

ATTACHEMENT ET DÉVELOPPEMENT

Le rôle des premières relations dans le développement humain

Sous la direction de
**George M. Tarabulsy, Simon Larose,
David R. Pederson et Greg Moran**



Presses de l'Université du Québec

ATTACHEMENT ET DÉVELOPPEMENT

**Le rôle des premières relations
dans le développement humain**



Collection sous la direction de
Réjean Tessier et George M. Tarabulsy

Enfance et milieux de vie • Initiatives communautaires novatrices

Sous la direction de *Jean-Pierre Garnier et Claire Chamberland*

2000, ISBN 2-7605-1069-7, 120 p.

Le tempérament de l'enfant • Cinq études

Sous la direction de *George M. Tarabulsy, Réjean Tessier et Arvid Kappas*

1998, ISBN 2-7605-1012-3, 164 p.

Enfance et famille • Contextes et développement

Sous la direction de *George M. Tarabulsy et Réjean Tessier*

1997, ISBN 2-7605-0912-5, 180 p.

Dimensions de la maltraitance

Sous la direction de *Réjean Tessier, George M. Tarabulsy et Louise S. Éthier*

1996, ISBN 2-7605-0911-7, 124 p.

Le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant

Sous la direction de *Réjean Tessier et George M. Tarabulsy*

1996, ISBN 2-7605-0906-0, 130 p.

Le développement émotionnel et social de l'enfant

Sous la direction de *George M. Tarabulsy et Réjean Tessier*

1996, ISBN 2-7605-0897-8, 148 p.

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

2875, boul. Laurier, Sainte-Foy (Québec) G1V 2M3

Téléphone : (418) 657-4399 • Télécopieur : (418) 657-2096

Courriel : secretariat@puq.quebec.ca • Internet : www.puq.quebec.ca

Distribution :

CANADA et autres pays

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.

845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8

Téléphone : (418) 831-7474 / 1-800-859-7474 • Télécopieur : (418) 831-4021

FRANCE

DIFFUSION DE L'ÉDITION QUÉBÉCOISE

30, rue Gay-Lussac, 75005 Paris, France

Téléphone : 33 1 43 54 49 02

Télécopieur : 33 1 43 54 39 15

SUISSE

GM DIFFUSION SA

Rue d'Etraz 2, CH-1027 Lonay, Suisse

Téléphone : 021 803 26 26

Télécopieur : 021 803 26 29



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

ATTACHEMENT ET DÉVELOPPEMENT

**Le rôle des premières relations
dans le développement humain**

Sous la direction de
**George M. Tarabulsy, Simon Larose,
David R. Pederson et Greg Moran**

2003



Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Sainte-Foy (Québec) Canada G1V 2M2

Données de catalogage avant publication (Canada)

Vedette principale au titre :

Attachement et développement :
le rôle des premières relations dans le développement humain

(Collection D'Enfance ; 7)
Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-1091-3

1. Attachement chez l'enfant. 2. Parents et enfants. 3. Enfants – Développement.
4. Relations humaines chez l'enfant. 5. Psychologie du développement. 6. Attachement.
I. Tarabulsy, George M. (George Mikhail), 1964- .

BF723.A75A87 2000

155.4'18

C00-941123-2

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada
par l'entremise du Programme d'aide au développement
de l'industrie de l'édition (PADIÉ) pour nos activités d'édition.

Révision linguistique : LE GRAPHE ENR.

Mise en pages : CARACTÉRA PRODUCTION GRAPHIQUE

Couverture : CARON & GOSSELIN COMMUNICATION GRAPHIQUE

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2003 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés
© 2000 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 3^e trimestre 2000

Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada

Imprimé au Canada

TABLE DES MATIÈRES

Introduction: Comprendre le rôle des relations d'attachement parent-enfant dans le développement humain <i>George M. Tarabulsy, Simon Larose, David R. Pederson et Greg Moran</i>	1
Quelques connaissances du développement	
il y a 30 ans	4
L'enfant comme agent social	4
Pertinence de la relation parent-enfant	4
Continuité du développement	5
Nouvelles perspectives sur une vieille idée . . .	5
La situation étrangère	8
Validation et controverse	12
Validité de construit et validité prédictive	12
Tempérament et écologie développementale . . .	14
Recherches actuelles dans le domaine des relations d'attachement	14
Développement théorique et méthodologique de l'attachement parent-enfant	15
Étude de l'attachement à d'autres périodes du développement	18
Conclusion	22
Remerciements	23

Partie 1 :	Considérations théoriques et méthodologiques de l'attachement parent-enfant	25
Chapitre 1 :	L'évaluation de la sensibilité maternelle dans le contexte de la sécurité d'attachement : une méta-analyse <i>Leslie Atkinson, Angela Paglia, Jennifer Coolbear, Alison Niccols, E-man Leung, Lori Poulton et Vivienne C. Chisholm.</i>	27
	Sensibilité maternelle et sécurité de l'attachement : diverses approches	34
	Méthode	36
	Sélection des études	36
	Procédure méta-analytique	39
	Résultats	39
	Analyses globales	39
	Discussion	41
	Tri-de-cartes des comportements maternels / division de l'attention	42
	Entrevues	44
	Diverses approches et systèmes communs	46
	Tri-de-cartes des comportements maternels / division de l'attention	46
	Entrevues	47
	Sommaire	49
	Annexe	51
Chapitre 2 :	Le récit de deux histoires : l'attachement, le tempérament et la régulation des émotions <i>Susan Goldberg, Kirsten Blokland et Natalie Myhal.</i>	57
	La controverse tempérament-attachement	59
	Des définitions	59
	Deux histoires	63
	Rapprochement	70
	L'attachement et la régulation des émotions	75
	Des définitions	75

Chapitre 3 :	Attachement et prématurité	
	<i>Josée Laganière et Réjean Tessier.</i>	91
	Les interactions mère-enfant chez les prématurés ..	93
	L'attachement mère-enfant chez les prématurés	96
	Objectifs et hypothèse	99
	Méthode	100
	Sujets	100
	Mesures	103
	Mesure du risque médical néonatal	103
	Mesures de l'attachement	103
	Procédure générale	105
	Résultats	105
	Risque néonatal et attachement tel que mesuré au tri-de-cartes	105
	Risque néonatal et attachement tel que mesuré à l'aide des classifications-maison	106
	Scores d'attachement au tri-de-cartes en fonction des classifications-maison et du risque néonatal	106
	Discussion	107
	Mesures d'attachement	107
	Conclusion	109
 Chapitre 4 :	 L'attachement et les modèles cognitifs opérants	
	Conceptualisation, mesure et structure	
	<i>Annie Bernier, Simon Larose et Michel Boivin</i>	111
	Conceptualisation, développement et fonctions des modèles cognitifs opérants	114
	Organisation et structure des modèles cognitifs opérants	118
	Aspects distinctifs des modèles cognitifs opérants ..	126
	Mesure des modèles cognitifs opérants	128
	Modèle pour l'examen et la mesure des modèles cognitifs opérants	129

Chapitre 5 :	Quand une procédure domine un concept : réflexions sur la sécurité de l'attachement <i>George M. Tarabulsy, Diane St-Laurent, Ellen Moss, Marc A. Provost, Jean-Pascal Lemelin, Joanne Maranda, Isabelle Hémond, et Caroline Bouchard.</i>	135
	Introduction	137
	La sécurité de l'attachement	139
	L'attachement dans les autres relations interpersonnelles	142
	La désorganisation de l'attachement	146
	Derniers détails	150
Partie 2 :	Étude de l'attachement à d'autres périodes du développement	153
Chapitre 6 :	L'attachement aux périodes préscolaire et scolaire et les patrons d'interactions parent-enfant <i>Ellen Moss, Diane St-Laurent, Chantal Cyr et Nancy Humber</i>	155
	Classification de l'attachement aux périodes préscolaire et scolaire : aspects conceptuels et méthodologiques	159
	Concepts clés dans la définition des stratégies d'attachement chez les enfants plus âgés : modèles cognitifs internes et partenariat à buts corrigés	160
	Différences qualitatives dans les stratégies d'attachement : les patrons d'attachement sécurisant, évitant, ambivalent et désorganisé/contrôlant	162
	Validité des procédures de séparation-réunion comme mesure de l'attachement aux périodes préscolaire et scolaire	166
	Comparaison des patrons d'interactions mère-enfant en fonction des classifications d'attachement à la petite enfance	167

Différences qualitatives dans le partenariat à buts corrigés au début de la période scolaire	168
Conclusions et suggestions pour les recherches futures	177
Chapitre 7: L'attachement à l'adolescence: mesure, développement et adaptation <i>Peter Zimmermann</i>	181
L'attachement à l'adolescence: manifestations et mesure	186
Manifestations de l'attachement à l'adolescence	188
La mesure de l'attachement à l'adolescence . . .	189
Situations pertinentes pour l'attachement à l'adolescence	194
Influences ontogénétiques sur l'attachement à l'adolescence	194
Attachement et adaptation à l'adolescence	199
Attachement et stratégies d'adaptation à l'adolescence	200
Attachement et identité	202
Perspectives	203
Chapitre 8: La « présomption de continuité » des modèles d'attachement: incitation ou entrave à la création scientifique? <i>Blaise Pierrehumbert et Raphaële Miljkovitch</i>	205
Question	212
Procédure	213
I. Le CaMir	214
II. Edicode	216
III. Editig	219
IV. Le complètement d'histoires	222
V. Le Q-Sort d'attachement de Waters et Deane . . .	224

Discussion	227
La régulation émotionnelle	229
Régulation émotionnelle et attachement	229
Régulation émotionnelle et tempérament	230
Régulation émotionnelle et maturation	231
Régulation émotionnelle et langage	232
Régulation émotionnelle et dysfonctionnement mental	232
En conclusion	233
 Chapitre 9: Des représentations maternelles jusqu'à la première relation par l'entremise de la sensibilité maternelle: une révision du modèle développemental	
<i>Greg Moran et David R. Pederson</i>	235
Nos aventures dans la description de la sensibilité maternelle	240
Directions futures pour l'étude de la sensibilité parentale	247
Une devinette	248
Le modèle traditionnel	251
Une révision conceptuelle	252
Une révision conceptuelle du modèle développemental	256
Application du modèle: exemples descriptifs	261
Un processus représentationnel ou un mécanisme sous-jacent au développement du modèle cognitif interne	265
Prochaines étapes de notre recherche pour la compréhension des représentations, des relations et des interactions	266

Chapitre 10 : Modèles d'attachement des parents et comportements d'attachement des adolescents : un arrimage avec les modèles multiples d'attachement <i>Cathron Hilburn-Cobb, Howell Gotlieb, Rahat Pye et Sarbjit Mann</i>	267
Méthode	271
Échantillon	271
Procédure	272
Les mesures reliées à ce chapitre	272
Résultats	278
Discussion	282
Les données atypiques de l'EAA des parents	283
Les événements traumatisants et les modèles multiples	285
Proposition d'un modèle circomplexe des catégories d'attachement	286
Conclusion	296
Annexe	298
 Chapitre 11 : La construction sociale des représentations des relations amoureuses à l'adolescence <i>Valerie Simon, Heather A. Bouchey et Wyndol Furman</i>	301
Un modèle hiérarchique des vues relationnelles	304
Les relations parent-enfant	309
Les relations avec les pairs	311
Les expériences amoureuses durant l'adolescence	314
L'expérience conjugale des parents	316
Les influences culturelles sur le développement des conceptions amoureuses	319
Conclusion	322
 Notices biographiques	327
 Bibliographie	335
 Index onomastique	385
 Index thématique	393

Introduction

Comprendre le rôle des relations d'attachement parent-enfant dans le développement humain

GEORGE M. TARABULSY

GREDEF, GRIP, Département de psychologie,
Université du Québec à Trois-Rivières
Trois-Rivières (Québec)

SIMON LAROSE

GRIP, Département d'études sur
l'enseignement et l'apprentissage
Faculté des sciences de l'éducation,
Université Laval, Québec (Québec)

DAVID R. PEDERSON

Department of Psychology,
University of Western Ontario
London (Ontario)

GREG MORAN

Department of Psychology,
University of Western Ontario
London (Ontario)

GREDEF: Groupe de recherche sur le développement de l'enfant et la famille

GRIP: Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant

Au cours des 30 dernières années, peu de domaines de recherche ont éveillé l'attention et l'imagination des chercheurs et des intervenants comme l'a fait la théorie de l'attachement. En effet, il est rare maintenant de consulter les revues spécialisées dans le domaine de la psychologie de l'enfant sans rencontrer des travaux de pointe sur cette thématique. De plus, la plupart des modèles scientifiques sur le développement humain, tant chez l'enfant que chez l'adolescent et l'adulte, comprennent des notions issues de la théorie de l'attachement. La façon dont nous concevons le développement de la compétence sociale, des relations d'amitié et des relations de couples, ainsi que certaines psychopathologies, est, d'une manière ou d'une autre, influencée par des travaux sur l'attachement.

Il serait ambitieux, dans les quelques pages qui suivent, de faire l'historique de cette perspective de recherche. Le lecteur est invité à lire les travaux de différents auteurs qui documentent l'évolution de l'attachement en tant que discipline scientifique (voir Ainsworth, Blehar, Waters et Wall, 1978; Belsky et Nezworsky, 1988; Cassidy et Shaver, 1999; Karen, 1994; Lamb, Thompson, Gardner et Charnov, 1985; Waters, Vaughn, Posada et Kondo-Ikemura, 1995; chacun de ces ouvrages comprend des chapitres résumant l'historique de l'étude de l'attachement). Notre objectif ici est de présenter les prémisses importantes de la théorie de l'attachement qui ont été confirmées par des études empiriques au cours des trois dernières décennies. Certaines prémisses concernent la conceptualisation de l'attachement et de ses fonctions dans le développement alors que d'autres portent sur les méthodologies ayant servi à qualifier l'attachement. À cet égard, nous porterons une attention particulière à l'élaboration et à la validation de la situation étrangère, la procédure de laboratoire qui sert de standard pour l'évaluation du lien d'attachement parent-enfant. Puis nous aborderons trois pistes de recherche prometteuses dans ce domaine. Ces nouvelles directions de recherche, tant théoriques et méthodologiques que pratiques, sont au cœur des préoccupations des auteurs des chapitres du présent volume.

QUELQUES CONNAISSANCES DU DÉVELOPPEMENT IL Y A 30 ANS

Les premières formulations de la théorie de l'attachement se trouvent dans les ouvrages de John Bowlby (1958). À l'époque où Bowlby a écrit le premier volume de son importante trilogie sur « l'attachement et la perte » (Bowlby, 1969 ; 1973 ; 1980), dans lequel il cherche à reformuler certaines conceptions concernant le rôle de la relation parent-enfant dans le développement, trois idées importantes guidaient le travail d'intervention et de recherche. Malgré que peu d'intervenants ou de chercheurs adhèrent aujourd'hui à ces idées, il est nécessaire de les décrire afin de saisir l'esprit qui animait les réflexions scientifiques et cliniques de l'époque.

L'ENFANT COMME AGENT SOCIAL

Premièrement, on percevait que l'enfant était peu impliqué dans son propre développement. La vision populaire et même scientifique des années 1960 était que le nouveau-né a besoin d'atteindre une certaine maturation biologique et cérébrale avant de pouvoir accomplir des apprentissages élémentaires et interagir avec le monde extérieur (Haith, 1990). Selon ce point de vue, les comportements de l'enfant avaient peu de signification et, surtout pas d'incidence sur son développement.

PERTINENCE DE LA RELATION PARENT-ENFANT

La seconde idée concerne la manière dont se développent les interactions affectives entre le parent et l'enfant. Les tenants des approches behavioriste et psychodynamique stipulaient que l'attachement parent-enfant dépend essentiellement de l'action de processus psychologiques primaires. Les behavioristes avançaient que la qualité du lien affectif entre l'enfant et son parent découle du fait que la mère nourrit efficacement l'enfant et lui prodigue les soins élémentaires. Les interactions et la relation qui se développent ne sont que le résultat d'un conditionnement classique liant les situations agréables et nécessaires (alimentation et autres soins) à la personne qui en est l'initiatrice (voir Lamb *et al.*, 1985).

La perspective psychodynamique de l'attachement, pour sa part, a été proposée par les tenants de la théorie des relations objectales. Ces théoriciens, très souvent inspirés par les écrits de Melanie Klein pendant les années 1930 et 1940, reconnaissaient que la relation parent-nourrisson est pertinente dans le développement de l'enfant, mais attribuaient l'importance de son rôle aux représentations internes que se fait l'enfant des

événements et des objets autour de lui. Dans cette optique, les représentations que les enfants forment sont plus importantes que les objets ou les événements eux-mêmes. L'enfant, par son alimentation et les autres soins qu'il reçoit de sa mère, se forme d'abord un monde interne fondé sur ces événements et sur les objets en cause, par exemple le sein maternel. Tout comme pour les behavioristes, le fait saillant des théories des relations objectales est que l'enfant est d'abord en lien avec l'objet, avant d'être en relation avec les personnes (voir Fonagy, Target, Steele et Gerber, 1995). La relation n'est qu'un développement secondaire du monde interne de l'enfant.

CONTINUITÉ DU DÉVELOPPEMENT

La troisième idée qui prévalait pendant les années 1960 concerne la croyance en une continuité de l'attachement et de ses effets entre la période du nourrisson et les autres périodes de l'enfance. Les psychanalystes et les autres théoriciens du monde psychodynamique croyaient en une telle continuité. Cependant, leurs écrits et travaux de recherche comportaient souvent une inférence de cette continuité à partir de conditions problématiques observées chez l'adulte. L'absence d'observations directes du comportement des enfants était une des limites de la psychanalyse qui poussa Bowlby à réviser les fondements des connaissances sur les relations parent-enfant (Bowlby, 1969). Même Freud (1920/1955) reconnaissait cette lacune de la psychanalyse en notant qu'il était plus facile pour un clinicien d'inférer le passé d'un adulte que de prédire l'avenir d'un enfant. Mis à part les tenants d'une approche psychodynamique, peu de chercheurs travaillant auprès de nourrissons croyaient sérieusement en une stabilité dans les différences individuelles observées chez l'enfant avant l'âge de 24 mois. L'absence de liens empiriques relevés dans les mesures sociales, cognitives et émotionnelles entre la période du nourrisson et le reste du développement a conduit les chercheurs et théoriciens du développement social et cognitif de l'époque à postuler l'existence de structures cognitives différentes à l'œuvre chez le nourrisson et à proposer des modèles évolutionnistes pouvant expliquer l'absence de continuité dans le développement (voir Belsky et Nezworsky, 1988).

NOUVELLES PERSPECTIVES SUR UNE VIEILLE IDÉE

C'est dans ce contexte scientifique que John Bowlby, un psychanalyste de l'école des relations objectales, énonça ses principes théoriques concernant le lien d'attachement parent-enfant. Ses idées provenaient

principalement de deux sources : ses études auprès d'orphelins de la Seconde Guerre mondiale et sa recension des travaux sur l'éthologie (Bowlby, 1969 ; voir Karen, 1994). D'une part, Bowlby a montré que les effets de l'absence de relations sociales stables avec des adultes ne pouvaient être compensés par la qualité des soins physiques et médicaux reçus par les orphelins (voir Bowlby, 1982 ; voir Rutter, 1972). Pour Bowlby, ce résultat suggère que le seul fait de nourrir un enfant n'est pas suffisant pour assurer sa sécurité émotive, ce qui souligne l'importance des relations avec des figures stables pour le développement psychologique de l'enfant. Dans ses premiers écrits, Bowlby développait cette idée, jusqu'au point d'affirmer que la sécurité émotive précède les soins physiques, procurant un contexte pour ces soins. Dans cette optique, la qualité des soins physiques est considérée comme un effet secondaire d'une relation parent-enfant favorable, renversant ainsi l'idée de base des théories objectale et behavioriste. Bien que Bowlby a nuancé cette idée par la suite (Bowlby, 1969), on voit qu'à cette époque les théories psychanalytique et behavioriste sur le lien parent-enfant ne concordaient pas avec ses premières observations des enfants.

Une seconde source d'information pour Bowlby provenait du domaine de l'éthologie. L'éthologie est un domaine d'études qui porte sur l'observation de modèles ou de patrons de comportements exprimés dans un contexte naturel et visant des fonctions adaptatives particulières (Sroufe, Cooper et DeHart, 1992). Par exemple, une étude en éthologie pourrait porter sur le vol chez l'aigle. Le chercheur pourrait noter que le comportement de voler s'accorde différemment avec d'autres comportements selon que l'aigle construit son nid, chasse une proie ou recherche un ou une partenaire. Différemment des études behavioristes du milieu du 20^e siècle, les études en éthologie ont centré l'intérêt sur l'organisation des comportements selon les fonctions que cette organisation poursuit plutôt que sur des comportements isolés.

Plusieurs travaux dans ce domaine, dont les ouvrages célèbres de Konrad Lorenz, indiquent que de nombreuses espèces animales montrent, dès la naissance, une organisation comportementale les aidant à maintenir une certaine proximité physique de leur principale figure parentale (voir, à cet effet, Lorenz, 1935/1970). Les éthologistes proposaient que cette proximité et, de fait, l'organisation comportementale qui la précède améliorent les chances de survie de l'animal et, à plus long terme, de l'espèce. Les travaux de Harlow (1958) montrent qu'une telle organisation comportementale existe également chez les primates. Dans la foulée de ces études, Bowlby proposa un modèle similaire chez les humains qui prédit

que, dès la naissance, les enfants exposés à des dangers recherchent activement la proximité d'une figure parentale, cette recherche pouvant s'observer par une organisation comportementale bien définie.

La proposition de ce modèle a incité Bowlby à mieux circonscrire la nature et les fonctions des systèmes comportementaux et des représentations internes. En éthologie, un système comportemental renvoie à la manière dont les actions s'organisent autour de certaines fonctions précises. Ces fonctions peuvent comprendre l'exploration, l'alimentation, la reproduction, de même que la protection. Chez la dyade parent-enfant, ces systèmes sont activés dans des circonstances précises. Bowlby proposait que le système comportemental de l'attachement (p. ex., l'organisation des comportements pour atteindre des objectifs de proximité du parent) s'active dans des situations perçues potentiellement menaçantes (1969/1973). Prenons l'exemple d'un enfant de deux ans qui joue dans la salle d'attente d'un cabinet de pédiatre. L'enfant regarde des objets et les manipule. Après quelques instants, il entend un enfant pleurer dans une pièce adjacente. À ce moment, il regarde, de manière inquiète, son père qui lit une revue. L'enfant se rapproche de son père et demande à se faire prendre. Dans cet exemple, le système comportemental de l'attachement est activé par les pleurs de l'autre enfant et vise à augmenter la proximité du parent afin de sécuriser l'enfant. Notons que l'enfant qui se rapproche de son père aurait pu utiliser d'autres comportements : il aurait pu signaler à distance son intention de se faire prendre par son père ; ou, simplement, il aurait pu se mettre à pleurer aussi. Ces comportements peuvent être utiles pour atteindre les mêmes objectifs.

Bowlby reconnaissait que la réaction des enfants à un même événement peut varier énormément. À cet égard, il postulait des raisons physiologiques, cognitives et développementales aux différences dans la réactivité des enfants (Bowlby, 1969). Cependant, il porta une attention particulière aux réponses des parents envers les enfants comme déterminants du développement de la relation. Par exemple, dans l'exemple précédent, si le père prend l'enfant dans ses bras et attend qu'il soit consolé avant de le remettre par terre, l'enfant sera encouragé à revenir voir son père dans d'autres moments d'inquiétude. De plus, l'exploration de l'enfant ne serait pas inhibée par la préoccupation chez ce dernier de la réaction de son père lorsqu'un danger se présente. Par contre, si le père considère que l'inquiétude de son enfant est sans conséquences, l'enfant pourrait être moins tenté de revenir le voir dans d'autres situations stressantes et son exploration, par la suite, pourrait en être affectée. Selon Bowlby, au fil des interactions, l'enfant forme une représentation cognitive des réponses parentales qui guide son comportement d'attachement.

Nommée le « modèle cognitif opérant », cette représentation est propre à une relation (différente pour le père et la mère) et est malléable selon les événements interpersonnels. Donc, des enfants avec diverses expériences relationnelles auront des modèles cognitifs opératoires différents et manifesteront des réactions différentes au moment de l'activation du système d'attachement (Bowlby, 1973).

Les écrits de Bowlby ont suscité beaucoup de controverses dans la communauté des chercheurs et des intervenants de l'époque. L'enfant devenait soudainement un agent actif dans les interactions avec son environnement et le lien émotif tissé avec les parents devenait désormais le déterminant principal de la qualité du développement. En proposant une théorie éthologique et organisationnelle, Bowlby a également poussé la communauté scientifique à se tourner davantage vers des méthodes d'observation et des études longitudinales pour vérifier l'idée d'une continuité de l'organisation comportementale de l'attachement dans le développement.

LA SITUATION ÉTRANGÈRE

Mais comment observer l'organisation des interactions et les relations parent-enfant à travers le développement ? Cette question anima les travaux de Mary D.S. Ainsworth pendant la majeure partie des années 1950 et 1960. Ainsworth s'intéressait déjà aux interactions parent-enfant lorsqu'elle prit connaissance des premiers énoncés de la théorie de Bowlby ainsi que des travaux de Harlow en éthologie. Elle observa les interactions parent-enfant en Ouganda, un milieu naturel reflétant une réalité sociale et familiale fort différente de celle présente en Occident (Ainsworth, 1964 ; 1967). Dans le contexte de cette étude, Ainsworth fit deux constats importants qui influencèrent par la suite la direction des recherches dans le domaine de l'attachement. Premièrement, elle identifia trois principaux types d'attachement caractérisant les interactions mère-enfant (l'attachement sécurisant, l'attachement anxieux et l'absence d'attachement ; plus tard, Ainsworth renomma ces deux derniers attachements « résistant-ambivalent » et « évitant ») et reflétant en partie la façon dont la mère sécurise l'enfant et structure son environnement immédiat. Dans les relations sécurisantes, les enfants explorent aisément l'environnement mais reviennent de temps à autre vers leur mère pour se rassurer. Dans les relations anxieuses, les enfants sont constamment préoccupés par la proximité physique et le contact avec leur mère et ils explorent peu leur environnement. Ceux qui n'étaient pas attachés ne portaient que peu

d'attention à leur mère. Ces trois types relationnels allaient influencer la manière dont Ainsworth aborda l'interprétation des interactions parent-enfant dans ses travaux subséquents.

Le deuxième constat porte sur la variation des comportements à l'intérieur d'un type d'attachement donné. Par exemple, différents enfants semblaient avoir des relations sécurisantes avec leur mère, mais ces relations se caractérisaient par des comportements différents. Certains enfants, dans ces relations, utilisaient beaucoup la proximité physique pour entreprendre des interactions, tandis que d'autres préféraient interagir à distance, notamment par des vocalises, des sourires et des regards (Ainsworth, 1967). De plus, les comportements des enfants s'organisaient plus clairement autour d'une catégorie d'attachement donnée lorsque l'enfant manifestait de la détresse ou de l'inquiétude. Ainsworth postula que des relations d'attachement pouvaient être semblables quant à leur organisation et à leur fonction (sécuriser), mais différentes quant aux comportements qui les caractérisent.

De retour en Amérique, Ainsworth établit une procédure de laboratoire, la « situation étrangère », afin d'évaluer la relation d'attachement en dehors du milieu naturel, dans un contexte qui ferait ressortir plus clairement l'organisation de l'attachement en période de détresse. Cette procédure capitalise sur le fait que, dès l'âge de 6 mois, les enfants manifestent de l'inconfort lorsqu'ils sont séparés de leur mère et que cet inconfort peut être observé chez des enfants de différents âges. Ainsworth choisit d'appliquer cette procédure chez des enfants de 12 mois, car, selon les propos de Bowlby (1969) et les observations d'Ainsworth (1967), c'est à cette période que l'attachement atteint un niveau d'organisation se reflétant dans la locomotion et l'expression. Cette procédure est composée de deux séparations et de deux réunions entre le parent et l'enfant (voir le tableau 1 et la figure 1). Afin de la valider, Ainsworth entreprit une étude longitudinale, maintenant nommée l'étude de Baltimore, dans laquelle elle observa les interactions de 26 dyades mère-enfant durant la première année de vie des enfants (72 heures en moyenne par dyade). Elle démontra que l'organisation des comportements d'attachement observés en milieu naturel en Ouganda se reproduisait dans cette courte procédure d'environ 20 minutes. Cette étude permit à Ainsworth de confirmer la présence des trois types d'attachement ainsi que le lien entre la sensibilité parentale et les comportements de l'enfant en période de détresse.

TABLEAU 1
Résumé de la situation étrangère d'Ainsworth
(tiré d'Ainsworth, Blehar, Waters et Wall, 1978)

Description sommaire des épisodes	
Épisodes	Description
1. Introduction.	Introduction de la dyade parent-enfant dans la pièce de la situation étrangère.
2. Premier épisode (3 minutes).	Le parent est avec l'enfant. Le parent répond aux comportements de l'enfant sans prendre l'initiative dans l'interaction.
3. Entrée de l'étrangère (3 minutes).	1 ^{re} minute : l'étrangère garde le silence. 2 ^e minute : l'étrangère entreprend une courte conversation avec le parent. 3 ^e minute : l'étrangère joue avec l'enfant.
4. Première séparation. Le parent quitte la pièce, l'enfant reste seul avec l'étrangère (3 minutes).	L'étrangère doit jouer avec l'enfant pendant l'absence du parent et graduellement reprendre son siège. Si l'enfant est en détresse, l'étrangère doit tenter de consoler l'enfant.
5. Première réunion parent-enfant (3 minutes).	Le parent retourne dans la pièce. La codification porte principalement sur la manière dont l'enfant accueille son parent à son retour et utilise son parent pour l'aider à diminuer l'inconfort créé par la séparation. L'étrangère quitte la pièce.
6. Deuxième séparation. L'enfant reste seul (3 minutes).	Les deux séparations sont écourtées si l'enfant manifeste trop d'inconfort.
7. L'étrangère revient dans la pièce (3 minutes).	La première responsabilité de l'étrangère est de consoler l'enfant s'il est malheureux. Dans le cas contraire, elle doit s'asseoir et demeurer discrète.
8. Deuxième réunion.	Le parent retourne dans la pièce avec les mêmes consignes que dans l'épisode 5.

TABLEAU 1**Résumé de la situation étrangère d'Ainsworth
(tiré d'Ainsworth, Blehar, Waters et Wall, 1978) (suite)****Résumé des modèles relationnels observés dans la situation étrangère****L'attachement sécurisant (classification B).**

L'enfant interagit facilement avec son parent et, de manière générale, son exploration est efficace et structurée. Il est en détresse lors des séparations, mais est réconforté au retour de son parent de sorte qu'il peut revenir à un certain niveau d'exploration et de jeu.

L'attachement évitant (classification A).

Pendant la situation étrangère, l'enfant porte son attention principalement sur l'exploration, les jouets ou l'étrangère. Il n'engage que rarement des interactions avec son parent et paraît peu préoccupé par le départ de celui-ci dans les épisodes de séparation. Au moment des réunions, il évitera le parent de façon évidente.

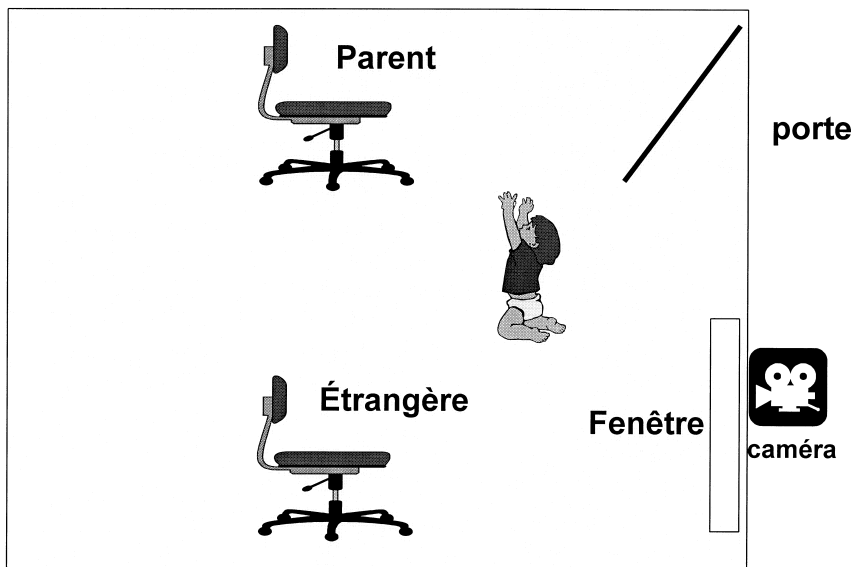
L'attachement résistant-ambivalent (classification C).

L'enfant manifeste une préoccupation constante à l'égard du parent. Les comportements d'exploration sont peu organisés et l'enfant peut montrer une certaine crainte face à l'étrangère. Ces enfants seront en détresse au moment du départ du parent et difficilement consolables dans les épisodes de réunion. Ils ne retourneront pas au jeu de manière efficace.

L'attachement désorganisé/désorienté (classification D).

Durant la situation étrangère, mais surtout dans les épisodes de réunion, l'enfant manifeste des comportements inusités : de la crainte envers le parent (p. ex., s'approcher avec la tête baissée), de la colère extrême (p. ex., frapper le parent violemment), une ambivalence extrême (p. ex., pleurer en se sauvant du parent) ou des comportements qualifiés de désorganisés (p. ex., arrêter de bouger pendant une période prolongée, adopter une posture inconfortable et arrêter de bouger). Si ces comportements sont suffisamment fréquents ou intenses, l'enfant obtient la classification D.

(Tiré de Main et Solomon, 1990.)

FIGURE 1**Organisation de la salle d'observation****VALIDATION ET CONTROVERSE**

La conception de la situation étrangère a suscité un intérêt manifeste pour l'étude des expériences relationnelles précoces des enfants. Certains chercheurs ont dès lors adopté cette procédure comme une mesure valide du lien d'attachement mère-enfant, alors que d'autres en ont contesté l'utilisation et l'interprétation. Dans ces deux groupes se trouvaient des chercheurs et cliniciens qui jouissaient d'une grande renommée dans le domaine du développement de l'enfant, ou qui ne tarderaient à acquérir une semblable reconnaissance.

VALIDITÉ DE CONSTRUIT ET VALIDITÉ PRÉDICTIVE

Durant les années 1970 et 1980, plusieurs groupes de recherche ont examiné deux questions importantes concernant la validité de la situation étrangère. Premièrement, est-il possible de reproduire les résultats d'Ainsworth qui montrent une forte relation entre les comportements des mères durant les interactions avec leur enfant et les classifications d'attachement? Deuxièmement, la continuité observée par Ainsworth

durant les 12 premiers mois de la vie se poursuit-elle après la petite enfance ? Autrement dit, est-ce que la situation étrangère nous aide à comprendre les trajectoires développementales des enfants ?

Ces questions ont été à l'origine de grandes enquêtes longitudinales menées au Minnesota sous la direction de L. Alan Sroufe, Everett Waters, Byron Egeland et Brian Vaughn, en Pennsylvanie sous la direction principale de Jay Belsky, en Allemagne, par Klaus et Karin Grossmann, ainsi qu'en Israël (Oppenheim, Sagi et Lamb, 1988), au Japon (Miyake, Chen et Campos, 1985), au Canada (Ontario – Goldberg, Washington, Birenbaums et Simmons, 1994; Pederson et Moran, 1996), et dans d'autres États américains (Indiana – Bates, Maslin et Frankel, 1985; Oregon – Fagot et Kavanagh, 1990). Les résultats de ces enquêtes sont résumés dans au moins quatre méta-analyses, dont une décrite par Atkinson et ses collègues dans le présent volume, ainsi que dans plusieurs recensions importantes (De Wolff et van IJzendoorn, 1997; Goldsmith et Alansky, 1987; Rouillard et Shneider, 1995; Sroufe, 1988; Thompson, 1999). Par exemple, la méta-analyse de De Wolff et van IJzendoorn (1997) suggère un lien robuste entre les interactions mère-enfant et la sécurité d'attachement évaluée dans la situation étrangère. Cependant, ce lien est beaucoup plus faible que ce que les résultats d'Ainsworth laissaient supposer, suggérant la possibilité que d'autres caractéristiques, notamment celles de l'enfant, du contexte de vie, du père et de la famille, prédisent l'attachement de l'enfant dans la situation étrangère. Ces travaux ont donc remis en question l'idée voulant que l'attachement, évalué dans la situation étrangère, reflète uniquement ou en grande partie l'expérience précoce de l'enfant.

Les travaux de ces chercheurs (voir notamment Carlson, 1998; Sroufe *et al.*, 1999) ont tout de même montré un lien entre la classification d'attachement entre l'âge de 12 et 18 mois et diverses caractéristiques du développement ultérieur de l'enfant, y compris le développement social et les interactions avec les pairs durant la période préscolaire et scolaire (Fagot et Kavanagh, 1993; LaFreniere et Sroufe, 1985), le développement cognitif (Cassidy, 1986; Matas, Arend, et Sroufe, 1978), ainsi que le développement de troubles d'ajustement et de psychopathologies (Carlson, 1998). Encore ici cependant, les relations sont moins fortes que ce qui était anticipé (Rutter, 1995), mais elles indiquent, néanmoins, que les types relationnels identifiés par la procédure d'Ainsworth prédisent certains aspects du développement de l'enfant (Rouillard et Shneider, 1995). L'ensemble de ces travaux ont contribué à la validité de construit et à la validité prédictive de la situation étrangère. À la question « Est-ce qu'il y a un lien entre les premières expé-

riences relationnelles et les trajectoires développementales de l'enfant? » la réponse semblait être « Oui ». Une des prémisses fondamentales de la théorie de Bowlby se voyait confirmée par ces études longitudinales.

TEMPÉRAMENT ET ÉCOLOGIE DÉVELOPPEMENTALE

Au moment où s'élaboraient la théorie de l'attachement et la situation étrangère, des travaux dans le domaine du tempérament de l'enfant (voir Tarabulsy, Tessier et Kappas, 1998) et de l'écologie développementale (voir Tessier et Tarabulsy, 1997) proposaient que le développement de l'enfant dépend de caractéristiques émotionnelles et affectives présentes à la naissance ainsi que du contexte de vie dans lequel l'enfant grandit. Les chercheurs du domaine du tempérament proposaient que les réactions affectives de détresse dans la situation étrangère proviennent de différences individuelles sur le plan du tempérament de l'enfant – et, par conséquent, reflètent des caractéristiques propres à l'enfant – et non de la relation avec sa figure d'attachement (Goldsmith et Alansky, 1987; Fox, Kimmerly et Schafer, 1991; Kagan, 1984). Les chercheurs du domaine de l'écologie développementale acceptaient plus facilement que la situation étrangère soit un synopsis de la relation parent-enfant, mais la question de continuité demeurait un point litigieux. Selon Lamb (1987), Lewis (1987), ainsi que Fagot et Kavanaugh (1993), la classification d'attachement prédit le développement et l'ajustement ultérieur uniquement dans le contexte d'un environnement stable. Ces auteurs proposent que l'attachement, évalué dans la situation étrangère, porte sur la relation à un moment précis de l'histoire et qu'il peut changer, si la nature des interactions parent-enfant change. Dans cette perspective, le pouvoir prédictif de l'attachement est en étroite relation avec les fluctuations de l'environnement familial.

Les résultats des études sur le rôle du tempérament et de l'écologie dans le développement ont poussé les chercheurs à s'interroger sur les déterminants de la relation d'attachement, sur les transformations de cette relation au cours du développement et sur les liens entre cette première relation, les relations subséquentes et l'adaptation ultérieure de l'enfant. Ils ont donc tracé la voie à de nouvelles questions de recherche actuellement examinées dans la littérature scientifique.

RECHERCHES ACTUELLES DANS LE DOMAINE DES RELATIONS D'ATTACHEMENT

Plusieurs questions de recherche actuellement examinées par les tenants et les critiques de la théorie de l'attachement peuvent se regrouper autour de deux axes principaux : celui lié au développement théorique et méthodologique de l'attachement et celui portant sur l'étude de l'attachement à d'autres périodes du développement. Les chapitres du présent volume se situent autour de ces deux axes.

DÉVELOPPEMENT THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE DE L'ATTACHEMENT PARENT-ENFANT

La première section de cet ouvrage est consacrée à des questions conceptuelles, théoriques et méthodologiques se situant au cœur de la théorie de l'attachement. Premièrement, Atkinson, Paglia, Coolbear, Niccols, Leung, Poulton et Chisholm réexaminent les travaux liant les comportements des mères au développement de la relation d'attachement. Ces auteurs montrent que, dans l'ensemble, les recherches supportent l'idée que les comportements maternels contribuent au développement de la sécurité d'attachement, mesurée dans la situation étrangère. Cependant, le lien entre les comportements maternels et l'attachement diminue avec le temps séparant les deux évaluations, suggérant que des changements dans les comportements maternels et dans la relation mère-enfant surviennent plus souvent que ne le laisse supposer la théorie, et que ces changements sont liés à la qualité de l'environnement.

Le chapitre de Goldberg, Blokland et Myhal aborde le lien entre le tempérament de l'enfant et le développement de la relation d'attachement. Goldberg et ses collègues examinent différentes hypothèses liant l'attachement et le tempérament qui ont été avancées au cours des dernières années et proposent de comprendre ce lien dans une perspective novatrice. En utilisant une approche peu commune, ces chercheurs font la démonstration que les différences émotionnelles des enfants dans des relations sécurisantes, évitantes et ambivalentes sont systématiquement reliées à des différences associées au traitement de l'information à caractère émotionnel chez leur mère, ainsi qu'au style d'expression émotionnelle des enfants de trois ans dans des tâches précises. Ces résultats suggèrent que les relations d'attachement contribuent, non pas seulement à forger des interprétations de la détresse, mais aussi à fonder un style de traitement de l'information émotionnelle. Ces chercheurs proposent que le tempéra-

ment, le développement cognitif et la relation parent-enfant contribuent conjointement à prédire la manière dont l'enfant interprète l'information à valence émotionnelle.

Laganière et Tessier abordent le rôle de l'enfant dans le développement de l'attachement sous un autre angle. Dans ce chapitre, les auteurs examinent les relations d'attachement au moyen d'observations en milieu naturel (à la maison) chez une clientèle d'enfants prématurés, à risque sur le plan biologique. Pour plusieurs raisons, l'étude de l'attachement chez les enfants prématurés pose des difficultés conceptuelles aux chercheurs en développement. Les recherches auprès des enfants prématurés montrent que le développement social, cognitif et physique est parfois différent de celui des enfants nés à terme. Cependant, les travaux dans le domaine de l'attachement suggèrent peu de variations dans la sécurité des relations mère-enfant. Or, il existe un consensus à savoir que le développement de l'enfant en bas âge est grandement influencé par la qualité de cette relation. Il existe donc une certaine divergence entre la qualité du développement des enfants prématurés et la sécurité observée en bas âge. Laganière et Tessier utilisent une approche novatrice à l'évaluation de l'attachement. Les visites à domicile donnent lieu à deux types de mesures d'observation de l'attachement, l'une continue (le Q-Sort d'attachement de Waters, 1986), l'autre catégorielle (les classifications maison, décrites par Pederson et Moran, 1995 ; 1996). Dans les deux cas, ces évaluations à domicile concordent étroitement avec les classifications obtenues par la situation étrangère (voir Pederson et Moran, 1996 ; Tarabulsy, Avgoustis, Phillips, Pederson, et Moran, 1997). Ce qu'observent Laganière et Tessier, c'est que les deux mesures, bien que convergentes, donnent des informations différentes quant à la sécurité d'attachement chez les enfants prématurés. Ces auteurs concluent que les caractéristiques biologiques de l'enfant, comme le risque médical, contribuent au développement ; cependant, ce n'est qu'à la lumière d'évaluations convergentes que ce résultat peut être observé. À cet égard, ces auteurs décrivent, d'une manière nouvelle, un mécanisme par lequel l'enfant influence le lien qui se tisse avec ses parents.

Le chapitre de Bernier, Larose et Boivin aborde en profondeur le concept de modèle cognitif opérant. Cette structure, rappelons-le, a d'abord été proposée par Bowlby (1969) comme étant un système de représentations cognitives dans lequel sont emmagasinées les informations provenant des expériences d'attachement avec les figures parentales. Bernier et ses collègues soulignent que, malgré la quantité de travaux consacrés à l'attachement, peu de recherches ont porté sur une définition et sur une compréhension plus nuancées des modèles cognitifs opérants. Cette situa-

tion est surprenante si l'on considère que ces modèles sont le mécanisme par lequel les expériences d'attachement exercent un impact sur les trajectoires développementales et sur l'établissement d'autres relations interpersonnelles. Plusieurs questions liées à la notion de modèles cognitifs internes demeurent sans réponse : Existe-t-il un ou plusieurs modèles cognitifs opérants ? S'il y en a plus d'un, sont-ils en lien les uns avec les autres ? Jusqu'à quel point pouvons-nous avancer que ces modèles cognitifs demeurent stables dans le temps ? Quelles sont les meilleures façons d'évaluer ces modèles ? Quels sont les liens entre les diverses stratégies d'évaluation de ces structures cognitives ?

Les auteurs de ce chapitre effectuent une recension des écrits abordant ces questions et présentent des théories explicatives du fonctionnement de cette structure, dans divers contextes relationnels et à différentes périodes du développement. Ces auteurs proposent la présence de plusieurs modèles cognitifs opérants, à l'œuvre à l'intérieur des diverses relations interpersonnelles auxquelles les individus sont exposés, ainsi que des liens entre ces structures. Bernier et ses collègues terminent en présentant une stratégie de recherche axée sur la compréhension du fonctionnement de l'ensemble de ces modèles, de même que sur leur pertinence pour le développement.

Dans le chapitre de Tarabulsy, St-Laurent, Moss, Provost, Lemelin, Maranda, Hémond et Bouchard, deux questions sont abordées : la première porte sur une définition précise du construit de l'attachement. Avant l'élaboration de la situation étrangère, la conception de l'attachement parent-enfant découlait des idées psychanalytiques peu opérationnelles ou changeantes selon les auteurs (voir Bretherton, 1985). Or, avec l'avènement de la procédure d'Ainsworth, la typologie provenant de la situation étrangère est devenue le principal indicateur de l'attachement. Depuis, comme le démontrent les chapitres de ce volume, les principes théoriques et méthodologiques de l'attachement ont été transposés à la relation parent-enfant à d'autres périodes de l'enfance, ainsi qu'à d'autres relations. Or, on peut s'interroger sur certains éléments définitionnels de l'application de l'attachement dans ces autres sphères. Quel est le lien entre les classifications d'attachement à différentes périodes de l'enfance ? Devrait-il y avoir d'autres classifications ou moins de classifications ? Quelle est la relation entre un attachement sécurisant avec son parent et un attachement sécurisant dans les autres contextes relationnels ?

La seconde question découle de la première et concerne la notion de désorganisation de l'attachement. Depuis 1986, une quatrième classification d'attachement à l'enfance existe, dont les particularités de codifica-

tions ont été approfondies par Mary Main et Judith Solomon (1986; 1990). Cette classification est fondée sur l'idée que les trois premières classifications comportent un certain niveau d'organisation et de cohérence, mais que certaines relations ne présentent pas cette organisation élémentaire. Selon plusieurs auteurs, la classification désorganisée constitue un indicateur de risque développemental important (Carlson, 1998; Moss, Rousseau, Parent, Rousseau, St-Laurent et Saintonge, 1998). Ce chapitre examine différentes façons d'interpréter le lien entre le construit principal proposé par Bowlby et Ainsworth, la sécurité d'attachement, et la description de comportements inusités et imprévus amenée par Main et Solomon dans leur description de la désorganisation. Ces auteurs suggèrent que la manière dont on conçoit la sécurité oriente d'une certaine façon le lien perçu avec la désorganisation.

ÉTUDE DE L'ATTACHEMENT À D'AUTRES PÉRIODES DU DÉVELOPPEMENT

La deuxième section de cet ouvrage est consacrée à l'étude de l'attachement à des périodes autres que la petite enfance. Dès le début de la formulation de la théorie de l'attachement, Bowlby (1969; 1973) et, plus tard, Ainsworth (1989) proposaient que les représentations d'attachement perdurent tout au long de la vie. Plusieurs chercheurs ont tenté de vérifier cette hypothèse en créant d'abord des outils permettant d'évaluer l'attachement à différentes périodes du développement, en évaluant la convergence entre ces évaluations et la classification de la situation étrangère et en reliant ces évaluations à des indices du développement social et affectif de l'individu (Crittenden, 1995; Hazan et Shaver, 1987; Main, Kaplan et Cassidy, 1985).

De plus, l'attachement est devenu une approche conceptuelle pertinente pour l'étude des relations ayant lieu dans des contextes autres que ceux impliquant les parents et les enfants. Divers groupes de chercheurs (p. ex., Larose et Boivin, 1998; Lussier, Sabourin, et Turgeon, 1997) utilisent la perspective de l'attachement pour examiner les relations entre pairs et les relations interpersonnelles n'impliquant pas les parents, avec la présomption que les caractéristiques essentielles de la première relation correspondent aux aspects fondamentaux des autres relations.

Dans cette perspective, le chapitre de Moss, St-Laurent, Cyr et Humber décrit une étude dans laquelle la situation étrangère est utilisée avec des enfants d'âge scolaire. La situation étrangère doit nécessairement être modifiée avec des enfants de cet âge, la séparation parent-enfant n'ayant pas le même impact sur l'état émotionnel de l'enfant. En montrant

une association importante entre les comportements maternels dans d'autres contextes que celui des premiers soins et l'organisation comportementale de l'enfant dans la situation étrangère, Moss et ses collègues concluent que la situation étrangère est également valide à l'âge scolaire. Cependant, plutôt que de relier ce résultat à la question de la gestion de la détresse, comme chez les enfants plus jeunes, les auteurs font appel à des dimensions développementales qui caractérisent les relations parent-enfant durant ces périodes. Moss et ses collègues proposent que le paradigme de séparation et de réunion de la situation étrangère non seulement fait ressortir des aspects importants de la relation parent-enfant durant les premiers mois de vie, mais touche aussi des éléments critiques de l'organisation relationnelle de la dyade parent-enfant lorsque l'enfant est plus vieux.

L'étude de l'attachement à d'autres périodes du développement est également au centre des préoccupations du chapitre de Zimmerman. Dans ce chapitre, l'auteur examine plusieurs considérations pertinentes pour l'étude de l'attachement à l'adolescence et chez les jeunes adultes. L'adolescence est une période qui se caractérise par des changements physiques, cognitifs et sociaux importants et il est légitime de se s'interroger sur la manière dont les premières relations parent-enfant, ainsi que les relations actuelles entre les adolescents et leur parents, influencent l'ajustement et le développement. Comme le souligne bien Zimmerman, l'adolescence est surtout perçue par les chercheurs et intervenants comme une période où l'autonomie et l'indépendance à l'égard des parents font partie intégrante des défis du développement. Est-il alors encore pertinent de parler d'« attachement » aux parents ?

La recension de Zimmerman suggère que l'étude de l'attachement à cette période doit considérer les contributions des autres perspectives théoriques sur le développement afin de bien cerner la manière dont l'attachement influence l'ajustement à cette période. Deux points sont importants : premièrement, l'attachement envers les parents semble relié aux autres caractéristiques du développement durant cette période. La manière dont un adolescent négocie son autonomie et gère ses relations avec ses parents est en partie associée à la sécurité d'attachement. Deuxièmement, l'attachement s'avère un paradigme utile afin de comprendre comment les adolescents établissent de nouveaux liens avec leurs pairs et avec les autres figures d'attachement de leur entourage. Zimmerman se penche ensuite sur les manifestations et les stratégies d'évaluation de la relation parent-enfant durant cette période importante du développement.

