

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

**L'INFLUENCE DE L'ATTACHEMENT SUR LES COMPORTEMENTS
EXTÉRIORISÉS ET INTÉRIORISÉS ET LA RELATION ÉLÈVE-ENSEIGNANT À
L'ÉCOLE PRIMAIRE**

**ESSAI PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION**

**PAR
ROXANNE DESHARNAIS**

MAI 2024

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION (M. Sc.)

Direction de recherche :

Tristan Milot

Prénom et nom

Directeur de recherche

Comité d'évaluation :

Tristan Milot

Prénom et nom

directeur ou codirecteur de recherche

Annie Paquet

Prénom et nom

Évaluateur

Prénom et nom

Évaluateur

Résumé

Cette recension des écrits examine l'influence que peut avoir l'attachement de l'enfant sur les comportements extériorisés et intériorisés à l'école primaire. De plus, l'aspect de la relation avec l'enseignant est examiné sur la même base de l'attachement. Les difficultés comportementales sont parmi les problématiques les plus fréquentes dans le milieu scolaire. L'apparition de ses comportements durant l'enfance est associée à une adaptation difficile. Les recherches menées dans trois bases de données ainsi que dans les références bibliographiques des articles lus ont permis une sélection de 12 études publiées entre 2001 et 2015. Les résultats suggèrent qu'il peut y avoir une relation entre l'attachement de l'enfant et ses difficultés comportementales, mais qu'il est important d'inclure d'autres variables potentielles dans cette analyse. Il semble alors pertinent de s'intéresser au concept d'attachement de l'enfant et de prioriser la mise en place de conditions propices à une meilleure adaptation.

Table des matières

Résumé	iii
Listes des tableaux et des figures	v
Introduction	1
Cadre conceptuel	3
Les comportements extériorisés et intériorisés	3
La théorie de l’attachement	3
Les styles d’attachement	4
Le modèle interne opérant	7
La relation avec l’enseignant	7
Objectif de l’étude	8
Questions de recherche	8
Méthode	9
Recherche documentaire	9
Critères de sélection des articles	9
Synthèse des études identifiées et sélectionnées	10
Résultats	11
Instruments de mesure utilisés	11
Liens sur les comportements intériorisés	12
Liens sur les comportements extériorisés	14
Auto-évaluation des comportements	16
Impact sur la relation élève-enseignant	16
Discussion	18
Forces et limites de l’essai	21
Retombées de l’essai pour l’intervention psychoéducative	22
Conclusion	23
Références	24

Listes des tableaux et des figures

Tableau

Tableau 1 Mots-clés utilisés dans les bases de données.....	8
---	---

Figures

Figure 1 Les 4 styles d'attachement.....	5
--	---

Figure 2 Diagramme de flux.....	9
---------------------------------	---

Introduction

Les difficultés de comportement chez les élèves figurent parmi les problématiques les plus présentes à l'école. Les demandes d'intervention pour les difficultés de comportement sont trois fois plus nombreuses que pour toute autre problématique (Dyke, 2008). Malgré le jeune âge des élèves, les comportements intériorisés et extériorisés sont autant présents à l'école primaire qu'au secondaire (Dyke, 2008). L'apparition de ces comportements durant l'enfance est associée à une adaptation difficile. Ils entravent le développement de l'enfant et peuvent causer des difficultés plus importantes à long terme (Caron *et al.*, 2017). Par exemple, sans intervention, les enfants peuvent développer un trouble de conduite, vivre des difficultés scolaires ou même abandonner l'école.

Il a été remarqué que les difficultés comportementales débutent souvent lors de l'entrée à l'école (Demogeot, 2015). En effet, la période scolaire est une grande période d'adaptation pour les enfants. Les règlements et l'aspect formel de l'école diffèrent de ce que les enfants vivaient à la maison ou à la garderie. Cela peut apporter un lot d'inquiétudes et de situations stressantes pour la famille. Il peut être difficile pour les enfants qui rencontrent des difficultés en ce qui concerne l'attachement puisque plusieurs nouvelles figures font maintenant partie de leur vie. Le lien d'attachement influence la façon dont l'enfant va interagir avec le monde qui l'entoure, y compris son comportement à l'école (Demogeot, 2015).

L'attachement et l'adaptation scolaire sont deux concepts qui sont étroitement liés, surtout en ce qui concerne le développement socioémotionnel des enfants. Le lien entre l'attachement et l'adaptation scolaire réside dans le fait que les premières expériences d'attachement d'un enfant influencent son développement émotionnel et social, ce qui peut à son tour affecter sa capacité à s'adapter à l'école (Demogeot, 2015). Les enfants qui établissent des liens d'attachement sécurisants avec leurs figures principales sont souvent plus confiants, autonomes et compétents dans la gestion de leurs émotions. Cette stabilité émotionnelle favorise leur adaptation à l'environnement scolaire. En revanche, ceux qui entretiennent des relations d'attachement moins sécurisantes peuvent éprouver des difficultés à s'adapter à l'école (García-Rodríguez *et al.*,

2023). Ils peuvent avoir des problèmes de comportement, des difficultés à établir des relations avec leurs pairs et leurs enseignants, ainsi que des difficultés à se concentrer et à apprendre.

Il est indéniable que la relation qui s'établit entre un enseignant et un élève partage des similarités avec la dynamique parent-enfant. En effet, dans de multiples contextes, l'enseignant devient une figure de réconfort vers laquelle les enfants se tournent en période de stress, tout en jouant le rôle de soutien qui encourage les élèves à explorer et à interagir avec le monde social (García-Rodríguez *et al.*, 2023). En soi, le style d'attachement de l'enfant a un lien sur la relation enseignant-élève et cette relation peut aussi être un prédicteur des comportements d'intériorisation et d'extériorisation, de l'adaptation scolaire et académique.

En résumé, l'attachement influence le développement socioémotionnel des enfants, ce qui peut à son tour affecter leur adaptation scolaire. Les interventions visant à renforcer les relations d'attachement positives et à soutenir le développement socioémotionnel des enfants peuvent donc contribuer à améliorer leur adaptation et leur réussite scolaire. Les enseignants ont la responsabilité d'établir une relation positive avec leur élève et plus amplement avec ceux qui rencontrent des difficultés d'adaptation. Les figures d'attachement secondaires peuvent procurer la sécurité et le réconfort qui permettront à l'enfant d'explorer en toute quiétude son environnement (Perron, 2020).

Cadre conceptuel

Cette section traite du cadre conceptuel. Les concepts de comportements extériorisés et interiorisés, d'attachement et de la relation avec l'enseignant seront traités. L'objectif et les questions de recherches seront ensuite exposés.

Les comportements extériorisés et interiorisés

Les difficultés de comportements chez les enfants sont souvent différenciées en fonction de deux catégories : les comportements interiorisés et les comportements extériorisés. Les problèmes de comportements interiorisés se traduisent par des manifestations d'anxiété, de dépression, de somatisation et de retrait social. Ces comportements interiorisés sont considérés comme moins visibles et dérangeants pour l'entourage de l'enfant puisqu'ils sont considérés comme étant plus internes (Achenbach et Edelbrock, 1978 ; Achenbach et McConaughy, 1997). Ces types de comportements peuvent toutefois entraîner des conséquences comme une atteinte à la performance scolaire et un retrait social. Pour ce qui est des problèmes de comportements extériorisés, ils incluent l'agressivité, l'impulsivité, la désobéissance, l'inattention, l'hyperactivité, les problèmes de conduite et l'opposition (Achenbach, 1991 ; Connors, 2008). Ces trois derniers peuvent se traduire par de l'agitation, des crises de colère, de la provocation et des comportements antisociaux. Au contraire des comportements interiorisés, les comportements extériorisés sont plus visibles et peuvent être dirigés vers les autres ou vers des objets. Ils sont plus dérangeants pour l'entourage. Les comportements extériorisés peuvent donc être perturbateurs et avoir des répercussions sur le climat général de la classe, influencer le bien-être des autres élèves, et créer des défis pour les enseignants dans la gestion de la classe. Un enfant présentant des comportements interiorisés peut également présenter des comportements extériorisés (Achenbach et McConaughy, 1997).

La théorie de l'attachement

L'attachement est défini comme un lien émotionnel puissant qui unit une personne à une autre et dans lequel la présence du partenaire produit un sentiment de sécurité chez l'individu. C'est ce type de lien qu'établit un enfant avec sa mère (Bee et Boyd, 2011). La théorie de

l'attachement a été développée par John Bowlby dans les années 1950 et 1960. Cette théorie offre un cadre qui permet de mieux comprendre les relations émotionnelles chez les individus, en particulier celles qui se forment entre les bébés et les figures d'attachements principales. La sécurité affective d'un enfant se développe à la suite des interactions entre celui-ci et sa principale figure maternante, généralement la mère, durant la petite enfance (Ainsworth *et al.*, 2015 ; Bowlby, 1969/1982). L'enfant envoie des signaux de détresse et les réponses de la mère influencent la perception de l'enfant quant à la disponibilité et l'accessibilité de celle-ci. L'enfant perçoit sa mère comme un havre de sécurité quand celle-ci lui démontre son aptitude à répondre aux besoins exprimés. La qualité de l'attachement entre l'enfant et son parent exerce alors une influence sur l'habileté et la motivation de l'enfant à explorer et à s'adapter à son environnement (Ainsworth *et al.*, 2015). Les relations d'attachement dans la petite enfance contribuent au développement émotionnel, social et cognitif ultérieur de l'individu (Miljkovitch, 2001).

Les styles d'attachement

Ainsworth (1978) a établi un système de classification qui permet de distinguer divers types d'attachement. Ceux-ci se développent en fonction des interactions entre la figure d'attachement et l'enfant. Les styles principaux se définissent comme suit : sécure, insécure-évitant et insécure-ambivalent. Plus récemment, Main et Solomon (1990) ont décrit un quatrième type d'attachement : l'attachement insécure-désorganisé. Ces styles ou types d'attachement vont influencer la manière dont l'individu établira ses relations à travers sa vie (Miljkovitch, 2001). Un attachement insécure peut contribuer à des difficultés émotionnelles et relationnelles (Bee et Boyd, 2011). Certains auteurs utilisent d'autres noms pour signifier les types d'attachements, mais dans cet essai, ce sont ses quatre noms qui seront majoritairement utilisés. C'est à l'aide d'une technique d'observation standardisée développée par Ainsworth qu'il est possible de déceler les types d'attachement chez l'enfant. Cette procédure, que l'on nomme la *situation étrange*, consiste à observer les réactions d'un bébé dans diverses situations contrôlées : avec sa mère, seul avec un étranger, complètement seul, et en présence de sa mère et de l'étranger (Bee et Boyd, 2011).

Les enfants qui ont un attachement sécurisé manifestent des interactions détendues, agréables et harmonieuses avec leurs parents (Ainsworth *et al.*, 2015; Stevenson-Hinde et Shouldice, 1995). Ils sont plus portés à utiliser leur parent comme base de sécurité pour faciliter leur exploration (Ainsworth *et al.*, 2015). Ils auront également des relations plus positives avec les autres. Dans la situation étrange, ils recherchent la proximité de leur figure d'attachement après une séparation ou une situation stressante (Bee et Boyd, 2011). Dans une étude réalisée par Verhage et ses collègues (2016), environ 52 % des enfants dans une population générale auraient un attachement sécurisé.

Pour les enfants ayant un attachement évitant, ceux-ci s'abstiennent généralement d'exprimer leurs besoins affectifs par peur de se sentir rejetés ou trop envahis par leur parent. Dans la situation étrange, ils ont tendance à éviter le contact avec leur figure d'attachement et à ne pas préférer celle-ci à une autre personne (Bee et Boyd, 2011). Il y aurait environ 15 % d'enfant ayant un attachement évitant dans la population générale (Verhage *et al.*, 2016).

Les enfants ambivalents ont tendance à se montrer anxieux dans l'attachement avec leur parent. Ils peuvent exagérer l'expression de leur émotion afin d'attirer l'attention de leur parent tout comme adopter des comportements ambigus (approcher et repousser son parent). Ce dernier ne peut donc pas répondre de manière adaptée aux signaux de son enfant le laissant ainsi dans un état de détresse. En conséquence, l'enfant ne peut pas utiliser pleinement son parent comme base de sécurité. Dans la situation étrange, l'enfant a peu tendance à partir en exploration, il semble perturbé lors de la séparation et n'est pas rassuré lors du retour du parent (Bee et Boyd, 2011). Dans ce type, la proportion d'enfants serait d'environ 10 % de la population générale (Verhage *et al.*, 2016).

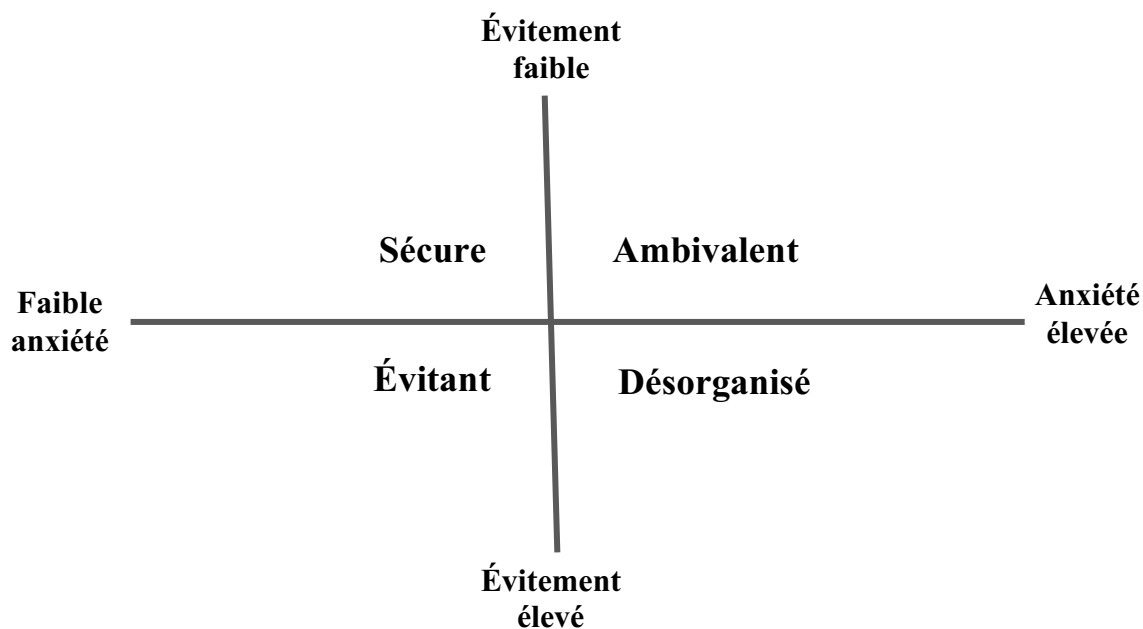
Finalement, les enfants désorganisés ne démontrent pas de stratégies comportementales organisées et cohérentes (Main et Solomon, 1990). Le milieu de vie de l'enfant est souvent dysfonctionnel et teinté de violence et d'agressivité (Cyr *et al.*, 2008). Cela amène un haut niveau de stress chez l'enfant et ceux-ci ne trouvent pas de source de réconfort chez leur parent. Dans la

situation étrange, les enfants sembleraient craintifs et adopteraient des comportements contradictoires (Bee et Boyd, 2011). Environ 23 % des enfants de la population générale auraient un attachement désorganisé (Verhage *et al.*, 2016).