Avec l'avènement de mesures et de procédures d'évaluation de l'attachement qui s'appliquent tout au long de la vie, plusieurs se sont interrogés sur la stabilité de cette relation et sur la stabilité des représentations d'attachement. Ces questions ne sont pas nouvelles et ont suscité de nombreuses recherches au cours des dernières années. Déjà, en 1978, Waters proposait une forte stabilité de l'attachement durant la période du nourrisson lorsque l'environnement de l'enfant demeure stable. Plus tard, Vaughn, Egeland, Sroufe et Waters (1979) démontraient que les enfants provenant de groupes à risque sur le plan social manifestent moins de stabilité dans leurs attachements entre 12 et 18 mois, mais que ces changements sont systématiquement reliés à des variations dans l'écologie développementale de l'enfant. Les travaux de Thompson, Lamb et Estes (1982) montraient que, chez les nourrissons, des événements majeurs, tels que l'entrée en garderie, pouvaient avoir un effet sur la stabilité de l'attachement. L'ensemble de ces auteurs proposaient que l'attachement, évalué dans la situation étrangère, est le reflet de la relation mère-enfant, telle qu'elle se manifeste dans son contexte écologique. Si ce contexte change significativement, la relation peut également changer.

Récemment, ces liens entre l'attachement et l'environnement de l'enfant ont été remis en question. Plusieurs auteurs proposent que les relations d'attachement sont relativement instables (voir Belsky, Campbell, Cohn et Moore, 1996) et certains chercheurs se sont interrogés quant à la stabilité de l'attachement à d'autres périodes du développement. Le chapitre de Pierrehumbert et Miljkovitch porte sur la notion de stabilité chez les adolescents et les jeunes adultes. Pierrehumbert et Miljkovitch imputent aux mesures utilisées par les chercheurs le fait d'avoir observé une forte stabilité des types d'attachement dans certaines études. Ils proposent que la continuité dans les évaluations d'attachement reflète davantage les modes de régulation des émotions que la stabilité du lien d'attachement.

Moran et Pederson abordent également la question de la continuité, mais en examinant les liens entre l'attachement chez l'adulte et de son enfant. Ces auteurs proposent que la sensibilité maternelle découle des représentations d'attachement de la mère et constitue le mécanisme par lequel ces représentations se transmettent à l'enfant. Cependant, les résultats de leurs travaux les amènent à proposer la pertinence d'examiner d'autres caractéristiques de l'enfant et de la dyade dans l'examen de cette « transmission intergénérationnelle » de l'attachement. Ici, ils rejoignent Pierrehumbert et Miljkovitch en proposant que la régulation des émotions et le tempérament de l'enfant constituent des pistes de recherche importantes.

De plus, Moran et Pederson proposent que les recherches futures dans le domaine de l'attachement cessent de ne considérer que les variables « provenant de la mère » et celles « provenant de l'enfant », et s'attardent davantage à qualifier l'attachement de façon relationnelle. La centration sur l'interaction et sur la dyade devrait permettre de s'intéresser davantage aux processus de développement plutôt qu'aux liens entre les variables de la mère et de l'enfant. Ainsi, Moran et Pederson suggèrent que nous aurons une meilleure compréhension de la transmission de l'attachement et des modèles relationnels.

Hillburn-Cobb, Gotlieb, Pye et Mann abordent la question transgénérationnelle à partir du lien entre l'attachement chez l'adolescent et chez ses parents. Sur le plan conceptuel, la contribution de ce chapitre comporte plusieurs volets. Premièrement, les auteurs décrivent les caractéristiques des comportements d'attachement chez les adolescents et associent ces comportements aux modèles relationnels découlant des systèmes classiques d'évaluation de l'attachement. Deuxièmement, en montrant un lien entre l'attachement chez l'adolescent et ses parents, ces auteurs appuient l'idée voulant que les modèles cognitifs se transmettent aux enfants. Il s'agit d'une des prémisses de la théorie de l'attachement, confirmée durant la période du nourrisson dans la situation étrangère. La confirmation de cette idée à l'adolescence constitue un appui important pour la pertinence du paradigme de l'attachement à d'autres périodes du développement. Troisièmement, le chapitre de Hilburn-Cobb et de ses collègues pose certaines questions concernant la clarté des classifications de l'attachement à l'adolescence et à l'âge adulte. Ces questions sont importantes dans la mesure où elles reflètent certaines limites de l'évaluation de l'attachement à d'autres périodes que l'enfance, notamment dans le contexte des familles dysfonctionnelles.

Le chapitre de Simon, Bouchey et Furman étend les notions d'attachement, de sécurité d'attachement et de comportements d'attachement de deux façons. Premièrement, ce chapitre, poursuivant des idées avancées par Zimmerman (cet ouvrage) et Hilburn-Cobb, montre l'importance des premières expériences relationnelles avec les parents pour comprendre le développement des adolescents. À cette idée, les auteurs ajoutent que les relations actuelles entre adolescents et parents continuent d'avoir un lien avec divers aspects de l'ajustement social durant l'adolescence. Cependant, ces auteurs ajoutent une dimension qui rejoint les énoncés théoriques de Bernier et de ses collègues (cet ouvrage) concernant la multiplicité des modèles cognitifs internes. Plus précisément, Simon et ses collègues stipulent que les premières relations forment un modèle sur lequel seront calquées d'autres relations importantes, comme les relations

amoureuses. De cette façon, l'attachement n'est pas uniquement un modèle pertinent pour l'étude des relations avec les parents, mais aussi pour l'étude de l'ensemble des relations intimes. La manière de comprendre la sécurité recherchée dans nos relations, la façon dont nous formons des représentations internes de ces relations et l'équilibre que nous établissons concernant le rôle des relations amoureuses dans nos vies renvoient des idées qui ont, pour la plupart, été opérationnalisées dans le paradigme de l'attachement durant l'enfance. Il s'agit de transposer certains concepts, méthodes et construits au domaine des relations amoureuses. Ce chapitre constitue, en quelque sorte, un saut conceptuel vers l'ensemble du développement humain et postule, implicitement, que la compréhension que nous avons développée au cours des dernières décennies concernant les relations parent-enfant, la manière dont elles se développent, la façon de les évaluer, ainsi que leur rôle dans le développement, influence notre appréciation de l'expérience relationnelle qui caractérise l'humain tout au long de sa vie.

CONCLUSION

Trois points sont à souligner concernant les contributions des différents chapitres de ce livre. Premièrement, il est évident que l'étude des relations parent-enfant a été grandement influencée par les théories, les méthodes et les recherches élaborées par John Bowlby et Mary Ainsworth. Il serait difficile d'estimer l'impact réel des propositions éthologiques et organisationnelles de Bowlby ou encore de la situation étrangère d'Ainsworth dans l'élaboration de nos connaissances actuelles sur l'attachement parent-enfant et sur son rôle dans le développement. Nul ne pourrait maintenant aborder ce thème de manière significative sans y faire référence. Nul ne pourrait intervenir auprès des enfants sans s'y attarder et obtenir une connaissance de l'organisation des relations parent-enfant.

Deuxièmement, plusieurs prémisses théoriques ont été confirmées par les études récentes. La confirmation de ces prémisses constitue une première validation des propos de Bowlby et d'Ainsworth et permet de situer la théorie de l'attachement à l'extérieur des théories purement psychanalytiques. Parmi ces prémisses on retrouve : l'importance du comportement maternel dans le développement de la relation et de l'ajustement ultérieur de l'enfant (Atkinson *et al.*), l'idée que l'enfant, par ses propres caractéristiques, contribue à l'élaboration de la relation d'attachement (Goldberg *et al.* ; Laganière et Tessier) et l'idée voulant que l'attachement

se perpétue d'un contexte relationnel à l'autre et d'une génération à l'autre (Hilburn-Cobb *et al.* ; Moran et Pederson ; Moss *et al.* ; Bernier *et al.* ; Simon *et al.* ; Zimmerman ; Pierrehumbert et Miljkovitch).

Cependant, certaines questions ont été peu examinées à ce jour. Par exemple, les chercheurs et les intervenants intéressés par le développement de l'enfant constatent que des événements majeurs peuvent venir perturber l'ajustement social à tout moment de l'enfance (p. ex., entrée à la garderie/école, séparation parentale, déménagement). Comment ces événements influencent-ils les interactions parent-enfant et la relation d'attachement ? Bien que Bowlby ait proposé que de tels événements puissent exercer un impact sur la relation, relativement peu de chercheurs se sont penchés sur cette question.

L'examen des relations parent-enfant tout au long de la vie et leur évaluation de diverses manières constituent une troisième contribution des chapitres de cet ouvrage. L'attachement est un construit qui émerge de préoccupations cliniques provenant d'observations avec des adolescents, des adultes et des enfants surtout d'âge scolaire (Bowlby, 1969). Par la suite, avec l'élaboration de la situation étrangère, la majorité des travaux ont porté sur la période du nourrisson et il a été difficile de porter un regard sur l'attachement à d'autres périodes du développement humain sans qu'on fasse référence aux travaux empiriques de l'enfance. Or, les chapitres de cet ouvrage, tout en rendant justice à la situation étrangère comme le marqueur du lien d'attachement parent-enfant, étudient l'attachement à toutes les périodes de la vie (nourrisson – Atkinson *et al.* ; Goldberg *et al.* ; Laganière et Tessier ; Moran et Pederson ; préscolaire et scolaire – Moss *et al.* ; Pierrehumbert ainsi que Pierrehumbert et Miljkovitch ; adolescence – Hilburn-Cobb *et al.* ; Simon *et al.* ; Zimmerman ; et l'âge adulte – Bernier *et al.* ; Moran et Pederson). Ces travaux renvoient aux évaluations classiques de l'attachement, en plus de proposer de nouvelles stratégies d'observation, d'entrevue et de questionnaire permettant d'obtenir de nouveaux portraits de l'attachement dans différents contextes, tout en respectant les connaissances amassées au cours des 30 dernières années. La diversité des clientèles et des mesures témoigne des nouvelles directions que prennent actuellement les chercheurs dans ce domaine.

REMERCIEMENTS

Un ouvrage de la sorte ne peut être réalisé sans la participation de nombreuses personnes qui ont, de près ou de loin, contribué à la qualité des textes. À cet égard, nous devons remercier les lecteurs qui ont su nous

faire part d'évaluations judicieuses de plusieurs chapitres, parfois dans des domaines dépassant le champ d'expertise des directeurs de l'ouvrage. Il s'agit de Marc Provost, Jacques Moore et Michelle Dumont. Aussi, de nombreuses personnes ont contribué à la traduction de certains chapitres et à la mise en page de l'ensemble de l'ouvrage. Il faut ici remercier Annie Bernier, Nathalie Soucy, Isabelle Hémond et Julie Robitaille. D'autres personnes ont également collaboré à cet ouvrage par des conversations théoriques sur des données présentées dans certains chapitres. Ces personnes, collègues dans nos départements et collaborateurs, ont eu un impact certain sur la qualité des commentaires que nous adressions aux divers auteurs. Il s'agit de Louise Éthier, Carl Lacharité, Réjean Tessier et Susan Goldberg. Enfin, il faut remercier nos éditeurs aux Presses de l'Université du Québec, M^{mes} Angèle Tremblay et Marie-Noëlle Germain, qui ont toujours soutenu la collection D'Enfance et qui ont su, par leur patience et leurs encouragements (qui parfois venaient sous le thème « échéancier de travail »), mener ce travail à sa fin. Notre souhait est que celui-ci puisse contribuer à l'apprentissage de ses lecteurs sur le rôle des relations parent-enfant dans le développement humain, comme il a contribué au nôtre.

Partie 1

**Considérations théoriques
et méthodologiques
de l'attachement
parent-enfant**

Chapitre 1

L'évaluation de la sensibilité maternelle dans le contexte de la sécurité d'attachement Une méta-analyse

LESLIE ATKINSON

ANGELA PAGLIA

JENNIFER COOLBEAR

Centre for Addiction and Mental Health,
Toronto (Ontario)

ALISON NICCOLS

Hamilton Health Sciences Corporation,
Hamilton (Ontario)

E-MAN LEUNG

Graduate Program in Education,
University of Toronto, Toronto (Ontario)

LORI POULTON

Centre for Addiction and Mental Health,
Toronto (Ontario)

VIVIENNE C. CHISHOLM

Queen Margaret College University,
Édimbourg, Grande-Bretagne

Cette recherche a été rendue possible grâce aux fonds provenant de Brighter Futures Strategic Fund for Children's Mental Health, Santé et Bien-être Canada et le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada.

Malgré sa grande importance à l'intérieur de la théorie de l'attachement, et contrairement aux mesures de la sécurité d'attachement, l'évaluation de la sensibilité maternelle a largement échappé à l'imposition systématique d'une rigueur appliquée. Dans ce chapitre, nous soutenons que l'examen des mesures de sensibilité est crucial pour le développement de la théorie de l'attachement et nous menons une méta-analyse à partir des études portant sur les comportements maternels et la sécurité de l'enfant afin de déterminer l'avenue la plus prometteuse quant à l'évaluation de la sensibilité maternelle. Nous essayons par la suite d'expliquer le succès des évaluations relevées ainsi que les points communs qui pourraient justifier un tel succès.

En tant que physicien et psychanalyste, John Bowlby a proposé un modèle de comportements humains qui devait d'abord expliquer le développement anormal. Cette théorie était basée sur les traumatismes, accordant davantage d'attention aux séparations physiques, menaçantes ou réelles, et à l'adversité émotionnelle extrême. Nous avons associé cette formulation à la mise au point par Mary Ainsworth (1) d'une série d'échelles ancrées et dépendantes du contexte, lesquelles visent l'évaluation de la sensibilité maternelle, et (2) d'une procédure de laboratoire de 24 minutes, la situation étrangère, qui permet d'évaluer l'impact de la sensibilité maternelle sur la sécurité d'attachement de l'enfant. Une telle juxtaposition démontre clairement l'apport d'Ainsworth sur le plan des innovations méthodologiques. Par ailleurs, lors de la construction des échelles de sensibilité, Ainsworth a transformé la « séparation », état menaçant ou réel, en un processus dimensionnel interactif reflétant la disponibilité psychologique de la figure d'attachement envers son enfant. L'importance de cette transformation pour l'étude du développement de l'enfant ne peut être trop soulignée. En fait, cette transformation a littéralement dirigé les théoriciens de l'attachement vers de nouvelles voies et inauguré deux décennies de recherche ayant comme intérêt la relation entre la sensibilité maternelle et la sécurité d'attachement en tant que construits développementaux. Dans le modèle classique, la sensibilité maternelle était énoncée comme étant la cause de la sécurité d'attachement (Ainsworth, Blehar,

Waters et Wall, 1978). Ce changement profitable opéré par Ainsworth est représenté dans trois méta-analyses portant sur cette hypothèse sensibilité-attachement (Atkinson, Niccols *et al.*, sous presse; De Wolff et van IJzendoorn, 1997; Goldsmith et Alansky, 1987) comportant environ 100 études et 5 000 dyades mère-enfant. Jusqu'ici, certaines questions subsistent.

En énumérant la variété d'avenues possibles pour l'évaluation de la sensibilité maternelle, Isabella (1998) est surpris de constater que les chercheurs en attachement « ne partagent pas un accord universellement standard quant à la manière dont les observations devraient être planifiées, dirigées, enregistrées, ou analysées », et ce, malgré leur « base théorique commune » (p. 538).

Une telle variété d'approches caractérise ce domaine de recherche, témoignant d'un niveau impressionnant de vitalité, de créativité et d'engagement des chercheurs en ce qui a trait aux observations. Cependant, devant l'absence d'une approche méthodologique unifiée à cette recherche, il est difficile de savoir si, et jusqu'à quel point, la variabilité des procédures d'observations peut être responsable de la variation des résultats obtenus à travers les études (*ibid.*).

Goldsmith et Alansky (1987) et De Wolff et van IJzendoorn (1997) ont commencé à aborder cette question de manière méta-analytique. Dans leurs recensions, Goldsmith et Alansky (1987) et De Wolff et van IJzendoorn (1997) ont rapporté un effet moyen significatif de $r = 0,19$, liant les comportements maternels et la sécurité d'attachement. Cependant, les deux équipes ont rapporté des effets substantiels de variabilité à travers les études. En explorant cette variabilité, Goldsmith et Alansky (1987) et De Wolff et van IJzendoorn (1997) ont noté que les études utilisant des observations à domicile globales et subjectives basées sur des descriptions de grande envergure (telles que les mesures de sensibilité de Ainsworth¹; Ainsworth *et al.*, 1978) produisent des effets significativement plus forts (0,32 et 0,24 respectivement pour Goldsmith et Alansky,

1. Les échelles d'évaluation de Ainsworth consistent en la codification de nombreux comportements spécifiques (p. ex., expression affective, quantité de contacts physiques et leur adéquacité) et en quatre échelles globales de sensibilité (maman répond rapidement et de manière appropriée aux signaux de l'enfant), d'acceptation (maman apprécie la volonté de l'enfant), d'accessibilité (maman est physiquement disponible selon les besoins de son enfant) et de coopération (les interventions de maman sont minimalement interférentes). Ces quatre dimensions, évaluant conjointement la sensibilité, sont cotées selon une échelle de 9 points, chacune appuyée par des descriptions précises et textuelles du construit en question.

1987 et De Wolff et van IJzendoorn, 1997) que les études utilisant des mesures qui cumulent la fréquence de certains comportements (p. ex., nombre de sourires, de contacts ; 0,15 et 0,10, respectivement pour Goldsmith et Alansky, 1987 et De Wolff et van IJzendoorn, 1997). Goldsmith et Alansky (1987) ont suggéré que « la médiation des observateurs humains peut contribuer à une estimation juste des variables contextuelles » (p. 811). Malgré cette vaste direction, la question persiste ; si une seule mesure devait être utilisée dans une étude mesurant la sensibilité maternelle et la sécurité d'attachement, laquelle mesurerait le mieux la sensibilité maternelle ?

Ce questionnement renferme une pertinence à la fois méthodologique et conceptuelle. Du côté méthodologique, le fait de déterminer des mesures supérieures servirait à promouvoir leur utilisation et augmenterait le pouvoir des études futures sur le lien sensibilité-attachement. De plus, la détermination de plusieurs mesures prometteuses permettrait l'exploration de leurs points communs sous-jacents qui pourraient, par la suite, être insérés dans l'élaboration de nouvelles mesures améliorées sur le plan technologique. Du point de vue conceptuel, la connaissance de ces points communs peut accroître notre compréhension de la sensibilité en elle-même. En outre, la connaissance de méthodes appropriées peut permettre la révision des effets liant la sensibilité maternelle à la sécurité d'attachement de l'enfant.

Le besoin de déterminer des mesures puissantes pour la sensibilité maternelle provient également des résultats faisant référence à la force de prédiction qui va de la sensibilité maternelle à la sécurité d'attachement de même qu'à la période de temps qui sépare l'évaluation de ces deux construits. En examinant l'ensemble de leurs données organisées en fonction de facteurs susceptibles de modérer l'indice d'effet, Goldsmith et Alansky (1987) ont trouvé que les indices d'effet étaient inversement reliés à la période de temps séparant les comportements maternels et les évaluations d'attachement ; les intervalles de temps plus courts entre ces deux évaluations sont associés à des indices d'effet plus forts, $r = -0,47$. De Wolff et van IJzendoorn (1997) ont reproduit ces résultats à l'intérieur des sous-échantillons d'études utilisant les mesures de type Ainsworth, $z = 2,69$ (lequel se traduit dans un $r = -0,49$; Mullen, 1989). Les auteurs ont conclu que « la sensibilité peut s'avérer une condition significative dans le développement de la sécurité d'attachement seulement si elle demeure stable à travers le temps » (p. 386).

Ces dernières données ainsi que leur interprétation soulèvent des questions importantes concernant un construit fondamental pour la théorie de l'attachement, le « modèle cognitif opérant » (*Internal Working Model*). En suivant les traces de Craik (1943), qui soutenait que « l'organisme porte un modèle à petite échelle de la réalité externe et de ses propres actions possibles à l'intérieur de lui-même » (p. 61), Bowlby (1969, 1978, 1980) a proposé que l'enfant se construit des modèles du monde, des personnes significatives et de lui-même. Ces modèles cognitifs internes, ou états d'esprit, qui régissent les comportements, sont susceptibles de se modifier selon les changements dans l'environnement. Cependant, ils ne peuvent être facilement transformés, en partie parce qu'ils impliquent des attentes qui sont intrinsèquement conservatrices (les expériences subséquentes sont interprétées en fonction des expériences précédentes). De plus, ces attentes influencent les comportements de telle manière qu'elles se confirment ou, du moins, qu'elles ne sont pas infirmées (p. ex., une personne qui s'attend à être repoussée peut susciter ce genre de réaction et, ainsi, confirmer ses attentes ou, encore, elle peut fuir les interactions afin d'éviter l'infirmité de ses attentes). Ainsi, les théoriciens de l'attachement soutiennent que la continuité des comportements pourrait s'expliquer par la stabilité des modèles cognitifs internes.

En énonçant l'existence des modèles cognitifs opérants, nous devons faire plus que de seulement suggérer (a) que ces modèles sont nécessairement conservateurs (et soutenir cette hypothèse en citant des études longitudinales liant les comportements maternels à la sécurité d'attachement) et (b) qu'ils sont souples face aux changements environnementaux (et soutenir cette hypothèse en se référant aux données démontrant une discontinuité dans la qualité de l'attachement). Pour ces raisons, nous (Atkinson, Niccols *et al.*, sous presse) proposons deux critères minimaux et flexibles pour la recherche par méta-analyse, par lesquels il sera possible de juger de l'utilité du construit des modèles cognitifs opérants. (1) La diminution de l'indice d'effet liant la sensibilité maternelle à la sécurité d'attachement ne doit pas être marquée lorsqu'un indice d'effet se déplace d'un devis simultané (deux mesures prises en même temps) à un devis presque simultané (mesures prises dans un court intervalle). Un déclin dramatique indiquerait une instabilité des comportements d'attachement. (2) Une longue période de temps entre les évaluations de sensibilité et d'attachement ne doit pas *nécessairement* supposer des indices d'effet relativement petits. Si une longue période de temps est une condition suffisante pour l'obtention de petits indices d'effet, alors les comportements d'attachement ne peuvent être stables à long terme. Nous présumons qu'une diminution de l'indice d'effet combinée à une augmentation de l'intervalle de temps entre

les évaluations de sensibilité et d'attachement suppose un changement dans la sécurité de l'enfant ; sinon, les indices d'effet demeureraient plus ou moins stables dans le temps. Ce changement de sécurité d'attachement peut être associé à des altérations dans les comportements maternels, mais il demeure tout de même un changement. Donc, si les indices d'effet montrent vraiment un déclin relativement rapide et s'ils sont nécessairement petits lorsque les temps d'évaluation sont espacés, alors nous avons peu de raisons de formuler une explication de la stabilité du comportement (c.-à-d. les modèles cognitifs opérants) au-delà de la stabilité environnementale.

En considérant ce point, nous avons mené une troisième méta-analyse des comportements maternels et de la sécurité d'attachement (Atkinson, Niccols *et al.*, sous presse). Nous avons trouvé un indice d'effet global de $r = 0,27$, basé sur 44 échantillons indépendants de 41 études différentes. Plus important encore à ce sujet, nous avons reproduit les résultats démontrant que l'indice d'effet est inversement relié au temps séparant les évaluations de la sensibilité et de l'attachement, $\rho = -0,39$. De plus, en menant une régression multiple non linéaire, nous avons trouvé une fonction curvilinéaire indiquant une chute marquée des indices d'effet alors que l'un se déplace vers des évaluations simultanées à celles presque simultanées, avec un ralentissement du déclin lorsque le temps séparant les évaluations est relativement long. Par exemple, l'indice d'effet moyen décline de 22 % (de 0,37 à 0,29) à l'intérieur des 2,5 premiers mois de l'évaluation de l'attachement, mais seulement de 7 % (de 0,15 à 0,14) entre 12,5 et 15 mois. La rapidité de la diminution initiale de l'indice d'effet suggère que notre premier critère quant à l'utilité du construit des modèles cognitifs opérants, soit la stabilité à court terme, n'a pas été satisfait. Aussi, une inspection de la distribution de l'indice d'effet tracée selon le temps séparant les évaluations de sensibilité et d'attachement a révélé que non seulement l'indice d'effet diminue avec les intervalles séparant les évaluations, mais que la variabilité diminue aussi, de sorte que la distribution semble triangulaire. Une série d'analyses de régressions multiples indiquent que cette forme triangulaire est significative ; un cadre temporel plus grand implique *nécessairement* que les indices d'effet liant la sensibilité et l'attachement étaient relativement petits. En fait, les données empiriques sont distribuées de telle sorte qu'il est impossible de trouver un indice d'effet important si les mesures de la sensibilité maternelle et de la sécurité d'attachement démontrent un trop grand intervalle de temps. Ainsi, notre second critère pour l'utilité du construit des modèles cognitifs opérants, soit la stabilité à long terme, n'a pas non plus été satisfait. À partir de ces résultats, nous avons remis en question le pouvoir

explicatif des « modèles cognitifs opérants » dans la petite enfance et dans l'enfance. Cependant, si nous abordons directement ce défi, si nous avons à documenter si, comment et quand le modèle cognitif opérant se développe, alors nous devons déterminer quelles mesures de sensibilité sont potentiellement stables dans le temps.

Somme toute, il est essentiel que nous relevions dans la littérature de la théorie de l'attachement les mesures de sensibilité maternelle ayant un grand potentiel, et ce, pour plusieurs raisons. La connaissance de mesures supérieures devrait (1) diminuer la variabilité due aux différentes méthodes retrouvée dans la prédiction et (2) permettre l'utilisation des techniques les plus précises et les plus efficaces pour la prédiction de la sécurité de l'attachement. (3) La connaissance de multiples mesures prometteuses permettrait l'exploration de leurs points communs sous-jacents, qui pourraient être insérés dans le modèle des nouvelles mesures améliorées. (4) L'exploration des points communs sous-jacents pourrait également améliorer notre compréhension de la sensibilité elle-même et de sa relation avec la sécurité d'attachement. (5) L'identification de mesures de sensibilité supérieures, de même que de leurs indices d'effets associés, peut permettre la révision de nos évaluations liant la sensibilité et la sécurité d'attachement. (6) Des mesures précises et efficaces permettraient une enquête plus raffinée de la question des modèles cognitifs internes. Par ailleurs, ce chapitre rapporte une recension, sous forme de méta-analyse, des comportements maternels associés à la sécurité d'attachement des nourrissons et des enfants, avec l'objectif précis de relever les mesures dotées d'un potentiel important pour l'évaluation de la sensibilité. Afin de cadrer la méta-analyse dans son contexte, et avec l'idée d'illustrer ultérieurement la diversité méthodologique des études sur l'attachement, nous offrons un bref relevé descriptif de la littérature sensibilité-attachement.

SENSIBILITÉ MATERNELLE ET SÉCURITÉ DE L'ATTACHEMENT : DIVERSES APPROCHES

La plupart des échelles de sensibilité des chercheurs sont nées des observations directes des interactions mère-enfant, observations guidées par un de nombreux schèmes (p. ex., échelles d'évaluation d'Ainsworth [Ainsworth, Bell et Stayton, 1971], Tri-de-cartes des comportements maternels [*Maternal Behavior Q-Sort*; Pederson *et al.*, 1990], Observations à domicile pour mesurer l'environnement [*Home Observation for Measurement of Environment*; Caldwell et Bradley, 1984]). Nous avons décrit plus tôt les échelles d'évaluations de type Ainsworth, mais il est

important de noter que les contextes d'observation et les échantillons à l'intérieur desquels ces échelles ont été utilisées varient grandement. Par exemple, Goldberg, Perrotta, Minde et Corter (1986), qui étudient les jumeaux de petit poids et les enfants de grossesse unique, se sont assurés que leurs observations contenaient une période d'alimentation. Par contre, Nakagawa, Lamb et Miyaki (1992), travaillant avec un échantillon de dyades japonaises, ont employé les échelles sans prévoir de tâche précise pour la mère.

Contrairement aux échelles d'évaluation d'Ainsworth, l'utilisation du tri-de-cartes des comportements maternels à l'intérieur du paradigme de la division de l'attention (Pederson *et al.*, 1990) représente une technique d'observation plus structurée. Ce tri-de-cartes fait référence aux travaux reliés à la sensibilité effectués par Ainsworth ainsi qu'à d'autres observations et utilise ces observations pour la formulation de 90 énoncés liés aux comportements maternels. Les observateurs trient les énoncés dans 9 piles de 10 énoncés chacune. La mère se voit donc attribuer une seule cote sous forme de coefficient de corrélation (la corrélation entre le tri-de-cartes basé sur les comportements de la mère et celui basé sur les comportements d'une mère «prototypiquement» sensible). Durant les observations, Pederson *et al.* placent la mère dans une situation conflictuelle de demandes, quelques tâches lui sont assignées (p. ex., répondre à des questionnaires), alors que son enfant est présent dans une pièce dépourvue de jouets. Le tri-de-cartes des comportements maternels / paradigme de la division de l'attention a été utilisé afin d'étudier des échantillons typiques (Pederson *et al.*, 1990) et des échantillons d'enfants éprouvant des difficultés de développement (Moran, Pederson, Pettit et Krupka, 1992).

D'autres chercheurs ont mis au point des techniques nettement moins structurées théoriquement et pourtant davantage basées sur les observations de l'échantillon. Par exemple, Cox, Owen, Henderson et Margand (1992) ont évalué un facteur principal constitué de 9 variables interactives évaluées lorsque les dyades participent à un jeu.

De plus, les périodes et les canevas d'observations varient. Ainsworth a observé un échantillon de dyades mère-enfant de classe moyenne provenant de Baltimore pendant 72 heures tout au long des 54 premières semaines de vie (mais elle a seulement utilisé 16 heures des données du dernier quartile de la première année de l'enfant pour prédire la sécurité d'attachement; Ainsworth *et al.*, 1978). Même si d'autres chercheurs observent leurs dyades pendant 9 heures (à deux moments entre 6 et 13 mois; Bates, Maslin et Frankel, 1985), des observations de 15 minutes

ou moins ne sont pas rares (Capps, Sigman et Mundy, 1994; Cox *et al.*, 1992; Ward, Kessler et Altman, 1993; Watkins, 1992; van Dam et van IJzendoorn, 1988). Étant donné la grande variabilité des méthodes d'observations, des contextes, des échantillons et du temps, il n'est pas surprenant que les indices d'effet varient à ce point d'une étude à l'autre.

Contrairement aux observations directes, Benn (1986), Bretherton, Ridgeway, Maslin et Sherman (1989) ainsi que Cox *et al.* (1992) ont utilisé des entrevues libres. Par exemple, Benn (1986) s'est entretenu pendant quatre heures durant deux soirées avec des mères fréquentant le marché du travail et il a abordé différents sujets (p. ex., le travail de la mère, les modalités de gardiennage de l'enfant, la relation conjugale). Par la suite, l'auteur a coté deux échelles, acceptation et sensibilité (découlant des échelles d'Ainsworth *et al.*, 1971), à partir des réponses maternelles lors de l'entrevue. Les deux échelles sont significativement associées à la sécurité d'attachement de l'enfant évaluée dans la situation étrangère (complétée deux semaines après l'entrevue). Bien sûr, il n'est pas évident de juger de la pureté de la sensibilité par une mesure qui repose sur une entrevue. Pourtant, Benn (1986) soutient que les mères intégraient divers aspects de leur vie dans la description de leurs interactions avec leur enfant; cette intégration s'est avérée efficace pour la prédiction de la sécurité d'attachement. De manière similaire, Bretherton a décrit son échelle d'entrevue comme étant « sensibilité/prise de conscience » (*sensitivity/insight*). Néanmoins, bien qu'elle s'efforce d'évaluer la sensibilité dans son contexte complet, cette méthode mérite d'être examinée rigoureusement.

Il y a plusieurs raisons d'anticiper une si grande variabilité dans la grandeur de l'effet liant la sensibilité maternelle à la sécurité d'attachement. Dans ce chapitre, nous revoyons les écrits portant sur la sensibilité maternelle et la sécurité d'attachement à partir d'une méta-analyse.

MÉTHODE

SÉLECTION DES ÉTUDES

D'abord, nous avons recherché toutes les études portant sur la relation entre la sensibilité maternelle et la qualité d'attachement en utilisant les données de *Psychological Abstracts*, *MedLine* et *Dissertation Abstracts International*, recensant jusqu'en 1970. Les mots-clés « attachement », « nourrisson », « enfant » ont été utilisés comme principaux descripteurs en conjonction avec la « situation étrangère », le « tri-de-cartes d'attachement » et de nombreux descripteurs maternels. Les

références mentionnées dans les études retenues ont été utilisées afin de trouver d'autres études pertinentes, de même que les communications personnelles des chercheurs.

Nous avons retenu les études où (1) la sécurité de l'attachement était évaluée en utilisant la situation étrangère, une modification de situation étrangère ou le tri-de-cartes d'attachement ; (2) l'enfant avait entre 12 et 36 mois, inclusivement, d'âge mental et chronologique ; (3) les comportements de l'enfant et de la mère n'étaient pas confondus dans la mesure de sensibilité ; (4) lorsque l'intervention était présente, les auteurs ne confondaient pas explicitement le soutien social et l'entraînement à la sensibilité ; (5) les échantillons étaient entièrement composés de dyades mère-enfant et (6) la publication était en anglais. Les études étaient rejetées si (1) les mesures de sensibilité considéraient la fréquence de l'occurrence de comportements hors contexte (p. ex., sourire, vocaliser) ou (2) les statistiques mentionnées étaient insuffisantes pour calculer exactement l'indice d'effet et le chercheur principal ne répondait pas à nos demandes écrites concernant les données. Ces critères ont conduit à l'inclusion de 41 études comptant 44 échantillons (quelques études comportaient plus d'un échantillon) et 2 243 dyades.

Les différences entre nos critères d'inclusion et ceux adoptés par De Wolff et van IJzendoorn (1997) sont les suivantes. (1) De Wolff et van IJzendoorn ont inclus des études utilisant des mesures de l'attachement autres que la situation étrangère, ses modifications et le tri-de-cartes d'attachement. Cinq études représentées dans leur méta-analyse ont eu recours à des stratégies d'évaluation alternatives (p. ex., Tâche des histoires d'attachement incomplètes [*Attachment Story Completion Task*]; Altman, Monk, Jones et Sosa, 1993). (2) Ils ont également considéré des échantillons d'enfants âgés de plus de 36 mois. (3) De Wolff et van IJzendoorn ont analysé des études portant sur les interactions mère-enfant dans lesquelles les comportements de l'enfant étaient clairement inclus dans les évaluations de sensibilité. Ils ont placé de tels travaux dans leur regroupement d'études « Mutualité » et non à l'intérieur de leur regroupement « Sensibilité ». En référence à l'analyse actuelle, nous avons exclu ces indices d'effet lorsqu'ils sont obtenus à partir de la combinaison des comportements de l'enfant et de la mère ; Schneider-Rosen et Rothbaum (1993) soutiennent que, lorsque les comportements de l'enfant sont considérés à travers les mesures d'attachement et de sensibilité, l'indépendance de ces mesures est fortement menacée. Afin de pouvoir comparer nos résultats avec ceux de De Wolff et van IJzendoorn (1997), nous avons utilisé les études retrouvées dans le regroupement de sensibilité comme point de référence.

(4) De Wolff et van IJzendoorn ont exclu les données d'intervention, puisqu'ils étaient intéressés aux comportements survenant de manière naturelle. Habituellement, van IJzendoorn, Juffer et Duyvesteyn (1995) réalisent leurs méta-analyses en y incluant les travaux d'intervention. Nous avons inclus les données d'intervention (dans les cas où le soutien social n'était pas confondu avec les évaluations de sensibilité) dans un effort visant à représenter les données corrélationnelles et expérimentales à l'intérieur de la même analyse. Par conséquent, deux études portant sur l'intervention se sont ajoutées à l'analyse actuelle (l'une d'entre elles était rapportée dans la méta-analyse d'intervention de van IJzendoorn *et al.*, 1995). (5) De Wolff et van IJzendoorn (1997) ont considéré quatre études publiées en allemand. (6) De Wolff et van IJzendoorn ont inclus des mesures de fréquence de comportements maternels, catégorisant ces données dans le regroupement « Contiguïté des réponses ». Nous avons exclu de telles données à la suite des résultats de Goldsmith et Alansky (1987), qui affirmaient que ces données soulignaient des indices d'effet substantiellement plus petits que les mesures plus contextuelles. De Wolff et van IJzendoorn (1997) ont confirmé ce résultat.

(7) Si les données se révélaient insuffisantes pour calculer de façon exacte la grandeur de l'effet, De Wolff et van IJzendoorn adoptaient la règle que les résultats non significatifs valaient $p = 0,50$ et $p = 0,05$ pour les résultats significatifs. Cette procédure est conservatrice, étant donné que des résultats non significatifs dans ce domaine peuvent tout de même démontrer une relation positive entre les comportements maternels et la sécurité d'attachement. De plus, les résultats significatifs sont souvent plus significatifs que le seuil minimal. Par ailleurs, notre procédure implique l'exclusion des indices d'effet lorsqu'ils ne peuvent être estimés avec exactitude. Cette façon de faire s'avère trop libérale, puisque les auteurs sont probablement moins enclins à fournir des statistiques pertinentes pour le calcul des grandeurs d'effet lorsque les résultats dont il est question sont non significatifs. Ainsi, notre procédure peut surreprésenter les résultats significatifs par comparaison avec celle adoptée par De Wolff et van IJzendoorn.

Les différentes stratégies de recherche et les critères d'inclusion mènent à un chevauchement de 26,74 % entre les études examinées dans les deux méta-analyses (23 des 86 études retrouvées dans les deux méta-analyses). Plus précisément, 66,17 % des études analysées par De Wolff et van IJzendoorn ne sont pas rapportées dans notre présente étude (45 sur 68). Toutefois, 43,90 % des études comprises dans la présente étude ne sont pas considérées par De Wolff et van IJzendoorn (18 sur 41).

PROCÉDURE MÉTA-ANALYTIQUE

Nous avons calculé les grandeurs d'effet à partir des coefficients de corrélation de Pearson (r) en utilisant les principes de Rosenthal (1991). La plupart des études comprenaient une ou plusieurs évaluations de sensibilité et/ou une ou plusieurs mesures d'attachement, à partir desquelles découlent des indices d'effet multiples. Afin d'éviter des représentations disproportionnées des échantillons individuels, un seul indice d'effet moyen (basé sur la transformation de Fisher z_r et ajusté selon la taille de l'échantillon) a été calculé pour chaque construit pertinent et chaque échantillon.

Pour s'assurer de la force des indices d'effet, nous avons calculé un score z (déterminant le seuil de signification) et le nombre d'études non significatives nécessaires pour invalider les résultats de notre étude². Puisque certains biais sont observés par rapport aux résultats significatifs des rapports publiés (Bakan, 1996) et qu'il y a une inflation conséquente de l'indice d'effet, cette démarche statistique permet d'estimer le nombre d'études rapportant des résultats moyennement nuls qui pourraient réduire la signification des résultats de la méta-analyse au niveau « minimal de signification », $p = 0,05$ (Rosenthal, 1991). Nous avons mené une procédure χ^2 pour déterminer si les différences d'indices d'effet inter-études reflétaient plus que la simple erreur de variance, de même que des analyses de regroupement pour vérifier le non-chevauchement des regroupements d'études (Rosenthal, 1991). Nous avons également examiné les variations en utilisant des statistiques non paramétriques (le U de Mann-Whitney et le ρ de Spearman).

RÉSULTATS

ANALYSES GLOBALES

Les études portant sur la sensibilité maternelle sont présentées en annexe à ce chapitre. Le tableau 1 illustre la distribution des indices d'effet. Le r moyen, ajusté selon la taille de l'échantillon, est de 0,27 (écart type, $ét = 0,20$). Ce résultat est significatif, $z = 12,12$, $p < 0,0001$, nécessitant 196 résultats nuls (4,78 fois le nombre d'études représentées ici) pour ramener les résultats au seuil « minimal de signification ».

2. Note du traducteur : cette analyse fait référence au « File Drawer Statistic ».

TABLEAU 1**Indices d'effet moyens (rs) de sensibilité selon l'échantillonnage**

Premier chiffre de l'indice d'effet	Deuxième chiffre de l'indice d'effet
0,7	8
0,6	0228
0,5	2488
0,4	00556
0,3	0014567789
0,2	0033357
0,1	011349
0,0	47899
-0,0	3
-0,1	2

Les indices d'effet étaient hétérogènes, $\chi^2(43) = 99,30$, $p < 0,0001$. Les analyses par regroupement ont révélé deux regroupements ($p < 0,01$), l'un cohérent avec les résultats d'Ainsworth *et al.* (1978), l'autre englobant tous les autres indices d'effet. Étant donné le statut étonnant des résultats d'Ainsworth *et al.*, cette étude a été retirée de notre exploration davantage spécifique des variables modératrices.

Un test *U* de Mann-Whitney a démontré que la procédure tri-de-cartes de comportements maternels / division de l'attention ($k = 8$, $N = 432$; $M = 0,48$; $ét = 0,10$) produit des indices d'effet significativement plus importants que les études habituelles d'observation ($k = 32$, $N = 1\,540$; $M = 0,21$; $ét = 0,19$; $z = 2,77$, $p < 0,01$). Tel que mentionné, les méta-analyses, incluant celle qui utilise les données présentées ici (Atkinson, Niccols *et al.*, sous presse), ont révélé une forte association entre l'indice d'effet et la période de temps séparant les évaluations de sensibilité et d'attachement. Par ailleurs, nous avons examiné si le succès de la procédure tri-de-cartes de comportements maternels / division de l'attention peut s'expliquer par le fait que toutes les études, sauf une, utilisant cette méthode ont évalué la sensibilité et l'attachement à l'intérieur de deux mois (deux mois étant le temps médian séparant les deux évaluations). Nous avons fait une nouvelle analyse avec les données, en laissant de côté toutes les études dont les mesures de sensibilité maternelle et de sécurité de l'attachement excédaient deux mois. Un test *U* de Mann-Whitney a démontré une différence significative entre le tri-de-cartes de comportements maternels / division de l'attention et les autres

études basées sur les observations ($z = 2,11$, $p < 0,05$; Comportements maternels / division de l'attention, $r = 0,52$ et procédures habituelles d'observation, $r = 0,19$). Cette analyse suggère que l'efficacité de cette procédure ne peut être attribuée aux caractéristiques des artefacts temporels³.

Une autre catégorie d'études intéressantes comporte des évaluations de sensibilité dérivées des entrevues maternelles. Même si le faible nombre d'études utilisant cette procédure empêche des analyses formelles, il convient de noter que deux études (Benn, 1986 [$r = 0,62$]; Bretherton *et al.*, 1989 [$r = 0,60$]) sur trois (Cox *et al.*, 1992 [$r = 0,17$]) utilisant les entrevues ont trouvé le plus grand indice d'effet de tous les écrits. Pour cette raison, et également pour celles qui suivront, nous portons ces études à l'attention du lecteur.

Plusieurs autres facteurs, divergents selon la méthode, n'ont pas modéré de façon significative la sécurité de l'attachement. Cela inclut la quantité du temps d'observation des interactions mère-enfant, les mesures d'attachement (situation étrangère vs le tri-de-cartes d'attachement) et les cotes obtenues par la codification (ABC vs ABCD).

DISCUSSION

Malgré les différences notées dans nos critères d'inclusion respectifs, l'indice de notre effet moyen reliant la sensibilité à la sécurité ($r = 0,27$) est comparable aux résultats de Goldsmith et Alansky (1987; $r = 0,32$) et De Wolff et van IJzendoorn (1997; $r = 0,24$; les derniers indices d'effet sont ceux basés sur les échelles d'évaluation de type Ainsworth, à l'opposé des méthodes cumulant la fréquence des comportements et les autres approches). Pertinente quant aux buts poursuivis dans ce chapitre, une

3. Nous avons également observé l'inverse. Est-ce que la corrélation entre l'indice d'effet et la période de temps séparant les évaluations de sensibilité et d'attachement est attribuable au fait que la plupart des études ayant des devis d'observation plus courts utilisent des méthodes plus faibles? Nous avons repris les données, cette fois en retirant toutes les études ayant évalué la sensibilité et l'attachement à l'intérieur de deux mois (avec ce critère, nous avons exclu les études avec des évaluations simultanées de la sensibilité et de l'attachement, toutes sauf une étude avec le tri-de-cartes des comportements maternels / division de l'attention, et les deux études utilisant les entrevues aux résultats surprenants). La relation entre l'intervalle de temps et l'indice d'effet demeure significative ($k = 19$, $N = 808$; $\rho = -0,46$, $p < 0,05$). L'association entre l'indice d'effet et la proximité temporelle ne peut être attribuée aux artefacts des techniques d'évaluation.

méthode d'évaluation de la sensibilité maternelle, le tri-de-cartes des comportements maternels / paradigme de la division de l'attention (Pederson *et al.*, 1990) ressort de façon significativement plus forte que les approches traditionnelles d'observation. Aussi, l'évaluation de la sensibilité par l'entremise des entrevues peut s'avérer particulièrement prometteuse. Dans les sections suivantes, nous aborderons chacun de ces instruments de manière indépendante avant de tenter d'expliquer le processus commun sous-jacent qui, possiblement, assure leur succès respectif.

TRI-DE-CARTES DES COMPORTEMENTS MATERNELS / DIVISION DE L'ATTENTION

Les chercheurs ayant utilisé la procédure du tri-de-cartes des comportements maternels / division de l'attention ont trouvé des indices d'effet plus grands que les chercheurs qui ont eu recours à d'autres méthodes d'observation. Ce résultat était noté lorsque nous avons inclus toutes les études employant le tri-de-cartes des comportements maternels / division de l'attention à l'intérieur de l'échantillon complet de la méta-analyse (tri-de-cartes des comportements maternels / division de l'attention, $r = 0,48$; procédures habituelles d'observation, $r = 0,21$) et nous avons également analysé les études où la sensibilité et l'attachement sont évalués à l'intérieur de deux mois (tri-de-cartes des comportements maternels / division de l'attention, $r = 0,52$; procédures habituelles d'observation, $r = 0,19$). La dernière figure montre que la supériorité apparente de cette procédure n'est pas un artefact attribuable à la contingence temporelle avec la mesure d'attachement.

Puisque les parties composantes du tri-de-cartes des comportements maternels *et* de la procédure de la division de l'attention sont habituellement utilisées ensemble, il est impossible de déterminer laquelle des procédures a mené aux résultats importants ou, encore, si l'utilisation simultanée des deux a entraîné ces résultats. La situation des demandes conflictuelles peut avoir trois avantages principaux sur la stratégie d'observation visant « l'enfant, seul centre d'attention ». D'abord, considérant que les figures d'attachement doivent, de manière routinière, diviser leur temps entre les demandes de l'enfant et les autres obligations, le paradigme de la division de l'attention peut être plus valide écologiquement que les stratégies alternatives d'observation. Ensuite, le défi d'effectuer la tâche de distraction (p. ex., les questionnaires) tout en accordant de l'attention à l'enfant peut contribuer à *accentuer le stress de la mère* (différemment, selon son modèle d'attachement). Atkinson, Paglia *et al.* (sous

presse) ont trouvé que la classification de l'attachement du nourrisson / enfant peut fluctuer énormément selon l'état de stress de la mère. Le troisième avantage de la situation de la division de l'attention repose sur le fait que la propension atténuée de la mère à répondre peut placer *l'enfant dans une situation stressante* (différemment, selon la sensibilité maternelle et l'attachement de l'enfant). Cet élément est important, parce que la question de la réponse maternelle dans *des conditions où l'enfant est en détresse* est au cœur de la théorie de l'attachement (Crittenden, 1997; Goldberg, Grusec et Jenkins, 1999; Hilburn-Cobb, 1996). Bien que les mesures de la sécurité d'attachement, telles que la situation étrangère, utilisent grandement cette procédure pour activer le système d'attachement, on n'observe pas toujours de moments de détresse lors des évaluations de la sensibilité. Le paradigme qui repose sur la stratégie des demandes conflictuelles aborde ainsi ce déficit.

Ainsi qu'il a été mentionné, la division de l'attention est généralement utilisée en combinaison avec le tri-de-cartes des comportements maternels. Ce tri-de-cartes demande que chacun des 90 énoncés formulés à partir de comportements observables soit rigoureusement examiné et situé en fonction de tous les autres. Cet instrument peut alors réduire l'importance accordée à certains incidents saillants observés au cours des interactions. En fait, l'accent mis sur ces incidents peut tromper l'observateur lorsque ces comportements sont atypiques de la dyade. De plus, cela limite la quantité et la variabilité des interactions considérées, dans la mesure où les autres observations sont banalisées. Par conséquent, le tri-de-cartes des comportements maternels, par sa discrimination précise des comportements, peut assurer l'utilisation optimale de courtes périodes d'observation.

En toute réserve, il devrait être mentionné que toutes les études, sauf une, utilisant la procédure du tri-de-cartes des comportements maternels / division de l'attention sont issues d'un même laboratoire (Pederson et Moran, University of Western Ontario). Il est alors possible que des facteurs autres que ceux inhérents à la technique d'observation influencent le succès de prédiction. Ce paradigme de recherche mérite davantage d'exploration. La reproduction des résultats provenant du tri-de-cartes des comportements maternels / division de l'attention, par d'autres laboratoires, permettrait la révision de la force de l'association entre la sensibilité maternelle et la sécurité de l'attachement de l'enfant. Cette reproduction permettrait de rétablir l'influence centrale de cette relation, laquelle a dirigé depuis au moins deux décennies les recherches dans le domaine de l'attachement. Considérant la tendance actuelle des chercheurs à se tourner

vers les représentations cognitives, il est important de revoir l'apport de cette relation afin de ne pas négliger les observations comportementales documentées.

ENTREVUES

Benn (1986; $r = 0,62$) et Bretherton *et al.* (1989; $r = 0,60$) ont évalué la sensibilité en utilisant les entrevues maternelles, de même que Cox *et al.* (1992; $r = 0,17$). Malgré la variabilité des indices d'effet à travers les études, nous explorons le potentiel d'évaluation de ces entrevues pour plusieurs raisons. (1) Les études de Benn (1986) et de Bretherton *et al.* (1989) obtiennent les indices d'effet les plus marquants de la littérature. (2) Même si les données provenant des entrevues *maternelles* et de la sécurité de l'attachement de l'enfant n'étaient pas fortement reliées dans l'étude de Cox *et al.* (1992), la même entrevue a produit le plus grand indice d'effet dans les écrits sur la sensibilité *paternelle* ($r = 0,54$; s'apparente à une moyenne de 0,13 dans les données du père, étendue = 0,00 à 0,43; van IJzendoorn et De Wolff, 1997). (3) Une autre entrevue, l'entrevue sur l'attachement à l'âge adulte (*Adult Attachment Interview*; George, Kaplan et Main, 1985), a pu prédire de manière extraordinaire la sécurité de l'attachement de l'enfant (van IJzendoorn, 1995). Étant donné toutes ces raisons, nous examinons le potentiel des entrevues maternelles.