Les styles d'attachements peuvent être expliqués à travers deux dimensions : l'évitement et l'anxiété (Figure 1). Le style sécure se manifesterait par peu d'évitement et peu d'anxiété. Le style évitant montrerait une anxiété faible, mais plus d'évitement. Le style ambivalent aurait un évitement faible, mais plus d'anxiété. Pour finir, les enfants ayant un style d'attachement désorganisé démontreraient un haut niveau d'anxiété et d'évitement. Bien sûr, chaque enfant est différent et peut se trouver à des grades différents.

Figure 1

Les 4 styles d'attachement (adapté de Bartholomew (1990))



Le modèle interne opérant

Selon la théorie de l'attachement, les expériences qui ont été vécues avec la figure d'attachement auront un lien sur le développement des relations avec autrui (Bretherton *et al.*, 1990). Ces représentations mentales qui ont été développées par l'enfant reflètent l'histoire des interactions qu'il a vécues avec sa figure d'attachement. C'est à travers ses interactions quotidiennes que l'enfant élabore sa compréhension du monde. L'enfant façonne un répertoire d'aptitudes comportementales et de réponses affectives qui reflètent les interactions qu'il a vécues (Bretherton *et al.*, 1990). Les caractéristiques du lien avec la figure d'attachement forment la base des modèles internes opérants de l'attachement de l'enfant (Bowlby, 1988 ; Main *et al.*, 1985). Une fois que ces modèles internes sont établis, ils ont tendance à résister aux changements. (Bowlby, 1980)

La relation avec l'enseignant

L'arrivée à l'école présente un changement d'environnement et donc, une nouvelle adaptation. C'est à travers les modèles internes opérants développés dans leur jeunesse que les enfants s'appuieront pour faire face à de nouvelles situations relationnelles (Lambert, 2009). Les enfants utiliseront les moyens qu'ils ont appris pour satisfaire leurs besoins de base et s'adapter, même si ceux-ci ne sont pas toujours les plus adéquats à la situation. L'enfant tentera de « copier » son modèle interne opérant à son enseignant, il l'utilisera pour entrer en relation. En effet, dans le contexte scolaire, l'enseignant devient alors la base de sécurité de l'enfant. C'est à travers l'enseignant que l'élève pourra se permettre d'explorer son nouvel environnement académique et social. C'est dans cette optique qu'il peut être intéressant de comprendre l'influence de l'attachement de l'enfant avec son enseignant. Selon les schémas que l'enfant a créés, l'évolution du lien avec l'enseignant et ses élèves peut être plus difficile. Bien sûr, d'autres facteurs tels que la personnalité et le style éducatif de l'enseignant vont également avoir un lien.

Objectif de l'étude

L'attachement est un concept important dans la compréhension des comportements et de la création des liens à l'école primaire. L'objectif de cet essai est de documenter l'influence qu'à l'attachement sur les comportements problématiques à l'école primaire ainsi que d'aborder l'aspect de la relation élève-enseignant à travers le même cadre théorique.

Questions de recherche

L'essai tente de répondre à deux questions : 1) De quelle façon les types d'attachements influencent les comportements extériorisés et/ou intériorisés de l'enfant à l'école primaire ? ; 2) Quelles sont les répercussions d'un type d'attachement sur le développement d'une relation entre l'enseignant et son élève ?

Méthode

La section suivante présente le déroulement de la recherche documentaire, les critères d'inclusion et d'exclusion des études et une synthèse des études identifiées et sélectionnées.

Recherche documentaire

La recherche documentaire a été menée au printemps 2023 sur trois banques de données : PsychINFO, ERIC et MEDLINE. Avec le soutien d'une bibliothécaire, les mots-clés ci-dessous (tableau 1) ont été identifiés et utilisés dans chacune des banques de données. Le critère de recherche 6-12 ans a été sélectionné ainsi que les articles publiés seulement entre 2000 et 2023.

Tableau 1

Mots-clés utilisés dans les bases de données

Concepts	Mots-clés anglais	Mots-clé français
Attachement	Attachment	Attachement
Comportements extériorisés/intériorisés	Externalizing behavior OR Internalizing behavior OR Behavioral difficulties OR Psychosocial adaptation OR Difficulty adaptation OR Anxiety OR Depression OR Challenge behavior OR Negative Behavior	Comportements extériorisés OU Comportements intériorisés OU Troubles de comportement OU Difficultés de comportement OU Anxiété OU Dépression Ou Comportements perturbateurs OU Provocation Ou Opposition
Âge primaire (Critère 6-12 ans)	Primary education OR Elementary	Âge primaire OU école
Relation avec l'enseignant	Teacher-student relationships OR teacher-child relationships	Relation élève-enseignant

Critères de sélection des articles

Afin de cibler les articles pertinents, des critères d'inclusion et d'exclusion ont été appliqués lors de la lecture des titres et des résumés des articles tirés de la recension des écrits. Les études étaient incluses si elles comprenaient les concepts de l'attachement et des difficultés de comportements à l'école ou la relation avec l'enseignant. Les études devaient être publiées entre 2000 et 2023 et la langue devait être le français ou l'anglais. Seuls les articles comprenant

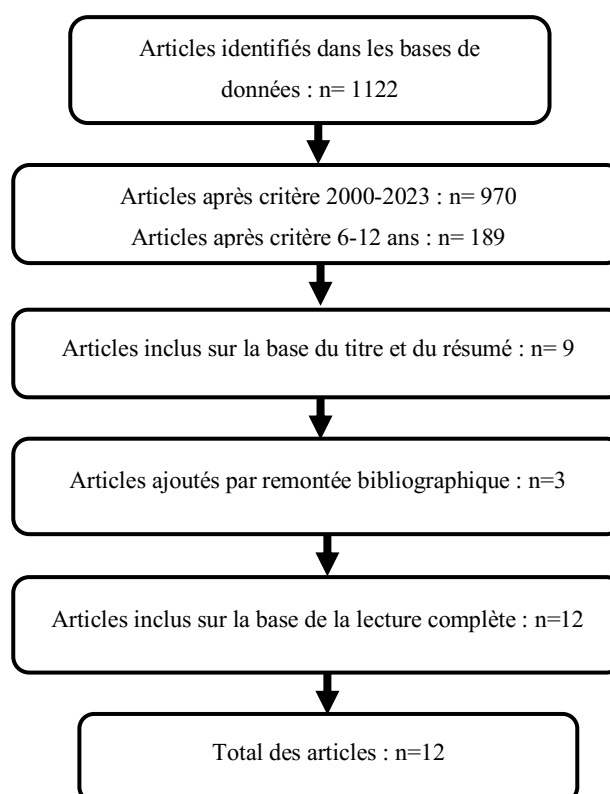
la population cible (6-12 ans) étaient retenus. Dans le cas où l'échantillon de l'article incluait des enfants de moins de 6 ans ou de plus de 12 ans, l'article était retenu si la moyenne d'âge se tenait entre 6 et 12 ans. Pour les critères d'exclusion, les articles portant sur une population d'enfants présentant des diagnostics spécifiques, tels que le trouble du spectre de l'autisme, le trouble du déficit de l'attention et la déficience intellectuelle étaient exclus de la recherche. Certaines études ont également été exclues puisqu'elles abordaient des concepts en particulier tels que la violence conjugale, l'adoption, le type d'attachement de l'enseignant ou qu'elles n'abordaient que les comportements à la maison.

Synthèse des études identifiées et sélectionnées

Par le biais des trois bases de données d'articles scientifiques, 1122 articles ont été repérés. Suite à l'application des critères (année de publication et âge) et au retrait des doublons, 189 articles ont été retenus. Une lecture des titres et des résumés a été réalisée et 9 articles ont été retenus. Parmi celles-ci, trois nouvelles études ont été identifiées dans les références bibliographiques. Au final, 12 articles ont été sélectionnés pour la réalisation de cet essai.

Figure 2

Diagramme de flux



Résultats

Les 12 études sélectionnées avaient comme objectifs d'examiner le lien entre les types d'attachements (sécure/insécure) et les comportements extériorisés ou intériorisés à l'école primaire. Certaines études abordent également la relation avec l'enseignant. La plupart des études proviennent des États-Unis ($n = 5$) (O'Connor *et al.*, 2012 ; O'Connor et McCartney, 2007 ; Pasco et Belsky, 2011 ; O'Connor *et al.*, 2014 ; Easterbrooks *et al.*, 2000) ou du Québec ($n=3$) (Moss *et al.*, 2004 ; Moss *et al.*, 2006 ; Moss, Smolla, Cyr *et al.*, 2006). Pour les autres, elles proviennent de la France (Demogeot, 2015), de l'Allemagne (Gloger-Tippel *et al.*, 2008), d'Israël (Granot et Mayseless, 2001) et de l'Australie (Priddis et Howieson, 2012). Il est possible de remarquer que plusieurs études ont été menées sous la direction d'une même chercheuse (Moss *et al.*, 2004 ; Moss *et al.*, 2006 ; Moss, Smolla, Cyr *et al.*, 2006). Après vérification, les trois études n'ont pas le même échantillon ou n'utilisent pas les mêmes instruments de mesure. Il est de même pour les études d'une autre chercheuse (O'Connor et McCartney, 2007 ; O'Connor *et al.*, 2012 ; O'Connor *et al.*, 2014). Le nombre de participants par étude varie entre 40 et 1149 enfants. L'ensemble des études viennent de milieux scolaires de niveau primaire. Pour la majorité des études ($n=9$), il y a eu deux temps de mesure, la première mesure étant souvent au préscolaire ou à six ans et la deuxième étant au minimum deux ans plus tard. Une étude (O'Connor *et al.*, 2014) a réalisé sept temps de mesure, c'est-à-dire de l'âge de deux ans à presque 12 ans.

Instruments de mesure utilisés

Afin de permettre l'évaluation de l'interaction entre les différentes variables, plusieurs instruments de mesure ont été utilisés. Concernant la mesure de l'attachement, huit études ont utilisé une démarche similaire à la *situation étrange* (Main et Solomon, 1990). Trois études ont utilisé le *Attachment Story Completion Task* (Bretherton *et al.*, 1990), le *Attachment Security Scale* (Kerns *et al.*, 1996) ou le *attachement Q-set* (Walter et Deane, 1987). La dernière étude (Demogeot, 2015) a utilisé une façon différente de mesurer avec le *Test des Contes de Jacqueline Royer* (Royer, 1978). Cette dernière a également utilisé d'autres tests de ce genre ainsi qu'un entretien semi-structuré afin d'évaluer les variables sélectionnées.

Concernant la mesure du comportement des élèves, 10 études ont utilisé le *Child Behavior Checklist — Teacher Report Form* (Achenbach et Rescorla, 2001). Si l'étude comprenait également le CBCL version parent, les informations étaient retenues seulement s'il y avait une corrélation avec les résultats obtenus par l'enseignant. Une étude (Moss, Smolla, Cyr *et al.*, 2006) s'est seulement focalisée sur l'auto-évaluation des comportements par les enfants. Pour la relation élève-enseignant, quatre études ont utilisé le *Student Teacher Relationship Scale* (STRS) (Pianta, 1992) ou une version modifiée. Plusieurs autres instruments ont été utilisés pour mesurer différentes variables du comportement. Les principaux instruments utilisés sont le *Dominic Questionnaire — Version 5* (Valla *et al.*, 1994), le *School adjustment rating scale* (Birch et Ladd, 1997), le *Strengths and Difficulties Questionnaire* (Goodman, 1997), le *California Child Q-set* (Block et Block, 1997) ou le *Beck Depression Inventory* (Beck *et al.*, 1961).

Enfin, notons que dans le cadre de cet essai, l'analyse est principalement portée vers les variables de l'attachement, des difficultés comportementales ou de la relation élève-enseignant. Cependant, dans chacune des études, d'autres variables ont été étudiées et mises en relation. Par exemple, plusieurs études ont utilisé le CBCL version parents (Achenbach, 1999) afin d'avoir une observation sur le quotidien des enfants. Certaines autres études avaient également comme variables l'impact sur les apprentissages scolaires ou sur le développement social. Ces variables ont bien sûr un impact sur l'adaptation de l'enfant, mais elles ne seront pas discutées dans le terme de ce travail.

Comportements intériorisés

Parmi les 12 études, 10 documentent le lien que les types d'attachement peuvent avoir sur les comportements intériorisés à l'école primaire. Parmi celles-ci, cinq s'entendent sur le fait que les enfants ayant un type d'attachement insécuré présentent plus de comportements intériorisés que les enfants ayant un type d'attachement sécuré (O'Connor *et al.*, 2012 ; Pasco et Belsky, 2011 ; Gloger-Tippel *et al.*, 2008 ; O'Connor *et al.*, 2014 ; Easterbrooks *et al.*, 2000).

Une étude (O'Connor 2012) suggère plus spécifiquement que le type ambivalent présente plus de symptômes que le type sécure. L'enfant ambivalent éprouverait plus d'anxiété face à la séparation et serait en recherche constante d'approbation. À l'école, il serait plus enclin à manifester des comportements intériorisés tels que de l'anxiété scolaire, le besoin constant d'être validé et la peur de l'échec.

Pour ce qui est du type évitant, trois études suggèrent que les enfants évitant ont plus de comportements intériorisés que les enfants sécures (O'Connor *et al.*, 2012 ; Pasco et Belsky, 2011 ; O'Connor *et al.*, 2014). Les enfants du type évitant utiliseraient des mécanismes d'adaptation pour minimiser l'importance de leur attachement. Ils seraient plus enclins à l'anxiété, la dépression ou le retrait social. À l'école, cela pourrait se traduire par un retrait émotionnel ou la difficulté à demander de l'aide.

Finalement, Moss *et al.*, (2004) rapportent que les enfants ayant un attachement désorganisé peuvent présenter des comportements intériorisés imprévisibles et incohérents. Ils ont tendance à avoir des difficultés à réguler leur émotion et à avoir des comportements intériorisés qui peuvent être plus graves. Selon l'étude de Priddis et Howieson (2012), les enfants ayant un attachement insécure pourraient manifester plus de symptômes dépressifs. Il est toutefois important de se rappeler qu'une variable à elle seule n'est pas un prédicteur utile en matière de santé mentale.