En adoptant une approche basée sur les entrevues, Benn (1986) mentionne qu'« un construit large et basé sur les émotions [...] souligne [...] des dimensions spécifiques et moins organisées des soins accordés à l'enfant [c.-à-d. la sensibilité observée] » (p. 1224-1225). À partir de là, elle a conçu une « échelle d'intégration maternelle », y insérant la sensibilité aux besoins de l'enfant, le stress parental, la communication et les attitudes envers la figure d'attachement substitut, l'estime de soi et l'attitude face à l'emploi extérieur. De plus, Benn a évalué spécifiquement les entrevues à partir des échelles d'acceptation maternelle et de sensibilité d'Ainsworth *et al.* (1971). Nous avons utilisé ces dernières échelles pour en retirer un indice d'effet. Cependant, lorsque Benn (1986) a dégagé l'influence de l'intégration maternelle des échelles d'acceptation et de sensibilité, aucune des échelles ne demeurait reliée significativement à la sécurité d'attachement. En contrepartie, lorsque Benn a isolé l'influence de l'acceptation et de la sensibilité de l'intégration maternelle, l'intégration maintenait son seuil de signification. Benn souligne alors : « [C]ontrairement aux comportements de soins et de protection, les

facteurs maternels de personnalité / affectifs [ex. : intégration] peuvent de manière plus juste justifier et être le fondement du maintien de la relation... sécuritaire à travers le temps » (p. 1230).

Le concept de « l'intégration » s'applique également aux résultats de Bretherton *et al.* (1989). Ces derniers ont examiné la prise de conscience de la mère en considérant, de manière simultanée, elle-même et son enfant, l'enfant et les autres membres de la famille, la personnalité, les croyances et les comportements, les similarités intergénérationnelles ainsi que les différences et les ambiguïtés de l'éducation d'un enfant. Tout au long de l'entrevue, Bretherton *et al.* ont discerné « un acte parfois oscillant » (p. 218) entre les demandes d'encourager l'autonomie et celles de procurer du soutien. Comme Benn (1986) et en accord avec notre explication du succès du tri-de-cartes des comportements maternels / paradigme de la division de l'attention), Bretherton *et al.* (1989) ont conclu que « les entrevues parentales fournissent une image plus stable de la relation que les évaluations d'observation, lesquelles peuvent être plus influencées par les [...] perturbations » (p. 219) dans la relation mère-enfant.

L'aspect intégratif de l'entrevue construite par Cox *et al.* (1992), laquelle n'a pas fourni de résultats cohérents entre les mères et les pères, était moins explicite ; cela peut être un simple reflet de la brièveté de sa description. Néanmoins, de façon semblable aux résultats de Benn (1986), Cox *et al.* (1992) ont trouvé que les entrevues avec les pères expliquaient la variance significative de l'attachement des bébés à leur père, et ce, même lorsque la variance des observations de sensibilité était dégagee des résultats. À nouveau, il semblerait que l'évaluation de certaines qualités sous-jacentes aux comportements sensibles à n'importe quelle occasion augmente la prédiction de la sécurité d'attachement.

Les données provenant des entrevues discutées ici ont des implications pour la prédiction multivariée de la sécurité d'attachement. Les données suggèrent que le pouvoir prédictif peut se maximiser à partir de techniques nécessitant l'intégration des expériences d'attachement à l'intérieur d'une matrice de vie. Une telle explication est réellement l'extension prodigieuse du modèle de Belsky (1984) proposant des influences distales et proximales. Belsky affirmait qu'aucun facteur personnel, interpersonnel ou environnemental n'agit de manière isolée afin de déterminer l'attachement. Par contre, la confluence interactive de ces facteurs peut affecter la sécurité de l'attachement de manière non linéaire. Belsky et Isabella (1988) déplorent que les facteurs influençant la relation mère-enfant soient souvent étudiés un à la fois ou, encore, simultanément mais

sans principe théorique. L'entrevue d'intégration se présente donc comme un moyen efficace d'aborder toute la multiplicité des influences agissant sur la relation mère-enfant.

DIVERSES APPROCHES ET SYSTÈMES COMMUNS

Dans cette méta-analyse, nous avons relevé deux prédicteurs de la sécurité de l'attachement potentiellement puissants, la procédure du tri-de-cartes des comportements maternels / division de l'attention et l'entrevue. La dissemblance morphologique de ces prédicteurs est frappante. La connaissance des concepts communs à ces approches pourrait nous aider à construire une nouvelle mesure de sensibilité, à comprendre ce qu'est la sensibilité et à préciser la relation entre la sensibilité et la sécurité d'attachement.

Dans l'explication limitée du succès partagé des prédicteurs apparemment différents, nous adoptons un concept qui est au cœur même de la théorie épistémologique piagetienne, le « constructivisme dialectique » (Boden, 1979). Le constructivisme dialectique peut être séparé en deux processus interreliés, la décentration et l'abstraction. Pour acquérir une vision compréhensive de la réalité, l'individu doit « décentrer » (attribuer souplement) son attention pour incorporer de multiples perspectives. À travers le processus de décentration, l'individu devient capable d'intégrer l'information à l'étude, à un niveau plus élevé d'« abstraction ». Dans ce qui suit, nous soutenons que l'habileté à attribuer l'attention et la capacité à intégrer l'information pour former un niveau plus élevé d'abstraction sont les fondements du pouvoir prédictif de la procédure du tri-de-cartes des comportements maternels / division de l'attention et des entrevues. En plus, ce même processus de constructivisme dialectique est évident dans les comportements de la situation étrangère. En effet, ce point commun pourrait expliquer l'association substantielle entre la situation étrangère, d'un côté, et le tri-de-cartes des comportements maternels / paradigme de la division de l'attention et des entrevues, de l'autre. Finalement, nous discutons du fait que l'efficacité du constructivisme dialectique dans la prédiction de la qualité de l'attachement est augmentée dans des conditions de stress.

TRI-DE-CARTES DES COMPORTEMENTS MATERNELS / DIVISION DE L'ATTENTION

Selon la procédure du tri-de-cartes des comportements maternels / division de l'attention, la mère se voit contrainte de participer à une tâche (p. ex., répondre à des questionnaires) en la présence de son enfant. Ce paradigme permet l'évaluation de l'habileté de la mère à attribuer son attention de manière coordonnée pour chaque type de stimulus. Le paradigme permet aussi d'évaluer l'habileté de la mère à intégrer ses réponses eu égard à deux demandes conflictuelles et ce, dans une même stratégie. Seule une mère capable de réguler son attention de manière appropriée et d'intégrer dans une même stratégie ses réponses aux demandes contradictoires peut démontrer une sensibilité à la fois dans ses réponses à son enfant et dans la façon de remplir le questionnaire. En plus, la mère doit réguler son attention et intégrer l'information dans des conditions de stress (dues aux demandes conflictuelles). Ainsi qu'il a été recensé par Mandler (1975), le stress semble restreindre le processus d'attribution de l'attention dans des conditions expérimentales.

Contrairement aux interruptions d'attention intentionnelles de la mère (à travers des demandes de tâches à deux), le tri-de-cartes des comportements maternels / paradigme de la division de l'attention augmente l'attribution de l'attention de l'observateur et sa capacité intégrative en lui procurant la base de la description comportementale. Cet environnement structuré pour les observations protège l'observateur de l'amplification des événements environnementaux particuliers (p. ex., la mère est trop insistante à un certain moment lors de l'alimentation) ou de sa propre histoire d'attachement. En d'autres termes, cet instrument facilite l'attribution de l'attention de l'observateur. En fait, Pederson et Moran (1995) sont très explicites quant à l'entraînement des observateurs dans la distribution de leur attention (c.-à-d. se centrer non seulement sur les comportements de la mère, mais aussi sur les aspects contextuels variés de l'environnement domiciliaire) et à l'abstraction (c.-à-d. les observateurs sont interrogés après leur visite à la maison afin d'augmenter l'intégration de leurs observations). Ainsi, pendant que l'habileté de la mère à réguler son attention et à intégrer l'information est mise à l'épreuve, la capacité de l'observateur est augmentée⁴.

4. Tarabulsy, Avgoustis, Phillips, Pederson et Moran (1997) ont trouvé des corrélations significatives entre les évaluations de sécurité de l'enfant (tri-de-cartes d'attachement) des mères dans une relation sécurisante et celles des observateurs. Cependant, lorsque les évaluations des observateurs étaient comparées avec celles des mères dans une relation insécurisante, la relation significative n'était pas obtenue.

ENTREVUES

L'importance de la régulation de l'attention est implicite dans la description des entrevues décrite plus tôt. En répondant aux questions de l'entrevue, la mère doit consacrer son attention à une série de souvenirs, certains étant logiquement incompatibles avec d'autres. Comme nous venons de le voir, elle doit faire l'intégration de ces souvenirs. Plus encore, elle doit coordonner son attention à la fois avec son état interne et avec l'environnement externe de l'entrevue. De plus, elle doit accomplir cette fonction dans des conditions de stress suscité par le contenu et le processus de l'entrevue, lesquels déstabilisent l'attribution de l'attention. Étonnamment, ces deux aspects du constructivisme dialectique (régulation de l'attention et intégration de l'information), lorsqu'ils sont réalisés dans des conditions de stress, peuvent être les fondements du pouvoir de méthodes aussi divergentes que la procédure du tri-de-cartes des comportements maternels / division de l'attention et les entrevues.

Cette explication est en accord avec la théorie de Main (George, Kaplan et Main, 1996). Main soutient que le discours « cohérent » est le seul prédicteur puissant de la sécurité de l'attachement de l'enfant (Main et Goldwyn, 1994; tel que confirmé par van IJzendoorn, 1995). Bien sûr, la réalisation d'un discours cohérent requiert la distribution libre de l'attention à travers une série de souvenirs potentiellement stimulants ainsi que leur intégration subséquente, dans les conditions de stress auxquelles nous faisons allusion plus tôt. En effet, tout comme Benn (1986), qui soutient que les construits basés sur les émotions sont le fondement des comportements distincts des figures d'attachement, Fonagy (1996) propose :

Le modèle de transmission transgénérationnelle de Main [...] implique que les évaluations de la sensibilité maternelle *observable* et des soins prodigués à l'enfant ne peuvent pas être forcément des prédicteurs solides de la qualité de la relation parent-enfant. C'est la capacité métacognitive de la mère [...] qui devrait procurer une prédiction claire quant à la probabilité que l'enfant développe une relation sécurisante avec elle (p. 73).

En d'autres mots, la mesure de la capacité métacognitive de la mère devrait être plus prédictive que les autres mesures reposant seulement sur des comportements observables de sensibilité. Brown, Bransford, Derrara et Campionne (1983) définissent la métacognition dans des termes familiers; ils la décrivent comme contenant deux opérations mentales séparées, mais entrelacées: le processus métacognitif et la connaissance

métacognitive. La première opération traite des mécanismes de régulation durant le processus d'information. La seconde décrit le processus qui intègre les multiples stimuli pour former une prise de conscience dans un niveau plus élevé d'abstraction. Ensemble, ces mécanismes constituent le constructivisme dialectique. À nouveau, il semble que le tri-de-cartes des comportements maternels / paradigme de la division de l'attention et l'approche de l'entrevue reposent sur la régulation de l'attention et l'intégration de l'information dans des conditions de stress.

Mais pourquoi les instruments qui mesurent ces deux processus dans des conditions de stress ont-ils une capacité incroyable de prédire l'attachement de l'enfant ? Une des avenues explicatives réside dans la possibilité que ces deux approches partagent des attributs communs avec la mesure de la sécurité de l'attachement. En fonctionnant dans des conditions de stress spécifiquement destinées à le stresser dans la situation étrangère, l'enfant est obligé de coordonner l'attribution de son attention entre l'exploration et le lien relationnel. Plus spécifiquement, l'enfant doit intégrer ses besoins opposés dans une stratégie comportementale d'approche et de retrait qui vient satisfaire ces demandes conflictuelles. Dans la résolution de ce problème, l'enfant évitant tend à concentrer son attention exclusivement sur l'exploration. À l'opposé, l'enfant résistant limite l'attention du parent. Les enfants dans une relation insécurisante, contrairement à leurs pairs dans une relation sécurisante, ne peuvent alors pas intégrer leurs actions dans une seule stratégie comportementale satisfaisant à la fois leurs besoins de réconfort et d'exploration. Ces considérations suggèrent que le succès du paradigme tri-de-cartes des comportements maternels / division de l'attention et des entrevues ainsi que la situation étrangère mesurent des *processus parallèles*. Cette reconnaissance explique pourquoi le premier procure une si bonne prédiction du dernier. Elle nous informe également que les mesures de sensibilité peuvent être exceptionnellement efficaces lorsque les figures d'attachement se voient attribuer des tâches défiant la régulation de l'attention et l'intégration de l'information dans des conditions de stress. Cette affirmation nous confirme aussi que l'attribution efficace de l'attention et l'intégration de l'information reposent au centre de l'interaction sensible.

SOMMAIRE

Dans ce chapitre, nous avons affirmé que nous avons besoin d'identifier des méthodes puissantes afin d'évaluer la sensibilité maternelle. Cette démarche s'impose puisqu'aucun paradigme standard n'existe, malgré

l'ampleur qu'occupe la sensibilité maternelle dans la théorie de l'attachement. Cette lacune peut également contribuer à une variabilité extrême des effets. Par ailleurs, les travaux précédents de méta-analyses proposent que les données publiées portant sur la sensibilité maternelle et la sécurité d'attachement ne prouvent pas l'existence des modèles cognitifs internes, autre construit important dans la théorie. Si les chercheurs dans ce domaine veulent démontrer l'existence de la stabilité à court et à long termes des comportements d'attachement (et les modèles cognitifs internes sous-jacents) en considérant les fluctuations de la sensibilité maternelle, alors ils ont besoin de techniques plus adéquates pour l'évaluation de la sensibilité que celles habituellement utilisées. Nous soutenons que la procédure du tri-de-cartes des comportements maternels / division de l'attention peut être la meilleure méthode d'évaluation pour le moment. Nous indiquons également que la technique des entrevues mérite d'être davantage explorée. Nous proposons que, malgré la dissemblance structurale de ces méthodes, elles semblent toutes deux exploiter les stratégies constituant le processus du constructivisme dialectique (attribution de l'attention et abstraction) et qu'elles sont analogues aux stratégies sous-jacentes retrouvées dans les comportements de l'enfant dans la situation étrangère. Cette similitude peut expliquer le lien solide observé entre la sensibilité maternelle, telle que mesurée par le tri-de-cartes des comportements maternels / division de l'attention ou par l'entrevue, et la sécurité d'attachement de l'enfant.

ANNEXE

Description des études examinant la sensibilité maternelle et la sécurité d'attachement

Études	Mesures de sensibilité	N	Âge lors de l'évaluation de l'attachement (mois)
Ainsworth, Blehar, Waters et Wall, 1978	ARS Sensibilité	23 ^c	12
Anisfeld, Casper, Nozyce et Cunningham, 1990	Évaluations de la sensibilité et des réponses	26 ^a	13
Atkinson, Chisholm, Scott, Goldberg, Vaughn, Blackwell, Dickens et Tam, 1995 ³	ARS Composite et TCCM	36 ⁱ (M)	16 et 22 (AM)
Barnes, 1989 ⁴	Échelle d'attitude maternelle Échelle d'ajustement dyadique	68 ^c	12-15
Bates, Maslin et Frankel, 1985	Échelles du HOME : - réponses verbales et émotionnelles - organisation de l'environnement - implication maternelle - provision de matériel pour le jeu - évitement des restrictions - opportunité pour la variété Observations à domicile	68 ^c	13
Benn, 1986	Entrevue	30 ^d	19
Bretherton, Biringen, Ridgeway, Maslin et Sherman, 1989 ¹	Entrevue d'attachement pour parents	37 ^c	25

Description des études examinant la sensibilité maternelle et la sécurité d'attachement (suite)

Études	Mesures de sensibilité	N	Âge lors de l'évaluation de l'attachement (mois)
Burchinal, Bryant, Lee et Ramsey, 1992	HOME Chaleur et implication	11 ^{a,c} 34 ^{a,c,i}	12 12
Capps, Sigman et Mundy, 1994	Observations lors d'un jeu	15 ^k	24 (AM)
Cox, Owen, Henderson et Margand, 1992	Facteur « interaction positive »	36 ^c	12
Del Carmen, Pedersen, Huffman et Bryan, 1993	Facteur « Social/affectif », facteur « Orienté vers l'objet » et facteur « Gestion de la détresse »	52 ^c	12-13
Egeland et Farber, 1984	ARS Sensibilité, ARS Coopération et Échelle d'attitude maternelle de Cöhler : - contrôle approprié vs non approprié de l'agression de l'enfant - encouragement vs non-incitation à la réciprocité - acceptation vs déni de la complexité émotionnelle	267 ^a	12 et 18
Fracasso, 1987	ARS Sensibilité, ARS Acceptation et ARS Coopération	47 ^m (M)	13
Goldberg, Perrota, Minde et Corter, 1986	ARS Sensibilité, ARS Acceptation, ARS Coopération et ARS Disponibilité	55 ^{s,h}	12

Grossman, Grossman, Sprangler, Suess et Unzner, 1985	ARS Sensibilité	46 ^c	12
Isabella, 1993	Index de sensibilité	30 ^c (M)	12
Isabella, 1994	Observations à domicile : Composite interaction maternelle	32 ^c	12
Krupka, 1995 ^{3,4}	TCCM, ARS et Intervention	61 ^a	13
Lamb, Hopps et Elster, 1987	« Réponse maternelle contingente », « Soins maternels » et « Engagement »	37 ^b	14
Lyons-Ruth, Connell, Zoll et Stahl, 1987	ARS Sensibilité et HOMIRS : « Chaleur », « Désengagement », « Hostilité couverte », « Manipulation interférente » et « Qualité du toucher relationnel »	56 ^a	12
Moran, Pederson, Pettit et Krupka, 1992 ¹	ARS composite, TCCM, HOME : émotionnel/verbal Réponse + Total et <i>Bromwich Parent Behavior Progression</i>	19 ^j	12 (AM)
Nakagawa, Lamb et Miyake, 1992 ²	ARS Sensibilité, ARS Acceptation, ARS Coopération et ARS Disponibilité	27 ¹	12
Pederson, Gleason, Moran et Bento, 1998	TCCM et ARS Sensibilité	56 ^c	12-18
Pederson et Moran, 1996 ¹		84 ^{s,h}	12

Description des études examinant la sensibilité maternelle et la sécurité d'attachement (suite)

Études	Mesures de sensibilité	N	Âge lors de l'évaluation de l'attachement (mois)
Pederson, Moran, Sitko, Campbell, Ghesquire et Acton, 1990 ¹	ARS composite et TCCM	40 ^c	12
Phillips, 1990 ⁴	Score total du HOME	36 ^d	16
Schneider-Rosen et Rothbaum, 1993	Mesure d'acceptation parentale Échelle de Sroufe; Qualité de l'assistance	46 ^c (M)	22
Schwartz, 1978 ⁴	Échelle d'évaluation maternelle: Émotion positive et flexibilité	44 ^c	18
Seifer, Schiller, Sameroff, Resnick et Riordan, 1996 ³	PCIS	49 ^c	12
Smith et Pederson, 1988	Réponses appropriées, réponses insuffisantes et réponses interférentes	47 ^c	12
Spieker et Booth, 1988 ²	NCAFS, NCATS et Facteur « Contingence »	60 ^a	13
Stifter, Coulehan et Fish, 1993	Échelle « Sensibilité » et Échelle « Interférence »	62 ^d	18
Teti, Gelfand, Messinger et Isabella, 1995	Observations lors de l'alimentation et du jeu	50 ^e	16-21

van Dam et van IJzendoorn, 1988	ARS Sensibilité	39 ⁿ	18
van den Boom, 1994	Intervention	100 ^a	12
Wachs et Desai, 1993 ¹	Stimulation à domicile de Purdue Section IV de l'Inventaire : « Implication parentale dans les activités de l'enfant »	56 ^c	24,8 (M)
Ward et Carlson, 1995	Mesure de sensibilité de Crittenden : « Sensibilité », « Contrôle/Interférence » et « Absence de réponses »	74 ^{a,b}	15
Ward, Kessler et Altman, 1993	Score composite de sensibilité (codifié avec le système CARE)	26 ^f 28 ^c	17 17
Watkins, 1992 ⁴	Échelle de disponibilité émotionnelle	65 ^c	18
Wetherford, 1977 ⁴	Sous-échelles du HOME + Total	40 ^a	12
Zaslow, Rabinovich, Suwalsky et Klein, 1988	« Qualité affective » et « Interaction de jeu »	39 ^c	15

Note: Les acronymes habituels (anglophones) sont conservés dans le tableau. Cependant une traduction est fournie ci-dessous et les autres échelles sont traduites directement dans le tableau.

- ARS = Échelle d'évaluation d'Ainsworth
 - CARE = Système expérimental des relations enfant-adulte de Crittenden
 - HOME = Inventaire du HOME
 - HOMIRS = Échelle d'évaluation des interactions maternelles observées à domicile
 - M = Grandeur moyenne de l'échantillon, utilisée lorsque les indices d'effet provenaient d'analyses multiples, dans lesquelles manquaient plusieurs données.
 - AM = Âge mental
 - TCCM = Tri-de-cartes des comportements maternels
 - NCAPS = Échelle d'évaluation des soins donnés à l'enfant lors de l'alimentation
 - NCATS = Échelle d'évaluation des soins donnés à l'enfant lors d'une tâche d'enseignement
 - PCIS = Échelle des interactions parent/prodigueur de soins
- Toutes les mesures de sensibilité sont basées sur des observations codifiées des interactions mère-enfant et transférées sur des échelles numériques. Les nombres notés en exposants représentent le type d'études. Les lettres notées en exposants représentent le type d'échantillon.
- L'attachement est mesuré selon la situation étrangère, à moins de spécifications contraires.
- 1 Attachement mesuré selon le tri-de-cartes d'attachement
 - 2 Attachement mesuré selon la situation étrangère modifiée
 - 3 Attachement mesuré selon la situation étrangère et le tri-de-cartes d'attachement
 - 4 Thèse de doctorat
 - a Mères dont l'environnement est très à risque
 - b Mères adolescentes
 - c Échantillon communautaire
 - d Toutes les mères sont sur le marché du travail
 - e Dépressives et Groupe contrôle
 - f Enfants ayant un retard de croissance (*failure-to-thrive*)
 - g Enfants de petit poids
 - h Enfants prématurés
 - i Enfants sans soins maternels
 - j Enfants ayant un retard du développement
 - k Enfants autistiques
 - l Échantillon japonais
 - m Échantillon hispanique
 - n Échantillon néerlandais

Chapitre 2

Le récit de deux histoires L'attachement, le tempérament et la régulation des émotions

SUSAN GOLDBERG

The Hospital for Sick Children, Toronto (Ontario)
University of Toronto, Toronto (Ontario)

KIRSTEN BLOKLAND

The Hospital for Sick Children, Toronto (Ontario)
University of Toronto, Toronto (Ontario)

NATALIE MYHAL

The Hospital for Sick Children, Toronto (Ontario)
University of Toronto, Toronto (Ontario)

Les relations qui existent entre le tempérament et l'attachement sont le sujet de discussions continuelles, intenses et souvent controversées. De façon différente, ces discussions renvoient aux controverses classiques entre l'hérédité et l'environnement (*nature-nurture*), le tempérament représentant le concept d'« hérédité » et l'attachement, celui d'« environnement ». La première partie de ce chapitre est consacrée à un résumé de cette controverse ainsi qu'aux efforts apportés pour sa résolution. La seconde partie illustre le rôle complémentaire joué par l'attachement dans un domaine couramment perçu comme ayant une importante composante du tempérament, soit la régulation des émotions.

LA CONTROVERSE TEMPÉRAMENT-ATTACHEMENT

DES DÉFINITIONS

Le tempérament est souvent défini en tant que substrat de la personnalité déterminé de manière biologique. Cela implique une prédisposition à adopter un style comportemental qui serait **indépendant** de l'expérience. Ainsi, Kagan (1994) a récemment défini le tempérament comme suit :

[...] toute qualité émotionnelle ou comportementale relativement stable et distinctive dont l'apparition durant l'enfance est influencée par une biologie héritée, ceci incluant des différences au niveau de la chimie du cerveau. (Préface, p. XVII.)

Bien que la prédisposition en soi ne change pas, le style comportemental observable est influencé par l'expérience, dont l'expérience avec les personnes responsables ou parents. Alors qu'il s'agit d'un accord commun en ce qui a trait au construit du tempérament, les exigences associées à l'évaluation d'une « prédisposition » ou de la discrimination des composantes « sans expérience » du style comportemental sont des obstacles méthodologiques importants. La majorité des mesures du tempérament sont basées sur des inférences, soit à partir d'observations de comportements

qui ne peuvent être indépendants de l'expérience avec les personnes responsables ou parents (p. ex., Goldsmith et Rothbart, 1996), soit à travers des évaluations faites par les parents (p. ex., Bates, 1980; Carey et McDevitt, 1978). Dans le premier cas, le tempérament ne peut être distingué des comportements qui ont été modelés par l'expérience. Dans le deuxième cas, les évaluations faites par les parents des comportements ou du style comportemental de leur enfant n'ont pas seulement été influencées par l'expérience, mais se confondent également avec les perceptions parentales. Les études portant sur le tempérament et l'attachement utilisent ces deux types de mesures, mais aucune des deux ne semble très satisfaisante.

Puisque le tempérament est traditionnellement défini comme ayant des liens directs avec des caractéristiques physiologiques, les mesures physiologiques telles que le rythme cardiaque (Kagan, 1994) ou le niveau de cortisol salivaire (Gunnar, 1990) ont été étudiées en tant que corrélats des dispositions du tempérament. Habituellement, ces mesures sont considérées comme des indicateurs des types comportementaux plutôt qu'en tant que mesures de tempérament *en soi*. Toutes les mesures physiologiques et comportementales, de même que les rapports remplis par les parents faisant référence à un même trait tempéramental, ne sont pas nécessairement hautement corrélées (Lamb et Fracasso, 1998).

En résumé, il semble que des mesures simples et directes du tempérament soient difficiles à saisir. Pour cette raison, Bates (1987) a suggéré que les concepts du tempérament soient considérés comme des « outils et non des vraies entités » qui nous permettent de « voir des événements naturels de manière plus efficace ». Dans le contexte de ce chapitre, nous considérons que le tempérament représente les caractéristiques du comportement de l'enfant qui sont relativement consistantes dans le temps et résistantes au changement, même si les mesures des études qui seront ici décrites ne constituent pas des indicateurs idéaux de ces traits.

L'attachement est un terme que plusieurs utilisent pour désigner « la relation parent-enfant » (p. ex., Moran, Pederson et Tarabulsy, 1996), alors qu'originellement ce terme faisait seulement référence à une partie de cette relation. Le concept avancé par Bowlby (1969), le père fondateur de ce champ d'intérêt, mettait l'accent sur le rôle protecteur du parent. Dans cette perspective, l'attachement d'un enfant à son parent reflète la confiance qu'il porte envers son parent quant à son habileté à combler ce rôle de protection. Si l'enfant croit que son parent satisfera ses besoins de protection, il sera perçu comme ayant une relation d'attachement sécurisant. Si la confiance manque à l'enfant, sa relation d'attachement est alors

décrite comme étant insécurisante. Deux types d'insécurité peuvent être différenciés : le premier, appelé « évitant », est caractérisé par une expression limitée des besoins d'attachement, alors que le deuxième, nommé « ambivalent » ou « résistant », se caractérise par une expression exagérée des besoins d'attachement. Ces modèles d'attachement furent décrits par Ainsworth et ses collègues (Ainsworth *et al.*, 1978) à partir de la situation étrangère, procédure destinée aux enfants entre 12 et 18 mois. La situation étrangère est constituée d'une séquence d'épisodes semi-structurés dans lesquels une figure d'attachement et un « étranger » interagissent avec l'enfant, le quittent puis le retrouvent. La figure d'attachement peut être un parent, un grand-parent, d'autres personnes faisant partie de la famille ou, encore, des personnes responsables de l'enfant mais venant de l'extérieur de la famille. Cependant, puisque la majeure partie de la littérature dans ce domaine fait référence à la mère comme figure d'attachement, et puisque les mères continuent d'être la première source de soins pour l'enfant dans la plupart des familles, nous nous référerons à la « mère » tout au long de ce chapitre.

Lors de la situation étrangère, les enfants dont l'attachement est « sécurisant » explorent librement la salle de jeu en présence de leur mère, faisant de nombreuses « vérifications » en jetant des regards en leur direction ou en émettant des vocalisations à leur intention et en partageant leur expérience avec elle (p. ex., montrer un jouet et vocaliser à son sujet). Leur exploration diminue toutefois lorsque la mère quitte la pièce et l'expression manifeste de la détresse lors des épisodes de séparations varie selon les enfants « sécurisants ». Cependant, ces enfants peuvent accueillir leur mère de façon positive à leur retour ou, lorsqu'ils sont en détresse, rechercher le contact avec elle et l'utiliser de manière efficace afin de retourner à l'exploration. Environ les deux tiers des enfants de la population générale se retrouvent dans ce groupe.

Les enfants dont l'attachement est « évitant » semblent explorer sans se préoccuper de leur mère. Ils démontrent très peu de détresse lors de la séparation et ignorent ou « snobent » leur mère à son retour. Ils peuvent également être plus amicaux envers l'étranger qu'envers leur propre mère. Au premier abord, ces enfants donnent l'impression d'être agréablement indépendants, mais bientôt des indications nous permettent de croire que ce n'est pas le cas. Environ le cinquième des enfants d'échantillons provenant de la population générale présentent ce style comportemental.

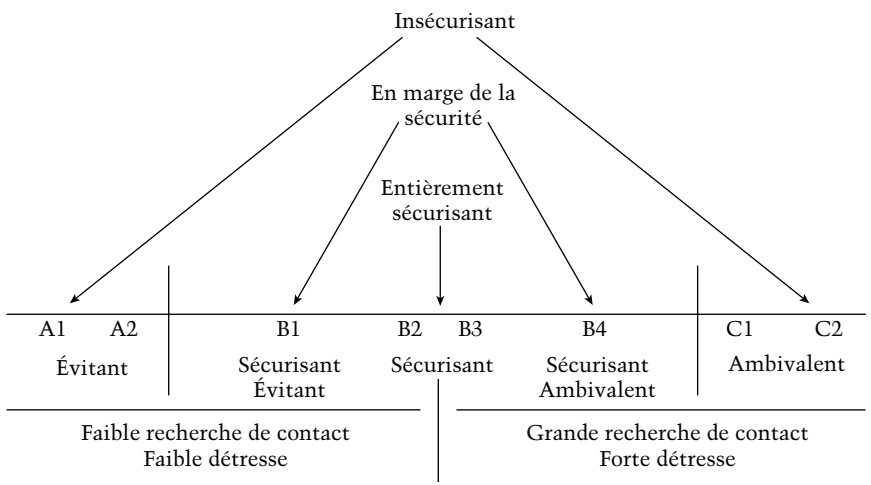
Les enfants dont la relation d'attachement est décrite comme étant de nature « résistante » font preuve d'une exploration minimale même en présence de leur mère, manifestent une détresse excessive à son départ et

recherchent le contact avec elle lors des réunions tout en essayant de l'éviter. Ils prennent du temps à être consolés et, souvent, ils ne s'éloignent pas de leur mère durant les épisodes de réunion, soit pendant 3 minutes. Environ le dixième des enfants d'un échantillon provenant de la population générale font partie de ce groupe.

Ce sont les trois principaux modèles des relations d'attachement (sécurisante, évitante, résistante). Chacune des catégories générales se divise en deux sous-groupes ou plus (voir la figure 1). Ce qui devient important pour la suite de cette discussion est le fait qu'à l'intérieur du groupe de relation d'attachement sécurisant existent des enfants qui se situent dans des sous-groupes (B_1 et B_2) qui ressemblent au groupe de relation d'attachement évitant par leur manifestation minimale de détresse lors des séparations et par leur faible recherche de contact avec leur mère. Ils se distinguent toutefois des relations évitantes principalement par la réponse positive qu'ils accordent à leur mère à son retour. Il existe également un sous-groupe d'enfants ayant un attachement sécurisant et qui ressemblent aux enfants dits résistants, puisqu'ils sont extrêmement bouleversés lors des épisodes de séparation et qu'ils sont difficiles à consoler (B_4). Ils se distinguent toutefois des enfants ayant un attachement résistant par l'absence d'ambivalence dans leur approche et leur plus grande compétence à utiliser le réconfort de leur mère. La figure 1 représente ces sous-

FIGURE 1

Les classifications d'attachement



groupes sur un continuum reflétant de façon sommaire le seuil d'activation des comportements d'attachement : à l'extrême gauche (A_1 et A_2), ce seuil est élevé, alors qu'à l'extrême droite (C_1 et C_2) il est très bas.

Une quatrième catégorie de relation d'attachement s'est récemment ajoutée, soit l'attachement « désorganisé/désorienté » (Main et Solomon, 1990). Ce modèle de comportement nouvellement découvert fut en premier lieu observé et étudié principalement auprès d'échantillons cliniques et à haut risque (p. ex., les enfants maltraités, les mères dépressives). À ce jour, cela ne permet pas encore de comprendre son fondement et sa signification dans des échantillons normatifs. De plus, ce modèle n'était pas connu au moment des études qui seront examinées dans cette section et, par le fait même, il ne figure pas dans la présente discussion. Par conséquent, dans le contexte de ce chapitre, la discussion se restreint aux trois premières classifications.

DEUX HISTOIRES

L'HISTOIRE DE L'ATTACHEMENT

La controverse repose surtout sur ce que les modèles comportementaux observés reflètent. Les théoriciens de l'attachement prétendent que ces modèles reflètent les attentes de l'enfant face aux réponses de sa mère relativement à son besoin de réconfort. Les enfants « sécurisants » auraient appris, à travers une histoire de réponses maternelles cohérentes face à leurs besoins de protection (par exemple, lorsqu'ils sont malades, blessés ou tristes), qu'ils peuvent compter sur leur mère pour du réconfort. Cette confiance leur permet d'explorer librement l'environnement en sa présence, d'exprimer directement leurs besoins et d'accepter volontiers le réconfort maternel (Cassidy, 1994).

Quant aux enfants « évitants », ils semblent avoir vécu une histoire relationnelle dans laquelle ils ont été fréquemment ignorés ou rejetés lorsqu'ils étaient malades, blessés ou tristes. Ils ont donc appris que leur mère est cohérente par l'absence de ses réponses face aux besoins reliés à l'attachement. Ainsi, les enfants « évitants » ont appris à restreindre l'expression de leurs besoins d'attachement, puisque ceux-ci sont associés à la peur du rejet (Cassidy et Kobak, 1988).

Les enfants « résistants » auraient vécu une histoire relationnelle dans laquelle dominent les réponses maternelles incohérentes face à leurs besoins d'attachement. Ils ont appris qu'une expression prolongée et exagérée de leurs besoins d'attachement suscitera éventuellement

l'attention de leur mère. Par conséquent, ils sont soucieux de s'assurer que leur mère sera disponible et accessible sur le plan émotionnel (Casidy et Berlin, 1994).

Dans cette histoire, le déterminant le plus important des comportements observés dans la situation étrangère s'avère l'expérience préalable de l'enfant par rapport aux réponses maternelles à ses besoins d'attachement. La situation étrangère constitue une fenêtre sur les perceptions de l'enfant quant à sa relation avec sa mère, perceptions déduites à partir des inférences que nous pouvons faire à propos de ses attentes à l'égard du comportement de sa mère après une séparation.

L'HISTOIRE DU TEMPÉRAMENT

Les théoriciens du tempérament, tels que Kagan (1994) ainsi que Chess et Thomas (1982), racontent une histoire différente à partir des mêmes observations. En effet, ils signalent que les enfants diffèrent dans la latence et dans l'intensité avec laquelle ils expriment leur détresse ainsi que dans leur habileté à moduler cette détresse lorsqu'elle survient. Ce sont des caractéristiques du tempérament. Ainsi, les comportements observés dans la situation étrangère refléteraient la prédisposition à la détresse. Certains enfants, ceux ayant un attachement « évitant », ne deviennent tout simplement pas en détresse dans la situation étrangère et, par conséquent, n'ont pas besoin de rechercher le contact avec leur mère lors des épisodes de réunion. D'autres enfants, ceux ayant un attachement « résistant », tombent facilement dans un état de détresse extrême. Puisqu'ils deviennent très bouleversés, ils ont besoin de beaucoup de temps avant d'être apaisés au retour de leur mère. Par conséquent, ils présentent de la résistance au réconfort maternelle et ne retournent que difficilement à leur exploration. L'explication apportée par les théoriciens du tempérament concernant les modèles de relations d'attachement sécurisant est imprécise puisque, comme il le fut mentionné plus haut, les enfants ayant un attachement sécurisant varient considérablement sur le plan de la quantité de détresse ouvertement exprimée lors de la situation étrangère. En effet, ceux qui racontent l'histoire du tempérament peuvent préférer classer les comportements observés dans la situation étrangère principalement en fonction de la quantité de détresse et de recherche de contact manifestées (voir la figure 1) plutôt qu'en fonction du critère relié à la sécurité. Le point principal apporté par les théoriciens du tempérament repose sur l'idée que le comportement observé durant la situation étrangère est déterminé principalement par les caractéristiques de l'enfant plutôt que par son histoire relationnelle.

En dépit de cette controverse concernant la façon d'interpréter la signification du comportement de l'enfant dans la situation étrangère, les théoriciens de l'attachement et ceux du tempérament démontrent moins de désaccord quant aux influences du tempérament et de la qualité des soins dans le contexte élargi du développement. En effet, les théoriciens de l'attachement reconnaissent le rôle du tempérament (p. ex., Sroufe, 1985), alors que les théoriciens du tempérament reconnaissent la contribution de l'expérience relationnelle de soins (p. ex., Calkins, 1994). Cependant, les classifications fondées sur le comportement observé lors de la situation étrangère sont devenues synonymes du concept d'attachement en soi. Par conséquent, il est justifié de mettre l'accent explicitement sur les comportements durant la situation étrangère, sur les classifications qui en découlent ainsi que sur leur signification.

LA PREUVE

Pour la plupart, les premières études dans le domaine n'ont pu démontrer que les mesures standards de tempérament étaient systématiquement reliées aux comportements observés durant la situation étrangère, et ce, même si des relations furent observées à quelques reprises entre des mesures de tempérament et certains comportements spécifiques observés durant la situation étrangère (voir Bates, 1987, pour une recension de ces premières études). La plus claire des preuves démontrant que la situation étrangère ne constitue pas simplement une mesure de la prédisposition à la détresse provient des évaluations physiologiques mises en place durant et après le déroulement de la situation étrangère. Même si les enfants dits évitants ne démontrent pas ouvertement de détresse, leur rythme cardiaque et leur prélèvement de cortisol indiquent qu'ils sont au moins autant, sinon plus, stimulés au niveau physiologique que les autres enfants (Donovan et Leavitt, 1985; Spangler et Grossmann, 1993; Sroufe et Waters, 1977a; Hertsgaard, Gunnar, Erickson et Nachmias, 1995). Ainsi, ce qui distingue les modèles de relations d'attachement ne serait pas la détresse *en soi*, mais plutôt la façon dont l'enfant gère celle-ci. Les théoriciens de l'attachement ajouteraient que nous mesurons la façon dont les enfants utilisent leur parent à l'intérieur de leur stratégie de gestion. Néanmoins, les théoriciens du tempérament ne s'opposeraient pas à une description de la situation étrangère en tant que paradigme évaluant le style de l'enfant ou la stratégie qu'il utilise pour gérer la détresse. Cette conception peut être considérée comme étant un trait du tempérament.

Les théoriciens de l'attachement font référence à un nombre important d'études dans lesquelles les comportements de la mère et de l'enfant furent observés à la maison et mis en relation avec les classifications d'attachement à la fin de la première année de vie de l'enfant. Dans la plupart de ces études, les comportements maternels étaient de meilleurs prédicteurs des comportements durant la situation étrangère que ne l'étaient les mesures du comportement de l'enfant. Les théoriciens du tempérament apportent l'idée que les effets du comportement de la mère sont plus faibles que ne le prétend la théorie de l'attachement et ils font remarquer que les caractéristiques et les comportements de l'enfant présentent une certaine puissance de prédiction dans quelques études. Nous rapportons d'abord des exemples de ces dernières études.

Les études qui soulèvent un plus grand intérêt sont celles dans lesquelles les mesures reliées à l'enfant furent prises durant la période néonatale et furent ainsi soumises à l'influence minimale des expériences sociales. Plusieurs de ces études ont découvert une relation entre les mesures comportementales chez le nouveau-né et les classifications d'attachement obtenues plus tard lors de la situation étrangère. Waters, Vaughn et Egeland (1980) ont découvert que les nouveau-nés à qui était plus tard assignée une classification d'attachement insécurisant-résistant démontraient une plus faible maturité motrice, une plus faible capacité d'orientation et de régularisation de leur état au septième jour que les nouveau-nés dont l'attachement serait éventuellement sécurisant. Miyake, Chen et Campos (1985) ont découvert qu'aux deuxième et cinquième jours, les nouveau-nés qui se révélaient insécurisants réagissaient avec une détresse plus intense et prolongée à l'interruption de la succion que ne le faisaient les autres nouveau-nés. Cet effet fut par la suite reproduit (Calkins et Fox, 1992). Enfin, deux études ont démontré que des nouveau-nés, plus tard dits « insécurisants », pleuraient davantage au cours de leurs 48 premières heures de vie (Holmes, Ruble, Kowalski et Lavesen, 1984) et furent évalués par des infirmières comme étant plus difficiles à soigner (Egeland et Farber, 1984) que les autres nouveau-nés devenant plus tard « sécurisants ». Les données provenant de ces premières observations comportementales sont compatibles avec la théorie du tempérament.

Lewis et Feiring (1989) menèrent une étude à partir d'observations recueillies à la maison, dans laquelle les mesures prises auprès des enfants réussirent à prédire les classifications d'attachement plus solidement que ne purent le faire les comportements maternels. Les mères d'enfants provenant des trois catégories d'attachement se différenciaient significativement sur le plan de leurs initiatives et de leurs réponses aux signaux de leurs enfants lors d'observations dyadiques à domicile (les enfants étaient

âgés de trois mois). Ces enfants, quant à eux, se distinguaient sur le plan de la quantité de jeu dirigé vers des objets ou des personnes. Toutefois, dans une « analyse à fonction discriminante », seule une mesure composée de la sociabilité de l'enfant fut un prédicteur significatif de l'attachement de l'enfant. Ni l'initiative, ni le niveau de réponses maternelles ne réussirent à distinguer les groupes. Même si les mesures reliées à l'enfant et celles reliées à la mère étaient en lien avec les classifications d'attachement, il est surprenant de constater que les données inversent le modèle typique de la relation entre ces types de mesures ; les effets des enfants étaient plus forts que ceux des mères. Bien sûr, comme les auteurs le soulèvent, la sociabilité d'un enfant à trois mois peut représenter une charge tempéramentale importante, mais il est impossible de ne pas écarter l'expérience sociale en relation avec le parent. En effet, puisque les observations furent prises dans le contexte de la présence du parent, la sociabilité peut, en fait, être en premier lieu une mesure dyadique plutôt qu'une mesure reliée uniquement à l'enfant.

Certaines des complexités au sein de la controverse sont présentées dans le travail de Crockenberg (1981), qui a suivi des nouveau-nés regroupés selon leur niveau élevé ou bas d'irritabilité sur les « Échelles néonatales de Brazelton » (*Brazelton Neonatal Scales*). Cette auteure a défini le niveau de réponses maternelles en tant que « nombre moyen de secondes nécessaires pour que la mère réponde aux signaux de détresse de son enfant » lors de visites à domicile d'une durée de quatre heures, et ce, lorsque les enfants étaient âgés de trois mois. Les mères furent réparties en deux groupes selon leur niveau de réponses (haut ou bas). Dans son étude sur le tempérament de l'enfant, le soutien social et le niveau de réponses maternelles (sensibilité maternelle), prédicteurs des classifications d'attachement, on observe que les effets principaux du tempérament ainsi que de la sensibilité maternelle étaient négligeables. Par contre, la sensibilité maternelle entraînait en interaction avec le soutien social de manière à avoir un effet significatif sur la sécurité d'attachement mesurée uniquement lorsque le soutien social était faible. De plus, un niveau faible de soutien social était associé aux classifications d'attachement insécurisant seulement pour le groupe d'enfants fortement irritables. Ces données n'appuient ni l'histoire de l'attachement ni celle du tempérament, mais plutôt une perspective plus complexe des déterminants de la sécurité d'attachement. Deux études subséquentes appuient également cette approche plus complexe, puisqu'elles ont trouvé des effets directs et indirects du tempérament et du comportement maternels sur les comportements observés lors de la situation étrangère (Seifer et Schiller, 1996; Susman-Stillman, Kalkoske, Egeland et Waldman, 1996).

Dans une méta-analyse publiée en 1987, Goldsmith et Alansky ont révisé les écrits sur le sujet, se concentrant sur les mesures portant sur la prédisposition à la détresse chez l'enfant ainsi que sur la sensibilité maternelle. La grandeur moyenne de l'effet en ce qui a trait aux mesures maternelles fut évaluée à 0,36¹. L'effet des mesures reliées aux enfants était de 0,16. Ce dernier, bien que faible, était significativement différent de 0. En effet, ces deux grandeurs d'effet n'étaient pas significativement différentes selon le critère statistique. Goldsmith et Alansky (1987) commentèrent : « Un effet que plusieurs chercheurs dans le domaine de l'attachement croient inexistant semble effectivement exister » et « un effet qui a reçu la confiance de la plupart des chercheurs dans le domaine de l'attachement n'est pas aussi fort qu'il semblait l'être au départ ». La plus récente méta-analyse examinant la relation entre les aspects des soins maternels et les comportements durant la situation étrangère (De Wolff et van IJzendoorn, 1997) n'a pas pris en considération les mesures de l'enfant comme prédicteur, mais a tout de même relevé une grandeur d'effet comparable en ce qui a trait aux mesures maternelles (le coefficient r étant de 0,24 à 0,32 pour les différentes mesures maternelles). Ainsi, les preuves indiquent que même si les comportements de la mère ont un effet plus constant et habituellement plus fort sur les comportements observés durant la situation étrangère que les comportements de l'enfant, cet effet n'est que modéré et il n'est peut-être pas significativement supérieur à celui relié au tempérament. Certaines des raisons possibles pour lesquelles la grandeur de l'effet du comportement maternel est plus petit que prévu sont discutées dans une des sections suivantes.

L'ATTACHEMENT EST-IL UN TRAIT OU UNE CARACTÉRISTIQUE DYADIQUE ?

Du point de vue de la théorie de l'attachement, les deux sont véridiques. D'une part, comme nous l'avons mentionné plus haut, la situation étrangère nous procure un moyen de caractériser la relation mère-enfant (une caractéristique dyadique) telle qu'inférée à partir du comportement de l'enfant. Toutefois, afin d'y arriver, nous présumons que l'enfant s'est créé une représentation interne de la relation, laquelle filtre ses perceptions et régularise son comportement (un trait). Cependant, dans la discussion entre

1. Ce calcul omet de façon délibérée les effets provenant d'Ainsworth et de son étude formative de Baltimore, puisqu'ils ne suivaient assurément pas la même direction que les autres effets. Puisque dans cette étude le nombre de familles était réduit et que ces dernières ont été suivies de manière intensive, il fut probablement impossible de faire abstraction des données obtenues à la maison lors de l'observation de la situation étrangère.

les théoriciens de l'attachement et ceux du tempérament, les premiers ont souligné la vision dyadique, alors que les deuxièmes ont plutôt orienté leurs arguments en faveur d'un trait. Si l'attachement est un « trait », les enfants devraient alors démontrer le même modèle de comportements lorsqu'ils sont en relation avec des parents différents. Si l'attachement est un construit dyadique, les enfants peuvent avoir différents modèles de comportements d'attachement avec des parents différents. Il est toutefois clair que les enfants peuvent avoir et manifestent différents modèles de comportements d'attachement avec leur mère et avec leur père ainsi qu'avec d'autres personnes responsables (Fox, Kimmerly et Schafer, 1991). Cependant, un haut niveau de concordance entre les modèles d'attachement de l'enfant envers différents parents appuierait la théorie du tempérament. Les études qui incluent des mesures de l'attachement à la mère ainsi qu'au père rapportent habituellement un manque de concordance entre elles. Néanmoins, Fox *et al.* (1991) ont suggéré que cela peut être le reflet d'un manque de puissance statistique associée à l'étude d'un seul échantillon. Ils ont donc élaboré une méta-analyse à partir de 11 études contenant des données sur les relations d'attachement avec la mère aussi bien qu'avec le père. En réalité, la concordance entre la classification sécurité/insécurité fut supérieure à ce qui aurait pu être obtenu par chance. Lorsque ces données furent analysées en fonction de la distinction « forte détresse/faible détresse » présentée à la figure 1, la concordance était élevée. Ainsi, si un enfant se trouvait du côté du continuum « expression limitée », « faible détresse » et « faible recherche de contact » avec un parent, il était plus probable qu'il se retrouve sur le même côté lorsqu'il était en relation avec l'autre parent. Cependant, la sécurité/insécurité à l'intérieur de la distinction basée sur le niveau de détresse n'est pas concordante : en effet, à l'intérieur du groupe d'enfants présentant un haut niveau de détresse, la sécurité à l'égard d'un parent ne prédisait pas la sécurité ou l'insécurité à l'égard de l'autre parent. La même conclusion s'avérait fondée pour le groupe d'enfants dont le niveau de détresse était faible.

Fox *et al.* (1991) soulèvent l'idée que ces concordances observées pour la sécurité et les types de sécurité/insécurité pourraient refléter l'union de partenaires à modèles assortis ou des styles de comportements parentaux similaires, lesquels seraient appris ou témoigneraient d'un contexte partagé. Toutefois, ils interprètent les données comme étant des preuves d'un effet faible, mais tout de même significatif, du tempérament sur le comportement observé dans la situation étrangère.

Une étude portant sur des enfants dans des kibboutz israéliens (Sagi *et al.*, 1995) a également soulevé une concordance significative à l'intérieur des modèles d'attachement que les enfants manifestent à l'égard de deux

personnes responsables et coopérantes (le parent et la métaplète). Même si, au départ, ils n'étaient pas enclins à accepter la théorie du tempérament, les auteurs reconnaissent que le schème de leur étude ne permettait pas d'exclure clairement l'explication du tempérament, élaborée par Fox et ses collègues.

RAPPROCHEMENT

UNE APPROCHE THÉORIQUE

Plusieurs tentatives ont été menées pour créer un rapprochement entre les histoires du tempérament et de l'attachement. En 1985, Sroufe a pris en main cette tâche. Il a délaissé les aspects plus spécifiques du comportement lors de la situation étrangère, pour porter davantage son attention sur les questions développementales plus générales concernant les relations possibles entre le tempérament et l'attachement. Son résumé des preuves rapportées l'a amené à conclure qu'il n'existait aucun appui pour l'histoire du tempérament. Au contraire, l'attachement et le tempérament constituaient plutôt des domaines distincts, le premier correspondant à un construit dyadique et le deuxième, à un trait. L'auteur a par la suite exploré des manières selon lesquelles ces deux construits pouvaient être reliés ou pouvaient interagir. Il présente les possibilités suivantes :

1. Les construits d'attachement et de tempérament sont orthogonaux. Les mesures d'attachement et de tempérament représenteraient ainsi différents niveaux d'analyse. Selon cette alternative, les soins maternels déterminent les classifications générales d'attachement, mais le tempérament jouerait un rôle dans la détermination du sous-groupe à l'intérieur de ces classifications globales caractérisant une relation parent-enfant.
2. La sécurité d'attachement est déterminée par les soins maternels, alors que le tempérament détermine la forme particulière selon laquelle l'insécurité se manifeste.
3. Le tempérament détermine les comportements auxquels le parent doit répondre, mais ces prédispositions initiales du comportement peuvent être transformées par le type de soins prodigués.

Une quatrième possibilité serait que le tempérament détermine la nature des soins dits appropriés (Seifer et Schiller, 1995). Habituellement, le mot « approprié » fait référence à un ajustement aux besoins de l'enfant. Ainsi, ce qui constituerait des « soins sensibles » pour un enfant ne le serait pas nécessairement pour un autre.

UNE APPROCHE EMPIRIQUE

Quant à Belsky et Rovine (1987), ils ont proposé un « rapprochement empirique » intéressant de prime abord. L'aspect principal de cette proposition est que le système de classification de l'attachement englobe une dimension tempéramentale, laquelle est évidente lorsque nous examinons l'étendue entière des classifications possibles présentées à la figure 1. En effet, les modèles d'attachement caractérisés par un haut niveau de détresse et un haut niveau de recherche de contact (le côté droit de la figure) forment un premier groupe de tempérament, alors que les modèles caractérisés par un faible niveau de détresse et un faible niveau de recherche de contact (le côté gauche de la figure) en forment un deuxième. Chacun de ces groupes comprend alors autant d'enfants ayant un attachement sécurisant que d'enfants avec un attachement insécurisant. Ainsi, Belsky et Rovine ont proposé que le comportement maternel détermine si l'enfant présente de la sécurité ou de l'insécurité, alors que le tempérament (par exemple, la prédisposition à la détresse) détermine le genre de sécurité ou d'insécurité manifestée (par exemple, la distinction haute détresse/faible détresse ou tendance à limiter vs exagérer les besoins reliés à l'attachement)².

Ce raisonnement fut soutenu par des données tirées de trois études démontrant que des mesures standards de tempérament différenciaient les enfants dans ces regroupements basés sur le tempérament. Les classifications d'attachement présentées du côté gauche de la figure furent associées à un tempérament facile, alors que les classifications trouvées du côté droit furent reliées à un tempérament difficile. Des tentatives visant à reproduire ces conclusions rapportèrent des résultats divers (voir Mangelsdorf, Gunnar, Kestenbaum, Lang et Andreas, 1990; Neuman et Goldberg, 1990; Susman-Stillman *et al.*, 1996; Vaughn *et al.*, 1989; 1992). Ces résultats peuvent refléter « l'approximation grossière » du continuum le long duquel les groupes d'attachement sont disposés. Par exemple, les enfants dits C_2 ne manifestent habituellement pas plus de détresse que les enfants dits C_1 . De plus, il est peu probable que le modèle B_3 (censé être le modèle optimal et le plus commun) soit relié à un tempérament difficile (le style tempéramental le moins optimal et le moins commun). Ainsi, un assemblage simple entre les sous-groupes de relations d'attachement et le tempérament ne serait peut-être pas aussi plausible qu'on aurait pu le croire au départ.

2. Il est à noter que cela diffère quelque peu de la suggestion de Sroufe, puisqu'elle inclut des différences à l'intérieur du groupe de relations sécurisantes.

En fait, Belsky et ses collègues (Belsky, Rosenberg et Crnic, 1995) sont devenus par la suite convaincus que cette approche était incorrecte. L'étude de van den Boom (1995) s'est avérée un facteur important dans le changement de leur opinion. Dans cette étude, 100 enfants sélectionnés pour leur haut niveau d'irritabilité à la naissance ont été répartis de façon aléatoire entre un groupe d'intervention et un groupe contrôle. L'intervention était conçue pour augmenter la sensibilité ainsi que les réponses de la mère à son enfant. Chez le groupe d'intervention, les observations d'interactions mère-enfant ont démontré qu'en effet la tendance de la mère à répondre aux signaux de son enfant augmentait avec le temps. De plus, dans la situation étrangère, ce groupe était constitué principalement d'enfants d'un an présentant un attachement sécurisant. Toutefois, chez le groupe contrôle (sans intervention), le type prédominant de relation d'attachement n'était pas la résistance, mais plutôt l'évitement. Ces données démontrent que les soins et réponses appropriés de la mère peuvent « surpasser » un tempérament difficile dans la détermination des comportements dans la situation étrangère. Cependant, alors que la suggestion initiale était qu'un tempérament difficile menait l'enfant vers la manifestation de comportements d'attachement résistant, cette étude démontre que, si ce type de tendance existe, il converge davantage vers l'évitement.

EN RÉSUMÉ

Quelle est donc notre position face à cette vieille controverse? D'abord, avons-nous raison d'utiliser des classifications de comportements dans la situation étrangère en les considérant synonymes de l'attachement lui-même? Nous concevons que la situation étrangère procure une définition opérationnelle appropriée du construit d'attachement présenté par Bowlby. Elle crée un stress/détresse modéré chez l'enfant et procure de multiples possibilités d'observer des comportements à base sécuritaire. Cependant, ceux qui adoptent une définition plus large de l'attachement, une définition allant plus loin que le simple contexte de protection, peuvent facilement juger que la situation étrangère est sérieusement limitée à titre d'évaluation de l'attachement (p. ex., Waters, Vaughn, Posada et Kondo-Ikemura, 1995). Dans ce cas, cet aspect de la controverse tempérament/attachement a très peu d'impact.

Il existe effectivement certaines preuves que les prédispositions comportementales mesurées lors de la période néonatale, tout spécialement celles qui sont associées à l'irritabilité, contribuent à l'élaboration de modèles d'attachement tels que révélés dans la situation étrangère. L'attachement défini ici est un construit dans lequel la détresse et sa manifestation jouent un rôle clé. Ainsi, il n'est pas surprenant que les traits du

tempérament d'un enfant, comme son seuil d'expression de la détresse, influencent les interactions reliées à l'attachement avec les parents. L'étude la plus récente et la plus sophistiquée portant sur la controverse soutient en effet la proposition apportée par Belsky et Rovine (1987). Dans cette étude, des mesures combinées de la sociabilité de l'enfant et de son irritabilité ainsi que les évaluations de sensibilité maternelle durant la période d'alimentation des enfants de 0-3 mois et de 6 mois ont contribué directement et indirectement à la prédiction des classifications d'attachement, incluant même l'identification des sous-catégories d'attachement (Susman-Stillman *et al.*, 1996). La sensibilité maternelle était reliée plus clairement à la distinction sécurité/insécurité, alors que les mesures de tempérament étaient davantage reliées aux sous-catégories d'attachement. Toutefois, l'effet des comportements maternels dans la prédiction des modèles des comportements lors de la situation étrangère avec des enfants d'un an ne semble pas aussi puissant que le prévoit la théorie de l'attachement.

Une des raisons pouvant expliquer la faiblesse de cet effet est que très peu d'études existantes (dont celles qui paraissent dans les méta-analyses connues de De Wolff et van IJzendoorn [1997] et de Goldsmith et Alansky [1987]) ont examiné les comportements maternels les plus pertinents pour l'attachement. Ces comportements pertinents consistent, par exemple, dans les réponses maternelles dirigées vers l'enfant lorsqu'il est blessé, malade ou émotivement troublé. La majorité des études vérifient plutôt si habituellement « de bons soins maternels », tels qu'observés dans une variété de situations, prédisent le comportement de l'enfant lors de la situation étrangère (Goldberg, Grusec et Jenkins, 1999). Ainsi, peut-être que les effets faibles ou modérés du comportement maternel correspondent exactement à ce à quoi nous devions nous attendre. Est-ce que la sensibilité d'une mère en tant que partenaire de jeu ou que professeur devrait prédire son succès en tant que protectrice et donc influencer l'attachement? Pas nécessairement. En effet, Bowlby (1969) a explicitement noté que le rôle de la figure d'attachement ne devrait pas être confondu avec les autres rôles parentaux, spécialement celui du jeu. Une mère peut être une « bonne » figure d'attachement et un mauvais partenaire de jeu ou vice versa. Bowlby (1969) dénotait que les deux seules études disponibles au moment de ses premiers écrits ne faisaient pas cette distinction. Beaucoup plus tard, MacDonald (1992) a élaboré un résumé critique articulant la différence entre le construit d'attachement et celui d'être chaleureux, alors qu'Ainsworth souligne elle-même cette distinction (Ainsworth et Marvin, 1995). Bien que le nombre d'études continue d'augmenter, la relation confuse entre l'attachement et les autres aspects de la relation parent-enfant demeure.

Isoler de manière empirique les comportements maternels et les contextes comportementaux les plus pertinents en ce qui a trait à l'attachement constitue, de manière évidente, un important défi. En effet, les possibilités d'observer des interactions parent-enfant alors que celui-ci est malade ou blessé sont habituellement très limitées, alors que la détresse et les réponses à cette dernière continuent de constituer les comportements observables les plus significatifs quant à l'attachement. Des épisodes marqués par une détresse liée à l'attachement se produisent rarement lors de visites à domicile ou en laboratoire. Plus importante encore est l'idée qu'une mère qui possède une bonne habileté de lecture des signaux de son enfant et de réponses dans un certain contexte présente probablement une forte propension à se comporter de la même façon dans des contextes similaires. Cela demeure un dilemme pour les chercheurs en attachement, dilemme difficilement résoluble mais requérant une attention particulière dans les recherches futures.

UNE AUTRE DIRECTION

Comme la controverse classique « hérédité-environnement », celle existant entre les chercheurs du tempérament et ceux de l'attachement a forcé chaque groupe à raffiner et à élaborer des construits théoriques et à ébaucher des études de plus en plus sophistiquées. La controverse classique fut résolue par la réflexion d'un autre ordre. On a déjà pensé qu'un certain pourcentage d'un résultat était attribuable à l'hérédité et qu'un autre pourcentage était relié à l'environnement, en croyant que l'addition des deux pourcentages devait donner 100. Selon la conception actuelle, il devient plus juste de dire que les résultats sont à 100 % attribuables à l'hérédité et à 100 % attribuables à l'environnement. En effet, les gènes déterminent complètement les conséquences développementales, mais l'environnement détermine complètement la manière dont les gènes sont exprimés.

Dans la prochaine section, nous suggérons une nouvelle conception de la controverse tempérament-attachement. La théorie de l'attachement s'est attardée aux modèles de représentations internes et à la façon dont ils influencent le comportement. Les expériences précoces d'un enfant sont vues comme ayant des effets de longue durée, puisque la nouvelle expérience est perçue en fonction d'un modèle interne déjà existant. Dans la prochaine section, nous explorons la façon dont de tels modèles internes affectent la régulation des émotions chez les enfants en développement, mais aussi de quelle façon de tels modèles internes de fonctionnement influencent les perceptions de la mère à l'égard des expressions émotionnelles de son enfant. Ainsi, la manière selon laquelle le tempérament d'un

enfant contribue à son développement est modérée par la perception maternelle de son expression. Nous présentons cette approche en considérant les liens entre l'attachement et la régulation des émotions.

L'ATTACHEMENT ET LA RÉGULATION DES ÉMOTIONS

DES DÉFINITIONS

LA RÉGULATION DES ÉMOTIONS

Tout au long de cette discussion, nous utiliserons le terme « émotion » pour faire référence à des états vécus de l'intérieur et le terme « affect » pour faire référence aux expressions externes. Historiquement, « la régulation des émotions » a mis l'accent sur les émotions négatives et leur contrôle (p. ex., Dodge, 1989). Toutefois, le moment et la façon d'exprimer et d'inhiber les émotions positives sont aussi appris et ces émotions peuvent également être sujettes à la régulation. Thompson (1994, p. 27) suggère la définition suivante :

La régulation des émotions correspond aux procédés extrinsèques et intrinsèques servant au contrôle, à l'évaluation et à la modification des réactions émotionnelles, spécialement de leurs composantes intenses et temporelles visant l'accomplissement d'un but.

À la petite enfance, les réponses du parent à la suite de l'expression de l'affect de l'enfant lui procurent un patron à partir duquel il fera l'acquisition d'habiletés autorégulatrices (Kopp, 1989). Les éléments centraux de ce patron sont les habiletés de l'adulte à lire l'affect de l'enfant, à l'interpréter et à y répondre. Nous proposons que le statut d'attachement du parent est l'organisateur central de ces habiletés chez l'adulte.

UNE PERSPECTIVE HISTORIQUE

L'attachement est habituellement défini en fonction d'un *lien émotionnel* entre deux individus, lequel est basé sur les attentes d'un des membres de la paire (ou des deux) que l'autre prendra soin de lui et le protégera lorsqu'il en aura besoin. Bowlby a mis l'accent sur la fonction évolutive des attachements formés par les enfants à l'égard de leurs parents de manière à accentuer les chances de survie de l'enfant. La tendance de l'enfant en danger à rechercher la proximité de son parent et ses comportements de recherche de son parent lorsqu'il est apeuré ont été identifiés

en tant que composantes quintessenciées de l'attachement. Dans les chapitres d'ouverture de *Modèles d'attachement* (*Patterns of Attachment*), Ainsworth et ses collègues (1978) ont décrit ainsi la sécurité d'attachement :

L'opposé d'être apeuré (que ce soit alarmé ou anxieux) est de se sentir en sécurité ou sinon, selon le dictionnaire Oxford, de se sentir « non troublé par la peur ou l'appréhension ».

Ainsi, l'idée de relier l'attachement et les émotions n'est pas nouvelle. Depuis le début, au moins une émotion (la peur) a joué un rôle significatif dans l'élaboration de la théorie. Par la suite, la découverte par Ainsworth des trois principaux modèles comportementaux de l'attachement, de même que leur description, a guidé l'intérêt plus vaste vers les émotions et leur régulation en tant qu'aspects ou éléments concomitants à l'attachement.

Dans l'élaboration de la situation étrangère, Ainsworth cherchait à opérationnaliser le construit de la figure d'attachement en tant que base sécuritaire permettant l'exploration. Une supposition sous-jacente de cette procédure était que le fait de se retrouver dans une pièce inconnue, avec une personne étrangère, et d'être séparés plusieurs fois de la figure d'attachement entraînerait une augmentation de la peur et de l'anxiété chez les enfants âgés de 12 à 18 mois. La façon dont l'enfant a recours au parent pour *régulariser son inconfort découlant de ces conditions stressantes* constitue la clé servant à identifier les modèles comportementaux d'attachement.

Plus tôt, nous avons décrit les enfants « dans une relation sécurisante » comme exprimant leurs besoins de protection ou de réconfort librement et directement, les enfants « dans une relation évitante » comme limitant l'expression de leurs besoins reliés à l'attachement et, enfin, les enfants avec un attachement « résistant » comme ayant tendance à exagérer leurs besoins reliés à l'attachement. Ces descriptions ne font-elles pas référence à trois stratégies de régulation des émotions ? Ces descriptions des trois classifications divergent en quelque sorte des classifications traditionnelles, mais elles furent choisies parce qu'elles soulèvent la question du rôle que jouent les émotions au niveau du construit de base de l'attachement. L'histoire racontée par les théoriciens de l'attachement considère que la détresse de l'enfant et la réponse du parent à celle-ci sont des événements importants dans l'élaboration des modèles d'attachement. Par conséquent, l'attachement ne porte-t-il pas sur la régulation des émotions ? Ou plus spécifiquement, ne fait-il pas référence à la manière dont l'enfant apprend à utiliser un parent spécifique comme ressource dans le but de régulariser

ses émotions ? Selon nous, la réponse à chacune de ces questions est affirmative. Alors, pourquoi les chercheurs en attachement ont-ils pris tant de temps à se concentrer sur les émotions et leur régulation ?

Une des réponses possibles concerne les chercheurs ayant consacré plus de 25 années de recherche à rassembler les preuves portant sur les antécédents et les conséquences des classifications d'attachement découlant de la situation étrangère. L'héritage de ce travail consiste en une procédure fortement standardisée et validée visant l'évaluation d'un événement important à l'intérieur du développement social précoce ; ce résultat fut toutefois obtenu au détriment des autres aspects de la théorie. Néanmoins, cette situation se modifie rapidement.

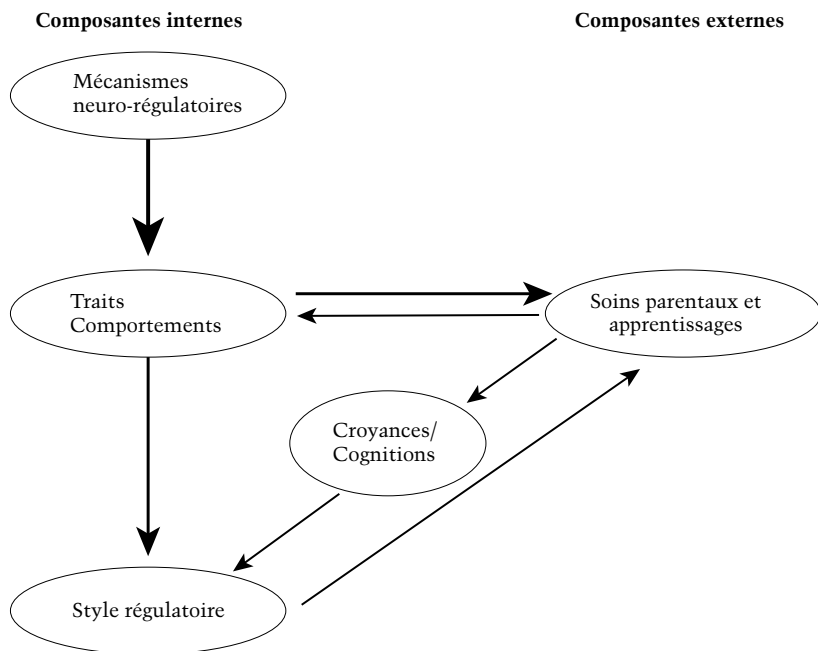
LA THÉORIE ACTUELLE

L'origine de l'idée que la théorie de l'attachement est une théorie de la régulation des émotions fut amenée par la parution du document classique de Sroufe et Waters (1977b), lequel décrivait l'attachement en tant que « construit organisationnel » et soulignait la régulation de la « sécurité ressentie » comme élément central de l'attachement. Plus récemment, Siefer et Schiller (1995) et Kobak (p. ex., Kobak, Cole, Ferenz-Gillies et Fleming, 1987 ; Cassidy et Kobak, 1988 ; Kobak et Sceery, 1988) ont développé et poursuivi cette idée. Kobak s'est centré sur l'attachement chez les adolescents. Il a décrit l'attachement sécurisant comme étant organisé selon des règles qui « permettent la reconnaissance de la détresse et la possibilité de se tourner vers les autres pour obtenir du soutien », l'attachement évitant comme étant organisé selon des règles qui « restreignent la reconnaissance de la détresse » et, enfin, l'attachement ambivalent comme étant organisé selon des règles qui « dirigent l'attention sur la détresse et sur les figures d'attachement dans un cadre d'hypervigilance qui inhibe le développement de l'autonomie et la confiance en soi ».

Dans ses travaux, Kobak a recours à une entrevue, conçue à l'origine par Main et ses collègues (George, Kaplan et Main, 1985), afin d'évaluer « l'état d'esprit en regard de l'attachement » des parents dont les enfants développent un attachement sécurisant, évitant ou résistant. Dans cette entrevue (entrevue sur l'attachement à l'âge adulte ou EAA), on demande aux adultes de décrire leurs expériences vécues durant leur enfance avec les figures d'attachement importantes pour eux, de mentionner la façon dont ils croient avoir été influencés par ces expériences et la raison pour laquelle leurs parents ont agi comme ils l'ont fait. Des classifications sont établies à partir des verbatim détaillés, se basant sur le style narratif de

la personne plutôt que sur le contenu rapporté. Que leur enfance puisse être estimée heureuse ou non, les adultes dont les enfants ont développé un attachement sécurisant sont généralement capables de raconter une histoire cohérente, soutenue par des souvenirs détaillés et accompagnée d'un affect approprié (dans le système de classification adulte, ce modèle est appelé sécurisant-autonome). Les parents d'enfants dont l'attachement est évitant vont habituellement idéaliser leur enfance, peu de souvenirs soutiennent leur histoire et ils peuvent décrire des expériences douloureuses en démontrant un affect inapproprié tout en écartant l'effet de ces expériences sur eux (ce modèle est appelé « esquivé »). Les verbatim des adultes dont les enfants présentent un attachement résistant sont souvent inondés de colère associée à d'anciennes luttes avec leurs propres parents, à un point tel qu'ils s'embourbent dans les détails et sont incapables de raconter une histoire cohérente (ce modèle est appelé « préoccupé »). À partir de ces descriptions, il est clair que la régulation des émotions transparaît dans le style de discours employé au cours de l'entrevue et qu'elle est une composante clé de ces modèles.

Historiquement, la régulation des émotions est considérée comme étant un domaine où le tempérament joue un rôle majeur. Une monographie récente traitant de la régulation des émotions (Fox, 1994) n'a inclus qu'un seul article écrit selon la perspective de l'attachement (Cassidy, 1994). Ainsi, Cassidy propose que les modèles d'attachement sécurisant soient associés à l'expression spontanée des émotions, que les modèles d'attachement évitant soient associés à des émotions « diminuées » ou restreintes, alors que les modèles d'attachement résistant-ambivalent devraient être associés à des émotions « accentuées » ou exagérées. Dans un article conceptuel retrouvé dans la même monographie, Calkins (1994) présente un modèle général du développement de la régulation des émotions. La conclusion intéressante dans cet article était reliée aux interactions avec les pairs; toutefois, pour notre propre intérêt, nous considérerons ce qu'elle appelle « le style régulateur » à titre de fin en soi (figure 2). Dans ce modèle, les soins apportés par les parents jouent un rôle relativement faible. Ils sont néanmoins mentionnés, ce qui nous permet de nous interroger à savoir comment les comportements d'un parent, et tout particulièrement les comportements spécifiquement reliés à l'attachement, ont une influence sur la régulation des émotions. Mes collègues et moi-même sommes d'ailleurs engagés dans un tel questionnement.

FIGURE 2**Modèle des relations entre les sources internes et externes de la régulation des émotions (adaptation de Calkins, 1994)****RECHERCHE EN COURS**

Notre tangente de recherche fut inspirée par le désir d'examiner les messages en lien avec les émotions que les mères transmettent à leurs enfants et ce, en fonction de l'attachement. Au commencement, nous étions particulièrement intéressées par ce que les mères disaient. Il s'est avéré qu'elles disaient très peu; toutefois, ce qu'elles disaient et faisaient était fascinant. Nous avons mis sur pied une expérience en choisissant des enregistrements vidéo de situations étrangères recueillies dans le cadre d'une étude longitudinale. En tout, on comptait 10 enregistrements où les enfants avaient clairement un attachement sécurisant, 10 où les enfants avaient un attachement clairement évitant et 10 où les enfants montraient un attachement résistant³. Un codificateur, n'ayant aucune connaissance

3. Nous avons choisi d'avoir des nombres égaux de sujets dans les trois groupes, ce qui a limité la grandeur totale de l'échantillon étant donné la faible fréquence des enfants résistants.

du domaine de l'attachement, a relevé des épisodes émotionnels saillants dans lesquels on retrouvait les enfants et leurs mères. Trois types d'épisodes ont été formés : 1) l'affect qui était évident pour la mère ; 2) des événements susceptibles de susciter des émotions (par exemple, on s'attend à ce qu'une chute engendre des sentiments désagréables) ; 3) des situations où la mère aurait dit ou aurait fait quelque chose indiquant qu'elle avait fait une inférence liée aux émotions (par exemple, elle aurait dit : « Tu es de bonne humeur aujourd'hui ! »). Ces épisodes furent classés selon le comportement de l'enfant alors observé, qu'il soit positif, négatif ou neutre. Puis nous avons observé la réaction de la mère.

Bien sûr, si vous considérez les descriptions des comportements de la situation étrangère, vous comprendrez que cette expérience ne procurait pas autant de possibilités pour la mère ; les bébés dont l'attachement est évitant ont montré très peu d'émotions négatives, alors que les bébés dont l'attachement est résistant ont exprimé une grande quantité d'émotions. Nous avons donc fait le calcul du pourcentage des situations où les mères présentent une réponse et nous avons classé leurs réponses en catégories (par exemple, réconforte, distrait, encourage, imite, commente verbalement). Nous avons découvert (Goldberg, MacKay-Soroka et Rochester, 1994) que les mères d'enfants sécurisants émettaient le plus de réponses et ce, de manière équivalente face aux trois types d'épisodes. Les mères d'enfants évitants ont été celles qui donnaient le moins de réponses, ignorant tout particulièrement le peu d'émotions négatives que leur bébé pouvait exprimer. Les mères de bébés résistants donnaient une proportion moyenne de réponses, ignorant tout particulièrement les émotions positives. Plusieurs comportements spécifiques, principalement le réconfort et la distraction, ont corroboré ce modèle (voir les figures 3a et 3b). Un fait tout particulièrement intéressant est que les mères d'enfants évitants avaient davantage tendance à réconforter ou à distraire leur bébé lorsqu'aucune évidence objective ne permettait de déceler la manifestation d'un signal émotionnel.

Lorsque nous avons examiné les commentaires verbaux (figure 4), les mères dont les enfants sont sécurisants avaient plus tendance à faire des commentaires reliés aux émotions (dans 50 % des épisodes) et, fréquemment, ces commentaires s'étendaient au-delà de l'identification de l'émotion en donnant une raison pour l'expliquer (p. ex., « tu t'es réellement ennuyé de moi »). Dans les deux autres groupes de mères, seulement 20 % des épisodes émotionnels ont provoqué des commentaires, et ceux-ci se limitaient à l'identification de l'émotion.

FIGURE 3A

Pourcentage des réponses maternelles – réconfort

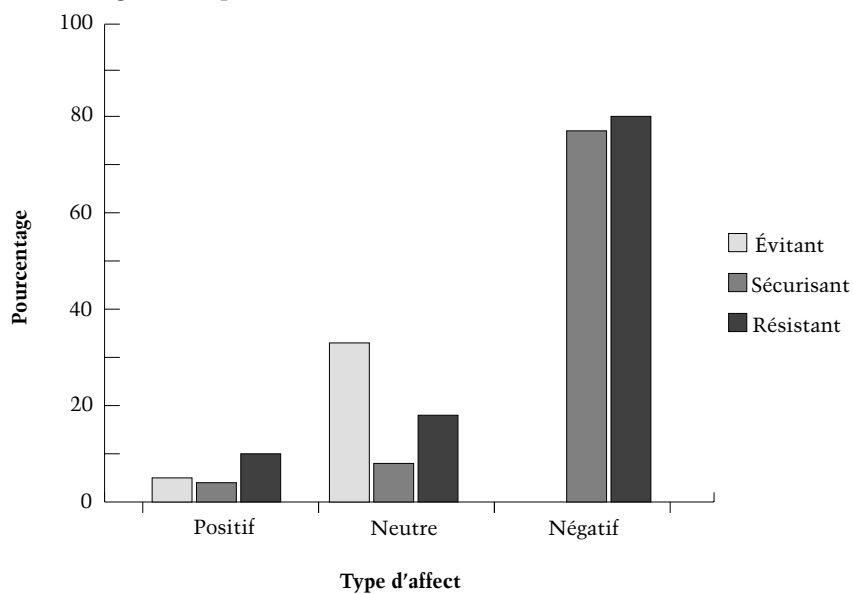


FIGURE 3B

Pourcentage des réponses maternelles – distraction

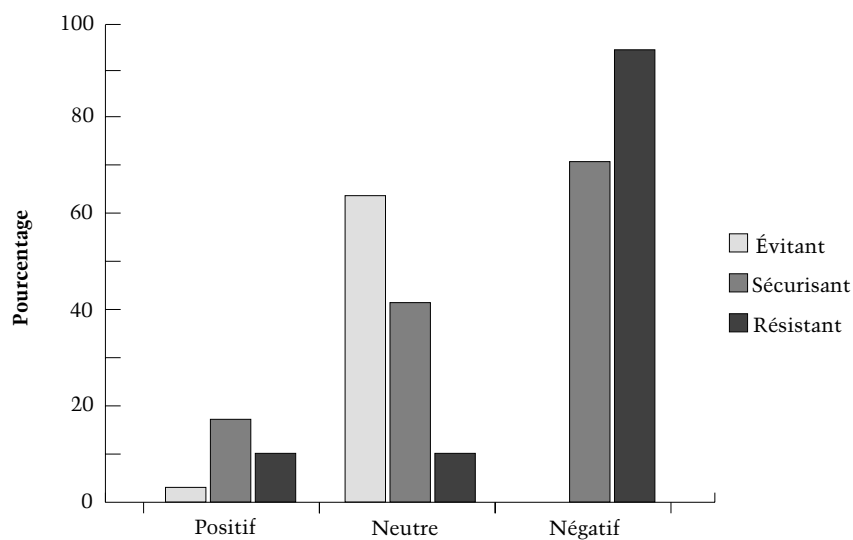
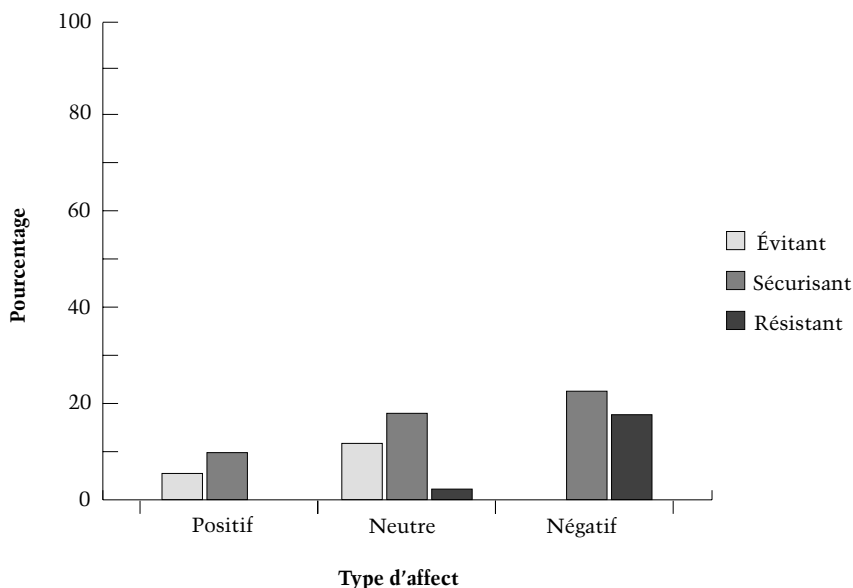


FIGURE 4**Pourcentage des commentaires maternels**

Cette expérience était une étude pilote limitée, mais les données suggèrent que chacun des trois modèles primaires d'attachement a un style unique de réponses maternelles à l'égard des émotions de son enfant. Les enfants sécurisants reçoivent le message que toutes les émotions entraînent une réponse de la part de leur mère et que les émotions sont un thème de conversation. Les enfants évitants reçoivent le message que les émotions, tout particulièrement les émotions négatives, ont peu de chance de provoquer une réponse de la part de la mère et qu'elles ne doivent pas faire l'objet d'une conversation. De plus, lorsque les mères les réconfortent et les distraient en l'absence de signaux émotionnels, les enfants peuvent également apprendre qu'une autre personne qu'eux détermine leur vécu émotionnel. De leur côté, les enfants résistants reçoivent le message que les émotions entraînent parfois une réponse maternelle, particulièrement celles à connotation négative; cependant, les émotions ne doivent pas être source de discussion.

Ces conclusions nous ont amenées à prédire que les enfants provenant de chacun des groupes de relations d'attachement démontreraient différents styles d'expression émotionnelle en vieillissant. Désirant vérifier cette prédiction, nous avons choisi des séquences vidéo de 45 enfants

de trois ans, engagés dans un jeu libre avec des jouets ainsi que dans une tâche de rangement soit avec leur mère, soit avec leurs deux parents. Ces enfants ont été choisis pour former un échantillon équivalent, puisqu'ils permettaient d'obtenir 15 enfants ayant une relation d'attachement sécurisante à la petite enfance, 15 dont la relation d'attachement était évitante et 15 avec une relation d'attachement résistante. Les sujets des groupes d'attachement évitant et sécurisant furent retenus pour la clarté avec laquelle ils avaient démontré un modèle d'attachement primaire à la petite enfance, ne démontrant que très peu de signes d'attachement désorganisé/désorienté. À nouveau, un nombre très limité d'enfants ayant un attachement résistant était disponible pour cette étude. Par conséquent, tous les enfants dont l'attachement était résistant furent inclus, sans aucun critère de sélection.

Nous avons conçu un système de *codification à plusieurs étapes* nous permettant de localiser les épisodes émotionnels et de noter leur durée, d'identifier les expressions émotionnelles des enfants et d'évaluer l'intensité et la spontanéité de chacune de ces expressions (à partir de cotes). Les évaluations de spontanéité correspondent aux jugements faits à savoir si l'expression était restreinte, spontanée ou exagérée. De manière à accroître la spécificité de la modalité d'expression, les expressions faciales, vocales et corporelles des enfants furent codifiées de façon séparée, selon des visionnements successifs des enregistrements vidéo. Ainsi, après avoir noté les épisodes pertinents, le codificateur (K.B.) a d'abord évalué les expressions faciales des 45 enregistrements quand le son était coupé. Les expressions vocales ont ensuite été codifiées pour les 45 enregistrements alors que l'écran du moniteur était complètement recouvert, à l'exception d'un petit espace dans un coin où le chrono du temps apparaissait. Enfin, les expressions corporelles ont été codifiées alors que le son était coupé. Le codificateur apportait ainsi des évaluations relativement indépendantes pour le visage, la voix et le corps. De plus, le codificateur ne connaissait aucunement les classifications d'attachement de chacun des enfants.

Dans l'ensemble, nous avons découvert (Blokland, 1993) que les groupes d'attachement se distinguaient autant sur le plan de la proportion de diversité des expressions émotionnelles que sur le plan de la qualité de l'expression. Premièrement, les enfants d'âge préscolaire qui avaient un attachement évitant à la petite enfance passaient une période de temps relativement longue dans un état affectif négatif, comparativement à ceux qui avaient un attachement sécurisant ou résistant à la petite enfance. À l'opposé, le groupe d'enfants dont l'attachement était résistant passaient proportionnellement plus de temps à exprimer des émotions positives que les enfants des deux autres groupes.

Deuxièmement, la qualité de l'expression émotionnelle différait parmi les groupes d'attachement, tout particulièrement pour les évaluations reliées à la spontanéité des émotions négatives, et ce, uniquement lorsqu'elles sont interprétées en interaction avec le contexte (p. ex., le jeu libre ou la séance de rangement). Durant le jeu libre, les enfants d'âge préscolaire qui avaient une relation d'attachement évitante à la petite enfance furent perçus comme étant restreints dans l'expression d'émotions négatives, alors que les enfants dont l'attachement était sécurisant ou résistant furent évalués comme étant plus spontanés et même légèrement exagérés lors de ces expressions. Par contre, les enfants des trois groupes furent évalués comme étant spontanés dans leur expression d'émotions négatives durant la séance de rangement.

Ces résultats procurent un certain soutien à la prédiction que nous tentions de vérifier : les enfants des trois groupes d'attachement démontreraient différents styles d'expression émotionnelle en vieillissant. Le résultat le plus frappant concernait la gestion des émotions négatives, tout particulièrement chez les enfants dont l'attachement est évitant. Alors que l'expression de leurs émotions négatives fut jugée restreinte, les enfants dont l'attachement était évitant passent plus de temps à exprimer de telles émotions que ne le font les enfants des deux autres groupes. Nous proposons que les enfants dont l'attachement est évitant « s'accrochent » plus longtemps à leurs émotions négatives précisément parce qu'ils sont incapables de les exprimer entièrement et spontanément. Cette idée est en accord avec le résultat obtenu lors de l'étude précédente (Goldberg *et al.*, 1994), affirmant que les mères d'enfants évitants étaient moins portées à répondre à l'affect négatif de leur enfant. En conséquence, ces enfants pourraient apprendre à restreindre l'expression de leurs émotions négatives, mais au prix d'allonger la période de temps où ils ressentent une sensation négative. À l'opposé, la plus grande attention des mères d'enfants sécurisants et résistants accordée aux émotions négatives peut encourager ces enfants à développer un style d'expression relativement libre (non restreint) d'émotions négatives. La légère exagération de l'expression des émotions négatives ainsi que sa plus courte durée chez les enfants sécurisants et résistants suggèrent qu'une expression brève et intense de ces émotions sert à diminuer sa durée.

Le résultat démontrant que les enfants résistants à la petite enfance passaient plus de temps à exprimer des émotions positives était inattendu, tout particulièrement parce que dans l'étude précédente (Goldberg *et al.*, 1994) les mères des enfants résistants donnaient très peu de réponses aux émotions positives manifestées par leur enfant. Toutefois, le résultat est en accord avec des observations d'enfants de 12 à 16 mois, lesquelles démontraient que les enfants résistants répondaient par des manifestations

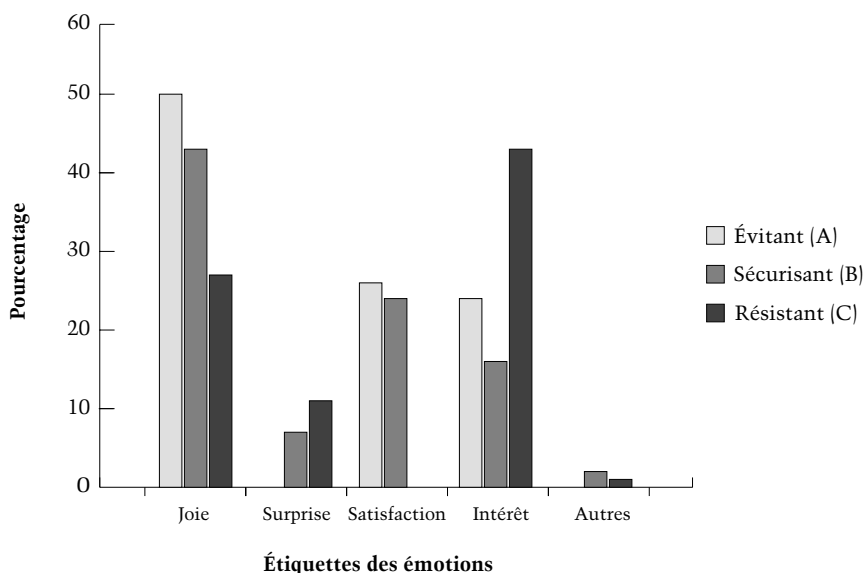
affectives positives aux comportements maternels positifs et, aussi, négatifs (Tarabulsy, Tessier, Gagnon et Piché, 1996). Ce résultat concorde également avec nos propres observations faites récemment. Ainsi, lors de l'observation d'expressions de bébés à la période prénatale, les mères dont la cote au EAA s'avérait « préoccupée » furent caractérisées par une plus grande stabilité de leurs propres expressions faciales positives, sans égard au stimulus de l'enfant. Par contre, uniquement les mères dont la cote au EAA les dit autonomes reflétaient également les expressions négatives des enfants (Goldberg, Blokland, Cayetano et Benoit, 1998).

Les résultats mentionnés ci-dessus suggèrent qu'il existe un style unique de socialisation des émotions associé à chacun des trois modèles primaires d'attachement. De plus, ces différents modèles de socialisation contribuent au développement de différents modèles d'expression des émotions à mesure que l'enfant vieillit. La supposition que les mères des enfants sécurisants, évitants ou résistants répondent aux expressions émotionnelles de leur enfant de différentes manières nous a amenées à nous demander si ces différentes réponses pouvaient être reliées à différentes « lectures » des expressions émotionnelles.

Dans le cadre d'une troisième étude, nous avons étudié les styles maternels de réponses à un ensemble standard d'expressions de jeunes enfants. Pour y arriver, nous avons présenté les images du IFEEL (Emde, Osofsky et Butterfield, 1993) à un échantillon de 33 mères à la fin de la première année de vie de leur enfant. Ces mères avaient participé à une étude longitudinale dans laquelle nous avions mené deux visites à domicile durant la première année de vie de leur enfant et avions également eu recours à la situation étrangère. L'instrument IFEEL présente une série de photos statiques de jeunes enfants exprimant, au niveau facial, différents affects. La tâche du participant est de donner sa première impression de l'émotion exprimée par le bébé, en lui assignant une étiquette. Plus tard, des codificateurs utilisent un lexique standard pour regrouper en catégories principales les étiquettes données (par exemple, bonheur et allégresse seraient tous deux perçus comme pouvant appartenir à la catégorie « joie »). La plupart des présentations constituent des mélanges d'émotions et l'approche générale pour codifier le IFEEL est de considérer le stimulus en tant que test projectif, lequel révèle des biais généraux sur le plan de la perception. Notre intérêt était d'étudier les tendances à déformer ou à mal percevoir les types particuliers d'émotions et ce, de façon spécifique. À partir des données normatives, nous avons sélectionné quatre images face auxquelles la majorité des sujets de l'échantillon standardisé ont associé une émotion positive, alors que quatre images étant inéluctablement perçues comme étant négatives. Nous avons également retenu quatre images

FIGURE 5

Utilisation, par la mère, des étiquettes pour identifier les affects positifs (sont compris dans « Autres » : passivité, tristesse, timidité, honte, dégoût, colère, détresse et peur)



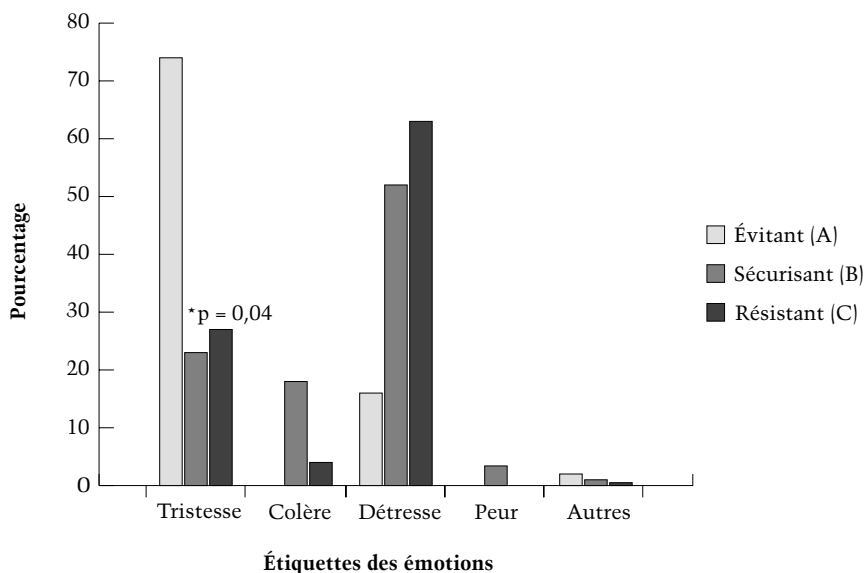
jugées ambiguës (c.-à-d. qu'il y avait très peu d'accord parmi les sujets de l'échantillon standardisé quant à l'identification appropriée de l'émotion). Nous avons par la suite comparé les réponses des mères dont l'enfant avait un attachement sécuroisant, évitant ou résistant (Myhal et Goldberg, 1995).

Il n'y avait aucune différence parmi les mères des trois groupes quant aux images positives (figure 5). En réponse aux émotions négatives, les mères des enfants avec un attachement sécuroisant ou résistant ont utilisé des étiquettes représentant des émotions négatives plus intenses (p. ex., la colère), alors que les mères des enfants dans des relations évitantes étaient davantage portées à utiliser des étiquettes telles que « triste », représentant des émotions de plus faible intensité (figure 6). Enfin, en réponse aux images ambiguës, les mères d'enfants avec un attachement évitant ont eu recours à l'étiquette relativement positive « intérêt » (figure 7) significativement plus souvent que les autres mères dont les réponses étaient largement distribuées à travers l'ensemble des catégories.

Ces données suggèrent qu'une raison pouvant expliquer pourquoi les mères des divers groupes de relation d'attachement répondent différemment à leur enfant est le fait qu'elles percevaient ou interpréteraient les

FIGURE 6

Utilisation, par la mère, des étiquettes pour identifier les affects négatifs (sont compris dans « Autres » : joie, surprise, satisfaction, intérêt, passivité, timidité, honte et dégoût)

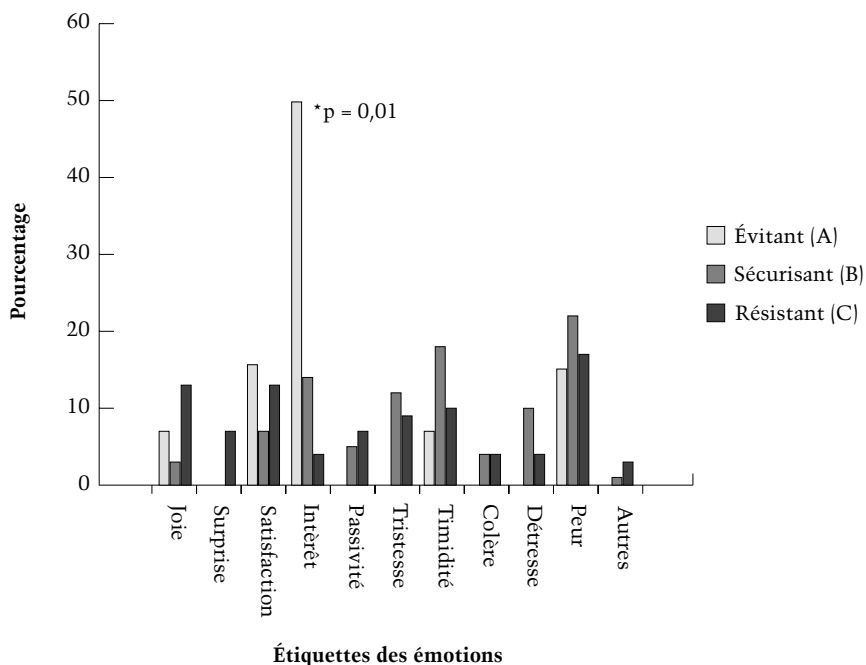


signaux émotionnels différemment, tout particulièrement en ce qui a trait aux émotions négatives ou ambiguës. Quel est le mode de fonctionnement sous-jacent ? Tout comme le font les enfants dans les relations évitantes qui ne paraissent pas perturbés, alors que leur rythme cardiaque et leur sécrétion de cortisol démentent leur façade comportementale, leurs mères sont peut-être fortement stimulées par les manifestations d'émotions négatives ou ambiguës de l'enfant, mais minimisent leur signification lorsqu'elles les rapportent. Une caractéristique de la perception de ces mères serait peut-être reliée au fait que l'input sensoriel relié aux émotions est filtré de manière que les émotions négatives soient réellement perçues comme étant moins intenses et moins négatives.

Bien que nous ayons abordé ce travail avec l'idée qu'il y aurait des différences sur le plan de l'expression des émotions positives autant que négatives, la plupart des résultats statistiquement significatifs sont reliés aux émotions négatives. Comme nous l'avons mentionné plus haut, « la régulation des émotions » sous-entendait souvent le contrôle des émotions négatives, même s'il est clair qu'une régulation est également appliquée

FIGURE 7

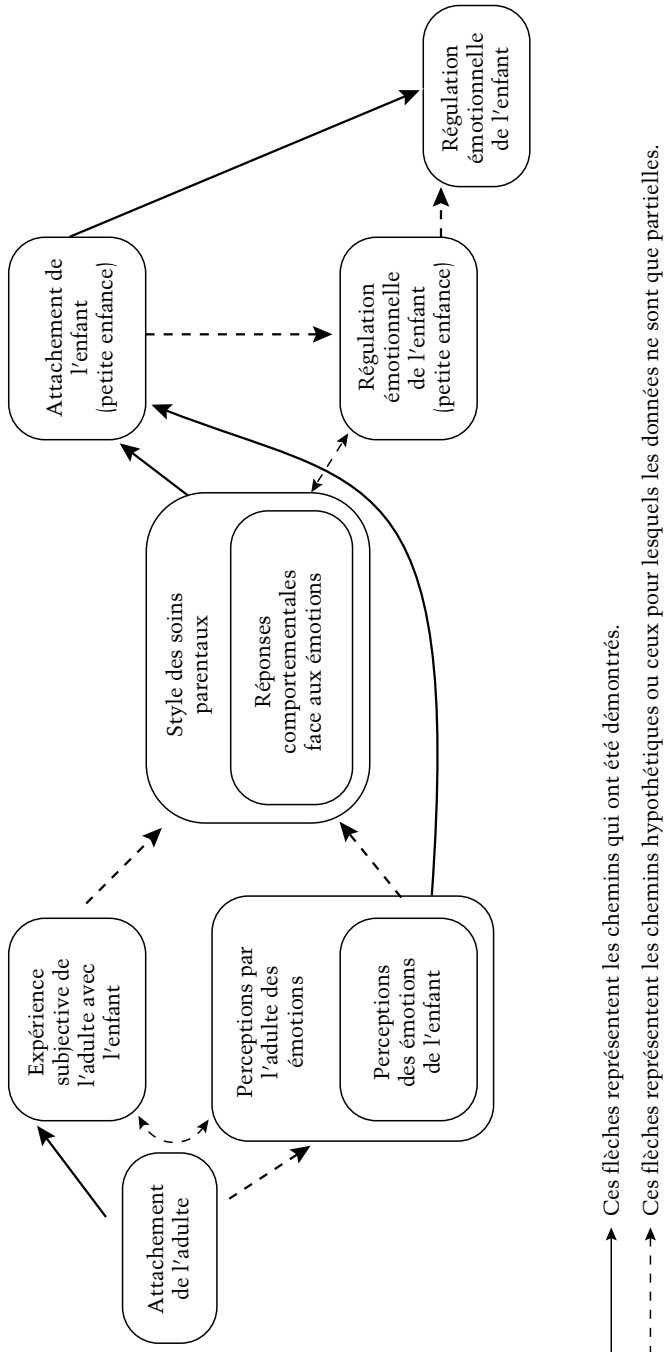
Utilisation, par la mère, des étiquettes pour identifier les affects ambigus (sont compris dans « Autres » : honte, dégoût et des étiquettes non reliées aux émotions)



aux émotions positives (Thompson, 1994). Il est certain que théoriquement la détresse est plus pertinente pour l'attachement que ne le sont les émotions positives; la direction de nos résultats n'est donc pas surprenante. Il existe toutefois une justification théorique permettant de croire que l'attachement influence également l'expression des émotions positives (Cassidy, 1994). Pour la plupart, ces premières études constituaient des expériences *post hoc* à trouvailles heureuses. Nous n'avons pas conçu de situations permettant d'engendrer des émotions spécifiques; nous avons plutôt eu recours à des enregistrements vidéo utilisés à d'autres fins. Il est donc évident que des études conçues explicitement pour explorer l'expression d'émotions spécifiques seraient de mise.

Ces données préliminaires nous ont néanmoins aidées à produire un modèle possible des relations entre l'attachement et la régulation des émotions (figure 8). Nous avons présumé que ce modèle est une extension de « la flèche de soins parentaux » de Calkins (1994) (voir figure 2). Ainsi, la figure 8

FIGURE 8
Modèle reliant l'attachement et la régulation des émotions



n'inclut pas, par exemple, les contributions du tempérament de l'enfant, lesquelles sont déjà identifiées à l'intérieur du modèle plus étendu. Des recherches antérieures en attachement ont démontré des liens solides entre l'attachement du parent, tel qu'évalué à partir de l'entrevue sur l'attachement à l'âge adulte, et l'attachement de l'enfant à la petite enfance. Bien qu'il soit habituellement supposé que les comportements de soins des parents constituent le lien nécessaire entre l'attachement à l'âge adulte et celui à la petite enfance, des méta-analyses basées sur des études récemment publiées indiquent qu'il existe une « discontinuité dans la transmission » (van IJzendoorn, 1995). En fait, les liens entre l'attachement adulte et le comportement de soins des parents, d'un côté, et les liens entre les comportements de soins des parents et l'attachement de l'enfant à la petite enfance, d'un autre côté, ne sont pas suffisamment forts pour rendre compte de la concordance entre l'attachement à l'âge adulte et celui à la petite enfance. Nous considérons donc que le modèle illustré à la figure 8 représente également une série de processus qui comblent la « discontinuité dans la transmission ».