Pour ce qui est des plaintes somatiques, de l'anxiété excessive et des phobies, une étude ne recense aucune différence significative entre les enfants sécures et ceux insécures. Au final, les enfants avec un attachement sécure auraient tendance à développer une confiance en soi plus solide et ainsi ils participeraient de manière plus active et positive à la classe (Demogeot, 2015 ; Easterbrooks *et al.*, 2000 ; Granot et Mayseless, 2001).

Comportements extériorisés

Sur les 12 études, sept abordent la relation que peut avoir le style d'attachement sur la présence de comportements extériorisés à l'école primaire (Easterbrooks *et al.*, 2000 ; O'Connor *et al.*, 2012 ; Gloger-Tippel *et al.*, 2008 ; Moss *et al.*, 2004 ; Moss *et al.*, 2006 ; Granot et Mayseless, 2001 ; Pasco et Belsky., 2011). De manière globale, quatre études suggèrent que les enfants ayant un des trois types d'attachement insécure (évitant, ambivalent ou désorganisé) auraient plus de symptômes extériorisés que ceux qui ont un type sécure (Easterbrooks *et al.*, 2000 ; O'Connor *et al.*, 2012 ; Gloger-Tippel *et al.*, 2008 ; O'Connor *et al.*, 2012). Certaines études décrites ci-dessous ont défini les types d'attachement.

Pour l'attachement ambivalent, trois études ressortent que les enfants ayant ce type auraient plus de comportements extériorisés que ceux sécure (Moss *et al.*, 2004 ; Moss *et al.*, 2006 ; O'Connor *et al.*, 2012). Cependant, dans l'étude de Granot et Mayseless (2001), le groupe ambivalent aurait une position intermédiaire et se rapprocherait plus du type sécure que des deux autres types. Les enfants présentant un attachement ambivalent manifesteraient des comportements qui se situent entre ceux des enfants ayant un attachement sécurisé et ceux ayant un attachement évitant. Cela pourrait s'expliquer par une plus grande tolérance des enseignants face aux comportements de demande d'attention du type ambivalent. En effet, les enfants ayant un type ambivalent auraient plus de comportements intériorisés tels que l'anxiété. Ils ont plus tendance à rechercher l'approbation et l'attention. Cette recherche d'attention peut toutefois mener à des comportements extériorisés. Les enfants peuvent avoir des comportements perturbateurs ou d'opposition afin d'attirer l'attention sur eux et s'assurer qu'ils sont pris en compte et qu'ils ne sont pas rejetés (Granot et Mayseless, 2001).

Pour l'attachement évitant, quatre études suggèrent qu'il y aurait plus de comportements extériorisés que chez le type sécure (O'Connor *et al.*, 2012 ; Pasco et Belsky., 2011 ; Granot et Mayseless, 2001). Les enfants ayant un type d'attachement évitant peuvent avoir développé des mécanismes de défense en regard à leur passé de rejet ou de négligence. À l'école, ils peuvent manifester de la résistance et des comportements d'opposition. Ils peuvent avoir plus de difficulté

à suivre les règles établies et se montrer plus indépendants. D'où la plus grande difficulté à intervenir puisque l'enfant se montre plus indépendant que dépendant (Granot et Maysseless, 2001).

Seulement trois études abordent la plus grande présence de comportements extériorisés chez les types désorganisés que chez le type sécure (Moss *et al.*, 2004 ; Moss *et al.*, 2006 ; Granot et Maysseless., 2001). Dans l'étude de Moss (2006), les mesures effectuées à l'âge de 6 ans suggèrent que les enfants désorganisés ont plus de comportements que les enfants ayant les trois autres types. Une autre étude (Granot et Maysseless, 2001) suggère que les enfants avec un type désorganisé ont de plus bas scores dans l'adaptation émotionnelle et sociale. En effet, les enfants désorganisés ont tendance à présenter des comportements contradictoires et imprévisibles. Ils peuvent autant démontrer des comportements de retrait que des comportements de crise de colère. Ils peuvent changer radicalement d'humeur et s'opposer aux demandes et éprouver de grandes frustrations. Ils peuvent être très méfiants et éprouver une hypervigilance.

Les études divergent pour ce qui est des comportements de problèmes de conduite et d'agressivité. Dans l'étude de Moss *et al.* (2006), les auteurs n'observent aucune différence significative pour les comportements délinquants et oppositionnels à travers les quatre types d'attachement. Cependant, cinq études suggèrent que le type désorganisé est plus à risque de présenter des comportements de délinquance que le type sécure (Moss *et al.*, 2004 ; O'Connor *et al.*, 2012 ; Pasco et Belsky., 2011 ; Moss *et al.*, 2006 ; Granot et Maysseless., 2001). Granot et Maysseless (2001) suggèrent également que les types évitant et désorganisé sont plus susceptibles d'avoir des comportements étant dans la zone clinique. Pour ce qui est de l'étude de Pasco et Belsky (2011), celle-ci suggère que les enfants ayant un type d'attachement désorganisé ont plus de problèmes cliniques d'agressivité et de conduite. Les comportements s'aggravaient après la première année et auraient un point culminant vers la cinquième ou la sixième année.

Auto-évaluation des comportements

Une étude (Moss, Smolla, Cyr *et al.*, 2006) aborde l'aspect d'autoévaluation des comportements par les élèves. Les enfants ambivalent et désorganisé sont les deux types qui perçoivent chez eux-mêmes des comportements extériorisés plus élevés que chez les autres enfants. Cependant, seulement les enfants ayant un type désorganisé perçoivent qu'ils ont plus de comportements intériorisés que les autres. Les comportements intériorisés sont plus difficiles à définir pour les enfants. En fait, ils peuvent ne pas croire qu'ils rencontrent des difficultés au niveau de l'anxiété ou de la dépression vu leur jeune âge (Moss *et al.*, 2006). Ce sont des sujets peu expliqués à l'école primaire.

Impact sur la relation élève-enseignant

Parmi les 12 études, cinq ont abordé les effets qu'un type d'attachement en particulier peut avoir sur la relation entre l'élève et son enseignant. Les cinq études sont en accord pour mentionner que le style d'attachement d'un élève peut avoir un lien sur la façon qu'il va interagir avec son enseignant (O'Connor et McCartney., 2007 ; O'Connor *et al.*, 2012 ; O'Connor *et al.*, 2014 ; Granot et Mayselless., 2001 ; Demogeot, N., 2015).

L'enfant ayant un des types insécures aurait plus de conflits avec son enseignant que ceux sécurisés (O'Connor *et al.*, 2012 ; O'Connor *et al.*, 2014). Ils seraient également enclins à avoir une faible proximité avec ce dernier. En fait, les enfants de type sécurisé auraient moins de difficulté dans l'adaptation à leur nouvelle figure d'attachement et ils auraient plus de facilité avec les transitions d'enseignants (O'Connor et McCartney., 2007 ; Demogeot, N., 2015).

Les enfants ayant un style ambivalent auraient plus de difficultés dans la relation avec leur enseignant que les enfants ayant un style sécurisé (Granot et Mayselless, 2001). En effet, les enfants avec un attachement ambivalent peuvent être très dépendants de leur enseignant et être en constante recherche de leur attention, ce qui peut leur amener des frustrations. Ils peuvent avoir de la difficulté à gérer l'incertitude et peuvent manifester de l'anxiété lorsque l'enseignant s'absente. En fait, la relation peut être mouvementée puisque l'enfant peut parfois chercher la

proximité et parfois se montrer plus distant avec son enseignant. Il peut alors être difficile pour l'enseignant de savoir de quelle façon intervenir avec l'enfant.