Notre façon de voir ce processus est la suivante: « l'état d'esprit » de la mère face aux relations intimes (évalué par le EAA) influence l'ensemble de sa perception des émotions (ceci incluant les émotions à la petite enfance) ainsi qu'un modèle plus spécifique relié à sa relation avec son enfant. Au moins une étude récente (Benoit, Parker et Zeanah, 1997) a démontré que les représentations maternelles de leur enfant durant la période prénatale prédisaient la classification d'attachement de l'enfant à la petite enfance. Le style de réponses de la mère face aux émotions, ainsi que son modèle de relation avec son bébé, se combinent pour influencer ses réponses comportementales aux manifestations affectives de l'enfant. Ces réponses comportementales ont un effet autant sur le développement des modèles d'attachement de l'enfant que sur son style de régulation des émotions. Savoir si ces résultats sont parallèles et proviennent d'une source commune ou si l'attachement *en soi* influence la régulation des émotions constitue une question empirique. Nous proposons que les réponses du parent aux manifestations affectives de l'enfant constituent un mécanisme clé au niveau de la transmission de l'attachement d'une génération à l'autre.

Les études à venir procureront sans doute de l'information permettant de déterminer si « la flèche de soins parentaux » dans le modèle de Calkins (1994) mérite d'être élargie. De telles recherches, ainsi que le nouvel intérêt des théoriciens de l'attachement pour la régulation des émotions, promettent d'engendrer de nouvelles discussions (moins confrontantes) entre les théoriciens de l'attachement et ceux du tempérament.

Chapitre 3

Attachement et prématurité

JOSÉE LAGANIÈRE

École de psychologie

Université Laval, Québec (Québec)

RÉJEAN TESSIER

École de psychologie

Université Laval, Québec (Québec)

Le développement socio-émotionnel de l'enfant repose en grande partie sur la qualité de la relation d'attachement entre l'enfant et son parent primaire, dans la majorité des cas sa mère. Plusieurs facteurs associés à une naissance prématurée (survenant avant 37 semaines complètes de gestation) sont susceptibles de mettre en péril cette relation tant durant la période périnatale que néonatale. La première période est particulièrement éprouvante pour les parents à cause de la distance physique imposée par le besoin de traitements médicaux, des problèmes de santé dus à l'immatunité du bébé ou de l'incertitude quant à d'éventuelles complications médicales. Par ailleurs, durant la période néonatale, c'est-à-dire au cours de la première année de vie, les interactions mère-enfant prématuré sont souvent plus problématiques que celles impliquant un enfant né à terme et en santé.

LES INTERACTIONS MÈRE-ENFANT CHEZ LES PRÉMATURÉS

Les enfants prématurés, du fait de l'immatunité neurologique qu'ils présentent à la naissance (Als et Gilkerson, 1997) et des complications néonatales subséquentes, sont des partenaires avec qui les interactions sont différentes de celles observées chez les dyades de mères et d'enfants nés à terme. Ces conclusions proviennent d'études ayant utilisé différentes mesures observationnelles dans diverses situations d'observation (en périodes d'alimentation, d'interactions face à face, de jeux spontanés ou de tâches d'apprentissage). Dès l'âge de quatre mois, les bébés prématurés sont plus difficiles à nourrir et plus désorganisés durant leur boire (Field, 1977a). En interaction avec leur mère, ils sont moins alertes, moins actifs, répondent moins aux stimulations et engagent moins d'interactions que les bébés nés à terme (Barnard, Bee et Hammond, 1984; Brachfeld, Goldberg et Solomon, 1980; Crawford, 1982; Crnic, Ragozin, Greenberg, Robinson et Basham, 1983; Field, 1977a, 1977b, 1983; Landry et Chapieski, 1988; Landry, Smith, Miller-Loncar et Swank, 1997; Wasserman, Allen et

Solomon, 1985) et leur passivité augmente en fonction du risque néonatal (Brachfeld *et al.*, 1980; Landry et Chapieski, 1988; Landry *et al.*, 1997). Les enfants prématurés recherchent moins de contacts physiques ou affectifs et évitent plus souvent du regard (Crnic *et al.*, 1983; Field, 1977b), ils vocalisent et sourient moins fréquemment, ils sont plus maussades et pleurent davantage (Brachfeld *et al.*, 1980; Crawford, 1982; Crnic *et al.*, 1983; Field, 1983).

Les mères, pour leur part, tendent à émettre plus de stimulations : elles deviennent plus actives et vocalisent davantage durant les interactions (Barnard *et al.*, 1984; Brachfeld *et al.*, 1980; Crnic *et al.*, 1983; Field, 1977a, 1977b, 1983; Wasserman *et al.*, 1985). Elles le font toutefois moins affectueusement et perçoivent leurs échanges comme moins satisfaisants, exprimant moins d'affects positifs que les mères de bébés nés à terme. Les mères d'un enfant à plus haut risque (dysplasie bronchopulmonaire) sont moins sensibles aux signaux de leur bébé, répondent moins bien à leur détresse et encouragent moins leur enfant durant ses activités, comparativement aux mères de prématurés à faible risque (syndrome de détresse respiratoire) ou aux prématurés en santé (Jarvis, Myers et Creasy, 1989).

Ainsi, jusqu'à un an, les interactions mère-enfant prématuré sont caractérisées par des interactions entre deux acteurs où l'enfant joue un rôle plutôt passif en émettant peu de signaux et en provoquant peu d'interactions et où la mère prend un rôle actif en tentant de structurer les interactions. Au-delà de la première année, les études rapportent des conclusions divergentes : certaines mentionnent que les comportements observés durant la première année disparaissent lorsque les enfants sont âgés d'un an (Brachfeld *et al.*, 1980; Crawford, 1982), alors que d'autres, moins nombreuses, indiquent que la même dynamique persiste (Crnic *et al.*, 1983). Selon ces derniers, les prématurés (< 1801 grammes) demeurent moins actifs sur les plans cognitif et langagier et sont moins impliqués et compétents dans les interactions, alors que les mères maintiennent, au-delà de la première année, un niveau de stimulation élevé comparativement aux dyades mère-enfant né à terme.

Barratt, Roach et Leavitt (1996) démontrent, pour leur part, qu'à la fin de la première année les prématurés à faible risque néonatal (poids moyen : 2125 grammes; âge gestationnel moyen : 34 semaines) deviennent aussi compétents sur les plans cognitif et langagier que les enfants nés à terme et en santé. Toutefois, en dépit de ces progrès de l'enfant, les mères utilisent plus de comportements de contrôle sous forme d'assistance manuelle et d'intrusions que celles d'un enfant né à terme. Les auteurs expliquent ces résultats par la persistance des perceptions de vulnérabilité,

développées durant la première année, qui conduiraient la mère à maintenir une approche structurante de façon à optimiser les chances de succès de l'enfant, suggérant ainsi que les mères de prématurés ont de la difficulté à adapter leurs comportements en fonction des progrès de l'enfant.

Ces résultats obtenus chez des populations de prématurés à faible risque contrastent avec ceux observés avec des prématurés à haut risque néonatal. Ces études montrent que, au-delà de la première année, ces enfants demeurent passifs lors des interactions avec leur mère et que cette dernière continue à être plus active comparativement aux mères de prématurés à faible risque ou d'enfants nés à terme (Garner, Landry, et Richardson, 1991; Landry *et al.*, 1997; Wasserman *et al.*, 1985). Les prématurés à haut risque continuent à avoir des jeux moins complexes et fonctionnels, à engager moins d'interactions sociales et à démontrer moins d'affects positifs (Garner *et al.*, 1991; Landry *et al.*, 1997; Wasserman *et al.*, 1985). Ils présentent plus de regards passifs et déplacent leur attention d'une activité commune plus fréquemment que les bébés nés à terme (Garner *et al.*, 1991). Lors de situations d'attention partagée, ils éprouvent plus de difficulté à communiquer leurs besoins par le langage et les gestes (Garner *et al.*, 1991) et ils répondent moins aux tentatives de direction d'attention de leur mère que les prématurés à faible risque ou que les bébés nés à terme (Landry, Garner, Denson, Swank et Baldwin, 1993). Il est à noter que les prématurés à faible risque éprouvent également, au cours de la seconde année, des difficultés à montrer ce qui les intéresse et à provoquer les interactions dans des situations où les demandes attentionnelles augmentent (Garner *et al.*, 1991; Landry *et al.*, 1997). Cela laisse supposer que les capacités à coordonner l'attention seraient particulièrement problématiques chez les prématurés et que les difficultés augmenteraient en fonction du risque.

En résumé, au cours de la deuxième année, les résultats sont quelque peu inconsistants mais, dans l'ensemble, les prématurés, surtout ceux à haut risque, demeurent plus passifs dans les jeux que les enfants nés à terme; les mères utilisent les comportements qu'elles pensent être appropriés, c'est-à-dire qu'elles s'impliquent activement dans les interactions en introduisant plus souvent les jouets et en utilisant davantage de contrôle physique. Connaissant le rôle de la sensibilité maternelle et de la qualité des interactions sur le développement socio-émotionnel des enfants, ces travaux suggèrent que la relation d'attachement de l'enfant prématuré à sa mère puisse être différente de celle qui s'établit habituellement avec les enfants nés à terme et en santé.

L'ATTACHEMENT MÈRE-ENFANT CHEZ LES PRÉMATURÉS

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'influence d'une naissance prématurée sur l'établissement de la relation d'attachement de l'enfant à sa mère. L'attachement a été mesuré dans la majorité des études à l'aide de la situation étrangère (Ainsworth et Wittig, 1969). Les conclusions des travaux empiriques dans le domaine sont plutôt contradictoires. Certaines études démontrent un lien entre la prématurité et l'attachement, alors que d'autres montrent plutôt qu'il s'agit de faits indépendants.

Dans les études ne rapportant pas de lien entre la prématurité et l'attachement, la distribution des catégories d'attachement (à la situation étrangère) est comparable à celle obtenue dans les populations de bébés nés à terme, c'est-à-dire qu'environ les deux tiers des enfants ont un attachement sécurisé avec leur mère. Dans deux de ces études (Frodi et Thompson, 1985; Rode, Chang, Fisch et Sroufe, 1981), les échantillons sont composés de prématurés relativement en santé, alors que dans les deux autres études (Easterbrooks, 1989; Macey, Harmon et Easterbrooks, 1987) le groupe de prématurés est composé de bébés à risque dont le poids moyen est de 1094 grammes et l'âge gestationnel, de 30 semaines. Ces auteurs suggèrent que le système de prise en charge d'un enfant par son parent est assez robuste et flexible pour accommoder un large éventail de caractéristiques de l'enfant, dont celles découlant d'une naissance très prématurée.

Quatre études montrent un lien entre la sécurité d'attachement et la prématurité, dont l'une (Goldberg, Perrotta, Minde, et Corter, 1986) rapporte une relation positive: les sous-catégories d'attachement indiquent que les bébés les plus « sécurisés » (B2 et B3) sont ceux qui ont eu le plus de complications médicales à la naissance. Les bébés ont cependant été examinés à l'âge (corrigé) de 12 mois, ce qui est très tôt, considérant la mobilité restreinte des enfants prématurés. Cette étude a été critiquée à cause des exigences de la situation expérimentale (situation étrangère), qui est plus difficile à codifier dans de telles conditions, et ses résultats n'ont pas été reproduits.

Les trois autres études révèlent qu'une plus grande proportion de prématurés que de bébés nés à terme développent une relation d'attachement insécurisée. Plunkett *et al.* (1986) trouvent une plus grande proportion d'enfants « insécurisés-résistants » (« C ») chez les prématurés atteints de problèmes respiratoires hospitalisés durant plus d'un mois que chez les prématurés sans problème respiratoire ou chez les témoins. Les relations de type « C » impliquent des enfants anxieux, difficiles à consoler, qui donnent des signaux mixtes, et des mères qui éprouvent des difficultés à

être constantes et sensibles aux besoins de l'enfant. Selon les auteurs, ces résultats peuvent être le reflet d'une difficulté pour le parent à modifier une attitude initiale de désengagement émotif à l'égard d'un enfant qui aurait pu ne pas survivre et qui continuerait par la suite à être difficile.

Dans une autre étude, Wille (1991) trouve que plus de prématurés (malades ou en santé à la naissance) que de bébés nés à terme développent un attachement insécurisé (A et C) et ce, peu importe le risque néonatal. Elle précise toutefois que son échantillon est plus homogène que celui de Plunkett *et al.* (1986) par le fait que les prématurés malades sont moins malades et les prématurés en santé, moins en santé. De plus, les enfants de son étude proviennent de milieux socioéconomiques faibles et les facteurs qui y sont associés (faible scolarité, monoparentalité, stressseurs élevés, faible soutien social) peuvent avoir une influence sur la relation d'attachement mère-enfant (Crockenberg, 1981; Egeland et Farber, 1984; Vaughn, Egeland, Sroufe et Waters, 1979). L'hypothèse est que ces conditions de vie défavorables s'ajouteraient à la condition biologique défavorable déjà présente chez l'enfant prématuré et affecteraient négativement le développement de la relation parent-enfant. Ces résultats suggèrent que le statut socioéconomique peut agir comme une variable modératrice de l'impact de la prématurité sur l'attachement mère-enfant.

Dans l'étude de Mangelsdorf *et al.* (1996), les prématurés de très petit poids sont plus sujets à développer un attachement insécurisé que les bébés nés à terme. L'attachement est mesuré à 14 mois corrigés à l'aide du tri-de-cartes d'attachement (Waters et Deane, 1985) et de la situation étrangère (Ainsworth, Blehar, Waters et Wall, 1978). Cependant, seule la mesure provenant du tri-de-cartes permet de différencier l'attachement des prématurés de celui des bébés nés à terme. Les auteurs émettent deux hypothèses, soit que ces deux mesures d'attachement ont un même pouvoir prédictif, mais expliquent des portions de variance différentes, soit que le système d'attachement tel que mesuré par la situation étrangère n'est pas encore suffisamment consolidé à la fin de la première année, en raison des retards de développement (surtout moteurs) des prématurés. Ce résultat suggère que le tri-de-cartes est peut-être plus approprié pour détecter les comportements d'attachement des prématurés que la situation étrangère, l'évaluation de la relation d'attachement reposant alors sur un plus large éventail de comportements, dans plusieurs situations de la vie quotidienne.

En somme, plusieurs équipes de recherche se sont intéressées aux liens entre une naissance prématurée et la qualité de la relation d'attachement de l'enfant à sa mère et leurs rapports divergents peuvent s'expliquer

par des raisons méthodologiques. D'abord, il y a le choix de l'instrument de la mesure dépendante, la relation d'attachement. La situation étrangère a été utilisée dans la majorité des cas et parfois chez de grands prématurés ayant seulement 12 mois d'âge corrigé (Frodi et Thompson, 1985; Goldberg *et al.*, 1986; Macey *et al.*, 1987; Rode *et al.*, 1981). Comme cette mesure suppose que les enfants sont capables de coordonner leur motricité globale et de se mouvoir aisément pour manifester leurs comportements d'attachement, on peut penser que les limitations physiques des grands prématurés de cet âge ont pu diminuer la validité des conclusions (Landry, Fletcher, Denson et Chapiesky, 1993; Williamson, Wilson, Lifschitz et Thurber, 1990). Pour ces raisons et bien que le tri-de-cartes et la situation étrangère soient deux mesures convergentes (Howes et Hamilton, 1992a; Vaughn et Waters, 1990), certains arguments laissent supposer que la première est plus appropriée pour mesurer l'attachement chez les prématurés. D'abord, le tri-de-cartes a l'avantage de reposer sur un large éventail de comportements et dans différents contextes de la vie familiale (validité externe) et il n'est pas contraint aux limitations motrices des enfants prématurés. De plus, il procure un score continu (par opposition à la situation étrangère dont le score est dichotomique), ce qui augmente la variance de la mesure et permet des interprétations plus nuancées. Tout comme la situation étrangère, la mesure du tri-de-cartes repose sur des ententes interjuges et la fiabilité est satisfaisante d'une étude à l'autre.

La seconde explication à l'hétérogénéité des résultats réside dans la composition des échantillons, qui varie d'une étude à l'autre selon la valeur du risque associé au poids de naissance, à l'âge gestationnel ou aux problèmes respiratoires. C'est que la notion de risque a évolué avec le temps : au début des années 1980, le simple fait de naître prématurément (à moins de 37 semaines complètes) représentait une situation de risque, alors que les travaux plus récents définissent le risque à partir d'une plus grande immaturité gestationnelle (Allen, Donohue et Dusman, 1993). Ce changement s'explique par l'avancement des connaissances dans le domaine médical.

En résumé, nous avons vu dans ce chapitre que les enfants prématurés, à cause de l'immaturité neurologique ou des dysfonctions mineures ou majeures qu'ils présentent (voir Laganière, 1999 et Nadeau, 1998 pour une recension complète des problèmes à court et à long termes liés à la prématurité), sont des partenaires avec lesquels les interactions mère-enfant sont sous-optimales. Chez la mère, la directivité et l'encadrement structurant sont les types de comportements fréquemment rapportés, alors que chez le bébé prématuré, moins alerte, plus irritable et plus difficile à décoder, ce sont les comportements de passivité et de non-contingence

qui semblent les plus caractéristiques. Comme ces interactions sont de nature à influencer la qualité de la relation d'attachement de l'enfant à sa mère, on s'attendrait à ce que les prématurés développent une relation d'attachement plus insécurisée que celle observée chez les enfants nés à terme et en santé.

Pour les motifs évoqués plus tôt, le tri-de-cartes sera utilisé comme mesure d'attachement dans la présente étude. Une seconde mesure d'attachement, la mesure de classifications-maison, élaborée par Pederson et Moran (1995 ; 1996), sera également utilisée. La mesure de classifications-maison repose théoriquement sur l'idée que les comportements d'attachement observés chez l'enfant dans la situation étrangère traduisent une organisation cohérente (Sroufe et Fleeson, 1988) et qu'ils sont susceptibles de se reproduire dans d'autres contextes du quotidien. Ainsi, à partir de la même source d'observations que celle du tri-de-cartes, la mesure de classifications-maison permettra d'obtenir une évaluation catégorielle de la relation, comme le fait la situation étrangère, mais à partir d'un plus large éventail de comportements ; de plus, elle ne sera pas contrainte aux limitations motrices des enfants prématurés. L'inclusion de cette mesure permettra ici de comparer les évaluations de la relation d'attachement à partir de deux mesures convergentes, mais qui s'expriment différemment : un score continu d'attachement et une classification d'attachement (A-B-C).

Par ailleurs on a vu dans ce chapitre que la notion de risque associée à la prématurité a évolué dans le temps en fonction des progrès médicaux. La mesure de risque médical utilisée ici (voir *Neonatal Medical Index*, Korner *et al.*, 1993) est de nature à tenir compte de cette évolution et repose principalement sur le poids de naissance et la durée de ventilation mécanique assistée.

OBJECTIFS ET HYPOTHÈSE

Cette étude a pour objectif de montrer les variations de la sécurité d'attachement de l'enfant prématuré à sa mère tel que mesuré par deux procédures distinctes, soit le tri-de-cartes et les classifications-maison. L'hypothèse générale est que la prématurité et le risque médical à la naissance qui y est associé seront en lien avec la sécurité d'attachement. Nous suggérons de plus, pour des raisons métriques, que le score continu du tri-de-cartes sera plus sensible à ces conditions que le score dichotomique provenant de la mesure de classifications-maison.

MÉTHODE

SUJETS

LES ENFANTS NÉS PRÉMATURÉS

Durant la période de recrutement au Pavillon Saint-François d'Assise du CHUQ (octobre 1992 à septembre 1993), 235 bébés prématurés sont nés, dont 102 correspondaient aux critères d'inclusion et d'exclusion (voir ci-après). De ces derniers, 73 mères ont accepté de participer (72 %). Au moment de l'étude (14 mois d'âge corrigé), six dyades refusent de participer et six autres sont perdues pour diverses raisons : état de santé du bébé ($n = 2$), bébé placé en foyer d'accueil ($n = 1$), déménagement ($n = 1$), mère ne pouvant se déplacer ($n = 1$) et mauvaise adresse ($n = 1$). Un total de 61 dyades mère-enfant prématuré acceptent de participer à l'étude, soit 84 % de l'échantillon initial. Les caractéristiques des 12 dyades qui n'ont pas participé à 14 mois ne diffèrent pas de celles du reste de l'échantillon quant au poids, à l'âge gestationnel à la naissance ainsi qu'à la durée d'hospitalisation. Deux dyades sont exclues ultérieurement à la suite d'un diagnostic de paralysie cérébrale. Les exclusions secondaires sont inhabituelles mais elles s'expliquent ici par le fait que les problèmes qui auraient normalement conduit à une exclusion n'étaient pas détectables lors de l'inclusion dans la cohorte (Peto, Pike et Armitage, 1976). Six sujets ont été ajoutés au groupe initial alors qu'ils fréquentaient le Centre Cardinal-Villeneuve de Québec. Ils ont été inclus suivant les mêmes critères que les enfants recrutés à la naissance (dossier médical); quatre de ces enfants sont nés au même hôpital alors que les deux autres sont nés dans des hôpitaux de la région. Le nombre de dyades mère-enfant prématuré s'élève ainsi à 65.

Les critères d'inclusion des enfants sont le poids ($< 2\,500$ grammes) et l'âge gestationnel (< 37 semaines complètes) à la naissance. Les enfants sont exclus de l'étude selon les critères suivants : naissance gémellaire (si les deux enfants survivent), diagnostic de trisomie 21 ou de trisomie 17, syndrome alcoolo-fœtal, anomalie du tube neural ou malformation congénitale. Les critères d'inclusion des mères sont : parler et lire le français et résider à l'intérieur d'un périmètre de 150 kilomètres de Québec.

LES ENFANTS NÉS À TERME

Le recrutement est fait au moyen de publicité dans un journal universitaire ainsi que sur des babillards situés sur la cité universitaire. Les critères d'inclusion et d'exclusion pour les mères sont les mêmes que pour celles du groupe des prématurés, alors qu'aux critères d'exclusion des bébés s'ajoutent le fait d'être né prématuré ou d'avoir eu des problèmes de santé à la naissance. Ces dernières informations proviennent de la mère. La validité de ces données est établie par Casey, Rieckhoff, Beebe et Pinto-Martin (1992), qui ont démontré que le rapport des mères sur un indicateur dichotomique « prématuré/à terme » est fiable à plus de 90 % deux ans plus tard en regard de l'information contenue au dossier médical. Au total, 29 mères d'enfants âgés de 16 à 20 mois se portent volontaires et, de ce nombre, trois dyades sont exclues pour les motifs suivants : résidence à l'extérieur de la région ($n = 1$), bébé ayant eu des problèmes de santé à la naissance ($n = 1$) et mère de nationalité et de langue étrangères ($n = 1$). L'échantillon témoin est ainsi composé de 26 dyades.

Les 65 sujets du groupe de prématurés sont séparés en deux groupes en fonction du risque néonatal mesuré à l'aide de l'Indice médical néonatal de Korner *et al.* (1993). Selon cet indice, les enfants sont classés à « faible risque » s'ils ont un score de 1 ou 2 et à « haut risque » s'ils ont un score de 3, 4 ou 5 (voir la description de la mesure).

Les trois groupes se distinguent l'un de l'autre quant à l'âge gestationnel ($F(2, 88) = 202,3$, $p < 0,000$) et au poids de naissance ($F(2, 88) = 198,4$, $p < 0,000$). Les prématurés à haut risque néonatal ont été hospitalisés plus longtemps que les prématurés à faible risque ($F(1, 57) = 42,51$, $p < 0,000$) (tableau 1). Il n'y a pas de différence selon le sexe des enfants, mais les enfants nés à terme sont significativement plus âgés au moment de cette étude (19 mois) que les prématurés (15 mois d'âge corrigé) ($F(2, 88) = 30,2$, $p < 0,000$). Cette variable sera utilisée comme covariable dans les analyses ultérieures.

Les caractéristiques sociodémographiques des mères indiquent que les groupes ne sont pas équivalents (tableau 1) : les mères du groupe témoin sont plus âgées ($F(2, 88) = 3,96$, $p < 0,05$) et sont également plus instruites ($F(2, 88) = 12,4$, $p < 0,000$) que les mères d'enfants prématurés. Ces variables ne sont pas toutefois reliées aux mesures dépendantes de l'attachement.

TABLEAU 1

Description des caractéristiques néonatales et sociodémographiques

	À terme (AT: <i>n</i> = 26)	Prématurés faible risque (FR: <i>n</i> = 31)	Prématurés haut risque (HR: <i>n</i> = 34)	Analyses <i>post-hoc</i> ¹
	<i>M</i> ± <i>ET</i>	<i>M</i> ± <i>ET</i>	<i>M</i> ± <i>ET</i>	
Enfants				
Poids naiss. (g)	3382 ± 400	1775 ± 362	1231 ± 488	AT > FR > HR***
Âge gest. (sem.)	40 ± 1	32 ± 2	28 ± 3	AT > FR > HR***
Hosp. (jrs)	n.d. ²	30 ± 11	74 ± 35	FR < HR***
Sexe: Fille (n)	15	16	14	NS
Garçon (n)	11	15	20	
Âge (mois)	19 ± 1,8	15 ± 2,3	15 ± 2,3	AT > FR = HR***
Mères				
Âge	30 ± 3,9	29 ± 5,4	27 ± 3,7	AT > HR*
Scolarité	16 ± 3,1	13 ± 2,4	13 ± 2,4	AT > FR = HR***
Situation familiale (n)				
en couple	25	30	32	NS
seule	1	1	2	
Revenu familial (n, %)				NS
0 à 29 999 \$	8 30,8	6 20	14 44,4	
30 000 \$ à 44 999 \$	8 30,8	13 40	10 29,7	
45 000 \$ et plus	10 38,4	12 40	7 25,9	

p* < 0,05 *p* < 0,01 ****p* < 0,000
¹ Test de Tukey: AT = à terme, FR = prématurés à faible risque, HR = prématurés à haut risque.
² Donnée non disponible.

MESURES

MESURE DU RISQUE MÉDICAL NÉONATAL

L'Indice médical néonatal (*Neonatal Medical Index* [NMI], Korner *et al.*, 1993) permet de catégoriser le risque néonatal de l'enfant en cinq niveaux en se basant sur deux éléments principaux : le poids du prématuré à la naissance et la durée de ventilation mécanique assistée. Les niveaux 1 et 2 regroupent les bébés ayant un poids supérieur à 1000 grammes. Ceux du premier niveau sont sans détresse respiratoire, alors qu'au niveau 2 les bébés ont reçu de la ventilation assistée pour 48 heures ou moins. Les bébés des niveaux 3 à 5 ont un poids de 1000 grammes ou moins ou ont reçu de la ventilation assistée (niveau 3, de 3 à 14 jours, niveau 4, de 15 à 28 jours et niveau 5, plus de 28 jours). À ces problèmes peuvent s'ajouter d'autres complications de naissance. L'âge gestationnel, bien qu'il soit relié au poids de naissance, n'est pas un critère de risque dans cet indice médical.

Le NMI a été bâti à partir du *Neonatal Health Index* (NHI, Scott *et al.*, 1989), instrument dont la validité convergente et la valeur prédictive ont déjà été démontrées. La validité divergente du NMI a été vérifiée en comparant les scores à ceux du NHI et les deux mesures sont hautement corrélées ($r = -0,73$, $p < 0,001$), indiquant qu'elles évaluent de façon inverse les mêmes degrés d'atteinte (Korner *et al.*, 1994). Le NMI prédit le développement cognitif et moteur mesuré avec le Bayley à 12 et 24 mois chez des prématurés pesant moins de 1500 grammes (Korner *et al.*, 1993). Le NMI prédit également le développement mental de ces enfants (mesuré par le Stanford-Binet) jusqu'à l'âge de trois ans. Dans cette étude, l'information pour établir le niveau de risque néonatal des prématurés provient des dossiers médicaux.

MESURES DE L'ATTACHEMENT

a) Le *tri-de-cartes d'attachement* de Waters et Deane (1985) permet d'évaluer la qualité de la relation d'attachement de l'enfant à sa mère en milieu familial. La version la plus récente (version 3.0 : Waters, 1995) contient 90 items décrivant différents types de comportements d'attachement. La validité de construit du tri-de-cartes est supportée empiriquement par une correspondance étroite avec les classifications de la situation étrangère : les enfants classés comme sécurisés à la situation étrangère ont un score au tri-de-cartes significativement plus élevé que les enfants considérés comme insécurisés (Bosso, 1985; Pederson et Moran, 1996; Vaughn et Waters, 1990; Waters, 1986). Le score au tri-de-cartes est obtenu par une

corrélation entre les valeurs obtenues aux items du tri-de-cartes et les valeurs normatives (provenant de jugements d'experts) de chaque item. Le score de sécurité d'attachement est un score continu représentant la moyenne des corrélations de tous les items. Sa valeur s'étend de -1 à 1 et, plus le score est élevé, plus la relation d'attachement est sécurisante.

Le tri-de-cartes est rempli par la personne qui a fait la visite d'environ deux heures à domicile et à la suite d'un rapport verbal présenté à un expert afin de clarifier les comportements observés. Cette procédure s'est avérée fiable et les ententes interjuges sont de 91 % chez 25 % des sujets.

b) Le schème des *classifications-maison de la relation d'attachement*, élaboré par Pederson et Moran (1995; 1996), permet d'obtenir une évaluation catégorielle de la relation à partir de l'observation à domicile des interactions mère-enfant. Il repose conceptuellement sur les mêmes prémisses que celles de la situation étrangère et reproduit, jusqu'à un certain point, la démarche clinique de Mary Ainsworth qui a conduit à l'élaboration de cette observation en laboratoire (voir Tessier *et al.* [en révision] pour une description complète de la mesure).

Les classifications-maison reposent sur un jugement clinique porté par un expert qui est au fait de la théorie et des catégorisations d'attachement. Une attention particulière est portée à la recherche de proximité de l'enfant, à ses comportements d'affection et d'exploration au cours d'une visite d'environ deux heures à la maison comprenant une entrevue semi-structurée, une activité de jeux, une activité de soins personnels, un examen clinique de l'enfant et une tâche d'attention partagée pour la mère. L'ensemble de la visite est structuré de façon que les comportements d'attachement, tant chez la mère que chez l'enfant, aient l'occasion d'apparaître. La personne responsable de la visite à la maison fait ensuite un rapport verbal à un des deux experts, essayant de reconstruire mentalement la visite. L'expert pose des questions sur des comportements en lien avec la relation d'attachement: réactions de l'enfant ou du parent, proximité physique, initiatives pour consoler, manifestations d'émotions, demandes de l'enfant, réponses de la mère aux demandes de l'enfant, etc. Suivant les informations obtenues, l'expert en arrive à une classification d'attachement.

Pederson et Moran (1996) de même que Pederson, Gleason, Moran et Bento (1998) démontrent que les classifications-maison d'attachement permettent de prédire 84 % et 77 % de la classification sécurisé-insécurisé dans la situation étrangère quelques mois plus tard. Dans cette étude-ci l'entente interjuges entre deux experts pour les catégories sécurisé vs insécurisé auprès de 11 dyades est de 82 %.

PROCÉDURE GÉNÉRALE

La prise de mesures se fait par deux évaluateurs lors d'une visite à domicile de deux heures. La procédure est toujours la même : une évaluation du développement de l'enfant (Bayley, 1969) suivie de deux séances de jeux mère-enfant, puis d'une entrevue semi-structurée afin de faire le bilan sur la relation avec l'enfant depuis la naissance. La visite se termine par un questionnaire dans le but de créer une situation de partage d'attention. Ces différentes activités permettent d'observer les interactions de l'enfant avec sa mère dans un contexte quotidien. Les évaluateurs font ensuite un rapport verbal détaillé à un expert en théorie de l'attachement et rédigent un rapport écrit. Elles complètent ensuite le tri-de-cartes d'attachement.

RÉSULTATS

Les résultats sont présentés suivant trois séries d'analyses. La première série teste le lien entre le statut de risque des enfants et la sécurité de l'attachement tel que mesuré par le tri-de-cartes. La seconde série teste ce même lien, mais en utilisant les classifications-maison comme mesure d'attachement. Enfin, des analyses sont effectuées à titre exploratoire afin de vérifier les variations des scores d'attachement en fonction du risque et des classifications-maison.

RISQUE NÉONATAL ET ATTACHEMENT TEL QUE MESURÉ AU TRI-DE-CARTES

La première hypothèse selon laquelle les groupes d'enfants diffèrent à la mesure d'attachement est vérifiée par des analyses de covariance univariée (l'âge de l'enfant au moment de l'évaluation est covarié). Les résultats montrent que les prématurés (faible et haut risques confondus) ont un attachement significativement moins sécurisé que les bébés nés à terme ($F(1, 89) = 4,6, p = 0,04$), mais que ce sont surtout les prématurés à haut risque néonatal qui se distinguent des bébés nés à terme ($F(1, 89) = 5,3, p = 0,02$). La covariable « âge de l'enfant » n'est pas liée au score d'attachement. Les moyennes au tri-de-cartes suggèrent une relation linéaire et continue entre le niveau de risque et la sécurité d'attachement : les enfants nés à terme sont plus sécurisés ($M = 0,36, ET = 0,2$) que les prématurés à faible risque ($M = 0,28, ET = 0,3$) et à haut risque ($M = 0,21, ET = 0,3$). Ainsi, selon la mesure du tri-de-cartes, la prématurité est reliée à la sécurité d'attachement.

RISQUE NÉONATAL ET ATTACHEMENT TEL QUE MESURÉ À L'AIDE DES CLASSIFICATIONS-MAISON

La seconde hypothèse est vérifiée à l'aide du chi carré sur les trois groupes en fonction des classifications-maison d'attachement. Les résultats montrent (tableau 2) que les proportions d'enfants classés A, B ou C sont comparables dans les trois groupes ($\chi^2 (2) = 1,36, p = 0,85$), tout comme les proportions d'enfants classés comme sécurisés (B) vs insécurisés (A et C) ($\chi^2 (1) = 0,33, p = 0,85$).

TABLEAU 2

Classifications d'attachement et scores au tri-de-carte en fonction du risque néonatal

	À terme N = 26		Prématurés à faible risque N = 31		Prématurés à haut risque N = 33	
	n (%)	M (ET)	n (%)	M (ET)	n (%)	M (ET)
Classifications-maison						
A	7 (27)	0,17 (0,24)	8 (26)	0,01 (0,19)	12 (36)	-0,09 (0,20)
B	16 (62)	0,47 (0,13)	20 (64)	0,45 (0,18)	19 (58)	0,42 (0,25)
C	3 (11)	0,23 (0,46)	3 (10)	-0,15 (0,08)	2 (6)	-0,03 (0,02)
A et C	10 (38)	0,19 (0,29)	11 (36)	-0,04 (0,18)	14 (42)	-0,08 (0,19)

SCORES D'ATTACHEMENT AU TRI-DE-CARTES EN FONCTION DES CLASSIFICATIONS-MAISON ET DU RISQUE NÉONATAL

Ces analyses permettent d'observer comment varient les scores d'attachement du tri-de-cartes en fonction des scores des classifications-maison et du niveau de risque des enfants.

L'analyse confirme la convergence des deux mesures d'attachement. Ainsi, les scores moyens au tri-de-cartes diffèrent en fonction des classifications-maison ($F(2,88) = 42,83, p < 0,000$): les enfants du groupe « B » obtiennent un score moyen d'attachement de 0,45 ($\pm 0,2; n = 55$), alors que les enfants classés « A » et « C » obtiennent des scores moyens de 0,01 ($\pm 0,23; n = 27$) et de 0,02 ($\pm 0,31; n = 8$). Les scores moyens d'insécurité

(A et C) se distinguent des scores de sécurité (B) ($F(1,88) = 89,8, p < 0,000$). Cette analyse nous permet également d'observer qu'aucun effet d'interaction n'est obtenu entre le niveau de risque et les classifications-maison. L'absence d'effet d'interaction indique que les scores d'attachement obtenus au tri-de-cartes varient systématiquement dans chacune des classifications-maison A-B-C.

DISCUSSION

Les objectifs de cette étude étaient de montrer les variations de la sécurité de l'attachement de l'enfant prématuré à sa mère tel que mesuré par le tri-de-cartes et par les classifications-maison. L'hypothèse selon laquelle le statut de naissance est associé à la sécurité de l'attachement tel que mesuré par le tri-de-cartes est confirmée, ce qui n'est pas le cas pour les classifications-maison qui apparaissent moins sensibles aux variations des comportements d'attachement.

MESURES D'ATTACHEMENT

Dans la présente étude, les classifications-maison ont été utilisées comme mesure catégorielle comme l'a été la situation étrangère dans l'étude de Mangelsdorf *et al.* (1996). L'évaluation de la relation d'attachement s'est faite à partir d'observations en milieu naturel et a été exempte des difficultés d'observation attribuables aux limitations motrices des enfants prématurés. Les résultats indiquent que les groupes d'enfants ne diffèrent pas à la mesure de classifications-maison d'attachement en fonction de leur niveau de risque à la naissance : les enfants prématurés ne courraient pas plus de risque de développer une relation d'attachement de type insécurisé.

Les résultats obtenus à l'aide du tri-de-cartes suggèrent, pour leur part, que la prématurité expose les enfants à des difficultés dans leur développement socioémotif. C'est principalement la gravité des complications néonatales qui est associée à un attachement moins sécurisé. Suivant cette démonstration, la relation serait linéaire et continue entre le niveau de risque et la sécurité d'attachement. Les prématurés à faible risque se situeraient à mi-chemin entre les enfants à haut risque et ceux nés à terme. Mangelsdorf *et al.* (1996) obtiennent des résultats comparables lorsqu'ils utilisent à la fois le tri-de-cartes et la situation étrangère pour mesurer la relation d'attachement : la prématurité n'est en lien qu'avec la mesure du tri-de-cartes. Le fait que les classifications-maison produisent des scores catégoriels plutôt que continus nous suggère que ces derniers induisent

des erreurs de type 2, ne laissant pas apparaître de différences alors qu'il y en aurait. Mais l'explication est peut-être plus complexe que l'argument métrique. En effet, la mesure semble valide, puisque les proportions d'enfants classés A (29 %), B (60 %) ou C (11 %) sont semblables à celles rapportées dans les travaux classiques sur l'attachement et même semblables à celles observées dans les travaux avec des populations de prématurés (Mangelsdorf *et al.*, 1996). On ne peut donc douter de la validité de la mesure, sa constance d'une étude à l'autre en faisant la preuve. Nous devons plutôt penser que les deux mesures utilisent des informations différentes. Dans le cas des catégories obtenues à partir de la situation étrangère, le constat est facile à faire puisque l'information provient d'une situation non habituelle (de laboratoire) dans laquelle on provoque des tensions chez l'enfant. Dans le cas des classifications-maison, on s'en souviendra, les informations proviennent des observations faites à la maison dans un contexte d'activités coutumières et rapportées à un expert qui en tire une conclusion (cote A, B ou C). Il est probable que cet expert, formé suivant le schéma classique de la situation étrangère, a tendance à transposer mentalement les comportements observés à la maison en comportements qui apparaîtraient dans la situation étrangère. Cette hypothèse est partiellement confirmée dans les conclusions de Pederson et de ses collaborateurs (Pederson et Moran, 1996; Pederson *et al.*, 1998), alors que les classifications à la situation étrangère se rapprochent tout à fait des classifications-maison. Dans les deux mesures, le référent serait une situation non coutumière et plutôt stressante pour l'enfant. Cela nous amène à conclure que les enfants prématurés ne se distinguent pas des autres lorsqu'ils ont à faire face à une situation hautement stressante. Mais, suivant les résultats obtenus à l'aide du tri-de-cartes, leurs réactions paraissent différentes dans les interactions quotidiennes avec leur mère.

Le tri-de-cartes serait plus sensible aux variations dans la qualité de la relation d'attachement que les classifications-maison. La découverte que nous apporte cette mesure est qu'il faut chercher à pondérer nos résultats sur un continuum comme s'il existait, à l'intérieur d'une même classification d'attachement, des variations dans le degré d'attachement (Bretherton, Birigen, Ridgeway, Maslin et Sherman, 1989). Des résultats semblables ont été obtenus dans une étude menée auprès d'enfants handicapés physiques ou prématurés (Tessier *et al.*, en révision), alors que les enfants à haut risque à la naissance obtiennent un score au tri-de-cartes comparable à celui des enfants les plus à risque de cet échantillon. Ces enfants qui présentent des difficultés dès la naissance semblent plus vulnérables dans les activités quotidiennes et bénéficient peut-être moins de conduites contingentes et optimales de la part de leur parent. Cette dernière

hypothèse a été confirmée dans nos travaux antérieurs (Laganière, 1999; Larin, 1996) où les interactions mère-enfant prématuré ou handicapé sont moins contingentes et souvent plus directives ou même interférentes. C'est peut-être cette moins grande coopération et cette moins grande recherche de contact avec l'autre que rapportent les scores du tri-de-cartes.

Ces démonstrations empiriques sont soutenues théoriquement par la proposition de base de la théorie de l'attachement: la qualité de la relation repose en grande partie sur la sensibilité maternelle, c'est-à-dire sur la capacité de la mère à répondre adéquatement aux besoins de l'enfant, à être accessible et disponible ainsi que sur la réciprocité s'établissant progressivement dans leurs échanges (Ainsworth *et al.*, 1978). Or, les caractéristiques des enfants prématurés qui sont généralement décrits comme plus passifs, moins initiateurs et répondant moins aux stimulations, qui sont plus difficiles à décoder, plus maussades et plus difficiles à consoler (Brachfeld *et al.*, 1980; Crnic *et al.*, 1983; Laganière, 1999; Wasserman *et al.*, 1985; Wille, 1991) et qui éprouvent des difficultés attentionnelles ou motrices (Als et Gilkerson, 1997) représentent une difficulté particulière pour l'expression de la sensibilité des mères. Ces dernières auront tendance à augmenter leurs exigences ou encore à devenir de plus en plus structurantes dans le but de permettre à l'enfant d'atteindre la qualité de comportement attendue chez un enfant de cet âge. Ces éléments peuvent faire en sorte que l'établissement d'interactions harmonieuses et contingentes représente un défi important pour les dyades mère-enfant prématuré. C'est ainsi, à partir de ces déficits de l'enfant prématuré et de l'approche compensatoire des mères pour y faire face, que s'établissent graduellement les premières relations non optimales pouvant conduire à un attachement moins sécurisé de l'enfant.

CONCLUSION

Nous avons démontré, dans ce chapitre, que la relation d'attachement qui se développe entre un enfant prématuré et sa mère peut être décrite comme différente de celle se développant avec un enfant né à terme, mais qu'elle peut aussi être vue comme équivalente. Cette conclusion ambiguë dépend de la mesure utilisée: bien que le tri-de-cartes et les classifications-maison soient deux mesures convergentes, elles procurent des informations différentes. Il semble que le tri-de-cartes soit plus sensible que la mesure catégorielle pour détecter des variations dans les comportements quotidiens caractérisant la relation mère-enfant, mais que la mesure catégorielle (classifications-maison ou situation étrangère) soit plus utile pour

décrire le comportement d'attachement dans des situations critiques et alarmantes pour l'enfant. Les résultats nous indiquent que, dans ce cas, les enfants prématurés ne se différencient pas de ceux nés à terme, ce qui confirme les conclusions des travaux utilisant la situation étrangère comme mesure de la relation d'attachement. La réponse à la question centrale de cette étude portant sur la différence entre les groupes d'enfants prématurés et ceux nés à terme doit tenir compte d'un aspect méthodologique de base, soit la nature de la mesure d'attachement. L'une et l'autre mesure apportent des conclusions différentes; des travaux supplémentaires incluant les deux mesures seront nécessaires pour déterminer s'il s'agit de confusion de mesures ou de complémentarité. Pour l'instant, l'ensemble des travaux dans le domaine nous conduisent à suggérer que les deux mesures sont complémentaires.

Par ailleurs, comme les résultats indiquent que les enfants prématurés établissent des relations plus insécurisées, il y a lieu de penser que les caractéristiques comportementales de ces enfants représentent un défi important pour les mères. Dans la perspective d'aider le parent à mieux composer avec les caractéristiques de l'enfant, il serait utile, d'une part, de sensibiliser davantage les parents à ce qu'est la prématurité et aux difficultés susceptibles de survenir dans la relation et, d'autre part, de développer une intervention visant à aider le parent à mieux lire et comprendre les signaux de l'enfant de façon à pouvoir y répondre de façon plus appropriée. C'est le sens des travaux actuellement menés auprès des prématurés par Larin (2000), par van den Boom (1994), de même que par Krupka et Moran (1996). En raison de la fréquence annuelle de la prématurité dans la population (environ 7 %), cette question du développement socioémotif revêt une dimension de santé publique réelle.

Chapitre 4

L'attachement et les modèles cognitifs opérants Conceptualisation, mesure et structure

ANNIE BERNIER

Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale (GRIP)
Université Laval, Québec (Québec)

SIMON LAROSE

Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale (GRIP)
Université Laval, Québec (Québec)

MICHEL BOVIN

Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale (GRIP)
Université Laval, Québec (Québec)

Ce chapitre a pu être réalisé grâce à des subventions du Fonds pour la formation des chercheurs et l'aide à la recherche du gouvernement du Québec (FCAR) et du Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH). La correspondance relative à ce chapitre peut être adressée à : Annie Bernier, Department of Psychology, University of Delaware, Newark, DE 19716.

La théorie de l'attachement proposée par Bowlby (1973; 1980; 1982) a fait l'objet d'un nombre impressionnant d'essais théoriques et d'études empiriques au cours des 25 dernières années. Depuis ses débuts, elle ne cesse de se raffiner et de se complexifier, notamment grâce à des travaux sur les différences individuelles quant aux comportements et aux représentations d'attachement (Ainsworth, Blehar, Waters et Wall, 1978; Main, Kaplan et Cassidy, 1985), sur la stabilité du type d'attachement (Zimmermann, Fremmer-Bombik, Spangler et Grossmann, 1997), sur l'association entre le type d'attachement et l'adaptation personnelle (Kobak et Sceery, 1988; Matas, Arend et Sroufe, 1978) et sur la transmission intergénérationnelle de l'attachement (van IJzendoorn, 1995). Toutefois, le concept clé proposé par les théoriciens de l'attachement pour rendre compte de ces phénomènes, le modèle cognitif opérant (*Internal Working Model*), reste vague et mal compris.

Main *et al.* (1985) proposent que les modèles cognitifs opérants s'agencent en différents patrons chez les adolescents et les adultes, mais selon un nombre limité d'organisations. À ce jour, trois grands types d'organisation de modèles cognitifs opérants font l'unanimité dans la littérature : l'attachement autonome, l'attachement esquivé et l'attachement préoccupé. Ces trois types d'organisation, ou types d'attachement, prendraient racine dans les expériences vécues avec les parents pendant l'enfance et se traduiraient notamment par trois patrons de réponses distincts lors de l'entrevue sur l'attachement à l'âge adulte (EAA; *Adult Attachment Interview*). L'EAA amène le participant à donner des descriptions générales de ses relations avec chacun de ses parents, pour ensuite lui demander de relater des épisodes spécifiques de son enfance pouvant illustrer ces descriptions. On interroge également le participant sur sa compréhension actuelle de l'effet qu'ont pu avoir ses relations avec ses parents sur sa personnalité et son fonctionnement actuels.

Les individus présentant un attachement autonome semblent à l'aise lors de l'entrevue; ils se remémorent aisément des épisodes spécifiques de leur enfance et présentent un discours cohérent et crédible marqué par

une intégration des caractéristiques positives et négatives de leurs relations d'attachement. Les individus caractérisés par un attachement esquivé estiment que leurs relations d'attachement ont eu très peu d'influence sur leur développement et ils utilisent des stratégies visant à bloquer leur discours : incapacité répétée à se rappeler des épisodes spécifiques, normalisation des expériences négatives, ou dérogation de l'attachement ou de l'un des parents. Leur discours est souvent incohérent en raison d'une tendance à donner des descriptions générales très positives qui ne sont pas supportées par des épisodes spécifiques. Finalement, l'attachement préoccupé se caractérise par une implication encore très marquée dans les relations avec les parents. L'individu semble incapable de faire le point sur ses relations d'attachement, et il perd le fil de l'entrevue en s'emportant ou en utilisant un discours vague, imprécis et confus. Main *et al.* (1985) attribuent ces différents patrons de réponses à l'action des modèles cognitifs opérants.

Malgré la place centrale qu'occupe la notion de modèle cognitif opérant dans les écrits sur l'attachement, il n'existe pas de consensus quant aux fonctions, à la mesure, à la structure et aux mécanismes de fonctionnement de ce construit. Selon Shaver, Collins et Clark (1996), le concept de modèle cognitif opérant est le pivot de la théorie de l'attachement, et celle-ci continuera d'inspirer des recherches valables dans la mesure où ce concept sera clarifié et opérationnalisé. Nous nous proposons dans ce chapitre de contribuer à clarifier la compréhension du concept de modèle cognitif opérant, notamment en faisant appel aux écrits scientifiques sur les schémas relationnels. Nous nous pencherons également sur une question très débattue à l'heure actuelle, celle des différents instruments de mesure de l'attachement à l'adolescence et à l'âge adulte. Les modèles cognitifs opérants seront décrits sous l'angle de leur développement, de leurs fonctions, de leur structure, de leurs aspects uniques et distinctifs ainsi que de leur mesure. Nous proposons notamment que dès l'adolescence les modèles cognitifs opérants s'organisent de façon hiérarchique, avec des composantes conscientes et inconscientes devant être évaluées par des types d'instruments propres à chaque composante.

CONCEPTUALISATION, DÉVELOPPEMENT ET FONCTIONS DES MODÈLES COGNITIFS OPÉRANTS

Bowlby (1982) définit les modèles cognitifs opérants comme des représentations mentales de soi, de la figure d'attachement et de la relation entre soi et cette figure. La perception d'être accepté par la figure d'attachement

et digne de son affection serait une caractéristique centrale du modèle de soi ; de même, l'accessibilité de la figure d'attachement et sa capacité d'offrir le soutien émotif seraient des éléments cruciaux du modèle de celle-ci (Bowlby, 1973). Main et ses collaborateurs (1985) proposent une compréhension plus nuancée du modèle cognitif opérant, en insistant sur le fait qu'il n'est pas une image objective de soi et de la figure d'attachement, mais plutôt une représentation généralisée des réponses passées de la figure d'attachement aux signaux de détresse et de besoin de proximité manifestés par l'enfant envers cette figure. Cette conception est compatible avec celle de Bowlby sous plusieurs aspects, notamment par le caractère inconscient de certains aspects des modèles. En effet, tout comme Main *et al.*, Bowlby (1980) estime qu'une fois formés, les modèles cognitifs opérants existent en dehors du champ de la conscience et sont activés sans que l'individu y porte une attention délibérée. C'est à ce caractère inconscient, de même qu'au processus dominant d'assimilation des nouvelles informations aux modèles déjà existants, que Bowlby (1980) attribue la persistance des modèles cognitifs au-delà de l'enfance.

La théorie de l'attachement reconnaît que, pour demeurer utiles à l'interprétation des expériences sociales, les modèles cognitifs doivent avoir la capacité de s'accommoder aux changements ontogénétiques et environnementaux (Bretherton, 1991). Il est indispensable, par exemple, que les modèles cognitifs s'adaptent à des changements de conditions de vie, tels l'arrivée ou le départ de la famille d'un adulte prenant soin de l'enfant. Bowlby (1980) propose que, dès l'enfance, les individus ajusteront leurs modèles cognitifs opérants si la contradiction entre les modèles existants et les situations nouvelles est telle que les modèles ne sont plus utiles à l'interprétation des expériences sociales. Ainsi, un enfant pourra modifier le modèle relatif à sa mère, autrefois très sensible et présente, si celle-ci devient dépressive et moins en mesure de répondre aux besoins de l'enfant, à la suite d'un deuil par exemple. Zimmermann *et al.* (1997) ont observé une proportion beaucoup plus grande d'attachements insécurisants (esquivé et préoccupé) chez des adolescents de 16 ans ayant expérimenté, entre 10 et 15 ans, des changements familiaux majeurs tels un divorce parental ou le décès d'un parent que chez les adolescents n'ayant pas vécu de tels événements.

En dépit de cette nécessaire adaptation, les modèles cognitifs opérants ne fluctuent toutefois pas constamment. Ils seraient particulièrement résistants aux changements en l'absence de bouleversements des conditions de vie. Cette tendance naturelle à la stabilité, lorsqu'elle se combine à un patron stable d'interactions avec les figures d'attachement, favorise la consolidation des modèles cognitifs, qui s'intègrent progressivement à

la personnalité de l'individu (Main *et al.*, 1985). On a notamment observé une corrélation de 0,76 entre la sécurité d'attachement à 1 an et celle à 6 ans, telles que mesurées par des situations de séparation et de réunion avec le parent, adaptées à l'âge de l'enfant (Main *et al.*, 1985). Pour leur part, Zimmermann *et al.* (1997) ont observé que les enfants considérés comme sécurisés à un an se tournaient vers leurs parents pour composer avec des émotions négatives à 10 ans, alors que les enfants qui avaient été reconnus évitants ou ambivalents évitaient leurs parents lorsqu'ils vivaient une détresse personnelle. Ils ont également trouvé qu'un attachement autonome à 16 ans pouvait être prédit à l'âge de 10 ans par une représentation des deux parents comme étant émotivement accessibles, de même que par la tendance à rechercher le soutien des parents pour composer avec des difficultés personnelles à 10 ans.

Ainsworth (1989) et Bowlby (1982) proposent que les modèles cognitifs opérants commencent à se développer vers la fin de la première année de vie, alors que l'enfant acquiert la permanence de l'objet (Piaget, 1954) et les rudiments du langage. Selon eux, ce n'est que lorsque leurs capacités cognitives atteignent un certain degré de complexité que les enfants développent des modèles cognitifs adaptés aux expériences uniques qu'ils vivent avec leurs parents. Ce point de vue ne fait toutefois pas l'unanimité; Main *et al.* (1985) ainsi que Sroufe et Fleeson (1988) sont plutôt d'avis que les enfants commencent à développer un modèle cognitif propre à leurs relations dès les premiers mois de leur vie.

Main *et al.* (1985) avancent que les différences individuelles sur le plan des modèles cognitifs opérants s'organisent à partir du patron habituel de réponse des parents aux besoins de réconfort et de sécurité manifestés par l'enfant. Étant donné que le système d'attachement représente une tendance universelle chez l'enfant à rechercher réconfort et proximité auprès de figures protectrices, les différences individuelles subséquentes dans l'organisation des modèles cognitifs opérants viendraient des réponses offertes par les figures d'attachement. Celles-ci peuvent être de trois types principaux : permettre l'accès à l'enfant qui recherche la proximité, bloquer cet accès, ou encore le permettre et le bloquer de façon contradictoire et imprévisible. Ces réponses viendraient modifier la trajectoire naturelle de recherche de proximité qui est commune à tous les enfants. Elles mèneraient respectivement aux trois grands types d'organisation des modèles cognitifs d'attachement largement documentés : sécurisé, évitant et ambivalent (Main *et al.*, 1985), qui s'établiraient ainsi dès la fin de la première année de vie et qui sont l'équivalent conceptuel à l'enfance des types d'attachement autonome, esquivé et préoccupé observés à l'âge adulte.

Exception faite d'une possible révision de cette organisation vers l'âge de 4 ans (avec l'émergence de la capacité de l'enfant à comprendre les plans et les motivations de ses parents), ce n'est qu'avec l'apparition du stade des opérations formelles, soit vers 12 ans, qu'on verra une période de restructuration éventuelle des modèles cognitifs. Cette restructuration est rendue possible par les nouvelles capacités cognitives de l'enfant (Piaget, 1967a). Ainsworth (1989) avance que les changements dans la nature de l'attachement pendant cette période pourraient également s'expliquer par des modifications hormonales, neurophysiologiques et cognitives, en plus des nouvelles expériences socioaffectives, telles celles provoquées par l'intérêt grandissant pour les relations amicales ou amoureuses avec des pairs du même âge ou le besoin d'autonomie face à la famille.

Les théoriciens de l'attachement s'entendent pour dire que, vers le milieu ou la fin de l'adolescence, les modèles d'attachement sont consolidés et résistent, pour l'essentiel, aux changements importants. Le type d'attachement observé à la fin de l'adolescence (autonome, esquivé ou préoccupé) est donc susceptible de se manifester pendant la vie adulte et d'avoir un impact important sur l'adaptation personnelle actuelle et subséquente. Becker-Stoll, Zimmermann et Fremmer-Bombik (1998) ont trouvé une stabilité de 75 % des types d'attachement esquivé et autonome sur une période de 12 ans (le type préoccupé était beaucoup moins stable dans cet échantillon).

La principale utilité des modèles cognitifs selon Bowlby (1982) et Bretherton (1991) est de fournir une représentation mentale du monde pour aider l'individu à percevoir et à interpréter les événements, à anticiper logiquement le futur et à mettre au point des plans. Les modèles cognitifs auraient un effet important sur les perceptions des situations sociales (la façon dont les événements sont évalués et interprétés), mais aussi sur les comportements émis à la suite des perceptions (Bowlby, 1973, 1982). Main *et al.* (1985) soulignent pour leur part l'influence que les modèles cognitifs opérants exercent sur le traitement de l'information ayant trait à l'attachement ; ils organiseraient et sélectionneraient les souvenirs que l'enfant garde des résultats habituels de ses tentatives d'obtenir le réconfort et la sécurité. Main *et al.* définissent donc les modèles cognitifs opérants d'attachement comme un ensemble de règles conscientes et inconscientes organisant l'information relative à l'attachement, et permettant ou limitant l'accès à cette information.

ORGANISATION ET STRUCTURE DES MODÈLES COGNITIFS OPÉRANTS

Au cours des dernières années, certaines hypothèses ont été avancées au sujet de l'organisation interne des modèles cognitifs d'attachement. Notamment, Crittenden (1990), Bowlby (1982), Bretherton (1985 ; 1991), de même que Shaver et ses collaborateurs (1996), ont tous proposé que les modèles cognitifs opérants sont un réseau de représentations mentales à plusieurs niveaux, organisées de façon hiérarchique. Ils se distinguent par ailleurs quant à la nature présumée de l'organisation hiérarchique.

Crittenden (1990) propose la notion de métastructure. Elle avance qu'il existe trois types de métastructures des modèles cognitifs opérants, qui se différencient les uns des autres par leur niveau de complexité et d'intégration. L'organisation la plus simple est celle du « modèle de représentation unique », caractérisée par la domination d'un modèle cognitif appliqué sans discrimination à toutes les relations interpersonnelles de l'individu, sans égard aux caractéristiques uniques des relations. Cette organisation serait marquée par une assimilation excessive de toutes les informations nouvelles à un modèle unique. On la retrouverait chez les mères abusives qui tendraient à ne percevoir que les comportements négatifs des membres de leur réseau ou à interpréter les comportements positifs comme mal intentionnés (Crittenden, 1990).

Une métastructure plus évoluée est celle des « modèles représentationnels multiples mais non reliés » (Crittenden, 1990), qui se caractérise par un modèle particulier à chaque relation et adapté à ses caractéristiques. Toutefois, cette organisation ne permettrait pas à l'individu de développer un sens de cohérence ou d'unité associée aux diverses relations dans lesquelles il est engagé. Ce phénomène s'expliquerait par le fait que les modèles cognitifs s'accommoderaient de façon exagérée à la moindre nouveauté, perdant ainsi leur fonction de prédiction des événements interpersonnels. Cette organisation des modèles cognitifs caractériserait notamment les victimes chroniques d'abus, qui ont de la difficulté à déduire logiquement des principes généraux en s'appuyant sur l'ensemble de l'information relationnelle qu'elles ont recueillie.

Finalement, la métastructure la plus fonctionnelle se caractérise par un « modèle généralisé accompagné de sous-modèles différenciés et propres à des relations » (Crittenden, 1990). Un tel modèle fournirait à l'individu un sens de cohérence de soi et des autres à travers ses diverses

relations, tout en permettant de reconnaître le caractère unique de relations particulières. Cette organisation présenterait un bon équilibre entre les processus d'assimilation et d'accommodation.

Les propositions de Crittenden (1990) sont intéressantes sur le plan clinique; les trois métastructures qu'elle suggère constituent des hypothèses explicatives du traitement biaisé de l'information sociale effectué par certains individus. Elles sont toutefois d'une utilité plus limitée pour comprendre en quoi les modèles cognitifs influencent les cognitions et les conduites interpersonnelles chez la majeure partie de la population adolescente, qui ne présente pas de problèmes cliniques majeurs. De plus, les propositions de Crittenden restent spéculatives, car elles sont difficiles à vérifier empiriquement. Elles permettent toutefois de situer la structure des modèles cognitifs présentée à la fin du chapitre dans le cadre de la troisième métastructure; en effet, la structure proposée ici s'applique aux individus dont les modèles cognitifs sont issus d'un bon équilibre entre les processus d'assimilation et d'accommodation, permettant une certaine flexibilité dans l'activation de différents modèles.

Une deuxième structure hypothétique des modèles cognitifs d'attachement est celle de Bowlby (1982), qui propose un agencement des modèles cognitifs selon un ordre de priorité des personnes vers lesquelles l'individu se tourne en période de détresse. Furman et ses collaborateurs ont utilisé cette idée pour étudier l'action des modèles cognitifs à l'adolescence. Selon Furman et Wehner (1994), cette hiérarchie subirait des modifications importantes à l'adolescence, notamment en raison des changements hormonaux typiques de cette période. Ces changements pousseraient l'adolescent à rechercher un partenaire du même âge, qui pourrait, selon l'investissement affectif et la durée de la relation, devenir une figure d'attachement. Progressivement, les partenaires amoureux de l'adolescent seraient susceptibles d'occuper une place de plus en plus dominante dans la hiérarchie de ses figures d'attachement. Furman et Wehner (1994) proposent que le partenaire amoureux devient la figure d'attachement dominante de la hiérarchie vers le début de la vie commune.

Cette forme de hiérarchie est particulièrement intéressante sur le plan ontogénétique, car elle met en lumière les changements majeurs associés à la restructuration des modèles cognitifs à l'adolescence et souligne la flexibilité du réseau des figures d'attachement en cours de développement. Elle jouit également d'appuis empiriques clairs. Notamment, Furman et Buhrmester (1992) ont observé que les parents, les amis de même sexe et le partenaire amoureux étaient respectivement les figures de soutien les plus importantes à 9 ans, 12 ans et 16 ans. La proposition

de Furman et Wehner (1994) ne suggère toutefois pas de mécanisme par lequel ces différents modèles influencent les perceptions et les conduites sociales en général, se limitant à décrire la recherche de proximité auprès de quelques personnes importantes en période de détresse. La proposition présentée plus loin retient la notion de la centralité du modèle relatif aux figures d'attachement majeures, tout en postulant une influence de celui-ci à l'intérieur de contextes relationnels plus diversifiés.

Furman et ses collaborateurs (Furman et Wehner, 1994 ; Furman et Wehner, 1997 ; Simon, Bouchey et Furman, cet ouvrage) proposent également la notion de « vues relationnelles ». Selon eux, non seulement les individus utilisent des règles cognitives pour l'organisation et l'accès aux informations ayant trait à l'attachement, mais ils ont également recours à des règles pour toutes les relations interpersonnelles significatives. Ces règles, nommées vues relationnelles, seraient des représentations générales de certaines relations (p. ex., relations avec les collègues de travail ou les coéquipiers sportifs), et non uniquement des représentations des processus d'attachement à l'intérieur des relations interpersonnelles. Furman et ses collaborateurs distinguent les modèles cognitifs, qui sont des structures internes et partiellement inconscientes, des styles relationnels, qui sont constitués de représentations conscientes et facilement accessibles. Ces représentations ne reflètent pas uniquement le système d'attachement, mais tous les systèmes comportementaux engagés dans une relation interpersonnelle à un point donné du développement. Furman et Wehner (1994) avancent que les styles relationnels sont aisément mesurables par des instruments auto-évaluatifs, alors que les modèles cognitifs, en raison de leur nature complexe et inconsciente, ne sont accessibles que par des méthodes d'entrevue comme l'entrevue sur l'attachement à l'âge adulte. Le point de vue de Furman et ses collaborateurs est très important pour la proposition présentée à la fin de ce chapitre, qui avance qu'il est opportun d'avoir recours à ces différentes formes d'évaluation pour saisir la complexité de la structure des modèles cognitifs et propose l'existence de modèles cognitifs propres à des relations non intimes (p. ex., avec les professeurs).

Bretherton (1985 ; 1991) propose un autre type d'organisation hiérarchique ; elle suggère qu'il peut être utile de concevoir les modèles de soi et de la figure d'attachement selon leur spécificité. Au bas de la hiérarchie se retrouvent des schémas expérientiels très spécifiques, dérivés d'expériences répétées avec les figures d'attachement (p. ex., « Ma mère me reconforte quand j'ai du chagrin »). Sur ces schémas de base se construisent différents niveaux de schémas plus généraux qui résument plusieurs schémas relatifs à des expériences de même nature (p. ex., « Ma mère est généralement là quand j'ai besoin d'elle »). Au haut de la hiérarchie se trouvent

des schémas généraux de soi et de la figure d'attachement, dérivés à leur tour de plusieurs schémas intermédiaires (p. ex., « Ma mère est une personne aimante » et « Je suis une personne aimable »).

Les propositions de Bretherton sont appuyées par des études portant sur les différences des descriptions de soi et des autres selon l'âge (Bannister et Agnew, 1977 ; Guardo et Bohan, 1971 ; Livesley et Bromley, 1973). Ces études montrent que les descriptions d'enfants d'âge préscolaire se composent d'affirmations très simples et concrètes au sujet de l'apparence physique et du comportement. Les descriptions tendent à devenir de plus en plus raffinées avec l'âge, les adolescents pouvant donner des descriptions abstraites, complexes et bien organisées au sujet de la personnalité de leur amis et des relations interpersonnelles entretenues par différents membres de leur réseau. Ce n'est qu'à partir de 13 ans que les adolescents construisent des descriptions intégrant des aspects contradictoires d'une même personne en un tout cohérent et nuancé. Ainsi, à partir de l'adolescence, les modèles cognitifs se situeraient dans un réseau hautement complexe et intégré comprenant de nombreuses connexions entre ses éléments. Selon Bretherton (1990), cette complexité et cette unité grandissantes des modèles cognitifs les rendraient particulièrement résistants à la réorganisation et à la reconstruction après l'adolescence.

La hiérarchie proposée par Bretherton diffère donc de celle de Bowlby, les différents niveaux de la structure correspondant à des degrés de complexité et de généralité des modèles plutôt qu'à un ordre de priorité des personnes vers lesquelles se tourner. Elle demeure néanmoins assez proche de la structure proposée par Bowlby en ce sens qu'elle ne renvoie qu'aux modèles de soi et des figures d'attachement. Elle demeure muette quant à la présence possible de modèles relatifs à d'autres types de personnes ou de relations interpersonnelles, et ne propose pas de mécanisme au moyen duquel les modèles proposés pourraient influencer les perceptions et les comportements des adolescents dans diverses situations interpersonnelles. Nous retenons toutefois l'idée de l'importance centrale des modèles relatifs aux parents, ainsi que la notion d'un réseau complexe et intégré de représentations mentales comprenant de nombreuses connexions entre ses éléments.

Un dernier type d'organisation des modèles cognitifs opérants associé à l'attachement est celui élaboré par Shaver et ses collaborateurs (1996). Les idées de ces auteurs prennent notamment racine dans celles de Baldwin (1992), qui propose le concept de schéma relationnel, fondé sur la notion que les gens acquièrent des structures cognitives représentant des régularités dans les patrons de relations interpersonnelles. Ces structures cognitives,

ou schémas relationnels, comporteraient un script interpersonnel correspondant à un patron d'interaction entre soi et une autre personne ainsi qu'un schéma de soi et un schéma de l'autre tels qu'ils se présentent dans cette interaction (Baldwin, 1994). Plus récemment, Baldwin et Sinclair (1996) ont proposé que les schémas relationnels composeraient un réseau associatif de connaissances concernant des situations interpersonnelles typiques, de même que des pensées (schémas de soi et de l'autre) et des sentiments (p. ex., la confiance, la colère) expérimentés dans ces situations. Il s'agit donc d'un concept assez voisin du modèle cognitif opérant.

Les schémas relationnels seraient activés par les événements interpersonnels et détermineraient les attentes d'un individu ainsi que l'interprétation que celui-ci fait du comportement des personnes avec lesquelles il interagit. Ils influenceraient également ses croyances au sujet des réponses comportementales les plus appropriées (Baldwin, 1992). De nombreuses études empiriques (Baldwin, 1992; Baldwin, 1994; Baldwin, Carrell et Lopez, 1990; Baldwin et Holmes, 1987) ont démontré que les schémas amènent les individus à remarquer certaines informations plutôt que d'autres, à interpréter les informations ambiguës de façon compatible avec ces schémas, à compléter les pièces d'informations manquantes par des valeurs attendues sur la base des schémas, et à se rappeler plus facilement l'information qui est en accord avec les schémas, ou à tout le moins qui y est reliée d'une façon ou d'une autre.

L'une des idées de base de la perspective des schémas relationnels, qui la distingue de la théorie de l'attachement, est que les individus développent des schémas relationnels propres à la relation qu'ils entretiennent avec chaque personne importante de leur entourage. Selon Baldwin (1992), puisque les individus connaissent une grande variété d'expériences relationnelles, il est probable qu'ils posséderont un certain répertoire de modèles mentaux représentant différentes façons d'être en relation avec les gens. Les individus diffèreraient cependant quant à leur familiarité avec certains patrons relationnels, et développeraient ainsi des schémas plus articulés au sujet de leurs patrons d'interaction les plus typiques. Selon Baldwin, Keelan, Fehr, Enns et Koh-Rangarajoo (1996), le style d'attachement auto-rapporté (Hazan et Shaver, 1987) reflète la prépondérance relative d'expériences sécurisantes, évitantes ou ambivalentes ayant été vécues par l'individu. Ces propos sont appuyés par des données empiriques montrant que les gens évoquent plus facilement des relations vécues liées à leur style d'attachement. Ainsi, les individus se décrivant comme évitants rapportent davantage et avec plus de facilité des épisodes relationnels où ils se sont comportés de façon évitante. Le même processus s'observe pour les styles sécurisant et ambivalent (Baldwin *et al.*, 1996).

Le style d'attachement autorapporté serait le schéma relationnel central ou par défaut, c.-à-d. actif lorsqu'aucun schéma plus spécifique n'est activé par les circonstances qui prévalent. Il se situerait au haut d'une hiérarchie de l'information relationnelle, dans laquelle les schémas de niveaux inférieurs peuvent être considérés comme les traces des schémas de hauts niveaux. Par exemple, un individu peut avoir un schéma général des relations (tel son style d'attachement) selon lequel les autres répondent de façon partielle et imprévisible à ses besoins. À un niveau plus spécifique, cette attente prendra diverses formes selon les contextes relationnels et sera ajustée au contexte dans lequel elle sera appliquée (Baldwin, 1992). Par exemple, un individu présentant un style général évitant pourra se montrer particulièrement évitant dans les relations où il estime avoir été trompé dans le passé, mais plus ouvert avec les individus qui lui ont prouvé leur fiabilité.

Le construit de schéma relationnel est donc défini précisément et jouit d'appuis empiriques importants (bien que ceux-ci proviennent tous de la même équipe de recherche). On ignore toutefois par quel mécanisme l'activation d'un schéma relationnel influence les cognitions sur soi-même et sur les autres. De plus, il ne ressort pas clairement des écrits de Baldwin et ses collaborateurs si les schémas relationnels sont organisés de façon particulière, en dehors de la proposition voulant que le style d'attachement autorapporté constitue le schéma par défaut, actif lorsqu'aucun schéma plus spécifique n'est activé. Néanmoins, la perspective des schémas relationnels représente l'un des premiers efforts notables d'intégrer les notions reliées à l'attachement aux concepts sociocognitifs traditionnels (scripts, schémas, etc.). De plus, elle déborde la théorie de l'attachement classique (Bowlby, 1982 ; Bretherton, 1985) en soulignant que les schémas cognitifs s'inscrivent non seulement dans le cadre des relations d'attachement, mais également dans un contexte relationnel étendu. Cette idée est au cœur de la proposition présentée à la fin de ce chapitre.

Les propositions de Shaver *et al.* (1996), qui représentent elles aussi une tentative d'intégrer la théorie de l'attachement et les perspectives cognitives traditionnelles, sont plus claires en ce qui a trait à la structure des modèles cognitifs et au mécanisme d'action de ces derniers. Shaver *et al.* (1996) proposent de considérer les modèles cognitifs opérants d'attachement comme un réseau de représentations mentales variant en spécificité. Au haut de la hiérarchie, on trouve les représentations les plus générales de soi et des autres, fondées sur une histoire précise d'expériences relationnelles avec les parents et autres figures d'attachement importantes. Ces modèles généraux peuvent s'appliquer à une large variété de relations et de situations, tout en étant susceptibles de ne s'appliquer

parfaitement à aucune. Au milieu de la hiérarchie se trouvent des modèles plus spécifiques correspondant à des types particuliers de relations, par exemple les relations amicales, les relations parents-enfants, professeurs-élèves, etc. Enfin, on trouve au bas de la hiérarchie des modèles très spécifiques, s'appliquant à des personnes particulières, par exemple ma meilleure amie, mon père, mon professeur d'histoire, etc. (Shaver *et al.*, 1996). Les modèles de la partie supérieure de la hiérarchie peuvent être activés par une diversité de situations, mais ils sont souvent de mauvais prédicteurs des comportements et des perceptions dans une situation donnée, car ils ne sont pas associés de près aux caractéristiques uniques de la personne ou de la situation. À l'opposé, les modèles situés plus bas dans la hiérarchie sont aisément activés dans la relation à laquelle ils se rapportent, mais sont plus difficilement généralisables à d'autres situations (Shaver *et al.*, 1996).

Les modèles cognitifs diffèrent les uns des autres autrement qu'en termes de spécificité (Shaver *et al.*, 1996). Certains sont plus complexes et développés que d'autres; certains peuvent être positifs, alors que d'autres sont négatifs; certains peuvent être clairs et constants, d'autres confus et contradictoires; enfin, certains peuvent être plus centraux et importants dans le réseau de modèles, alors que d'autres sont périphériques. Les modèles centraux sont probablement les modèles les plus complexes et ceux qui possèdent les connexions les plus denses avec les autres structures de connaissances. Ils seraient plus cristallisés et plus stables que les autres. Du fait de leur primauté ontogénétique et de leur importance dans la vie de l'individu pendant plusieurs années, les modèles touchant la relation parents-enfant sont probablement les plus centraux et les plus profondément ancrés dans la structure du réseau de modèles à l'adolescence (Shaver *et al.*, 1996).

Les représentations associées au réseau d'attachement ne peuvent pas être toutes activées en même temps, en raison de la capacité limitée de la mémoire de travail. Comment, alors, peut-on prédire quel modèle sera activé et utilisé pour guider les perceptions et les comportements? Shaver *et al.* (1996) font appel aux propositions de Collins et Read (1994) qui avancent que l'activation peut dépendre de trois éléments: les caractéristiques des modèles, les caractéristiques de la situation et les motivations et humeurs actuelles de l'individu. Certains modèles sont plus accessibles que d'autres en raison de leur densité ou leur force (Collins et Read, 1994). La force d'un modèle dépend de variables telles que l'expérience réelle sur laquelle il s'appuie, l'utilisation antérieure et la densité des connexions avec les autres structures de connaissances. Cela implique

que les modèles basés sur les figures d'attachement importantes (comme les parents ou le conjoint) seront aisément activés et continuellement accessibles (Bargh, 1984; Higgins, King et Mavin, 1982).

Le niveau de correspondance entre les caractéristiques de la situation et celles du modèle cognitif vont également affecter l'accessibilité de ce dernier (Collins et Read, 1994). Parmi les caractéristiques présumées importantes, on trouve les caractéristiques du partenaire et la nature de la relation. Cela permet toutefois une certaine souplesse sur le plan de la correspondance; ainsi, les modèles basés sur la relation avec les parents pourraient être activés dans plusieurs relations interpersonnelles, en raison de leur centralité dans le réseau (Collins et Read, 1994).

Finalement, les objectifs actuels et les états d'esprit de l'individu peuvent aussi décider quel modèle sera activé et utilisé (Collins et Read, 1994). Certains modèles sont activés plus ou moins automatiquement en réponse à des stimuli situationnels spécifiques, alors que d'autres sont évoqués en réponse aux motifs qui guident l'individu à ce moment, aux besoins qu'il cherche à combler. Collins et Read proposent que le modèle de la relation avec les parents, en raison de sa dominance dans le réseau des modèles cognitifs, sera activé facilement en réponse à plusieurs types de stimuli ou de motivations, alors que les modèles plus restreints et spécifiques, celui associé aux relations conjugales par exemple, ne seront activés que dans des situations très précises impliquant une interaction semblable à celle visée par le modèle.

En somme, les propositions de Shaver *et al.* (1996) et de Collins et Read (1994) convergent vers deux points spécifiques. D'abord, le modèle de la relation avec les parents, en raison de certaines caractéristiques telles la densité de ses connexions avec les autres modèles, sa centralité dans le réseau et sa primauté ontogénétique, sera aisément activé dans plusieurs situations interpersonnelles. Également, plus un modèle compte de caractéristiques analogues aux caractéristiques spécifiques d'une relation interpersonnelle, plus il est susceptible d'être actif au cours de cette relation et d'influencer les perceptions et les comportements de l'individu. En effet, comme le proposent Surra et Bohman (1991), les individus percevraient et interpréteraient une relation interpersonnelle donnée (p. ex., la relation avec leur père) en la comparant avec leur schéma d'une relation typique de ce genre (p. ex., les relations père-fils), puis en la comparant avec des schémas de relations moins semblables (p. ex., les relations adulte-enfant). L'influence potentielle de cet exercice sur les perceptions et les comportements manifestés dans la relation-cible serait proportionnelle au niveau de similitude entre celle-ci et les différentes relations de comparaison.

Les idées de Shaver *et al.* (1996) constituent l'un des efforts les plus notables visant à répondre à la question de l'organisation des modèles cognitifs opérants. En effet, de nombreuses structures des modèles ont été proposées dans la littérature, sans qu'aucune ne fasse l'objet d'un consensus parmi les théoriciens. Or, le réseau hiérarchique proposé par Shaver et ses collaborateurs pourrait avoir le potentiel de mener à un consensus. En plus d'être vérifiable empiriquement, il repose sur une analyse très détaillée, quoique discutable sous certains aspects, des distinctions entre le modèle cognitif d'attachement et les autres structures sociocognitives. Shaver et ses collaborateurs avancent que, bien que certaines structures sociocognitives telles les schémas relationnels, les scripts et les structures de connaissances relationnelles offrent l'avantage d'être mieux comprises et opérationnalisées que le modèle cognitif opérant, celui-ci présente quatre caractéristiques uniques le rendant distinct et utile sur le plan heuristique.

ASPECTS DISTINCTIFS DES MODÈLES COGNITIFS OPÉRANTS

D'abord, à l'opposé des schémas traditionnels qui tendent à se centrer sur les connaissances factuelles et les propositions verbales, les modèles cognitifs seraient plutôt des représentations de tendances motivationnelles et comportementales. Dans l'approche cognitive traditionnelle, les schémas sont des cognitions conscientes pouvant être aisément articulées, alors que les modèles cognitifs contiennent des éléments inconscients difficiles à verbaliser (Shaver *et al.*, 1996). Il convient cependant de rappeler que des schémas relationnels peuvent influencer l'auto-évaluation de ses propres capacités sans que l'individu les ait volontairement activés. Baldwin (1994) a observé que des étudiants à qui l'on avait présenté des photos évaluaient par la suite leur performance à un test intellectuel de façon différente, même si la durée de présentation était trop courte pour que les participants reconnaissent l'image présentée. Les étudiants à qui on avait présenté la photo d'un professeur reconnu pour sa grande sévérité croyaient avoir moins bien fait au test que ceux à qui on avait présenté la photo d'un chercheur postdoctoral perçu par tous comme jovial et détendu. Ainsi, même si les schémas relationnels sont présumés être tout à fait conscients, cette étude indique qu'ils peuvent néanmoins exercer leur influence sans pour autant avoir fait l'objet d'attention consciente.

Une deuxième différence importante entre les structures sociocognitives traditionnelles et les modèles cognitifs opérants, selon Shaver *et al.* (1996), est que ces derniers seraient plus chargés émotionnellement. Les

modèles cognitifs se forment et s'élaborent à travers la communication émotive, et une grande partie de leur contenu est reliée à la régulation émotive et à la satisfaction des besoins émotifs. Ainsi, des émotions sont susceptibles d'apparaître dès que les modèles cognitifs sont activés, ce qui ne serait pas nécessairement le cas des autres schémas cognitifs.

Shaver *et al.* (1996) proposent qu'un troisième aspect sous lequel les modèles cognitifs diffèrent des autres structures sociocognitives est leur nature explicitement interpersonnelle et relationnelle. Ce point de vue est toutefois discutable; nous croyons plutôt que les dernières années ont vu l'émergence d'un intérêt grandissant pour les structures cognitives essentiellement relationnelles (Fletcher et Fincham, 1991; Fletcher et Fitness, 1996), tant du point de vue théorique qu'empirique, et que le modèle cognitif opérant est désormais l'un parmi plusieurs construits de ce type. Finalement, Shaver et ses collaborateurs avancent que les modèles cognitifs opérants diffèrent des autres structures par leur caractère plus général, multidimensionnel et complexe. On peut toutefois remettre en question cette originalité présumée des modèles cognitifs opérants; en effet, les structures sociocognitives traditionnelles jouissent également d'une conceptualisation riche et complexe, et il n'est pas clair que le modèle cognitif opérant soit vraiment plus large ou multidimensionnel.

Ainsi, il est raisonnable de croire que le modèle cognitif opérant se distingue, d'une part, par son association étroite avec la communication et la régulation émotives, et, d'autre part, par l'importance présumée de ses caractéristiques inconscientes, c.-à-d. ses aspects non accessibles à l'examen conscient et délibéré, telles les tendances motivationnelles. Il est toutefois douteux qu'il soit plus relationnel ou plus complexe que les autres structures sociocognitives. Cependant, on peut avancer que le modèle cognitif opérant se distingue sur deux autres plans qui ne sont pas traités par Shaver *et al.* (1996). D'abord, la théorie de l'attachement est très claire et nuancée en ce qui a trait à l'élaboration des modèles cognitifs. Elle explique en détail comment les modèles cognitifs sont issus des différentes réponses parentales à l'activation du système d'attachement, et précise également les différents stades de vie susceptibles de donner lieu à une révision des modèles établis en bas âge. La théorie de l'attachement accorde également une place centrale aux différences individuelles, que ce soit par le moyen de modèles de type continu (p. ex., le niveau de sécurité actuelle ou passée dans la relation avec chaque parent) ou catégoriel (p. ex., le type d'état de pensée relatif aux relations d'attachement).

Les idées de Shaver *et al.* (1996) constituent un progrès important pour la théorie de l'attachement. Le modèle que ces derniers proposent est particulièrement raffiné et exhaustif, représentant une intégration des forces respectives de la théorie de l'attachement et des perspectives cognitives traditionnelles. Cependant, ce modèle postule des particularités des modèles cognitifs d'attachement qui nous semblent erronées (leur aspect relationnel et leur complexité), tout en négligeant des caractéristiques essentielles et uniques de la théorie de l'attachement, soit son aspect ontogénétique et sa reconnaissance des différences individuelles. De plus, on peut croire que le modèle de Shaver et ses collaborateurs est mal servi par la simplicité et le caractère auto-évaluatif des mesures utilisées dans le domaine des relations interpersonnelles, inspirées de la mesure à choix forcé de Hazan et Shaver (1987).

MESURE DES MODÈLES COGNITIFS OPÉRANTS

Les instruments utilisés par les chercheurs sur l'attachement à l'adolescence et à l'âge adulte font actuellement l'objet d'un débat très important. Comme le soulignent Bartholomew et Shaver (1998), ils font appel à des traditions différentes de conceptualisation et de mesure des modèles cognitifs, toutes issues des idées de Bowlby (1982), mais ayant donné lieu à des champs de recherche fort peu intégrés jusqu'ici. La première grande tradition de recherches empiriques concerne l'attachement dans la relation aux parents, alors que la deuxième s'intéresse plutôt à l'attachement en tant que style relationnel actuel dérivé des expériences d'attachement avec les parents. Il y a actuellement consensus parmi les chercheurs, à savoir qu'il n'existe aucune relation entre le type d'attachement aux parents mesuré par entrevue et le type d'attachement autorapporté au moyen de mesures du style relationnel actuel. Toutefois, les mesures de style relationnel recensées sont basées sur un système catégoriel à choix forcé (p. ex., Hazan et Shaver, 1987) qui a été fort critiqué en raison de son extrême simplicité et qui a depuis été remplacé par des mesures plus fines et détaillées (p. ex., Collins et Read, 1990; Feeney, Noller et Hanrahan, 1994). Ce type de mesures fines n'a pas encore été systématiquement mis en relation avec les mesures d'attachement aux parents.

À l'intérieur même du champ de recherche s'intéressant à l'attachement aux parents, deux autres traditions de mesure s'opposent : les mesures par entrevue (p. ex., Main *et al.*, 1985) et les mesures autorapportées du sentiment de sécurité dans la relation passée ou actuelle avec les parents (p. ex., Armsden et Greenberg, 1989). Les études qui ont à ce jour examiné

les relations entre ces deux types de mesures ont mené à des résultats contradictoires. En effet, alors que certains auteurs (Carlson, 1989 ; Larose, 1995) rapportent que le modèle relatif aux parents mesuré par entrevue prédit les représentations autorévélatrices d'attachement aux parents, d'autres études ne rapportent aucune relation entre ces types de mesures (Crowell et Treboux, 1995 ; Treboux, Crowell et Waters, 1993).

Les études de Crowell et Treboux (1995) et de Treboux *et al.* (1993) sont les plus fréquemment citées par les chercheurs de l'attachement pour appuyer l'absence de relation entre l'EAA et les mesures autorapportées du sentiment d'attachement aux parents. Leurs résultats sont toutefois limités par le fait que les auteurs n'ont utilisé que la classification générale issue de l'EAA ou encore le score à une seule sous-échelle, celle de la cohérence du discours. Or, bien que cette échelle soit centrale dans le système de classification, elle donne une information redondante dans une certaine mesure par rapport à la classification finale, alors que l'une des forces majeures du système de cotation de l'EAA est son caractère exhaustif, permettant d'obtenir des informations sur la perception actuelle des expériences passées avec les parents ainsi que sur une variété de mécanismes cognitifs utilisés pour traiter et relater ses expériences. De plus, les auteurs regroupent typiquement les sujets esquivés et préoccupés en raison de la petite taille des échantillons utilisés. Il s'agit de deux groupes qui possèdent des règles cognitives très différentes pour traiter l'information relative à l'attachement, ce qui laisse croire qu'ils sont susceptibles de répondre de façon opposée à des questionnaires d'attachement aux parents.

En somme, les données publiées jusqu'à maintenant laissent croire qu'il y aurait peu ou pas de relation entre les diverses mesures d'attachement. Ces études, toutefois fort peu nombreuses, ont utilisé un devis critiquable, et aucune n'a dressé un portrait détaillé et complet des relations entre les mesures issues des différentes traditions. Nous proposons en terminant un modèle conceptuel et méthodologique qui pourrait guider l'examen exhaustif des relations entre les différentes mesures d'attachement.

MODÈLE POUR L'EXAMEN ET LA MESURE DES MODÈLES COGNITIFS OPÉRANTS

Considérant les quatre caractéristiques uniques et distinctives des modèles cognitifs opérants énoncés plus tôt, soit leur importante part inconsciente, leur association avec la régulation émotionnelle, leur aspect ontogénétique et leur conceptualisation en matière de différences individuelles, l'entrevue

sur l'attachement à l'âge adulte se présente comme un instrument de choix pour mesurer les modèles cognitifs. L'EAA s'accompagne d'un système de cotation qui considère autant la façon dont l'individu s'exprime au sujet de ses relations avec ses parents que ce qu'il en rapporte factuellement, mesurant ainsi l'aspect inconscient des modèles cognitifs opérants (Furman et Wehner, 1994). L'EAA met aussi un accent particulier sur les épisodes de détresse émotive vécue par le participant durant son enfance ainsi que sur les réactions de ses parents face à ces épisodes, centrant ainsi le discours sur la communication et la régulation émotionnelles. L'EAA reconnaît également l'aspect ontogénétique des modèles cognitifs opérants en questionnant sur de multiples facettes de la relation avec les parents à l'enfance, puis en explorant les possibles changements survenus à l'adolescence et, finalement, en questionnant sur la relation actuelle. Enfin, le système de cotation de l'EAA est très détaillé sur le plan des différences individuelles; il mène à la classification de l'individu selon cinq grandes classifications et 14 sous-classifications d'attachement. Il comporte également une série de 25 sous-échelles, cotées sur une échelle continue de 1 à 9. L'EAA semble donc être un instrument à même de mesurer les caractéristiques essentielles et distinctives des modèles cognitifs opérants.

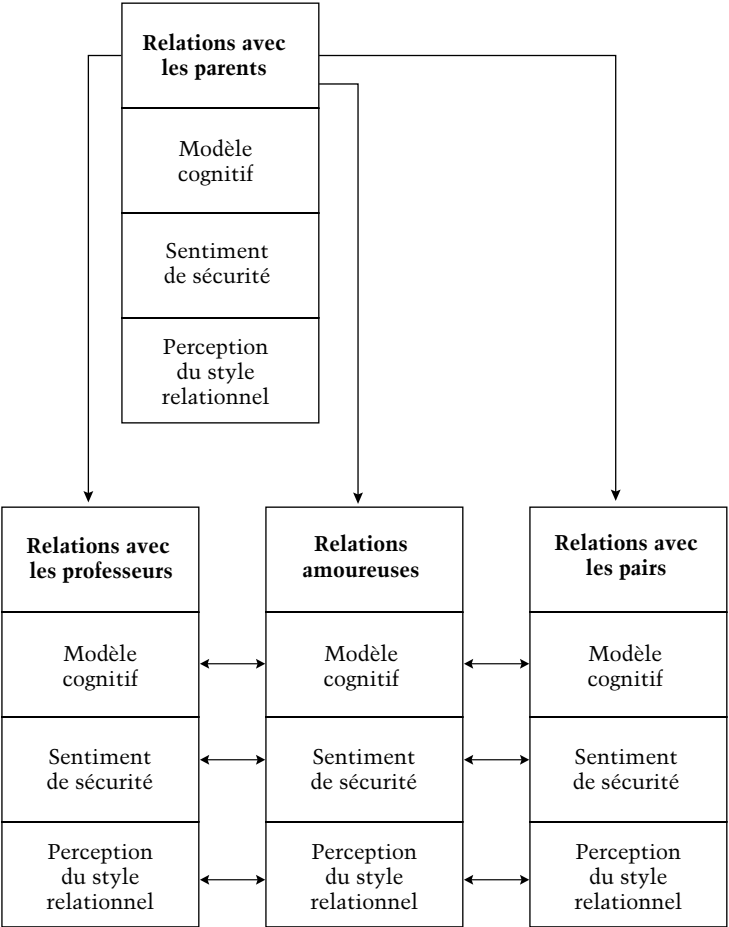
Selon Bartholomew et Shaver (1998), l'EAA mesure l'organisation dynamique des modèles cognitifs opérants, dont les styles de discours défensifs seraient des éléments centraux. Les instruments d'auto-évaluation se centrent plutôt sur les émotions et les comportements en relations interpersonnelles, dont la personne est consciente et qu'elle peut décrire avec une certaine exactitude. En plus de ces différences conceptuelles, la faible puissance statistique qui caractérise souvent les études utilisant l'EAA ainsi que la fiabilité modérée de certaines mesures autorévlées contribueraient également à expliquer le peu d'associations significatives observées à ce jour entre les diverses mesures d'attachement (Bartholomew et Shaver, 1998).

Nous croyons que des études empiriques inspirées de modèles théoriques tenant compte de la complexité des modèles cognitifs opérants sont nécessaires avant de conclure sur la structure des modèles cognitifs ou sur l'importance relative des diverses mesures d'attachement. En nous appuyant sur les idées de Bartholomew et Shaver (1998), nous proposons que les modèles cognitifs opérants se constituent d'un ensemble de structures et de mécanismes inconscients, avec une organisation hiérarchique propre à chaque sphère relationnelle. Cette organisation, nommée modèle mental, serait constituée de composantes inconscientes et de diverses manifestations conscientes, devant être mesurées par des instruments différents. Il existerait des relations entre des composantes cognitives de

même type (p. ex., conscientes ou non) à travers différentes sphères relationnelles, ou entre des composantes de types différents mais se rapportant à la même sphère (p. ex., relations avec les pairs).

La figure 1 illustre à titre d'exemple comment ce modèle s'appliquerait aux modèles mentaux relatifs à quatre sphères relationnelles : les relations avec les parents, les relations avec les professeurs, les relations amoureuses et les relations amicales. Il existerait, pour chaque sphère

FIGURE 1
Illustration de la structure du réseau des modèles cognitifs opérants avec quatre sphères relationnelles



relationnelle, un modèle cognitif opérant largement inconscient, élaboré au fil des années sur la base des interactions avec des individus faisant partie de cette sphère relationnelle (bien que le système d'attachement n'y soit pas nécessairement en cause, p. ex., les relations avec les professeurs). Ce modèle cognitif guiderait la perception et l'interprétation des relations passées et actuelles ainsi que les comportements déployés en relations interpersonnelles, notamment dans la sphère en question, mais aussi dans les autres sphères. En raison de sa complexité et de ses caractéristiques inconscientes, ce modèle devrait être mesuré par des techniques se centrant sur l'analyse du discours et adaptées à chaque sphère relationnelle (p. ex., l'entrevue sur l'attachement à l'âge adulte pour les relations avec les parents). De ce modèle cognitif découleraient diverses représentations mentales conscientes et plus simples, notamment le sentiment de sécurité associé à la relation ou à la sphère et la perception du style relationnel typique (les sentiments et comportements habituels dans la relation). Ces représentations devraient être évaluées par des mesures adaptées à chaque sphère et inspirées des mesures reconnues d'Armsden et Greenberg (1989) pour le sentiment de sécurité et de Hazan et Shaver (1987) pour la perception du style relationnel, par exemple.

Nous fondant sur les idées de Simon, Bouchey et Furman (cet ouvrage) et de Bartholomew et Shaver (1998), nous estimons que des études empiriques inspirées de ce modèle permettraient d'observer des associations notables entre les différentes composantes relatives à une même sphère, par exemple entre le modèle cognitif, le sentiment de sécurité et la perception du style relationnel propres à la relation aux parents. De même, on pourrait observer des relations entre des composantes de même type à travers des sphères interpersonnelles différentes, par exemple la perception du style relationnel propre aux relations amicales et celle propre aux relations amoureuses. La force de telles relations serait proportionnelle à la similitude entre les sphères; ainsi, le sentiment de sécurité associé à la relation avec les parents convergerait plus avec celui se rapportant aux relations avec les professeurs (qui sont aussi des adultes ayant fonction d'autorité) qu'avec celui touchant les relations avec les amis du même âge. Il semble peu probable que l'on trouve des liens importants entre des composantes de types différents relatives à des sphères différentes, par exemple le modèle cognitif de la relation avec les parents et la perception du style relationnel avec le partenaire amoureux. Finalement, nous postulons que le modèle mental relatif aux parents est central dans le réseau des modèles et qu'il présente des connexions denses avec les autres éléments du réseau. Il devrait être associé de façon plus importante à l'ensemble des autres modèles comparativement à certains modèles moins centraux, tel celui relatif aux relations avec les professeurs.

Nous proposons que chacune des composantes cognitives du réseau des modèles, soit le modèle cognitif opérant proprement dit, le sentiment de sécurité et la perception du style relationnel, est associée de façon unique et significative à des aspects différents de l'ajustement personnel et du fonctionnement actuel. Il est donc nécessaire de mesurer chacune de ces composantes pour évaluer de façon exhaustive le modèle mental associé à chaque sphère relationnelle et pour comprendre en quoi chacune des composantes contribue indépendamment des autres à l'ajustement personnel et social de l'individu. On peut penser que le modèle cognitif opérant, par sa nature largement inconsciente, est associé aux comportements spontanément déployés en relations interpersonnelles. Notamment, le modèle cognitif opérant associé à la relation avec les parents, en raison de sa position centrale dans le réseau des modèles mentaux, pourrait exercer une influence sur les comportements réellement déployés dans la plupart des sphères interpersonnelles significatives pour l'individu, en particulier au moment de la formation de relations nouvelles. Toutefois, nous proposons que cette influence diminue à mesure que la nouvelle relation s'élabore et se complexifie, permettant ainsi la construction d'un modèle cognitif propre à cette relation. Ainsi, bien que le modèle cognitif relatif aux parents soit susceptible d'être associé avec les comportements interpersonnels réels dans une variété de sphères relationnelles, nous croyons que cette association est particulièrement marquée lors de la formation de relations nouvelles, laissant ensuite sa place au nouveau modèle cognitif qui se construit sur la base des interactions prenant place dans cette relation même.

Nous croyons que le modèle proposé tient compte des caractéristiques uniques des modèles cognitifs opérants en mesurant ces derniers par entrevue (comme le proposent Furman et Wehner, 1997), tout en reconnaissant leur complexité en proposant qu'il existe un modèle mental propre à chaque sphère relationnelle qui est associé aux modèles relatifs aux autres sphères et ce, de façon proportionnelle au niveau de similitude entre les diverses sphères relationnelles. Ce modèle reconnaît également l'importance et le caractère distinct de représentations mentales conscientes, comme le sentiment de sécurité et la perception du style relationnel, en proposant qu'elles sont associées de manière unique et significative à des aspects différents de l'ajustement personnel et du fonctionnement social.

Il est souhaitable que la recherche future sur les modèles cognitifs opérants s'inspire de modèles conceptuels et méthodologiques du type de celui proposé ici, afin de cerner la place et la contribution uniques de chaque type de composantes cognitives à l'intérieur du réseau des modèles mentaux. Nous croyons également que des études guidées par des modèles

de ce type éviteraient de donner préséance à certains types de mesures (typiquement les mesures par entrevue) sur d'autres mesures plus simples, telles les mesures auto-évaluatives, et qu'elles permettraient d'intégrer l'abondance de données empiriques dans un cadre théorique cohérent et unifié.

Chapitre 5

Quand une procédure domine un concept Réflexions sur la sécurité de l'attachement

GEORGE M. TARABULSY

GREDEF, GRIP, Département de psychologie
Université du Québec à Trois-Rivières,
Trois-Rivières (Québec)

DIANE ST-LAURENT

GREDEF, GRIP, Département de psychologie
Université du Québec à Trois-Rivières,
Trois-Rivières (Québec)

ELLEN MOSS

Département de psychologie
Université du Québec à Montréal,
Montréal (Québec)

MARC A. PROVOST

Département de psychologie
Université du Québec à Trois-Rivières,
Trois-Rivières (Québec)

GREDEF: Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant

GRIP: Groupe de recherche sur le développement de l'enfant et la famille

JEAN-PASCAL LEMELIN

GREDEF, GRIP, Département de psychologie
Université du Québec à Trois-Rivières,
Trois-Rivières (Québec)

JOANNE MARANDA

École de psychologie
Université Laval, Québec (Québec)

M.A., ISABELLE HÉMOND

GREDEF, GRIP, Département de psychologie
Université du Québec à Trois-Rivières,
Trois-Rivières (Québec)

CAROLINE BOUCHARD

GREDEF, GRIP, Département de psychologie
Université du Québec à Trois-Rivières,
Trois-Rivières (Québec)

Ce chapitre a été rendu possible grâce au soutien financier du Conseil québécois de la recherche sociale et du Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada. Nous tenons également à remercier les personnes suivantes qui ont contribué aux réflexions présentées dans ces pages : Sophie Allaire, Jean-François Dassylva, Louise Éthier, Jocelyne Gagnon, Susan Goldberg, Carl Lacharité, Marie Larose, Simon Larose, Greg Moran, David R. Pederson, Deanne Pederson et Réjean Tessier. Toute correspondance concernant ce chapitre doit être adressée au premier auteur à l'adresse suivante : Département des études sur l'enseignement et l'apprentissage, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval Québec (Québec) G1K 7P4.

Le risque est maintenant présent que le concept de l'attachement perde sa définition et tombe, une fois de plus, dans le domaine vague et ambigu des traits de personnalité, duquel il vient d'être réchappé.

Everett Waters et Kathleen E. Deane, 1985

Il y a toujours un degré de risque dans le développement d'un nouveau domaine de recherche. Le plus grand de ces risques est de tenter d'expliquer ou d'assimiler trop de phénomènes et que l'attachement ne devienne qu'une théorie dans laquelle « les bonnes et les mauvaises choses se rassemblent ».

Everett Waters et Judith A. Crowell, 1999

INTRODUCTION

La recherche dans le domaine de l'attachement parent-enfant témoigne de l'impact qu'ont eu les énoncés de John Bowlby et la procédure de Mary Ainsworth sur notre compréhension du rôle des premières interactions dans le développement de l'enfant. Plus particulièrement, la situation étrangère est devenue, en quelque sorte, la norme d'après laquelle toutes les autres procédures sont évaluées. Les travaux de validation du concept de l'attachement sont largement fondés sur le système de classification tripartite de la situation étrangère et, par conséquent, la vaste majorité des connaissances que nous possédons sur la signification de l'attachement dans le développement humain provient de cette procédure (voir Belsky et Nezworsky, 1988; Cassidy, 1999). De plus, comme il a été mentionné dans l'introduction de ce volume, la validation de certaines prémisses de cette théorie a nécessité le déclenchement de travaux longitudinaux importants donnant lieu à un grand nombre de publications avec, au centre, la situation étrangère comme mesure principale de la relation parent-enfant.

On ne saurait sous-estimer la contribution des travaux utilisant la situation étrangère dans l'élaboration de certains principes fondamentaux. Cependant, bien que la sécurité de l'attachement se soit définie pendant

de nombreuses années en fonction du comportement de l'enfant dans la procédure d'Ainsworth, les mesures de la sécurité de l'attachement se multiplient et il est de plus en plus difficile de définir avec précision ce qu'est la sécurité d'attachement et ce qu'elle n'est pas. Nous proposons dans ce chapitre qu'afin de comprendre la contribution unique de la sécurité d'attachement à l'ensemble du développement humain et à la recherche dans ce domaine, il est nécessaire de circonscrire sa définition ainsi que les méthodes d'évaluation qui la caractérisent. À cet égard, nous concevons que la contribution distincte de la théorie de l'attachement est de démontrer que l'enfant, et plus tard l'adolescent et l'adulte, se préoccupe de sa sécurité physique, émotionnelle et sociale. Ce besoin de sécurité est perçu comme étant un élément central, mais non unique, de plusieurs types de relations, en lien avec d'autres éléments relationnels. En conséquence, l'évaluation de la sécurité d'attachement doit porter, d'une certaine manière, sur la façon dont l'individu se représente son parent, ou toute autre figure avec laquelle il est en relation, comme contribuant à cette sécurité.