Pour les enfants ayant un style d'attachement évitant, il peut être difficile pour l'enseignant de créer un lien positif et de bonne qualité avec son élève (O'Connor *et al.*, 2012). Les enfants évitant peuvent démontrer une grande indépendance émotionnelle. Par la peur de dépendre d'une autre personne, l'enfant peut éviter le soutien émotionnel de l'enseignant et ne pas vouloir entrer en relation avec celui-ci. Ils peuvent se montrer très évitants envers l'enseignant et ne pas vouloir se confier. Il faut plus de temps pour ces enfants afin de bâtir une confiance envers leur enseignant.

Finalement, le style désorganisé peut être difficile pour les enseignants vu les comportements qui peuvent être imprévisibles ou contradictoires (O'Connor *et al.*, 2014). Les enfants ayant un type désorganisé peuvent avoir des comportements qui vacillent entre le désir de proximité et l'évitement. Ils peuvent avoir des réactions intenses face à des situations d'incertitude ou de stress. Il peut être difficile pour les enseignants de savoir comment interagir avec ce type d'attachement sans que cela ne brusque l'enfant.

Discussion

Cet essai avait pour objectif de mieux comprendre l'influence de l'attachement sur les comportements et la relation avec l'enseignante à l'école primaire. Plus spécifiquement, deux questions ont été abordées : 1) De quelle façon les types d'attachements ont un lien sur les comportements extériorisés et/ou intériorisés de l'enfant à l'école primaire ? 2) Quelles sont les répercussions d'un type d'attachement sur le développement d'une relation entre l'enseignant et son élève ?

En ce qui a trait à la première question, la plupart des 12 études examinées soulignent la relation des différents types d'attachement sur les comportements des enfants à l'école primaire. Globalement, les enfants avec un attachement insécuré présentent plus de comportements intériorisés, tels que l'anxiété et la dépression, que les enfants avec un attachement sécurisé (O'Connor *et al.*, 2012 ; Pasco et Belsky, 2011 ; Gloger-Tippel *et al.*, 2008 ; O'Connor *et al.*, 2014 ; Easterbrooks *et al.*, 2000). Plus spécifiquement, les enfants avec un attachement ambivalent sont plus susceptibles de manifester des symptômes d'anxiété et de recherche constante d'approbation (O'Connor *et al.*, 2012). Ceux avec un attachement évitant ont tendance à minimiser l'importance de l'attachement et peuvent présenter des comportements de retrait émotionnel ou de difficulté à demander de l'aide (O'Connor *et al.*, 2012 ; Pasco et Belsky, 2011 ; O'Connor *et al.*, 2014). Les enfants avec un attachement désorganisé peuvent présenter des comportements intériorisés imprévisibles et incohérents, avec des difficultés à réguler leurs émotions (Moss *et al.*, 2004).

En ce qui concerne les comportements extériorisés, les enfants avec un attachement insécuré sont également plus susceptibles de manifester des symptômes extériorisés, tels que de l'opposition et des comportements perturbateurs, par rapport aux enfants avec un attachement sécurisé (Easterbrooks *et al.*, 2000 ; O'Connor *et al.*, 2012 ; Gloger-Tippel *et al.*, 2008 ; O'Connor *et al.*, 2012). Les enfants avec un attachement ambivalent peuvent chercher l'attention de manière excessive, ce qui peut se traduire par des comportements perturbateurs pour attirer l'attention (Moss *et al.*, 2004 ; Moss *et al.*, 2006 ; O'Connor *et al.*, 2012). Ceux avec un attachement évitant

peuvent manifester de la résistance et des comportements d'opposition, tandis que ceux avec un attachement désorganisé peuvent présenter des comportements contradictoires et imprévisibles, avec des changements radicaux d'humeur et des crises de colère (O'Connor *et al.*, 2012 ; Pasco et Belsky., 2011 ; Granot et Maysel, 2001). Ils ont besoin d'un cadre très sécurisé (Bee et Boyd, 2011).

En ce qui concerne l'auto-évaluation des comportements, les enfants avec un attachement ambivalent et désorganisé sont plus susceptibles de percevoir des comportements extériorisés plus élevés chez eux-mêmes. Seuls les enfants avec un attachement désorganisé perçoivent également avoir plus de comportements intériorisés que les autres, bien que les comportements intériorisés soient plus difficiles à identifier pour les enfants (Moss, Smolla, Cyr *et al.*, 2006).

Le type d'attachement d'un enfant peut influencer à la fois les comportements intériorisés et extériorisés à l'école primaire et ainsi apporter des conséquences importantes sur le bien-être émotionnel, social et académique de l'élève. Les enfants avec un attachement sécurisé ont développé des modèles internes qui favorisent des interactions sociales positives et des stratégies d'adaptation plus efficaces (Moss *et al.*, 2006). Ils sont également plus en mesure d'utiliser des stratégies efficaces de régulation émotionnelle et ont une capacité à exprimer leurs émotions de manière plus appropriée (Moss *et al.*, 2006 ; O'Connor *et al.*, 2012 ; O'Connor *et al.*, 2014). Cependant, si le parent n'a pas été en mesure d'être la base sécurisante de son enfant, celui-ci se sentira limité dans ses explorations et cela entravera son développement. Plusieurs facteurs tels que la négligence, l'abus, la violence familiale ou les problèmes de santé mentale peuvent compromettre la qualité de l'attachement à son enfant. L'enfant en vient donc à utiliser des mécanismes de survie qui peuvent être intériorisés ou extériorisés (Geddes, 2012).

Pour ce qui est de la deuxième question, cinq études ont étudié le lien des différents types d'attachement sur la relation entre l'élève et son enseignant. Ces recherches convergent pour souligner que le style d'attachement d'un élève peut influencer sa manière d'interagir avec son enseignant. Les enfants avec un attachement insécurisé sont susceptibles de rencontrer plus de

conflits avec leur enseignant et d'avoir une moins bonne proximité avec lui, par rapport à ceux avec un attachement sécure. Les enfants avec un attachement sécure semblent mieux adaptés à établir une relation avec leur enseignant et à faire face aux transitions entre enseignants (O'Connor et McCartney, 2007 ; O'Connor *et al.*, 2012 ; O'Connor *et al.*, 2014 ; Granot et Maysless, 2001 ; Demogeot, 2015). Les enfants avec un style ambivalent peuvent éprouver des difficultés dans leur relation avec leur enseignant, étant souvent dépendants de lui et en recherche constante d'attention. Cette recherche d'attention peut entraîner des frustrations et une instabilité dans la relation, rendant parfois difficile pour l'enseignant de savoir comment intervenir (Granot et Maysless, 2001). Pour les enfants avec un attachement évitant, il peut être difficile pour l'enseignant d'établir un lien de qualité, car ces enfants manifestent souvent une forte indépendance émotionnelle et évitent le soutien de l'enseignant, nécessitant plus de temps pour construire une relation de confiance (O'Connor *et al.*, 2012). Enfin, les enfants avec un attachement désorganisé peuvent présenter des comportements imprévisibles ou contradictoires, oscillant entre le désir de proximité et l'évitement. Ces réactions intenses face au stress ou à l'incertitude peuvent rendre complexe l'interaction avec l'enseignant, nécessitant une approche sensible et adaptative de la part de ce dernier (O'Connor *et al.*, 2014). Cependant, malgré les difficultés qui peuvent être observées, les enfants peuvent apprendre de nouvelles stratégies comportementales grâce à leurs relations avec les enseignants (O'Connor *et al.*, 2012).