Trois développements théoriques et méthodologiques récents alimentent notre réflexion. Le premier de ces développements concerne l'évaluation de l'attachement dans divers contextes, par des stratégies autres que la situation étrangère. Si l'on définit la sécurité d'attachement selon la manière dont l'enfant organise ses comportements d'adaptation autour de son parent dans des moments d'inconfort causés par des séparations, on peut s'interroger sur la signification de l'évaluation de l'attachement, ainsi que sur celle des liens proposés avec d'autres dimensions de la relation, lorsque cette évaluation s'effectue dans des situations ne suscitant pas cet inconfort (Goldberg, Grusec et Jenkins, 1999; Pederson et Moran, 1996; Waters et Deane, 1985). La question qui se pose est la suivante: Quels aspects de la relation concernent la sécurité d'attachement et lesquels portent sur d'autres dimensions relationnelles?

Le deuxième développement, lié au premier, concerne l'évaluation d'autres relations comme étant des relations d'attachement. Plusieurs chercheurs décrivent les relations de couples/intimes, les relations d'amitié ou les relations entre étudiant et professeur comme étant des relations d'attachement (Hazan et Zeifman, 1999; Howes et Hamilton, 1992). Cette constatation soulève un questionnement sur le plan conceptuel: Est-ce que l'importance du paradigme Bowlby-Ainsworth réside dans le fait qu'ils ont relevé des éléments fondamentaux du fonctionnement des relations parent-enfant, ou est-ce que ce paradigme nous procure des informations sur le fonctionnement relationnel de l'être humain de façon générale, sans égard au type de relation dont il est question? De toute évidence, de

nombreux chercheurs optent pour la seconde de ces options. Cependant, si tel est le cas, pour qu'une relation puisse être qualifiée de relation d'attachement, il faut préciser les caractéristiques qui la distinguent des relations qui ne sont pas des relations d'attachement.

Troisièmement, au cours de la fin des années 1980 et début des années 1990, Main et Solomon (1986; 1990) ont décrit le phénomène de la désorganisation de l'attachement, ainsi qu'il était observé dans la situation étrangère. Il s'agit de comportements inusités, imprévus, effectués par les enfants durant l'ensemble de la procédure, mais surtout dans les épisodes de réunion. Ces comportements peuvent prendre diverses formes, qui vont de brèves hésitations, lorsqu'ils accueillent le parent à son retour, à la manifestation d'activité frénétique et même à des comportements plus extrêmes, comme se sauver du parent en pleurant, adopter une position rigide sans bouger pendant une période de temps prolongée, ou encore tomber par terre en pleurant sans bouger, devant le parent (Main et Solomon, 1990). Ces comportements n'étaient pas formellement décrits par Ainsworth dans ses travaux originaux, bien qu'elle ait remarqué que certains enfants avaient plus de difficulté à gérer leur état de détresse que d'autres (Ainsworth, 1967; Ainsworth, Blehar, Waters et Wall, 1978). Or, ces comportements sont manifestés assez régulièrement, à divers degrés, par les enfants dans la situation étrangère, surtout s'ils proviennent d'une clientèle à risque sur le plan social. Des travaux longitudinaux du groupe du Minnesota démontrent que la désorganisation de l'attachement est un important prédicteur de difficultés d'ajustement dans l'enfance et l'adolescence (Carlson, 1998; Sroufe, Carlson, Levy et Egeland, 1999), de sorte que la désorganisation de l'attachement est devenue un élément indispensable de l'évaluation de l'attachement chez la clientèle à risque. Or, avec la description de ce phénomène, il est nécessaire de s'interroger quant au lien entre la sécurité de l'attachement, l'insécurité (les classifications évitante et ambivalente dans la situation étrangère) et la désorganisation. Les réponses que nous apportons aux deux premières questions influencent nécessairement la réflexion que nous pouvons apporter à ce troisième point.

LA SÉCURITÉ DE L'ATTACHEMENT

Quand on observe un enfant dans la situation étrangère, l'idée que l'enfant dans une relation dite sécurisante a un sentiment de sécurité lorsqu'il est à proximité de son parent ou en contact avec lui est évidente. L'enfant, alarmé par le départ de son parent, est consolé et peut même retourner au jeu à l'intérieur d'une période de trois minutes lorsque son parent

revient. En raison de son caractère alarmant, qui crée un certain niveau d'inconfort chez les jeunes enfants, la situation étrangère fait ressortir de manière convaincante la notion de sécurité d'attachement. Les évaluations alternatives de l'attachement tentent de capturer cette notion de base et, à des fins de validation, leurs mesures de sécurité d'attachement sont régulièrement comparées à la sécurité telle qu'on l'observe dans la situation étrangère. Cependant, peu de ces procédures obtiennent des évaluations qui concordent avec la situation étrangère.

Les nouvelles stratégies d'évaluation de la relation durant l'enfance comportent rarement des séquences qui produisent des interactions aussi significatives que celles qu'on observe dans la situation étrangère. Les évaluations de l'attachement fondées sur les observations à domicile, comme le tri-de-cartes des comportements d'attachement (TCA) de Waters et Deane (1985) ou le système de classification maison (Pederson et Moran, 1995; 1996; voir aussi Laganière et Tessier, cet ouvrage), comprennent parfois l'évaluation du comportement de l'enfant lorsque ce dernier est en détresse. Cependant, dans l'absence d'une procédure standardisée provoquant l'inconfort chez l'enfant, ces procédures doivent également porter sur de nombreux comportements comme ceux qui impliquent le contact physique, l'exploration, les interactions à distance, la discipline parentale, etc., afin d'inférer la qualité de la relation parent-enfant. De manière générale, ces procédures sont les seules à donner des scores de sécurité qui peuvent être validés avec la classification d'attachement obtenue dans la situation étrangère lorsqu'elles sont réalisées par des observateurs entraînés préalablement (Tarabulsy, Avgoustis, Phillips, Pederson et Moran, 1997). Cependant, il n'est pas clair que ces évaluations portent sur le phénomène de « sécurité » d'attachement.

Est-ce possible d'examiner la *sécurité* d'attachement de manière fiable en l'absence de séquences créant de l'inconfort chez l'enfant ? Dans un article récent, commenté par plusieurs chercheurs du domaine de l'attachement, Goldberg et ses collègues (1999) remettent en question l'appartenance de divers comportements, quelques-uns observés dans les stratégies de Waters et Deane (1985) et de Pederson et Moran (1995), au domaine de l'attachement. Certes, il s'agit de corrélats de l'attachement, dans la mesure où un enfant dans une relation sécurisante a souvent tendance à s'engager dans des comportements d'exploration efficaces, à interagir à distance et à rechercher une certaine quantité de contacts auprès de son parent. Cependant, Goldberg et ses collègues insistent pour dire qu'il est possible, et qu'il est souvent observé, qu'un enfant soit dans une relation sécurisante, sans que ses parents soient des personnes qui interagissent bien avec lui dans des circonstances de jeu ou d'exploration.

Inversement, il est régulièrement observé que des enfants dans des relations insécurisantes peuvent très bien explorer et interagir à distance avec leur parent. Jusqu'à un certain point, le lien, faible à modéré, observé entre des interactions parent-enfant dans lesquelles la détresse n'est pas présente et la sécurité d'attachement dans la situation étrangère supporte une telle interprétation des résultats de recherche (voir Atkinson *et al.*, cet ouvrage; De Wolff et van IJzendoorn, 1997). Bien que ces exemples ne soient pas la règle (la situation étrangère étant, à la base, un résumé de l'expérience relationnelle de l'enfant), ces cas sont présents assez souvent dans la documentation pour qu'on puisse émettre l'hypothèse que la sécurité d'attachement constitue une dimension de la relation, parmi d'autres, pouvant être mieux observée dans des circonstances qui sont alarmantes ou inconfortables pour l'enfant (Goldberg *et al.*, 1999). D'autres auteurs ont émis des commentaires similaires (Barnett et Vondra, 1999; Crittenden, 1995; 1999).

Cette distinction permet de mieux cerner différentes dimensions de la relation parent-enfant. Il est possible de concevoir, comme l'ont proposé Bowlby (1969) et Sroufe (Sroufe et Fleeson, 1988), que pendant la première année de vie de l'enfant la tâche principale sur le plan du développement socio-affectif est d'établir une relation d'attachement sécurisante, qui permet de donner une base nécessaire pour enrichir les autres caractéristiques de la relation parent-enfant qui prennent plus de place dans la relation avec le développement de l'enfant, comme le partenariat à but corrigé (Bowlby, 1973; Moss *et al.*, 1996). Ces autres tâches développementales portent également sur d'autres sphères relationnelles, comme les relations avec les pairs, les relations avec d'autres adultes et les relations dans la fratrie. Elles impliquent aussi le développement de l'autonomie chez l'enfant, entre les périodes de l'âge préscolaire et l'adolescence. En ciblant la sécurité comme étant une caractéristique de la relation, mais pas toute la relation, il devient possible d'examiner dans quelles circonstances la sécurité est en lien ou non avec ces autres dimensions et avec les autres tâches développementales que l'enfant doit accomplir (Sroufe et Fleeson, 1988). Cette distinction suppose que la présence de sécurité ne comprend pas nécessairement celle de comportements adaptés dans toutes les sphères développementales de l'enfant, ni que la présence de compétences dans l'une de ces autres sphères doit nécessairement être précédée par la sécurité. L'une peut avoir lieu sans l'autre.

Par contre, il est possible d'affirmer (comme le font plusieurs chercheurs) que l'attachement englobe toute la relation parent-enfant au long du développement (Isabella, 1999; Moran et Pederson, 1998). Ces chercheurs proposent qu'en fait l'avènement de la théorie de l'attachement

nous permet de mieux comprendre l'ensemble de la relation et non une seule de ses caractéristiques. Cette proposition est fondée sur la notion que la première relation parent-enfant joue un rôle critique dans l'ensemble du développement, tant neurologique et physiologique que social et émotionnel. Par conséquent, il est difficile de concevoir que la relation parent-enfant puisse être divisée en dimensions relationnelles, puisque toutes ces sous-catégories sont nécessairement liées – le sentiment de sécurité permet une exploration plus efficace et, ainsi, le développement d'une compétence accrue dans divers domaines. L'exploration, le contact physique, l'interaction à distance sont ici perçus comme étant des caractéristiques de la sécurité, même si ces classes de comportements sont déterminées dans des circonstances qui ne comportent pas de détresse ou d'inconfort chez l'enfant. Il en est de même pour les autres caractéristiques relationnelles développées par l'enfant (Isabella, 1999). Une partie du soutien empirique de cette position provient des études qui ont démontré des liens entre l'observation de l'organisation relationnelle en milieu naturel et la sécurité d'attachement dans la situation étrangère (voir Pederson et Moran, 1996 ; Tarabulsy *et al.*, 1997 ; Vaughn et Waters, 1990 ; Waters et Deane, 1985).

Bien que les deux positions puissent s'appuyer sur des résultats de recherche solides, ces deux définitions ne donnent pas lieu à différentes prédictions de recherche concernant les fonctions et le rôle de l'attachement dans le développement, ce qui rend leur vérification problématique. Dans les deux cas, on propose des liens entre la sécurité d'attachement et divers aspects du développement dans l'enfance. Cependant, dans un cas on perçoit que la sécurité sert une fonction précise et influence le développement d'autres caractéristiques relationnelles, dans l'autre on conçoit que la sécurité englobe les autres caractéristiques. Afin de nuancer les avantages et les désavantages de chacune de ces perspectives, il est pertinent d'examiner la manière dont l'étude de la sécurité de l'attachement s'est transposée à d'autres domaines liés au monde des relations interpersonnelles.

L'ATTACHEMENT DANS LES AUTRES RELATIONS INTERPERSONNELLES

Afin de pouvoir mieux distinguer la notion de sécurité d'attachement, il est utile de considérer que plusieurs relations qu'établissent les individus dans leur vie sont étudiées à partir du paradigme de l'attachement. En effet, les relations de couple, les relations entre enfant et professeur ou

éducateur, les relations de travail ainsi que les relations d'amitié et dans la fratrie ont toutes été abordées, par différentes personnes, sous le chapeau de la théorie de l'attachement. Cependant, il est possible de s'interroger sur l'appartenance de chacun de ces types de relations au domaine de l'attachement. Qu'est-ce qui fait qu'une relation d'amitié ou une relation de travail, ou même une relation enfant-éducateur, puisse prendre les caractéristiques essentielles d'une relation d'attachement ? En l'absence d'une définition précise de l'attachement, il est difficile de répondre clairement à cette question (Seifer et Schiller, 1995).

Dans le milieu de garde des enfants, par exemple, Howes et Hamilton (1992) décrivent l'attachement enfant-éducateur à l'aide d'une version modifiée du TCA de Waters et Deane (1985), avec au centre l'éducateur au lieu d'un parent. L'enfant est perçu comme vivant une relation sécurisante s'il organise des comportements d'exploration et d'interaction avec ses pairs autour de la personne en charge du groupe d'enfants et que ses comportements sociaux revêtent un caractère émotionnel approprié. De même, les évaluations de l'attachement chez les adultes ont été adaptées afin d'être pertinentes pour l'évaluation des relations de couple (Hazan et Shaver, 1987 ; Hazan et Zeifman, 1999). La situation est semblable pour l'évaluation des autres types de relation – il s'agit de mesures qui ont été développées en lien avec la relation parent-enfant, adaptées pour servir d'autres fonctions.

La proposition, implicite dans ces divers champs d'études, est que l'attachement ne concerne pas uniquement les relations parent-enfant, mais l'ensemble des relations humaines. Ces idées avancées par Bowlby (1969) et Ainsworth (1989) ont été reprises par plusieurs auteurs. La notion de base est que le paradigme organisationnel de l'attachement, dans lequel on évalue la « sécurité » d'une relation, se construit dans divers contextes relationnels. Le défi qui se pose dans ces travaux, c'est qu'il existe d'autres façons de considérer le développement des relations dans ces divers contextes et que la contribution *distincte* du paradigme de l'attachement à l'étude de ces autres relations demeure incertaine aussi longtemps que la portée de la notion de sécurité n'est pas circonscrite.

À titre d'exemple, on peut voir la question du développement de certaines caractéristiques relationnelles comme la compassion ou la considération pour ses pairs, qui débute durant la période préscolaire. Les chercheurs dans le domaine du développement cognitif posent comme hypothèse que cette classe de compétences sociales est issue du développement, sur le plan cognitif, d'une théorie de la pensée chez l'enfant. Il s'agit ici de l'idée que les enfants à un certain âge prennent conscience

que les autres personnes de leur environnement ont des pensées, des émotions et des opinions fondées sur leur vision de certaines situations. Les enfants de trois ans ont tous de la difficulté à exprimer ce qu'un de leurs pairs peut ressentir dans une situation précise, tandis que ceux de cinq ans peuvent tous le comprendre et l'exprimer (Flavell, 1991). Plusieurs chercheurs dans ce domaine acceptent que les interactions parent-enfant, comme celles en cause dans la relation d'attachement, influencent le développement de cette capacité chez l'enfant, de sorte qu'un enfant vivant une relation sécurisante à l'âge préscolaire acquiert vers l'âge de cinq ans une compréhension plus précise des sentiments que les autres enfants peuvent avoir dans le contexte d'interactions sociales (Meins, 1997; voir aussi, Flavell, 1991; Perner, Ruffman et Leekam, 1994).

Cette capacité chez l'enfant fait-elle partie de la sécurité de l'attachement ou est-elle une caractéristique différente de l'attachement? Une approche globale de la définition de l'attachement qui verrait le développement de la compassion et son expression dans les relations de pairs à l'enfance comme faisant partie de la sécurité d'attachement comporte certains problèmes d'ordre conceptuel: Est-ce que l'ensemble de la théorie de la pensée chez l'enfant fait partie de la sécurité d'attachement ou est-ce qu'il y a des aspects de ce phénomène qui en sont distincts? Que fait-on des autres facteurs en lien avec la théorie de la pensée, comme les interactions dans la famille (Perner *et al.*, 1994) et les différences individuelles sur le plan de l'intelligence (Lewis, 1993)? Il s'agit clairement d'une caractéristique liée à la sécurité développée avec le parent et qui a un impact sur la manière qu'a l'enfant d'entrer en relation avec le monde autour de lui. Plusieurs autres aspects du fonctionnement de l'enfant ont également ces propriétés (Cassidy, 1986). Pour la majorité des chercheurs dans les domaines de l'attachement et de la théorie de la pensée, cette caractéristique chez l'enfant est bien une dimension distincte de l'attachement (Meins, 1997). Cependant, cet exemple illustre que, si nous n'avons pas une définition précise de la sécurité de l'attachement, de ce qu'elle est et ce qu'elle n'est pas, divers aspects du fonctionnement social de l'individu, dans diverses relations, peuvent être intégrés dans le giron de l'attachement sans que cette approche apporte une amélioration de notre compréhension des relations. Ce questionnement s'applique également en ce qui concerne d'autres capacités cognitives chez l'enfant, telles que le développement du langage (van IJzendoorn, Dijkstra, et Bus, 1995) et l'orientation visuo-spatiale (Cassidy, 1986).

Nous retenons un point majeur de cet exemple comme étant important dans l'argumentation en faveur d'une définition étroite de la sécurité d'attachement. Lorsque nous considérons des relations autres que la relation

parent-enfant, la question de la définition précise de la sécurité d'attachement se pose encore. Le problème se complexifie dans la mesure où la perspective de l'attachement porte sur des phénomènes déjà abordés par d'autres approches empiriques. Les relations sociales durant l'enfance ainsi que les relations de couples et les relations dans le milieu de travail ont toutes été étudiées à partir de théories autres que l'attachement. Par conséquent, une définition large doit pouvoir assimiler des résultats de recherche provenant d'un vaste éventail de champs d'étude. Dans un certains sens, ce problème ne se pose pas à la période du nourrisson, période sur laquelle le domaine de l'attachement s'est élaboré, parce que la théorie et ses méthodes ont donné lieu à des études abordant des sujets de recherche auxquels les autres perspectives de l'époque semblaient se buter. Plus on parle du fonctionnement social d'enfants plus âgés, plus la recherche provenant d'autres approches est riche et plus le défi est grand que les tenants de l'approche organisationnelle de l'attachement définissent la contribution unique de leur perspective dans la compréhension des relations interpersonnelles. À cet égard, une définition générale de la sécurité de l'attachement comprend, à notre avis, certains risques. Il devient difficile de définir où s'arrête la sécurité de l'attachement et où commencent d'autres phénomènes développementaux.

Une définition plus étroite de la sécurité de l'attachement, décrite précédemment (voir p. 139), dans laquelle la sécurité d'une relation se distingue par la manière dont elle est perçue par l'individu comme étant une ressource dans des situations alarmantes, donne un cadre dans lequel on peut percevoir qu'une relation est une relation d'« attachement » et non une relation d'un autre type. Dans cette perspective, afin de déterminer si une relation est de fait une relation d'attachement, on veut savoir si l'individu perçoit que cette relation a une pertinence lorsqu'un danger ou une situation difficile survient. L'évaluation doit porter sur cette dimension de la relation pour qu'on puisse parler d'« attachement ». Nous présumons que dans certaines circonstances, comme les relations de pairs ou les relations dans le milieu de travail, des relations sont possibles, sans toutefois qu'il s'agisse de relations d'attachement. Dans d'autres circonstances, des relations d'attachement se construisent, un peu de la même manière que dans le cas de relations parent-enfant. Au fil des interactions, surtout dans des circonstances comportant une recherche de confort ou de consolation (Crittenden, 1995 ; Goldberg *et al.*, 1999), l'individu engagé dans la relation apprend à savoir jusqu'à quel point l'autre personne peut lui venir en aide lorsque la situation devient difficile. Comme dans les relations parent-enfant, certaines personnes seront alors évitées, d'autres demeureront des valeurs incertaines, tandis que d'autres seront d'un

soutien certain. Nous estimons que ce schème définitionnel était dans l'esprit des commentaires d'Ainsworth (1989) lorsque celle-ci qualifia les relations d'attachement comme « permettant un sentiment de sécurité, ce qui facilite le développement de la confiance et la capacité de s'engager dans le monde social ». Or, l'évaluation des relations d'attachement autres que la relation parent-enfant s'appuie rarement sur une définition étroite de l'attachement, mais a plutôt tendance à adopter une approche globale, dans laquelle plusieurs dimensions de la relation sont abordées simultanément (Armsden et Greenberg, 1987 ; Howes et Hamilton, 1992). Nous considérons cette situation comme étant problématique sur le plan conceptuel (voir aussi Barnett et Vondra, 1999).

LA DÉSORGANISATION DE L'ATTACHEMENT

La codification utilisée dans l'évaluation d'un attachement sécurisant (B), évitant (A) ou ambivalent (C) est fondée sur l'observation d'une série de comportements chez l'enfant, en ce qui concerne la recherche de proximité, le maintien de contact, la résistance interactive et l'évitement, principalement observés durant les épisodes de réunion de la situation étrangère. La manière dont s'organisent les quatre catégories de comportements dans ces épisodes détermine la classe principale qui sera attribuée à l'enfant. Ainsi qu'il a été mentionné dans l'introduction et dans plusieurs chapitres de cet ouvrage, la validité des modèles relationnels observés dans la situation étrangère et de l'approche organisationnelle à l'étude de l'attachement n'est généralement plus remise en question (De Wolff et van IJzendoorn, 1997 ; Sroufe *et al.*, 1999 ; Sroufe et Waters, 1977b).

En plus de ces comportements, le codificateur doit codifier le niveau d'« organisation » de la relation. Cette codification demande qu'on visionne à nouveau la bande vidéo et que l'on porte une attention particulière à une série de comportements inusités, inattendus, décrits pour la première fois par Main et Solomon (1990). Cette nouvelle codification porte sur la fréquence et l'intensité de tels comportements. Si le niveau de désorganisation est perçu comme étant trop élevé, l'enfant est classé « désorganisé (D) », ce qui est perçu comme étant un attachement insécurisant, et on lui attribue une classification secondaire, selon le résultat de la première classification. Par exemple, un enfant qui obtient la cote D, mais qui a été préalablement classé comme étant dans une relation évitante, reçoit la classification de D/A. Sur le plan méthodologique, il est même possible d'obtenir une classification primaire de D avec une sous-classification d'attachement sécurisant (D/B), ce qui constitue un attachement insécurisant.

Les comportements qui font partie du phénomène de désorganisation n'ont jamais été observés de manière systématique, ni dans le domaine de l'étude de l'attachement, ni dans d'autres domaines; à cet égard, ils posent un problème important quant à notre compréhension du développement des interactions et des relations parent-enfant (Barnett et Vondra, 1999; Solomon et George, 1999). Notre compréhension des interactions parent-enfant et du développement de l'attachement porte davantage sur la prévisibilité et l'affect du parent durant les interactions (Tarabulsky, Tessier et Kappas, 1996). Il n'existe aucune prédiction des comportements désorganisés dans cette perspective, bien que Bowlby (1969) et Ainsworth (1967) aient rapporté des problèmes comportementaux pouvant ressembler à la désorganisation (Solomon et George, 1999). D'une certaine façon, l'observation des comportements désorganisés a surpris de nombreux chercheurs.

À cela s'ajoute le fait que la classification « D », soit durant la petite enfance, soit à la période préscolaire, constitue un excellent prédicteur de problèmes d'ajustement tout au long du développement, au-delà du simple fait de se trouver dans une relation insécurisante (évitante ou ambivalente) (Carlson, 1998; Moss, Rousseau, Parent, St-Laurent et Saintonge, 1998; Sroufe *et al.*, 1999). Il s'agit donc d'un phénomène important, pertinent pour notre compréhension de l'apparition des difficultés psychologiques dans le développement. La découverte récente de cet ensemble de comportements chez l'enfant nous oblige à remettre en question notre vision du développement de l'attachement (Main et Hesse, 1990); elle nous amène aussi à considérer la possibilité que même à l'intérieur de l'attachement il puisse y avoir plusieurs dimensions relationnelles, dont la sécurité serait l'une des composantes – et pas l'unique composante –, qui interagissent pour permettre un développement harmonieux. Nous proposons qu'afin de mieux comprendre la désorganisation il est nécessaire de circonscrire la définition de la sécurité de manière précise, plutôt que générale.

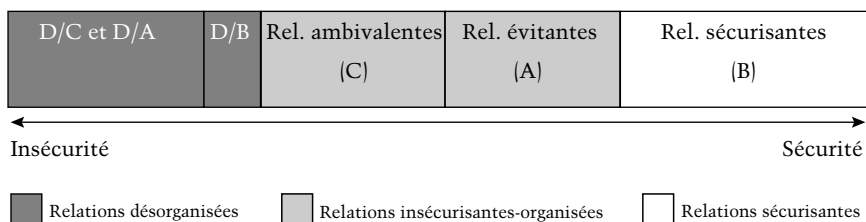
Tandis que l'étiologie de la sécurité d'attachement porte sur la prévisibilité et l'affect du parent durant les interactions, une étiologie différente est proposée pour expliquer le phénomène de la désorganisation. Selon Main et Hesse (1990) et d'autres chercheurs (Barnett et Vondra, 1999; Solomon et George, 1999; Lyons-Ruth, Bronfman, et Parsons, 1999), la désorganisation vient du fait que les interactions parent-enfant se caractérisent, dans certaines circonstances, par des comportements du parent perçus comme effrayants pour l'enfant ou des comportements de l'enfant qui sont effrayants pour le parent. Ces comportements s'observent le plus souvent dans des situations où il y a abus ou négligence (Carlson, Cicchetti, Barnett, et Braunwald, 1989), psychopathologie parentale (van IJzendoorn,

Schuengel, et Bakermans-Kranenberg, 1999) ou dans des situations où le parent a vécu un deuil important (Schuengel, Bakerman-Kranenberg, van IJzendoorn, et Blom, 1999). Selon Main et Hesse (1990) et Main et Solomon (1990), l'expérience de peur dans des interactions avec la figure d'attachement empêche la relation de s'organiser de manière cohérente, soit en tant que relation sécurisante, soit en tant que relation insécurisante. La figure parentale, plutôt que d'être une base à partir de laquelle l'enfant s'organise, devient une personne qui suscite de la crainte chez l'enfant. Nous pensons que la présence du phénomène d'« organisation/désorganisation » relationnelle nous oblige à abandonner une vision générale de la définition de la sécurité d'attachement, dans laquelle plusieurs dimensions de la relation d'attachement sont intégrées en un seul concept, et à cibler davantage des composantes distinctes de l'attachement (sécurité, exploration, etc.). Une vision large de la sécurité d'attachement ne peut intégrer le phénomène de la désorganisation.

La figure 1 présente une perspective générale de l'attachement, dans laquelle la sécurité se définit comme étant l'ensemble de la relation parent-enfant. Selon une telle approche, l'inférence implicite est que la présence de désorganisation constitue une extrémité du phénomène d'insécurité de l'attachement – une attribution de désorganisation comme classification primaire est alors perçue comme plaçant l'enfant dans une zone de risque socioaffectif plus élevé que le simple fait d'être dans une relation insécurisante mais organisée. Cependant, une telle approche soulève plusieurs questions, car nous possédons peu d'information sur les comparaisons entre les relations évitantes et ambivalentes avec ou sans présence de désorganisation. De plus, comment comprendre la catégorie dans laquelle l'enfant se voit attribuer une classification primaire de

FIGURE 1

**Intégration de la sécurité et de la désorganisation
selon une définition large de la sécurité**



« désorganisation » et une classification secondaire de « sécurisant » ? Ces enfants sont-ils plus ou moins à risque que les enfants dans des relations évitantes et ambivalentes ?

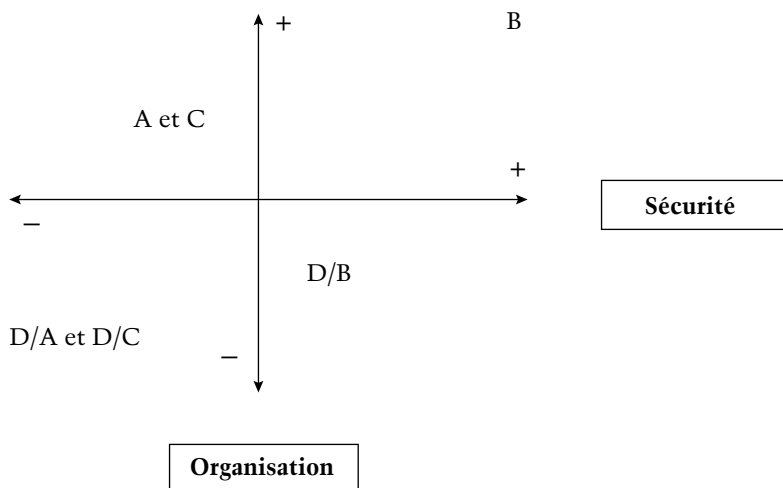
Lyons-Ruth et ses collègues (1999) ont réalisé une des seules études dans lesquelles des comparaisons entre des classifications d'attachement précises sont effectuées, nous permettant d'aborder certaines questions soulevées par la figure 1. L'étude compare les comportements maternels à l'égard de l'enfant dans la situation étrangère, de même qu'à domicile en milieu naturel, pour quatre différents regroupements de relations d'attachement : les relations organisées sécurisantes (B) et évitantes (A), ainsi que les relations désorganisées, avec sous-classification sécurisante (D/B) et insécurisante (D/I) (ambivalentes et évitantes : il n'y avait pas dans cette étude de relations ambivalentes organisées). Les distinctions qui ressortent le plus comme étant significatives sur le plan statistique montrent que le comportement maternel fait le plus défaut, au point de vue des comportements atypiques, des erreurs affectives, des comportements d'intrusion, de la confusion dans le rôle de parent ainsi que dans le dérangement des communications parent-enfant, impliquant les enfants du groupe D/I. Pour les autres comparaisons, le groupe D/B ressemble parfois au groupe B (comportements atypiques de la mère), parfois au groupe A (désorientation chez la mère). Ces résultats suggèrent qu'une interprétation de la désorganisation comme étant une manifestation d'extrême insécurité n'est pas précise et que la désorganisation doit être perçue comme une dimension distincte des relations d'attachement.

Nous percevons que les résultats de Lyons-Ruth et de ses collègues s'insèrent plutôt dans le cadre de l'approche illustrée dans la figure 2, qui présente la sécurité et la désorganisation comme étant deux axes orthogonaux de l'attachement. Cette figure suggère une distance plus grande entre la classification D/I et la sécurité d'attachement (B), ainsi qu'une distance égale entre les catégories évitantes et ambivalentes organisées, la catégorie D/B et la sécurité d'attachement.

Nous concevons également qu'une représentation graphique de l'attachement devrait, éventuellement, avoir plusieurs axes et, par conséquent, être multidimensionnelle. Barnett et Vondra (1999) proposent que la désorganisation de l'attachement est en fait la désorganisation de la coordination de plusieurs systèmes comportementaux, qui comprennent l'attachement, mais aussi des systèmes liés à la crainte et à la méfiance, à l'exploration, de même qu'à l'affiliation. Selon Ainsworth *et al.*, (1978), la situation étrangère active l'exploration ou l'attachement en fonction de la détresse de l'enfant. Les épisodes de séparation n'activent que l'attachement. Par contre, dans une relation désorganisée, d'autres systèmes comportementaux,

FIGURE 2

Intégration de la sécurité et de la désorganisation selon une définition étroite de la sécurité



notamment le système lié à la crainte et à la méfiance, sont également activés. Un graphique éventuel représentant le comportement de l'enfant dans la situation étrangère ne ferait pas appel à un axe « organisation », mais bien à des axes comprenant l'ensemble des dimensions comportementales pouvant être observées dans la procédure, y compris la sécurité. Mais, pour ce faire, il est crucial de distinguer entre la sécurité de la relation d'attachement et d'autres caractéristiques relationnelles. La présence du phénomène de la désorganisation des relations d'attachement nous oblige à raffiner notre compréhension de base de la sécurité.

DERNIERS DÉTAILS

Dans ce chapitre, nous avons souligné qu'il était important de cerner davantage la définition de la sécurité d'attachement. Encore aujourd'hui, la situation étrangère reste le standard dans l'évaluation de la sécurité d'attachement, d'une part en raison de sa procédure standardisée et, d'autre part, à cause du degré d'inconfort créé par la procédure, faisant ressortir de manière évidente le concept de « sécurité » d'attachement. Or, l'élaboration de nouvelles formules d'évaluation, de même que l'application du paradigme de l'attachement à d'autres relations, en utilisant diverses

définitions globales et stratégies d'évaluation du phénomène de sécurité, demande qu'on s'attarde à une définition précise de la sécurité afin de pouvoir mieux distinguer les relations d'attachement de celles qui n'en sont pas. De plus, la définition par Main et Solomon (1986; 1990) du phénomène de désorganisation indique le besoin de cibler la sécurité comme une dimension précise de l'attachement, plutôt que comme l'ensemble de la relation, afin de mieux comprendre son lien avec d'autres caractéristiques relationnelles pouvant se manifester dans la situation étrangère.

L'influence de la situation étrangère dans le domaine du développement des relations réside dans le fait qu'elle capitalise sur la détresse créée par un événement naturel, pouvant avoir lieu régulièrement dans le quotidien de l'enfant – la séparation momentanée du parent et de son enfant. La détresse qui est créée ne constitue pas un déterminant de la sécurité de l'attachement, mais plutôt un contexte dans lequel cette sécurité peut être observée. La détresse n'a pas besoin d'être débilitante. La procédure est appliquée avec succès auprès d'enfants d'âge préscolaire et scolaire, qui ne manifestent pas le même niveau d'inconfort que des enfants de 12 à 24 mois (voir Moss, Parent, Gosselin, Rousseau et St-Laurent, 1996; Moss *et al.*, 1998; cet ouvrage). Cependant, l'inconfort qui en résulte nous informe sur la manière dont l'enfant perçoit sa figure d'attachement comme étant utile pour faire face à un stresser, comme constituant une source de soutien, de réconfort, bref, comme étant « sécurisante ». Nous proposons que cette caractéristique de l'attachement parent-enfant, ou autre, ne peut être discernée que dans des procédures engendrant un certain niveau d'alarme chez l'individu, comme le fait la situation étrangère pour les enfants. Une partie importante de la recherche sur l'attachement appliquée à d'autres périodes du développement, comme l'adolescence et l'âge adulte, porte précisément sur la façon de faire ressortir les perceptions de sécurité chez les individus au moyen de procédures et d'entrevues pouvant être perçues comme étant alarmantes par le participant. Cette approche doit être appliquée lorsque le phénomène de la sécurité d'attachement parent-enfant est étudié dans d'autres contextes que la situation étrangère ou lorsque l'attachement est appliqué à d'autres relations.

De plus, il est concevable que la même réflexion soit nécessaire lorsqu'on considère d'autres caractéristiques des relations d'attachement. Quelles circonstances pourraient faire ressortir la manière dont les relations d'attachement favorisent l'exploration et le développement de l'autonomie chez l'enfant? Est-ce que la dépendance affective, un construit relationnel perçu comme étant indépendant de la sécurité d'attachement (Vaughn et Waters, 1990), mais pertinent pour l'étude du développement social et émotionnel chez l'enfant, ressortirait différemment si l'on élaborait

des procédures qui lui seraient adaptées ? Bref, une définition plus précise de la sécurité permettrait aux chercheurs et théoriciens de l'attachement de concevoir des procédures ayant comme objectif de rendre saillantes certaines dimensions relationnelles, comme la situation étrangère rend évidente la sécurité de l'attachement.

Ce chapitre est en fait l'amorce d'une réflexion sur l'attachement et sur sa place dans notre compréhension du développement humain. Après 30 ans de recherche systématique dans ce domaine, utilisant la situation étrangère et portant sur les précurseurs et les conséquences de l'attachement parent-enfant, nous proposons qu'un des défis de ce domaine est de ne pas être victime de son succès. En peu de temps, la recherche a démontré la validité de vieilles idées cliniques, par exemple que les relations parent-enfant en bas âge ont un impact sur le développement, qu'il y a continuité dans le développement et que des aspects importants du développement humain sont accessibles à l'observation directe. Notre intention est de tenter de comprendre quels éléments des travaux antérieurs ont eu autant de succès, afin que l'avenir de la recherche sur les relations humaines puisse être aussi fertile que son passé récent (Bretherton et Waters, 1985; Waters et Deane, 1985).

Partie

**Étude de l'attachement
à d'autres périodes
du développement**

Chapitre 6

L'attachement aux périodes préscolaire et scolaire et les patrons d'interactions parent-enfant

ELLEN MOSS

Université du Québec à Montréal,
Montréal (Québec)

DIANE ST-LAURENT

GREDEF, GRIP
Université du Québec à Trois-Rivières,
Trois-Rivières (Québec)

CHANTAL CYR

Université du Québec à Montréal,
Montréal (Québec)

NANCY HUMBER

Université du Québec à Montréal,
Montréal (Québec)

GRIP : Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant

GREDEF : Groupe de recherche sur le développement de l'enfant et la famille

Bowlby (1969, 1973, 1980) conçoit les relations d'attachement comme ayant une fonction adaptative étendue tout au long de la vie de l'individu et non pas seulement à certaines périodes restreintes du développement. Cependant, la recension des études empiriques réalisées dans le domaine de l'attachement révèle un intérêt particulier pour la période de la petite enfance, suscité par les travaux d'Ainsworth sur la procédure de la situation étrangère (voir Ainsworth, Blehar, Waters et Wall, 1978; Belsky, Rovine et Taylor, 1984; Matas, Arend et Sroufe, 1978). Plus récemment, la conception de l'instrument « Entrevue sur l'attachement à l'âge adulte » (*Adult Attachment Interview*; George, Kaplan et Main, 1985), qui permet de mesurer les représentations des relations d'attachement chez l'adulte, a largement contribué à l'intérêt grandissant des chercheurs et des cliniciens pour l'attachement à l'adolescence et à l'âge adulte, de même qu'à la clarification des processus en cause dans la transmission intergénérationnelle des patrons d'attachement (van IJzendoorn, 1992; 1995).

À ce jour, peu d'études théoriques et empiriques ont été réalisées sur les relations d'attachement aux périodes préscolaire et scolaire. Cette lacune découle de considérations théoriques et méthodologiques diverses. Sur le plan théorique, certains chercheurs conçoivent l'attachement comme un jalon du développement qui n'appartient qu'à la petite enfance. Selon cette perspective, les périodes préscolaire et scolaire sont principalement étudiées afin de déterminer les effets à long terme des différents patrons d'attachement qui sont issus de la petite enfance. Cette vision des relations d'attachement n'est cohérente ni avec la perspective de Bowlby, ni avec les résultats d'études empiriques récentes. Établir un équilibre entre la recherche de proximité avec le parent et l'exploration autonome de l'environnement est pour l'enfant un défi continu qu'il doit renégocier à chaque étape de son développement (Cicchetti, Cummings, Greenberg et Marvin, 1990). En dépit du fait que le système d'attachement ait pu avoir comme fonction biologique de protéger le bébé des prédateurs en maintenant une proximité avec le parent, il est aussi probable que l'attachement est également associé à d'autres fonctions adaptatives sociales au cours de la vie, par exemple la facilitation de l'intégration sociale, le choix d'un

partenaire amoureux et la capacité de prendre soin de la génération suivante (Belsky, 1999). Les habiletés sociales et cognitives nécessaires pour accomplir ces tâches incluent l'élaboration des premiers éléments constitutifs de la coopération et de la compétition aux périodes préscolaire et scolaire, de même que la création des relations intimes nécessaires à la reproduction et au développement d'habiletés parentales à l'adolescence et à l'âge adulte. Il importe que les réorganisations du système d'attachement soient comprises en rapport avec des aspects comportementaux reliés à la période développementale étudiée (Cicchetti *et al.*, 1990).

Une des prémisses sous-jacentes à l'entrevue sur l'attachement à l'âge adulte (EAA) est que la sécurité d'attachement à l'âge adulte peut autant résulter des expériences précoces que d'un « travail » de restructuration des modèles internes, lequel travail dépend en partie des expériences relationnelles vécues bien au-delà de la période de la petite enfance. Les chercheurs en psychologie du développement s'entendent pour dire que les changements qui conduisent à la santé mentale ou à la psychopathologie peuvent survenir à tout moment dans le développement (Lamb, 1987; Sroufe, 1983). Le défi actuel dans la recherche sur l'attachement est de déterminer la façon dont les caractéristiques de l'enfant (p. ex., l'intelligence) et les facteurs de risques environnementaux (p. ex., la psychopathologie parentale, le stress financier et la satisfaction conjugale) interagissent avec les patrons d'attachement pour déterminer l'adaptation de l'enfant. L'une des questions importantes à explorer par les chercheurs en attachement reste de comprendre comment les patrons précoces de recherche de proximité sont intériorisés et transformés au cours du développement en divers styles de pensée qui ont des conséquences importantes sur l'adaptation sociale de l'individu et sur les habiletés parentales à l'âge adulte. Afin de relever ce défi, il apparaît nécessaire d'approfondir nos connaissances des processus reliés à l'attachement entre les périodes de la petite enfance et de l'âge adulte et de préciser leur influence cruciale sur les continuités et les discontinuités dans le développement de l'individu.

Sur le plan méthodologique, la mesure d'attachement aux périodes préscolaire et scolaire paraît controversée. Est-ce que le paradigme de séparation-réunion demeure un indice valide des caractéristiques critiques qui distinguent les différents patrons d'attachement chez les enfants plus âgés? Alors que d'excellents travaux empiriques sur l'établissement de la validité et de la fidélité de la procédure de la situation étrangère (Ainsworth *et al.*, 1978) et de l'EAA (Bakermans-Kranenburg et van IJzendoorn, 1993; van IJzendoorn, 1995) ont contribué à l'exploration de questions critiques concernant l'influence des relations d'attachement à la petite

enfance et à l'âge adulte, l'étude des patrons d'attachement aux périodes préscolaire et scolaire a été ralentie par l'absence de mesures d'attachement reconnues et validées à ces âges. Une variété de procédures de séparation-réunion (Cassidy et Marvin, 1992; Main et Cassidy, 1988) et de mesures des représentations (Bretherton, Ridgeway et Cassidy, 1990; Solomon, George et De Jong, 1995) ont été élaborées, mais la validation empirique de ces mesures est toujours en cours.

En 1989, nous avons entrepris un projet longitudinal sur les liens entre l'attachement au début de la période scolaire et l'adaptation sociale et cognitive de l'enfant. Dans une série d'études (Moss, Gosselin, Parent, Rousseau et Dumont, 1997; Moss, Parent, Gosselin, Rousseau et St-Laurent, 1996; Moss, Rousseau, Parent, St-Laurent et Saintonge, 1998) nous avons examiné les trajectoires développementales des différents patrons d'attachement au cours des périodes préscolaire et scolaire, et nous avons relevé des facteurs permettant de prédire l'adaptation de l'enfant à ce stade de développement. La présente étude sur les styles de communication mère-enfant associés aux différents patrons d'attachement à la période scolaire a permis de mettre à l'épreuve certaines des idées théoriques et méthodologiques discutées plus haut. Nous avons dû opérationnaliser des concepts clés de la théorie de l'attachement, comme les stratégies d'attachement de l'enfant et la sensibilité maternelle, afin d'étudier leurs manifestations chez des enfants plus âgés. Nos résultats ont confirmé certains points de vue traditionnellement acceptés par les théoriciens en attachement, alors que d'autres ont été remis en question. Nous espérons que nos efforts ont à tout le moins contribué à ouvrir la frontière entre la petite enfance et l'âge adulte pour les personnes désireuses d'explorer ce territoire fascinant que représente l'attachement aux périodes préscolaire et scolaire. Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de nos travaux concernant l'attachement préscolaire et scolaire et les styles de communication mère-enfant, et nous discutons de leurs implications en ce qui a trait à la clarification de la nature des processus d'attachement à ces âges et à l'avancement de la théorie et de la recherche dans ce domaine.

CLASSIFICATION DE L'ATTACHEMENT AUX PÉRIODES PRÉSCOLAIRE ET SCOLAIRE : ASPECTS CONCEPTUELS ET MÉTHODOLOGIQUES

De la même façon que les travaux d'Ainsworth sur la situation étrangère ont conduit à des décennies d'études empiriques sur l'attachement à la petite enfance, les travaux du groupe McArthur (Cassidy et Marvin, 1992)

ont donné lieu à une procédure de séparation-réunion appropriée à la classification des comportements d'attachement chez les enfants d'âge préscolaire. Un système de codification similaire pour les enfants d'âge scolaire (6 ans) avait préalablement été élaboré par Main et Cassidy (1988). Comme ces systèmes de classification ne sont disponibles que depuis peu, il subsiste encore beaucoup de confusion concernant les bases conceptuelles et méthodologiques de ces procédures.

Certains remettent en question l'utilisation de procédures de séparation-réunion comme mesure d'évaluation des stratégies d'attachement chez les enfants au-delà de la petite enfance. Sous-jacente à cette préoccupation est la prémisse selon laquelle la présence d'un étranger et des séparations répétées de la figure d'attachement ne peuvent être considérées comme des contextes adéquats pour la classification des comportements d'attachement que s'ils constituent des stimuli stressants qui activent le système d'attachement. Pourquoi la présence d'un étranger amical demeurant avec l'enfant pendant que la mère s'absente de la pièce stresserait-elle des enfants de 5-7 ans qui quittent quotidiennement la maison pour aller à l'école? Une autre difficulté concerne la cohérence des stratégies d'attachement à différentes étapes du développement. Est-il possible de reconnaître chez les enfants plus âgés des patrons d'attachement distincts conceptuellement analogues à ceux relevés par Ainsworth *et al.* (1978; sécurisant, évitant, ambivalent) et Main et Solomon (1990; désorganisé) pour la petite enfance? Et, s'il est possible de reconnaître ces patrons chez des enfants plus âgés, seront-ils associés aux patrons adaptatifs relationnels et représentationnels prédits par la théorie de l'attachement?

CONCEPTS CLÉS DANS LA DÉFINITION DES STRATÉGIES D'ATTACHEMENT CHEZ LES ENFANTS PLUS ÂGÉS : MODÈLES COGNITIFS INTERNES ET PARTENARIAT À BUTS CORRIGÉS

Schneider-Rosen (1990) a aidé à clarifier les assises conceptuelles de la classification des comportements d'attachement au-delà de la petite enfance en suggérant quatre principes: 1) la nécessité d'utiliser des techniques d'évaluation convenant aux périodes développementales étudiées et ce, à l'intérieur de contextes qui permettent d'activer une gamme de patrons comportementaux adaptés à un âge donné; 2) le besoin de saisir

les différences qualitatives à travers différents contextes et différents niveaux d'analyse reflétant la complexité des relations d'attachement au-delà de la petite enfance; 3) l'importance d'observer l'enfant dans des situations tant stressantes que non stressantes, afin d'évaluer dans quelle mesure il a développé des habiletés d'adaptation et la capacité de poser des jugements cognitifs sur la sécurité ou la dangerosité relative de nouvelles situations; 4) l'importance d'examiner l'organisation des comportements d'attachement plutôt que de ne tenir compte que de la fréquence de comportements discrets.

Il y a, sous-jacente à ces divers principes, une définition conceptuelle implicite de la nature des stratégies d'attachement aux périodes préscolaire et scolaire. Selon la théorie de l'attachement, une stratégie correspond à une tentative de l'enfant de maintenir une organisation particulière au regard de l'attachement qui remplit une fonction adaptative pour lui dans le contexte familial (Bowlby, 1969; 1973; 1980). Cette stratégie correspond à une intériorisation de patrons comportementaux sous la forme de modèles internes opérants. Ces représentations mentales élaborées par l'individu reflètent l'histoire des patrons d'interactions vécus par le jeune enfant avec sa figure d'attachement (Bretherton et Munholland, 1999). Les modèles internes opérants de la relation parent-enfant sont formés à partir de l'histoire des actions de l'enfant et des réponses du parent à ces initiations. En outre, lorsque l'enfant aura acquis la notion de permanence de l'objet, ces modèles seront le reflet des conséquences associées aux efforts et aux intentions de l'enfant de rechercher la proximité et le réconfort du parent même en son absence.

Un autre concept théorique clé dans l'évaluation des patrons d'attachement renvoie à la notion de partenariat à buts corrigés. Selon Bowlby (1973), les patrons dyadiques physiques de proximité/exploration qui caractérisent les relations d'attachement à la petite enfance se transforment, vers la troisième année de vie, en un partenariat à buts corrigés. Grâce au développement du langage et des capacités grandissantes de prendre la perspective d'autrui, l'enfant devient capable de communiquer ses propres intentions et ses plans, de comprendre ceux de sa mère et de participer à des négociations visant à atteindre conjointement un but commun (Marvin, 1977; Marvin et Britner, 1999). Au stade du partenariat à buts corrigés, l'insécurité dans la relation d'attachement entre le parent et l'enfant se manifeste par des difficultés dans la communication des émotions, des motivations et des plans.

La variété des procédures de laboratoire qui ont été utilisées afin d'activer les comportements d'attachement des enfants plus âgés reflète bien le principe de l'identification d'un patron relationnel généralisé plutôt que l'observation de comportements discrets manifestés dans des contextes particuliers. Même si chaque procédure comporte minimalement une préséparation, une séparation et une réunion, la durée de ces segments et la présence ou l'absence d'une personne étrangère peuvent varier grandement. Les comportements manifestés au moment de la réunion – lesquels demeurent prépondérants pour la classification – sont considérés comme des indices stables de la relation parent-enfant qui traduisent à la fois les modèles internes opérants élaborés par l'enfant et la qualité du partenariat à buts corrigés avec le parent et cela, peu importe le niveau de stress ressenti par l'enfant durant la séparation.

DIFFÉRENCES QUALITATIVES DANS LES STRATÉGIES D'ATTACHEMENT : LES PATRONS D'ATTACHEMENT SÉCURISANT, ÉVITANT, AMBIVALENT ET DÉSORGANISÉ/CONTRÔLANT

Ainsi que nous l'avons mentionné précédemment, dans la codification de l'attachement préscolaire et scolaire l'accent est mis sur l'identification de différents patrons qui reflètent la qualité globale de l'organisation des comportements d'attachement plutôt que sur la simple observation de comportements discrets variant selon le contexte. Dans le manuel de codification pour le Système de classification de l'attachement préscolaire, Cassidy et Marvin (1992) appellent cette stratégie de codification la capacité de « distinguer la forêt des arbres ». Il existe une grande similitude entre le système de classification de Cassidy et Marvin (1992) et celui de Main et Cassidy (1988) en ce qui concerne l'identification de ces patrons d'interactions fondamentaux. Les deux systèmes utilisent un schéma de codification en cinq catégories qui repose sur l'évaluation par l'observateur de la proximité physique entre la mère et l'enfant, l'expression des émotions et la qualité des échanges verbaux.

L'attachement sécurisant (B) est caractérisé par des interactions parent-enfant détendues et agréables où le parent est utilisé par l'enfant comme une base de sécurité qui facilite une exploration active de l'environnement. L'attachement insécurisant-évitant (A) se distingue par la tendance de l'enfant à éviter activement le parent en instaurant une distance à la fois physique et émotionnelle et en ignorant les tentatives d'interactions

verbales de la mère. Les discussions de ces dyades sont souvent courtes et il y a peu d'approfondissement sur les sujets amenés par l'un ou l'autre des partenaires. Dans le style d'attachement insécurisant-ambivalent (C), l'enfant démontre soit des comportements conflictuels de résistance et d'opposition ou encore une immaturité excessive qui se traduit par des comportements de passivité. Les interactions parent-enfant semblent souvent nuire à l'exploration de l'enfant au lieu de la faciliter. L'enfant de type insécurisant-désorganisé/contrôlant (D) tente quant à lui de contrôler les comportements du parent, soit d'une manière hostile ou coercitive, soit d'une façon douce et attentionnée. Chez ces dyades, la relation parent-enfant est caractérisée par un renversement de rôles. Finalement, la classification insécurisant-autre est réservée aux enfants qui ne parviennent pas à utiliser la mère comme une base de sécurité pour explorer et qui ne présentent pas l'un des quatre patrons d'attachement décrits précédemment (A, B, C et D).