Bien que la relation élève-enseignant ne soit pas similaire à celle qu'un enfant entretient avec ses parents, l'enseignant semble jouer un rôle crucial dans l'adaptation du jeune, notamment en fournissant à l'enfant une base de sécurité pendant son exploration du monde scolaire (Pianta *et al.*, 1991). Pour remplir ce rôle, l'enseignant doit être capable de déchiffrer les comportements des enfants, certains étant des signes d'attachement, afin de les réconforter et de les soutenir selon leurs besoins. Cette capacité à décoder les signaux émotionnels des enfants et à répondre à leurs besoins d'être réassuré demande à l'adulte d'être sensible et réceptif (Barbey-Mintz, 2015).

En somme, cet essai permet de mieux comprendre comment les interactions avec les premières figures d'attachement influencent le développement émotionnel des enfants durant leur

parcours scolaire. Cela permet de mieux reconnaître et interpréter les signes de difficultés comportementales que cela soit interne ou externe. Également, en observant comment les comportements peuvent être liés à l'attachement et à la relation avec l'enseignant, cela permet de mieux comprendre comment ceux-ci peuvent affecter l'adaptation des enfants à l'école.

Forces et limites de l'essai

Cet essai présente des forces qui sont importantes à exposer. Tout d'abord, l'essai comporte des articles utilisant une panoplie variée d'outils d'évaluation offrant ainsi une vision plus complète des différents aspects de l'attachement. En tenant compte de ces multiples outils, l'essai permet d'explorer les nuances des relations entre l'attachement et les comportements des enfants. Une autre force de l'essai est qu'il implique des études ayant porté sur différents groupes culturels et socio-économiques couvrant des milieux divers tels que le Québec, les États-Unis, la France, l'Allemagne, Israël et l'Australie. Cette diversité géographique permet d'obtenir des résultats dans des contextes culturels, sociaux et éducatifs variés. En incluant des études menées dans ces différents pays, l'essai offre une perspective internationale sur la relation entre l'attachement et les comportements des enfants, enrichissant ainsi notre compréhension de ce phénomène complexe. Aussi l'essai se distingue par ses articles utilisant plusieurs temps de mesure. Cette approche longitudinale permet d'explorer l'évolution des comportements des enfants au fil du temps, offrant ainsi des éléments précieux sur les processus de développement. En tenant compte des variations dans les comportements des enfants à différents moments, cela contribue à une compréhension plus approfondie de la dynamique de l'attachement et de la relation sur le développement des enfants.

Certaines limites sont également à considérer dans le présent essai. Tout d'abord, seules trois études ont été menées avec de vastes échantillons, ce qui limite la généralisation des résultats des autres études et la représentativité des populations auxquelles elles s'intéressent. Une autre limite importante est le fait que l'essai se concentre uniquement sur une seule variable, à savoir l'attachement. Bien que l'attachement soit un aspect crucial du développement humain, la limitation à une seule variable peut ne pas saisir pleinement la complexité des interactions

sociales des enfants et des facteurs qui influencent leur comportement. Enfin, huit des 12 articles inclus dans l'essai ont plus de 10 ans, ce qui peut poser des questions sur la pertinence et la validité des données à la lumière des évolutions récentes dans le domaine de la recherche sur l'attachement et le développement de l'enfant. Les connaissances et les pratiques dans ce domaine ont pu évoluer au fil du temps, ce qui pourrait limiter la pertinence des résultats plus anciens pour les contextes contemporains.

Retombées de l'essai pour l'intervention psychoéducative

L'essai offre plusieurs retombées potentielles pour l'intervention en milieu scolaire. Tout d'abord, cet essai met en lumière l'importance de reconnaître et de comprendre le rôle de l'attachement dans le développement des comportements des enfants à l'école primaire. En comprenant comment les différents styles d'attachement influent sur les comportements des élèves, les psychoéducateurs ou toute personne travaillant en milieu scolaire peuvent mieux comprendre les besoins des élèves et développer des compétences pour y répondre de manière efficace.

Ensuite, cet essai souligne l'importance de renforcer les compétences sociales et émotionnelles des enfants dès le plus jeune âge. En identifiant les liens entre l'attachement et les comportements intériorisés et extériorisés, les psychoéducateurs ou intervenants sociaux peuvent pratiquer des interventions visant à soutenir le développement socioémotionnel des enfants, favorisant ainsi leur bien-être global à l'école.

Finalement, cet essai met en évidence l'importance de cultiver des relations positives entre les élèves et leurs enseignants. En comprenant comment les styles d'attachement peuvent influencer la relation élève-enseignant, les psychoéducateurs peuvent aider à créer un environnement scolaire sécurisant et encourageant, où les élèves se sentent soutenus et compris, favorisant ainsi leur engagement et leur réussite académique.

Conclusion

Cet essai souligne l'importance de prendre en compte l'attachement dans le contexte scolaire, tant pour comprendre les comportements des enfants que pour favoriser des relations positives entre les élèves et leurs enseignants.

Les résultats suggèrent un lien entre l'attachement et les comportements observés chez les enfants à l'école primaire. Les enfants présentant un attachement insécure, qu'il soit ambivalent, évitant ou désorganisé, sont plus susceptibles de manifester des comportements intériorisés tels que l'anxiété, la dépression ou des difficultés émotionnelles. De même, ces enfants sont également plus enclins à présenter des comportements extériorisés tels que l'opposition, la perturbation ou des difficultés dans la gestion des émotions. Ces comportements peuvent avoir des répercussions importantes sur le bien-être émotionnel, social et académique des enfants, influençant ainsi leur adaptation à l'école. Quant à la deuxième question, les résultats suggèrent que le type d'attachement d'un enfant peut influencer également la qualité de sa relation avec son enseignant. Les enfants avec un attachement sécure semblent mieux adaptés à établir une relation positive et de confiance avec leur enseignant, tandis que ceux avec un attachement insécure peuvent rencontrer des difficultés dans cette relation, caractérisées par des conflits, une distance émotionnelle ou des comportements d'opposition. Les enseignants jouent ainsi un rôle crucial en tant que figures d'attachement supplémentaires pour les enfants en dehors de leur famille, offrant un soutien émotionnel et une base de sécurité essentielle pour leur adaptation à l'école.

En reconnaissant et en comprenant les différents types d'attachement et leurs implications, les intervenants en milieu scolaire peuvent mieux répondre aux besoins socioémotionnels des enfants et contribuer à leur bien-être et à leur adaptation scolaire. Il est souhaité que de futures recherches explorent les différences de comportement entre les garçons et les filles, en tenant toujours compte de l'influence de l'attachement. Cette exploration pourrait aider à identifier les éventuelles disparités dans les besoins affectifs et relationnels des garçons et des filles.

Références

- Achenbach, T. M. et Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85(6), 1275–1301. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.85.6.1275>
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the youth self-report and profile*. University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. (1991). *Integrative guide for the 1991 CBCL/4-18, YSR, and TRF profiles*. University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M. et McConaughy, S. H. (1997). *Empirically based assessment of child and adolescent psychopathology: Practical applications* (2e éd.). Sage Publications, Inc.
- Achenbach, T. M. et Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms and Profiles: an integrated system of multi-informant assessment*. ASEBA.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. et Wall, S. N. (2015). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Psychology press.
- Barbey-Mintz, A. (2015). L'attachement à l'école primaire. *Enfances et Psy*, 66, 33-43. <https://doi.org/10.3917/ep.066.0033>
- Bartholomew, K. (1990). Avoidance of intimacy: An attachment perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7(2), 147–178. <https://doi.org/10.1177/0265407590072001>
- Beck, A. T., Ward, C. H., Mendelson, M., Mock, J. et Erbauch, J. (1961). *Beck Depression Inventory (BDI)* [Database record]. APA PsycTests.
- Bee, H. et Boyd, D. (2011). *Les âges de la vie* (4^e éd.). ERPI.
- Birch, S. H. et Ladd, G. W. (1997). The teacher–child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61–79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Block, J. et Block, J. H. (1997). *California Child Q-Set* [Database record]. APA PsycTests.
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and Loss* (2e éd., vol. 1). Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss* (vol. 3). Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). Developmental psychiatry comes of age. *The American Journal of Psychiatry*, 145(1), 1–10. <https://doi.org/10.1176/ajp.145.1.1>

- Bretherton, I., Ridgeway, D. et Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An attachment story completion task for 3-year-olds. Dans M. T. Greenberg, D. Cicchetti et E. M. Cummings (dir.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention*. (p. 273–308). The University of Chicago Press.
- Caron, C., Besnard, T., Verlaan, P. et Capuano, F. (2017). Lien entre les pratiques parentales négatives et les problèmes de comportement extériorisés des jeunes enfants à leur entrée à la maternelle : effet modérateur des pratiques positives de l'autre parent. *Enfances, Familles, Générations*, 26. <https://doi.org/10.7202/1041066ar>
- Cyr, C., Dubois-Comtois, K. et Moss, E. (2008). Les conversations mère-enfant et l'attachement des enfants à la période préscolaire [Mother-child conversations and attachment of children in the pre-school period]. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 40(3), 140–152. <https://doi.org/10.1037/0008-400X.40.3.140>
- Demogeot, N. (2015). Difficultés d'adaptation scolaire et failles dans l'élaboration de l'angoisse de séparation : apports de la théorie de l'attachement. *La psychiatrie de l'enfant*, 58, 163–206. <https://doi.org/10.3917/psy.581.0163>
- Dyke, N. (2008). *Difficultés de comportement : nouvelles connaissances, nouvelles interventions*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/DiffComportementNouvConnNouvInt_f.pdf
- Easterbrooks, M. A. et Abeles, R. (2000). Windows to the self in 8-year-olds: bridges to attachment representation and behavioral adjustment. *Attachment & human development*, 2(1), 85–106. <https://doi.org/10.1080/146167300361336>
- Garcia-Rodriguez, L., Iriarte, C. et Abaitua, C. (2023). Teacher-student attachment relationship, variables associated, and measurement: A systematic review. *Educational Research Review*, 38, 100488. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100488>
- Geddes, H. (2012). *Aider les élèves en difficultés d'apprentissage : l'influence de l'attachement sur le comportement en classe* (Traduit par F. Hallet). De Boeck.
- Gloger-Tippel, G. et König, L. (2008). Représentations d'attachement évaluées avec les histoires à compléter et troubles du comportement chez des enfants de 6 ans [Attachment representations in a story completion task and conduct behavior problems in six year old children]. *Enfance*, 60(1), 42–50. <https://doi.org/10.3917/enf.601.0042>
- Goodman, R. (1997). *Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t00540-000>

- Granot, D. et Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 25(6), 530–541. <https://doi.org/10.1080/01650250042000366>
- Kerns, K. A., Klepac, L. et Cole, A. (1996). *Security Scale* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t17560-000>
- Lambert, M.-J. (2009). *L'attachement et l'apprentissage*. ADOMISCO.
- Main, M., Kaplan, N. et Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2), 66–104. <https://doi.org/10.2307/3333827>
- Main, M. et Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. Dans M. T. Greenberg, D. Cicchetti, et E. M. Cummings (dir.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention*. (p. 121–160). The University of Chicago Press.
- Miljkovitch, R. (2001). *L'attachement au cours de la vie*. Presses Universitaires de France.
- Moss, E., Cyr, C. et Dubois-Comtois, K. (2004). Attachment at Early School Age and Developmental Risk: Examining Family Contexts and Behavior Problems of Controlling-Caregiving, Controlling-Punitive, and Behaviorally Disorganized Children. *Developmental Psychology*, 40(4), 519–532. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.4.519>
- Moss, E., Smolla, N., Guerra, I., Mazzarello, T., Chayer, D. et Berthiaume, C. (2006). Attachement et problèmes de comportements intériorisés et extériorisés auto-rapportés à la période scolaire [Attachment and self-reported internalizing and externalizing behavior problems in a school period]. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 38(2), 142–157. <https://doi.org/10.1037/cjbs2006004>
- Moss, E., Smolla, N., Cyr, C., Dubois-Comtois, K., Mazzarello, T. et Berthiaume, C. (2006). Attachment and behavior problems in middle childhood as reported by adult and child informants. *Development and psychopathology*, 18, 425-444. <https://doi.org/10.1017/S0954579406060238>
- O'Connor, E. et McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340–369. <https://doi.org/10.3102/0002831207302172>

- O'Connor, E., Collins, B. et Supplee, L. (2012). Behavior problems in late childhood: The roles of early maternal attachment and teacher–child relationship trajectories. *Attachment & human development*, 14, 265-288. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672280>
- O'Connor, E. E., Scott, M. A., McCormick, M. P. et Weinberg, S. L. (2014). Early mother–child attachment and behavior problems in middle childhood: the role of the subsequent caregiving environment. *Attachment & human development*, 16(6), 590-612. <https://doi.org/10.1080/14616734.2014.937817>
- Pasco Fearon, R. M. et Belsky, J. (2011). Infant-mother attachment and the growth of externalizing problems across the primary-school years. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 52(7), 782–791. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02350.x>
- Pianta, R. C., Smith, N. et Reeve, R. E. (1991). Observing mother and child behavior in a problem-solving situation at school entry: Relations with classroom adjustment. *School Psychology Quarterly*, 6(1), 1–15. <https://doi.org/10.1037/h0088238>
- Perron, C. (2020). *Liens entre l'adaptation psychosociale et scolaire de l'enfant à la maternelle et les relations sociales avec les pairs et l'enseignante, sous l'angle de la théorie de l'attachement* [Thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Pianta, R. C. et Nimetz, S. (1991). *Student-Teacher Relationship Scale (STRS)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t11872-000>
- Priddis, L. et Howieson, N. (2012). Insecure attachment patterns at five years. What do they tell us? *Early Child Development and Care*, 182(1), 45–58. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.537334>
- Royer J. (1978). *Le test des Contes*. EAP.
- Stevenson-Hinde, J. et Shouldice, A. (1995). Maternal interactions and self-reports related to attachment classifications at 4.5 years. *Child Development*, 66(3), 583–596. <https://doi.org/10.2307/1131936>
- Valla, J.-P., Bergeron, L., Bérubé, H., Gaudet, N. et St-Georges, M. (1994). A structured pictorial questionnaire to assess DSM-III—R-based diagnoses in children (6–11 years): Development, validity, and reliability. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22(4), 403–423. <https://doi.org/10.1007/BF02168082>
- Verhage, M. L., Schuengel, C., Madigan, S., Fearon, R. M. P., Oosterman, M., Cassibba, R., Bakermans-Kranenburg, M. J. et van IJzendoorn, M. H. (2016). Narrowing the transmission gap: A synthesis of three decades of research on intergenerational

transmission of attachment. *Psychological Bulletin*, 142(4), 337–366. <https://doi.org/10.1037/bul0000038>

Waters, E. et Deane, K. E. (1987). *Attachment Q-set* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t17841-000>