Dans quelle mesure les critères utilisés pour catégoriser les patrons d'attachement des enfants d'âge préscolaire et scolaire sont-ils semblables à ceux utilisés à la période de la petite enfance ? L'identification des stratégies associées à chacun des quatre patrons d'attachement (A, B, C et D) qui ont fait l'objet de la majorité des recherches sur l'attachement à la petite enfance est plus difficile chez les enfants plus âgés en raison de la complexité et de la subtilité accrues des manifestations comportementales associées à ces patrons aux périodes préscolaire et scolaire. Par exemple, la distinction entre les patrons d'attachement évitant et sécurisant repose souvent sur l'analyse du discours plutôt que sur les patrons de recherche de proximité puisque la majorité des enfants de 3-5 ans ne recherchent pas le contact physique avec la mère après une courte séparation. Cependant, les enfants qui possèdent un attachement sécurisant vont généralement chercher à partager activement avec la mère leurs expériences passées et présentes, souvent en l'informant des activités réalisées durant la séparation et en la faisant participer à leurs activités en cours. Quant aux enfants évitants, ils ont tendance à minimiser la relation en ne s'engageant pas activement dans un dialogue avec la mère, en répondant de façon minimale aux initiatives de cette dernière et en lui jetant seulement de brefs regards.

Une autre caractéristique importante qui distingue les dyades dont l'attachement est de type évitant de celles dont l'attachement est sécurisant est la fluidité et la complémentarité du partenariat établi dans les jeux communs. Contrairement aux enfants dont l'attachement est sécurisant, les enfants évitants ont tendance à ne pas utiliser le parent comme une base de sécurité pour faciliter la co-construction de leurs activités et

ils adoptent souvent un style dyadique qui s'apparente à du jeu parallèle ou, encore, ils privilégient un mode de fonctionnement très individuel axé entièrement sur la tâche avec peu d'échanges interpersonnels. Il est cependant rare de n'observer aucune salutation de la part de l'enfant au retour de la mère à la période préscolaire, car la majorité des enfants de cet âge ont appris et utilisent les scripts sociaux qui sont de mise lors de situations de départs et de retrouvailles. Les enfants dont l'attachement est sécurisant font également preuve de beaucoup d'autonomie, particulièrement durant les séparations au cours desquelles ils utilisent souvent un ensemble de stratégies pour gérer les frustrations qu'ils ressentent. Toutefois, au moment de la réunion, ils vont généralement partager avec leur mère ces sentiments et les solutions qu'ils ont trouvées pour y faire face.

La continuité conceptuelle entre les patrons d'attachement de la petite enfance et ceux des périodes préscolaire et scolaire n'est pas aussi évidente pour les enfants classés ambivalents/résistants. Même si un manque flagrant d'autonomie et parfois une incapacité de se séparer du parent peuvent caractériser les enfants ambivalents à l'âge préscolaire, on remarque que leur trop grande dépendance à l'égard du parent peut souvent se manifester de manière plus subtile. Ces dyades peuvent paraître à l'aise dans des situations peu stressantes et démontrer un style relationnel intime et chaleureux mais, de façon soudaine, le parent et l'enfant peuvent se lancer dans des négociations sans fin lors des séparations ou lorsqu'ils discutent d'un événement passé auquel sont rattachés des sentiments négatifs non résolus. En fait, les interactions entre les enfants ambivalents de 5-7 ans et leur parent ressemblent aux patrons de communication d'escalade négative quelque peu symbiotiques qui caractérisent les relations au sein de certains couples en difficulté ou les interactions entre des adolescents perturbés et leurs parents. Une simple séparation peut provoquer une discussion de vingt minutes couvrant un large éventail d'expressions émotives qui vont du rire et des tentatives de distraire le parent de son objectif en le persuadant de rester aux pleurs et aux crises de colère destinés à induire des sentiments de culpabilité chez le parent.

La classification d'âge préscolaire/scolaire qui diverge le plus de la catégorie analogue de la petite enfance est la classification désorganisé/contrôlant (D). Comme les bébés, les enfants plus âgés qui sont classés D reçoivent également une classification secondaire d'évitement, d'ambivalence ou de sécurité. Alors qu'une variété de comportements souvent indicatifs de cette classification secondaire peuvent être manifestés lors de la pré-réunion, l'enfant contrôlant laisse clairement voir des tentatives de contrôler le comportement du parent de façon attentionnée ou punitive au moment des réunions (Cassidy et Marvin, 1992). La relation parent-

enfant est généralement caractérisée par un renversement des rôles. Chez ces dyades, il y a un contraste saisissant entre le parent qui adopte un rôle passif et sous-stimulant dans les activités dyadiques et l'enfant qui concentre son attention et son énergie à structurer les interactions. En dépit du fait que des études montrent que la majorité des enfants dont la stratégie d'attachement était désorganisée à la petite enfance développent un patron contrôlant vers l'âge de six ans (Main et Cassidy, 1988 ; Wartner, Grossmann, Fremmer-Bombik et Suess, 1994), on observe aussi chez certains enfants d'âge préscolaire, plus particulièrement des enfants maltraités, la persistance des comportements conflictuels associés au patron insécurisant/désorganisé de la petite enfance qui ne sont pas accompagnés de comportements contrôlants punitifs ou attentionnés (Cicchetti et Barnett, 1991). Les facteurs contextuels et développementaux associés au processus responsable de la transformation des comportements désorganisés des jeunes bébés D en comportements contrôlants extrêmement bien organisés des enfants D plus âgés demeurent méconnus.

Un travail considérable d'élaboration théorique est nécessaire afin d'orienter l'investigation empirique de ce processus de transformation. C'est l'un des défis contemporains dans le domaine de l'attachement. Quelques idées qui peuvent être utiles à la conceptualisation de la transition entre la désorganisation à la petite enfance et la stratégie contrôlante des périodes préscolaire et scolaire sont discutées ci-dessous. Une explication repose sur l'association entre l'attachement D et la fréquence d'abus infantile observée dans plusieurs études (Cicchetti et Barnett, 1991 ; Main et Hesse, 1990). Le patron contrôlant/attentionné est peut-être un mécanisme d'autoprotection contre un parent abusif dont les sautes d'humeur négatives peuvent constituer, pour l'enfant plus âgé, un indice de danger physique imminent. Dans l'esprit de l'enfant, la stratégie choisie d'être attentionné et soucieux du bien-être du parent est peut-être une tentative de maintenir ce dernier dans un état affectif positif moins susceptible de déclencher des épisodes d'abus. Cette explication ne permet toutefois pas de comprendre pourquoi certains enfants adoptent un patron contrôlant/punitif où l'enfant se comporte comme un parent autoritaire et fâché et traite parfois son parent comme un enfant faible et désobéissant. Cela peut-il être le reflet de l'enfant qui imite un parent (p. ex., le père) qui n'est pas la principale figure d'attachement mais qui utilise des stratégies contrôlantes/punitives avec la mère ou l'enfant ? Dans un tel contexte familial, la stratégie contrôlante/punitive n'est peut-être utilisée qu'avec une mère non abusive et jamais avec le père, car cela pourrait amener ce dernier à adopter des comportements abusifs à l'endroit de l'enfant. L'importance d'étudier le patron d'attachement contrôlant à

partir d'un modèle systémique familial est soulignée par des études récentes qui indiquent que le renversement des rôles parent-enfant peut être relié de façon différentielle aux problèmes d'ajustement avec chacun des parents (Davies et Cummings, 1998).

VALIDITÉ DES PROCÉDURES DE SÉPARATION-RÉUNION COMME MESURE DE L'ATTACHEMENT AUX PÉRIODES PRÉSCOLAIRE ET SCOLAIRE

Bien que plusieurs questions relatives au développement de stratégies d'attachement particulières chez les enfants plus âgés demeurent encore sans réponse, il existe un nombre croissant d'appuis empiriques concernant la validité des mesures d'attachement de séparation-réunion aux périodes préscolaire et scolaire. Les classifications d'attachement effectuées selon ces mesures ont déjà été associées de façon différentielle aux patrons d'interactions mère-enfant, à la dépression et au stress maternels, ainsi qu'à des mesures d'adaptation de l'enfant comme les représentations mentales, le concept de soi et les problèmes de comportement (Cassidy, 1988; Easterbrooks, Davidson et Chazan, 1993; Solomon *et al.*, 1995; Stevenson-Hinde et Shouldice, 1995).

Dans le cadre de notre programme de recherche longitudinale, nous avons à cet égard examiné les relations concomitantes et longitudinales entre l'attachement, l'ajustement psychosocial maternel et l'adaptation de l'enfant d'âge préscolaire et scolaire. Nous avons trouvé une association entre l'attachement mesuré dans une procédure de séparation-réunion à six ans et les problèmes de comportement évalués par l'enseignant de l'enfant à l'école à six et huit ans (Moss *et al.*, 1996; 1998). Nos résultats indiquent qu'à six ans les enfants ambivalents ainsi que les enfants contrôlants sont significativement plus à risque de manifester un seuil clinique de problèmes de comportement extériorisés. Les analyses montrent que, deux ans plus tard, les enfants désorganisés/contrôlants continuent toujours de présenter un profil extériorisé, alors que ce n'est plus le cas des enfants ambivalents. On observe aussi de la comorbidité chez plusieurs des enfants désorganisés/contrôlants, puisqu'on assiste, à huit ans, à l'émergence de problèmes intériorisés dans ce groupe. De plus, les données indiquent que les garçons qui ont une relation évitante avec leur mère risquent aussi de manifester des problèmes intériorisés. Nos analyses concernant l'ajustement psychosocial des mères révèlent par ailleurs que les mères d'enfants ambivalents disent se sentir plus déprimées et sont plus stressées par leurs responsabilités parentales que les mères des autres

groupes. L'ensemble de ces résultats contribuent à l'établissement de la validité de la procédure de séparation-réunion au-delà de la période de la petite enfance en démontrant la présence de différences qualitatives à l'âge scolaire entre les quatre classifications d'attachement en ce qui concerne l'ajustement psychosocial des mères et les patrons d'adaptation des enfants à l'école.

Un critère de validité important demeure le degré de correspondance entre les comportements d'attachement observés dans la procédure de séparation-réunion et les patrons d'interactions manifestés dans des contextes plus naturels tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la maison. Les quatre groupes d'attachement diffèrent-ils quant aux patrons de communication et de négociation qui caractérisent les classifications d'attachement à la petite enfance? Est-ce que les caractéristiques de certains groupes d'attachement qui émergent à la période préscolaire (p. ex., renversement de rôles parent-enfant) peuvent aussi s'observer dans d'autres contextes que la situation étrangère?

COMPARAISON DES PATRONS D'INTERACTIONS MÈRE-ENFANT EN FONCTION DES CLASSIFICATIONS D'ATTACHEMENT À LA PETITE ENFANCE

Les résultats des études qui ont examiné les patrons d'interactions mère-enfant durant la petite enfance (de la naissance jusque vers 2½ ans) appuient la relation théorique entre la sécurité d'attachement de l'enfant, la sensibilité maternelle et la synchronie des patrons d'interactions dyadiques (voir Ainsworth, Bell et Stayton, 1971; Ainsworth *et al.*, 1978; Egeland et Farber, 1984; Belsky, Garduque et Hrincir, 1984; Matas *et al.*, 1978; pour une recension, voir Thompson, 1999). Cependant, la théorie de l'attachement prédit aussi des patrons interactionnels différents pour chacune des catégories d'insécurité (évitant [A] vs ambivalent [C] vs désorganisé [D]). Ainsi, selon certains théoriciens de l'attachement, l'attachement évitant serait associé à l'inhibition de l'affect négatif dans les interactions mère-enfant et à un certain détachement de l'enfant à l'égard de sa figure d'attachement dans des situations stressantes (Ainsworth, 1978; Cassidy, 1994; Main, 1981). Le détachement de l'enfant se développerait à la suite d'expériences répétées de rejet par la figure d'attachement. Quant au patron ambivalent/résistant, il est caractérisé par des comportements d'hypervigilance et de dépendance exagérée développés par le bébé pour maintenir la proximité à une figure d'attachement dont la disponibilité est incertaine (Bowlby, 1969; 1973; Cassidy, 1994; voir Cassidy

et Berlin, 1994 pour une recension). Des études observationnelles indiquent que les mères d'enfants ambivalents interfèrent avec l'exploration de l'enfant et, de ce fait, encouragent chez lui une plus grande dépendance (Ainsworth *et al.*, 1978; Bohlin, Hagekull, Germer, Andersson et Lindberg, 1989; Isabella et Belsky, 1991). Les manifestations de dépendance et de colère de ces enfants peuvent être interprétées comme des tentatives de maintenir l'implication maternelle. Les observations de bébés désorganisés et de leur mère ont révélé la présence de comportements maternels hostiles-intrusifs souvent accompagnés de détachement émotionnel (Lyons-Ruth, Bronfman et Atwood, 1999; Lyons-Ruth, Connell, Zoll et Stahl, 1987; Lyons-Ruth, Repacholi, McLeod et Silva, 1991; Schuengel, Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn et Blom, 1999; van IJzendoorn, Schuengel et Bakermans-Kranenburg, 1999). Comme il a été vu précédemment, les enfants désorganisés démontrent des tendances comportementales contradictoires et sont impliqués avec leur mère dans des patrons de communication verbaux et non verbaux caractérisés par un manque de coordination dyadique (Main et Solomon, 1990).

DIFFÉRENCES QUALITATIVES DANS LE PARTENARIAT À BUTS CORRIGÉS AU DÉBUT DE LA PÉRIODE SCOLAIRE

Comparativement à l'abondance de travaux décrivant les interactions mère-enfant à la petite enfance, les distinctions entre les patrons interactionnels des dyades mère-enfant sécurisantes et insécurisantes aux périodes préscolaire et scolaire demeurent encore peu documentées. L'enfant d'âge préscolaire dont les besoins ont jusqu'à maintenant été satisfaits par une figure d'attachement disponible et sensible – et qui a par conséquent bâti une relation d'attachement sécurisante – devrait pouvoir maintenir avec cette figure un partenariat à buts corrigés caractérisé par une ouverture émotionnelle, de la négociation et un contrôle réciproque des patrons de communication (Marvin, 1977; Cicchetti et Schneider-Rosen, 1984). Par contre, les enfants d'âge préscolaire qui ont développé une relation insécurisante avec la figure d'attachement – laquelle ne constitue donc pas pour l'enfant une « base de sécurité » – peuvent éprouver des difficultés à établir des patrons de communication mère-enfant basés sur la réciprocité et le respect mutuel. Les résultats d'études effectuées par Stevenson-Hinde et ses collègues en laboratoire et à la maison suggèrent que la qualité du partenariat à buts corrigés varie en fonction des classifications d'attachement préscolaire (Achermann, Dinneen et Stevenson-Hinde, 1991; Stevenson-Hinde et Shouldice, 1995). Dans ces études, les

mères d'enfants dont l'attachement est sécurisant participaient davantage avec leur enfant à des échanges réciproques et agréables à la maison, et elles démontraient au laboratoire une plus grande sensibilité et plus d'émotions positives que les mères des autres groupes. Parmi tous les groupes, les mères d'enfants contrôlants étaient celles qui s'affirmaient le moins et qui démontraient le moins de sensibilité, tant à la maison qu'au laboratoire. Les mères d'enfants évitants communiquaient moins souvent leurs plans à l'enfant que les autres mères. Quant aux mères d'enfants ambivalents, au laboratoire elles se comportaient de façon analogue aux mères d'enfants dont l'attachement est sécurisant, alors qu'à la maison elles étaient davantage engagées dans des interactions conflictuelles avec leur enfant que les autres mères.

Dans une étude récente menée à notre laboratoire (Moss *et al.*, 1998), nous avons examiné les différences qualitatives dans les patrons d'interactions mère-enfant en fonction des classifications d'attachement évaluées au début de l'âge scolaire à l'aide d'une procédure de séparation-réunion. L'échantillon inclut 121 enfants (62 filles) francophones montréalais âgés de 5 à 7 ans et leur mère. Les participants proviennent de milieux socio-économiques variés avec 25 % des familles ayant un revenu inférieur à 20 000 \$, 33 % gagnant entre 20 000 \$ et 40 000 \$, et 42 % disposant d'un revenu supérieur à 40 000 \$. Les mères ont en moyenne 13,8 années de scolarité (É.-T. = 3,0) : 42 % ont douze années de scolarité ou moins et 58 % ont fait des études collégiales ou universitaires. Soixante-neuf pour cent des enfants de l'échantillon sont des premiers-nés. Trente-sept pour cent des enfants proviennent de familles monoparentales dirigées par la mère, alors que le reste des enfants de l'échantillon vivent avec les deux parents.

Les participants ont été invités à une visite au laboratoire comportant deux séparations et deux réunions. À leur arrivée au laboratoire, les mères et leur enfant participent à une séance de 20 minutes de jeu de collaboration qui est suivie d'une séparation d'environ 45 minutes durant laquelle l'enfant participe à diverses tâches de résolution de problèmes en compagnie d'une expérimentatrice, alors que la mère répond à un questionnaire dans une autre pièce. Pendant les quelques minutes précédant le retour de la mère, il y a une période de jeux libres au cours de laquelle l'expérimentatrice est disponible pour jouer avec l'enfant. La mère est ensuite informée qu'elle peut rejoindre son enfant et qu'elle est libre d'agir comme bon lui semble. Après cette première réunion d'une durée de 5 minutes, la dyade mère-enfant demeure dans la pièce pour une collation de 10 minutes. Un second épisode de séparation-réunion structuré comme

le précédent fait suite à la collation. Le type d'attachement de l'enfant est évalué à partir de l'observation des comportements que celui-ci manifeste au moment des deux réunions.

Les comportements observés lors des réunions ont été évalués en utilisant à la fois le système de classification de Cassidy et Marvin (1992) et celui de Main et Cassidy (1998), décrit plus haut. Les sujets ont été codés par deux juges entraînés par R. Marvin et ayant obtenu une bonne fidélité avec lui sur un échantillon indépendant. Trente-cinq pour cent des sujets de l'échantillon ont été évalués par les deux codeurs. Afin de s'assurer que le système de classification puisse être utilisé tant avec les enfants de six et sept ans qu'avec ceux de cinq ans, l'indice de fidélité interjuges a été calculé séparément pour les deux groupes d'âge. Le coefficient kappa est de 0,86 pour les enfants de cinq ans et de 0,88 pour ceux de six et sept ans, indiquant une bonne fidélité dans les deux sous-groupes. La répartition des enfants de l'échantillon selon leur type d'attachement se résume de la façon suivante: 71 (59 %) ont un attachement sécurisant (39 filles), 20 (17 %) un attachement insécurisant-évitant (10 filles), 12 (9 %) un attachement insécurisant-ambivalent (6 filles), 18 (15 %) un attachement insécurisant-contrôlant (7 filles) ou insécurisant-autre (4 filles). Aucun enfant n'a été classé désorganisé. Pour fins d'analyse, les enfants de type insécurisant-autre ont été regroupés avec les enfants contrôlants. Aucune différence significative entre les quatre groupes d'attachement n'a été décelée sur les mesures sociodémographiques.

Une seconde équipe de codeurs a évalué la qualité des interactions mère-enfant durant la collation de 10 minutes à partir des bandes vidéo. Puisqu'aucun système de codification connu ne permet de bien rendre compte des dimensions pertinentes pour la mesure de la qualité du partenariat à buts corrigés au début de l'âge scolaire, nous avons bâti une nouvelle grille d'observation. La construction de cette grille repose sur la prémisse fondamentale de la théorie de l'attachement selon laquelle la qualité de la relation d'attachement est reflétée dans les interactions quotidiennes entre le parent et l'enfant et dans la structure actuelle de la relation (Hinde, 1987; Moran, Pederson et Tarabulsy, 1996). De plus, nous avons codé la dynamique relationnelle des interactions mère-enfant, plutôt que les comportements discrets de chacun des partenaires individuellement. Ainsi qu'il a été discuté par Sroufe et Fleeson (1986), l'essence même de la relation d'attachement transparait le plus lorsqu'elle est considérée dans la perspective d'un système orienté vers un but, c'est-à-dire lorsqu'on tente de comprendre comment la complémentarité des actions de l'un et de l'autre sert à maintenir l'organisation de la relation.

La grille a été conçue afin d'évaluer la qualité de l'expression émotionnelle, la négociation, le contrôle de la communication et la structure de la relation – des aspects qui, théoriquement, sont particulièrement caractéristiques des transactions mère-enfant aux périodes préscolaire et scolaire. Elle est composée de huit sous-échelles et d'une évaluation globale, dont les scores varient de 1 (peu approprié) à 7 (approprié). En résumé, les sous-échelles incluent : *la coordination* (1 = peu d'interactions ou interactions conflictuelles ; 7 = interactions harmonieuses orientées vers des buts définis conjointement) ; *la communication* (1 = patrons de communication contradictoires et manquant de cohérence ; 7 = échanges verbaux et non verbaux clairs et cohérents) ; *les rôles* (1 = patron de renversement des rôles parent-enfant ; 7 = rôles appropriés pour chacun des partenaires) ; *l'expression émotionnelle* (1 = expression réprimée ou exagérée des émotions ; 7 = expression équilibrée des états affectifs positifs et négatifs) ; *la sensibilité* (1 = style interactionnel intrusif, évitant ou rejetant ; 7 = acceptation de l'autre et réciprocité entre la mère et l'enfant) ; *la tension/relaxation* (1 = climat tendu et anxieux ; 7 = interactions paisibles et confortables) ; *l'humeur* (1 = humeur généralement négative ; 7 = humeur généralement positive) ; *le plaisir* (1 = mécontentement ; 7 = interactions chaleureuses et plaisir évident) ; et *l'évaluation globale de la qualité des interactions* (1 = interactions conflictuelles ou indifférentes ; 7 = interactions harmonieuses et chaleureuses). La codification des 120 dyades a été répartie également entre deux codeurs, lesquels ignoraient la classification d'attachement des enfants et toute autre information concernant les familles. Les indices de fidélité interjuges (corrélations intraclasse de Pearson) calculés sur 31 dyades varient de 0,62 à 0,75. Le tableau 1 présente la description des critères utilisés pour attribuer une cote faible, modérée ou élevée à chacune des sous-échelles.

En nous appuyant sur les travaux théoriques et empiriques antérieurs sur les différents styles interactionnels des quatre classifications d'attachement, nous posons l'hypothèse que les enfants de 5-7 ans avec un attachement sécurisant démontreront plus de patrons de communication réciproques avec leur mère qui seront caractérisés par l'ouverture émotionnelle et la franchise que les enfants dont l'attachement est insécurisant. Nous nous attendons également à observer le moins de réciprocité et le plus de renversement de rôles chez les dyades avec un attachement insécurisant-contrôlant. Notre hypothèse concernant les dyades ambivalentes prédit une attention exagérée aux dimensions émotives et interpersonnelles de la relation, alors qu'il est attendu que les dyades évitantes manifesteront un style de communication moins ouvert que les dyades sécurisantes.

TABLEAU 1

Description sommaire de la grille de cotation de la qualité des interactions mère-enfant

	Qualité faible	Qualité modérée	Qualité excellente
Coordination	Interactions non productives ou minimales • peu de flexibilité • activités séparées • manque de fluidité • beaucoup de friction	Interactions manquant de coordination • quelques tentatives de négociation • n'ignore pas activement l'autre • un peu de synchronie • inconfort dans le partage de l'espace physique • quelques désaccords	Interactions coordonnées • résolution de presque tous les différends • synchronie, harmonie • équilibre entre les partenaires pour les questions et les réponses
Communication	Incohérent ou contradictoire • ignore les messages • retrait • silence inconfortable • conversation minimale ou non pertinente • contradiction entre les messages verbaux et non verbaux	Quelquefois indirecte • quelques messages non perçus • quelques silences inconfortables • quelquefois claire • quelquefois réciproque	Claire, directe et fructueuse • mots, gestes clairement cohérents • silence confortable • reflet (<i>feedback</i>) • implication équilibrée des deux partenaires
Rôle	Renversement des rôles • l'enfant utilise la peur et l'humiliation pour contrôler • patron rigide ou laisser-faire • évitement des regards	Contrôle fonctionnel • L'adulte assume quelquefois son rôle de parent ; • l'enfant est capable de retourner à son rôle d'enfant ; • on observe quelques actions contrôlantes de la part de l'enfant.	Contrôle approprié • Le parent offre des choix ; • l'adulte assume son rôle de parent la majeure partie du temps ; • l'adulte renforce les comportements appropriés de l'enfant ; • l'enfant a la possibilité de partager certains aspects de la situation.

TABLEAU 1
Description sommaire de la grille de cotation de la qualité des interactions mère-enfant (suite)

	Qualité faible	Qualité modérée	Qualité excellente
Expression émotionnelle	Expression émotionnelle dérangante • difficulté à exprimer ses émotions et à répondre aux émotions de l'autre • angoisse • intensité	Expression moyennement équilibrée • expressions positives et négatives • posture physique indiquant une certaine accessibilité • émotions parfois difficiles à exprimer	Expression émotionnelle équilibrée • expression émotionnelle encouragée • variété d'émotions acceptée • posture physique indiquant une ouverture émotionnelle
Sensibilité/ réponses	Indices non perçus • interprétation pauvre des indices • désengagé ou intrusif • rejetant, préoccupé, indifférent • distrait, inhibé	Réponses minimales • reconnaît la présence de l'autre, mais ne répond pas toujours de façon appropriée aux indices de l'autre • réciprocité modérée • attention modérée	Patrons de réponses équilibrées • comprend la perspective de l'autre • empathique • attention portée vers l'autre
Tension/ relaxation	Anxiété sévère • comportements nerveux et maniérés • niveau d'activité élevé • conversation rapide pour combler les silences	Anxiété modérée • quelques comportements nerveux • généralement à l'aise mais montre une différence entre les activités libres et structurées	Ouvert et détendu • aucune anxiété évidente • à l'aise la majorité du temps • questions reliées au contenu

TABLEAU 1

Description sommaire de la grille de cotation de la qualité des interactions mère-enfant (*suite*)

	Qualité faible	Qualité modérée	Qualité excellente
Humeur	Négative • humeur négative fréquente • colère, ennui, irritation, critique • préoccupation, dépression	Anxiété modérée • humeur négative (moins de 10 %) et humeur positive (moins de 25 %)	Positive • humeur positive fréquente et reliée à des événements réels • encouragement • affect modulé
Plaisir	Peu de plaisir • L'enfant est peu approuvé par le parent ; • il refuse des tentatives de contact ; • il manifeste un désintérêt fréquent et prolongé ; • il se montre froid et ennuyé.	Plaisir modéré • L'enfant est approuvé à quelques reprises ; • il manifeste de la chaleur quelquefois ; • plaisir évident chez un des partenaires.	Plaisir soutenu • L'enfant est approuvé fréquemment. • engagement fréquent et prolongé • chaleur soutenue • empathie
Score global	Qualité faible • désintérêt et indifférence vis-à-vis l'autre • inaccessible • aucun plaisir • beaucoup de conflits et de désaccords	Qualité modérée • interaction moyennement équilibrée • accessible • sensibilité modérée • présence de plaisir • atmosphère positive la moitié du temps	Qualité excellente • intérêt authentique • sensibilité continue • plaisir continu • agréable, harmonieux • qualité des interactions élevée

Nos résultats (voir tableau 2) confirment ces hypothèses et appuient la notion de continuité dans les patrons de communication de la petite enfance à l'âge scolaire. Nos échelles ont permis de mettre en évidence des différences importantes dans le style interactionnel des quatre groupes d'attachement qui sont en accord avec les prédictions de la théorie. Chez l'enfant de six ans, le partenariat à buts corrigés se manifeste à travers un patron de communication qui reflète un niveau de mutualité, de réciprocité et d'expression émotionnelle équilibrée qui dépasse celui des dyades dont l'attachement est insécurisant. Ainsi qu'il est prédit par nos hypothèses, et en lien avec les résultats d'études antérieures (Main, Kaplan et Cassidy, 1985), nos analyses ont démontré que les patrons interactionnels des enfants évitants et de leur mère diffèrent de ceux des enfants dont l'attachement est sécurisant en ce qui a trait à la nature plus fermée de leur style de communication. Toutefois, l'évaluation globale de la qualité de leurs interactions est beaucoup plus positive et équilibrée que celle des dyades comptant un enfant ambivalent ou contrôlant. Les interactions des dyades comprenant un enfant ambivalent sont moins synchronisées, plus tendues, davantage caractérisées par des échanges incohérents et évaluées plus négativement quant à l'expression affective que les dyades dont l'enfant est de type sécurisant. Ces résultats suggèrent une grande continuité entre les observations des interactions mère-enfant effectuées à la petite enfance (Cassidy et Berlin, 1994; Miyake, Chen et Campos, 1985) et réalisées à la maison chez des enfants de quatre ans (Stevenson-Hinde et Shouldice, 1995). En accord avec les résultats de Main *et al.* (1985) et de Stevenson-Hinde et Shouldice (1995), les enfants contrôlants de six ans de notre échantillon sont, parmi les quatre groupes d'attachement, ceux qui présentent le style de discours le plus incohérent et le plus caractérisé par un renversement de rôles parent-enfant, et leurs mères reçoivent les scores les plus faibles au point de vue de l'affirmation, de la sensibilité et du plaisir à être en compagnie de l'enfant.

Non seulement ces résultats apportent-ils une contribution importante à la validation des systèmes de codification de l'attachement préscolaire et scolaire, mais ils permettent également de combler l'écart entre les écrits sur l'attachement à la petite enfance et la multitude de travaux récents portant sur l'attachement adulte (EAA). Le style de communication ouvert, l'expression affective équilibrée et la flexibilité qui caractérisent le discours des adultes autonomes (B) durant l'entrevue sur l'attachement adulte étaient manifestes sur le plan interpersonnel chez les enfants de six ans dont l'attachement est sécurisant. De la même manière, les difficultés dans la régulation des émotions négatives et dans la capacité de passer facilement de sujets de conversation personnels à

TABLEAU 2
Interaction mère-enfant et attachement: moyennes et contrastes significatifs

Interaction mère-enfant ^a (5-7 ans)	ANOVA <i>F</i> (3,117)	Contrastes	Évitant (n = 20)		Sécure (n = 71)		Ambivalent (n = 12)		Contrôlant/ autre (n = 18)	
			M	ÉT	M	ÉT	M	ÉT	M	ÉT
Score global	7,02 ***	d < b***, a**, c*, b > d***	4,31	[0,83]	4,72	[1,08]	4,25	[1,00]	3,49	[1,11]
Communication	5,46 **	d < b***, a*, b > a*, c+, d***	4,40	[1,43]	5,07	[1,62]	4,25	[1,29]	3,89	[1,75]
Coordination	7,19 ***	d < b***, a***, c**, b > d***	4,75	[1,21]	5,04	[1,51]	4,58	[0,90]	3,78	[1,80]
Expression émotionnelle	4,64 **	d < b***, a*, b > c+, d***	4,50	[1,50]	4,99	[1,69]	4,17	[1,11]	3,83	[1,69]
Plaisir	5,81 ***	d < b***, a**, c*, b > d***	4,55	[1,36]	5,01	[1,63]	4,25	[0,97]	3,72	[1,87]
Humeur	7,75 ***	d < b***, a**, c < b**, c**, b > d***, a*	4,55	[1,57]	5,15	[1,58]	4,00	[1,41]	3,72	[1,81]
Rôle	5,65 ***	d < b***, a**, c*, b > d***, a+	4,50	[1,40]	5,07	[1,57]	4,58	[1,16]	3,89	[1,57]
Sensibilité	4,62 **	d < b***, a*, b > d***, c*, a+	4,55	[1,36]	5,07	[1,70]	4,00	[1,48]	3,89	[1,91]
Tension	4,10 **	d < b***, a**, b > d***	4,65	[1,46]	4,85	[1,64]	4,17	[1,03]	3,78	[1,93]

^a L'interaction mère-enfant est cotée sur une échelle de 1 à 7 ; plus le score est élevé, meilleure est la qualité des interactions.
+p < 0,10 *p < 0,05 **p < 0,01 ***p < 0,001

d'autres plus neutres – lesquelles sont caractéristiques des adultes préoccupés (C) lors de l'EAA – ont aussi été détectées chez nos dyades ambivalentes. De plus, un patron de communication moins ouvert, analogue au style de discours plus fermé des adultes évitants (A) durant l'EAA, a aussi été observé chez les enfants évitants de six ans et leur mère. Ces résultats soulignent l'importance de poursuivre les travaux sur l'attachement à l'âge scolaire afin d'établir un pont entre l'abondance des écrits concernant la période de la petite enfance et le nombre croissant d'études portant sur les profils d'attachement à l'âge adulte.

CONCLUSIONS ET SUGGESTIONS POUR LES RECHERCHES FUTURES

Au début de ce chapitre, nous avons posé quelques questions générales concernant la signification et la pertinence de l'attachement aux périodes préscolaire et scolaire. Au moyen d'une analyse des idées théoriques – à la fois anciennes et plus récentes – et des études empiriques relatives à ce sujet, nous avons tenté de démontrer l'importance cruciale de poursuivre les recherches sur cette période du développement. L'existence de systèmes de codification (Cassidy et Marvin, 1992; Main et Cassidy, 1988) pour la classification de patrons d'attachement aux périodes préscolaire et scolaire, qui sont conceptuellement en accord tant avec ceux de la petite enfance qu'avec ceux de l'âge adulte, a permis d'étendre l'étude empirique de l'attachement à une nouvelle période développementale. Grâce à l'avènement d'outils méthodologiques adaptés à la mesure des relations d'attachement aux âges préscolaire et scolaire, d'importantes questions peuvent maintenant être explorées. Selon nous, la validité de ces systèmes de classification de l'attachement préscolaire et scolaire est déjà bien établie. De nombreuses études ont démontré que les mesures d'attachement préscolaire et scolaire basées sur des procédures de séparation-réunion sont associées à l'adaptation de l'enfant, tant au sein de la famille que dans le milieu extrafamilial.

Un aspect important de validation qui a cependant été négligé est celui des observations effectuées à la maison. L'examen des comportements d'attachement des enfants plus âgés dans le milieu familial est crucial pour la compréhension des facteurs qui contribuent à la transformation des différents patrons de relations d'attachement entre la petite enfance et l'âge scolaire (Pederson et Moran, 1996). Selon la théorie de l'attachement, ce sont les interactions avec les parents dans le milieu familial qui déterminent les patrons d'attachement que l'on observe en

laboratoire. Il est essentiel de vérifier si les caractéristiques uniques des quatre groupes d'attachement préscolaire et scolaire qui ont été observées en laboratoire sont aussi manifestes à l'intérieur du contexte familial.

Par ailleurs, il est aussi important d'examiner si les patrons de communication, d'expression émotionnelle et de structure relationnelle qui caractérisent les interactions mère-enfant des différents groupes d'attachement sont généralisés à d'autres relations à l'extérieur du contexte familial. Selon la théorie de l'attachement, la qualité des relations parent-enfant a un effet continu sur l'adaptation de l'enfant, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du milieu familial. Il est généralement admis que les relations précoces parent-enfant influencent l'adaptation ultérieure par la médiation des modèles internes opérants. Cependant, les influences réciproques entre la dynamique relationnelle au sein de la famille et les patrons d'interaction avec les pairs et les enseignants sont des processus explicatifs sous-estimés par la théorie de l'attachement. Par exemple, aux âges préscolaire et scolaire, la sécurité d'attachement peut influencer le genre de conversation que les enfants ont avec leurs parents à propos de problèmes qu'ils vivent avec leurs enseignants et leurs pairs. À travers ces conversations, les parents peuvent influencer le type de stratégies que les enfants bâtissent (ou établissent) pour prendre part à des activités de compétition et de collaboration tout au long de l'enfance et de l'adolescence. De même, il est aussi nécessaire de mieux comprendre de quelle façon les expériences extrafamiliales des enfants peuvent influencer les relations d'attachement au sein de la famille.

Quoique de nombreuses études empiriques aient clairement démontré que la sécurité d'attachement est associée à de meilleures compétences sociales et, inversement, que l'insécurité est liée à des difficultés socio-affectives, on possède encore très peu d'informations sur les problèmes particuliers qui sont spécifiques des différentes classifications d'attachement insécurisant. Par exemple, bien qu'une réaction évitante à l'endroit d'un parent rejetant ou encore le maintien d'une relation caractérisée par un renversement des rôles parent-enfant avec un parent hostile soient deux formes d'attachement insécurisant à l'âge scolaire, ils ont des implications fort différentes pour l'adaptation de l'enfant au milieu extra-familial. Il semble que les différents styles parentaux associés au développement des patrons d'attachement insécurisant n'aient pas les mêmes conséquences pour l'adaptation de l'enfant. Par exemple, la stratégie de l'enfant évitant d'âge scolaire de se détourner des difficultés qui surviennent dans les relations intimes peut n'interférer que minimalement sur le plan de son implication avec les pairs et dans les activités scolaires. Par contre, les enfants qui, à la période scolaire, entretiennent

une relation de renversement de rôles avec leur parent risquent peut-être beaucoup plus d'éprouver des problèmes d'adaptation importants. Comme le suggèrent divers chercheurs (Aber, Allen, Carlson et Cicchetti, 1989; Carlson, Cicchetti, Barnett et Braunwald, 1989; Lyons-Ruth, Alpern et Repacholi, 1993; Lyons-Ruth et Jacobvitz, 1999), les ressources attentionnelles, émotionnelles et cognitives requises pour le maintien d'une relation de renversement de rôles avec le parent sont considérables, et elles laissent donc peu d'espace mental au jeune pour faire face aux exigences grandissantes liées à l'apprentissage et à l'exploration dans le milieu élargi de l'école et des pairs. En résumé, il est important de mieux comprendre les mécanismes qui sous-tendent le lien entre les relations au sein de la famille et l'adaptation de l'enfant dans le contexte extrafamilial.

Enfin, des études qui incluent des évaluations multidimensionnelles de l'enfant dans des contextes variés ainsi que des mesures répétées des comportements d'attachement entre la période de la petite enfance et l'âge adulte seront également nécessaires afin de déterminer les conditions qui conduisent à la stabilité ou au changement des stratégies d'attachement du jeune enfant tout au long de son développement. Bien que quelques études aient démontré une stabilité de l'attachement entre la petite enfance, la période préscolaire et l'âge scolaire (Howes et Hamilton, 1992; Main et Cassidy, 1988; Wartner *et al.*, 1994), d'autres rapportent au contraire un manque de stabilité (Goldberg, Washington, Birenbaum et Simmons, 1994). Il existe très peu d'études concernant la continuité de l'attachement de la période préscolaire à l'âge adulte.

En conclusion, il nous apparaît que, pour rendre justice à la théorie de l'attachement qui met l'accent sur l'importance des relations tout au long de la vie, il est nécessaire d'élaborer des devis de recherche facilitant l'examen des interactions complexes qui s'établissent au cours du développement. De tels devis faciliteraient notre compréhension des influences réciproques entre les expériences de l'enfant dans le milieu intra- et extra-familial, les caractéristiques de l'enfant et du parent et les facteurs familiaux contextuels. Toutes ces dimensions influencent et sont influencées par les relations d'attachement. Les conditions qui conduisent à la stabilité ou à la modification des stratégies d'attachement développées au cours de la petite enfance sont encore méconnues et méritent d'être examinées dans des recherches futures.

Chapitre 7

L'attachement à l'adolescence Mesure, développement et adaptation

PETER ZIMMERMANN
Université de Regensburg, Allemagne

Le système comportemental d'attachement est un système biologique de régulation de la sécurité personnelle (Bowlby, 1980) qui amène l'individu à rechercher la proximité de personnes de confiance. Les figures d'attachement, en tant que personnes de confiance, assistent l'enfant dans sa régulation émotive, servant ainsi d'« organisateurs externes » (Cassidy, 1994; Grossmann et Grossmann, 1991). Cette situation est facilement observable lors de la petite enfance et de l'enfance, mais est-elle toujours vraie à l'adolescence? Les adolescents ont-ils besoin d'« organisateurs externes » (ou en désirent-ils) malgré leur autonomie et leur autorégulation croissantes? À cet âge, le concept d'attachement est-il pertinent?

Si « des attachements intimes à d'autres êtres humains sont le pivot autour duquel la vie affective d'une personne se déroule, non seulement lors de la petite enfance et de l'enfance, mais tout au long de l'adolescence, des années de maturité et, également, pendant le vieillissement » (Bowlby, 1980, p. 442), l'attachement est clairement un concept relatif à tout le cours de la vie, donc pertinent à l'adolescence. Néanmoins, les changements ontogénétiques typiques de l'adolescence doivent être considérés. Ce chapitre se penche sur la nature de l'attachement à l'adolescence, sur les influences ontogénétiques qui s'exercent sur cet attachement et sur sa relation avec l'adaptation personnelle.

Les soins reçus non seulement lors de la petite enfance et de l'enfance, mais également pendant l'adolescence, sont importants pour le développement de l'organisation des comportements d'attachement (Bowlby, 1980). Cependant, une description précise du développement de l'attachement existe uniquement pour les périodes de la petite enfance et de l'enfance. Dès la première année de vie, des personnes spécifiques qui prennent soin de l'enfant sont sélectionnées par celui-ci en tant que figures d'attachement, avec lesquelles il développe un partenariat axé sur des objectifs de développement (Bowlby, 1969). Les connaissances concernant les changements normatifs de l'attachement sont à ce jour plutôt restreintes. L'attachement se centre autour de la régulation émotive, particulièrement à l'intérieur des relations intimes. La recherche sur le développement de

l'attachement concernant les patrons relationnels propres à des âges particuliers ainsi que sur la régulation émotive, tant sociale qu'individuelle, pourrait donner lieu à davantage de connaissances sur l'attachement à l'adolescence (Zimmermann, sous presse).

Les changements qui se produisent avant et pendant l'adolescence sont importants. Cependant, l'adolescence n'est pas, comme on l'a souvent décrite, une période de stress et de bouleversements. Au contraire, il semble y avoir un consensus autour de l'idée que la plupart des adolescents s'adaptent avec succès aux changements physiques, cognitifs et sociaux caractérisant cette période (Hill, 1993; Peterson, 1988). Néanmoins, cette adaptation donne lieu à un mélange d'excitation et d'anxiété (Lerner et Galambos, 1998). Ainsi, suffisamment d'occasions se présentent pour donner lieu à l'apparition de sentiments d'insécurité et de comportements d'attachement. On assiste, pendant l'adolescence, à une augmentation des stratégies d'adaptation actives et internes. À plusieurs occasions, les adolescents utilisent une régulation émotive autonome, non sans toutefois rechercher du soutien (Seiffge-Krenke, 1995). À l'enfance, dans la plupart des cas, les parents ont joué le rôle de figures d'attachement. Lors de l'adolescence, cette relation se modifie. Le développement de la relation parent-enfant pendant l'adolescence est un important sujet d'étude pour la recherche qui touche aux changements dans les conflits ou dans la distribution du pouvoir et de la responsabilité. Les résultats de recherche révèlent que la relation se modifie, passant d'asymétrique à davantage symétrique (Smetana, 1995; Youniss et Smollar, 1985), avec un degré de difficultés normatives ou de querelles entre parents et adolescents bien moindre que ce qui avait été tenu pour vrai auparavant (Hill, 1993; Montemayor, 1986). Cette tradition de recherche ne se penche toutefois pas spécifiquement sur l'attachement (c.-à-d. un comportement de recherche de sécurité), mais plutôt sur les changements relatifs aux aspects formels des interactions (pouvoir, querelles).

Un autre intérêt de la recherche sur l'adolescence est le débat sur l'attachement et l'autonomie (Hill et Holmbeck, 1986). La question critique semble être de déterminer si l'attachement peut être interprété comme de la dépendance, et l'autonomie émotionnelle, comme un important facteur de l'adaptation personnelle (Steinberg, 1989), ou encore si l'attachement est la base de l'autonomie et de l'autorégulation (Ryan et Lynch, 1989), ce qui se rapproche davantage du concept originel d'attachement (Allen, Hauser et Borman-Spurell, 1996; Becker-Stoll, 1997; Sroufe, 1989). Dans la pensée clinique également, on assimile souvent

l'attachement à la dépendance, suggérant qu'un manque d'autonomie face aux parents puisse être associé aux troubles mentaux ou psychosomatiques à l'adolescence (Minuchin, 1974; Stierlin, 1994).

Malgré cette controverse, les données empiriques suggèrent de plus en plus que les parents sont perçus comme une source efficace et majeure de soutien par une majorité d'adolescents pendant cette phase du développement (Armsden et Greenberg, 1987; Fend, 1990; Hill, 1993). L'importance grandissante des relations avec les pairs et des amitiés intimes accompagne le développement de l'autonomie face aux parents à l'adolescence, en offrant la possibilité de « validation consensuelle » (Youniss et Smollar, 1985) ainsi que de recherche de soutien et d'acceptation auprès des pairs (Parke et Ladd, 1992; Selman, 1980; Shulman, 1995).

L'ensemble de la recherche sur l'adolescence suggère qu'il y aurait une augmentation de l'autorégulation au cours du développement, les individus devenant ainsi les producteurs de leur propre développement (Lerner, 1991), ce qui modifie également les tâches et les rôles des parents (Seltzer et Ryff, 1994). Pour l'attachement, cela signifie que l'adolescent passe d'un état où il est « organisé de l'extérieur » par les personnes en charge à un état d'« auto-organisation interne ». La forme et l'organisation de l'attachement sont donc appelées à changer. En ce qui concerne le développement de l'attachement, nous pouvons conclure que les interactions avec les pairs prennent de plus en plus d'importance et que les patrons d'attachement appris dans le passé sont susceptibles d'être utilisés dans ce contexte interpersonnel. Le nombre de personnes susceptibles de devenir des figures d'attachement peut donc augmenter. Une autonomie grandissante implique effectivement l'autorégulation et moins d'autorité des parents, mais pas nécessairement le détachement.

Néanmoins, la recherche de sécurité n'a pas été beaucoup étudiée dans le contexte de relations intimes à l'adolescence ou de situations stressantes. La théorie de l'attachement avance qu'en période de détresse, lorsque l'adolescent ne peut de lui-même composer avec les situations, l'activation de son système d'attachement l'amène à rechercher la proximité de ses figures d'attachement. Cela implique plus qu'une simple validation consensuelle des opinions et des attitudes, mais également la recherche de sécurité.

L'ATTACHEMENT À L'ADOLESCENCE : MANIFESTATIONS ET MESURE

L'attachement est défini comme un lien affectif durable, caractérisé par la tendance d'un partenaire à rechercher auprès de l'autre la sécurité et le réconfort en période de détresse (Ainsworth, 1990). La base motivationnelle du système d'attachement consiste à pousser l'enfant ou l'adolescent à déployer des comportements d'attachement (Bowlby, 1969 ; 1973). Le comportement d'attachement est activé lorsque l'individu se sent, par exemple, effrayé, triste, fatigué ou malade. Il vise à assurer ou à maintenir la proximité d'une personne familière (Bowlby, 1969) qui semble suffisamment sage et forte pour aider l'individu à composer avec la situation (Ainsworth, 1990). Lorsque les besoins d'attachement sont comblés, d'autres systèmes comportementaux, telle l'exploration, peuvent être réactivés. Les émotions négatives intenses s'accompagnent souvent d'une diminution du traitement de l'information et d'une autorégulation déficiente. Ainsi le système d'attachement – en tant que système de contrôle – amène un comportement qui aide la personne à réguler ses émotions de façon efficace. Étant donné ce concept de base, la recherche sur l'attachement tout au cours de la vie doit se pencher sur les questions suivantes : (1) Qui sont les figures d'attachement au cours du développement ? (2) Comment le comportement d'attachement s'exprime-t-il et comment ses manifestations changent-elles ? et (3) Quels types de situations activent les comportements d'attachement ?

Les figures d'attachement sont la cible des comportements d'attachement visant à obtenir la sécurité. À l'enfance, les parents sont habituellement les figures d'attachement principales, mais d'autres personnes, par exemple les grands-parents ou les frères et sœurs plus âgés, peuvent également remplir ce rôle. À mesure que l'enfant grandit, d'autres personnes tels des professeurs ou des entraîneurs sportifs peuvent aussi devenir des figures d'attachement additionnelles. À l'adolescence et à l'âge adulte, les personnes vers qui les comportements d'attachement sont dirigés changent.

D'autres adultes peuvent en venir à assumer un rôle d'importance égale ou supérieure à celui des parents, et l'attraction sexuelle vers des pairs de même âge commence à élargir le tableau. Il en résulte que les variations individuelles, déjà importantes, augmentent encore. À un extrême on retrouve les adolescents qui se coupent de leurs parents ; à l'autre extrême sont les adolescents qui demeurent intensément attachés et incapables ou non désireux de diriger leurs comportements d'attachement vers d'autres individus ; entre ces extrêmes se

trouvent la grande majorité des adolescents, dont l'attachement aux parents persiste mais dont les liens avec les autres sont également de grande importance (Bowlby, 1969, p. 207).

Selon Bowlby, même une école, un collège ou un groupe de travail peuvent être considérés comme des « figures » d'attachement (subordonnées) à l'adolescence et à l'âge adulte. Ainsi, l'une des prémisses de base de la théorie de l'attachement est que l'attachement aux parents persiste habituellement à l'adolescence, sans toutefois toucher autant d'aspects de la vie de l'adolescent qu'auparavant. Les pairs, les partenaires amoureux et même certains groupes formels peuvent aussi procurer la sécurité dans le cadre de liens affectifs à long terme. Cependant, toutes les relations avec des pairs ne peuvent être considérées comme des relations d'attachement. La qualité des relations d'amitié peut varier selon les motivations (partage d'intérêts ou partage d'états d'esprit) ou selon le degré de proximité émotive, d'un simple partage d'intérêts à la possibilité de confiance et de soutien émotif mutuels. Ainsi, seules les relations amicales qui ont une certaine durée, qui sont suffisamment intimes et dans lesquelles l'ami n'est pas aisément remplaçable peuvent être considérées comme des relations d'attachement (Ainsworth, 1991).

En général, les amis et les partenaires amoureux deviennent des figures d'attachement d'importance grandissante pendant l'adolescence. Cette situation est en accord avec les résultats des recherches sur le développement des adolescents, qui suggèrent que la confiance mutuelle fait partie intégrante du concept d'amitié (Selman, 1980) et de la qualité des amitiés à l'adolescence (Youniss et Smollar, 1985). Dans leur approche néo-sullivanienne du rôle des pairs dans le développement, Buhrmester et Furman (1986) postulent que les amis et, plus tard, les partenaires amoureux peuvent assumer certaines fonctions auparavant remplies par les parents. Cette réalité, importante pour les tenants de l'attachement, demeure encore mal comprise.

Si le système d'attachement est un système de régulation de la sécurité personnelle à tout âge, les figures d'attachement sont des individus qui sont proches émotionnellement et qui assistent la personne dans sa régulation émotive en procurant soutien et réconfort, si c'est nécessaire. Il peut donc être important, pour les recherches sur l'attachement à l'adolescence, d'évaluer vers qui et de quelle façon un adolescent se tourne en période de détresse. Cela nous amène à l'examen des manifestations des comportements d'attachement à l'adolescence.

MANIFESTATIONS DE L'ATTACHEMENT À L'ADOLESCENCE

Bowlby décrit l'attachement en termes de comportement, c'est-à-dire par la recherche ou le maintien de la proximité avec la figure d'attachement (Bowlby, 1969), ce qui résulte souvent, à la petite enfance, en une forme quelconque de contact corporel. À mesure que l'enfant vieillit, les manifestations de cette recherche de proximité se transforment et prennent une forme plus psychologique. Au cours des premières années de vie, la disponibilité physique et émotionnelle des figures d'attachement est essentielle pour permettre à l'enfant de réguler son système d'attachement. Durant la dizaine d'années qui suivent, et plus particulièrement à l'adolescence, les attentes ou modèles cognitifs concernant la disponibilité émotionnelle des personnes en charge deviennent plus importants (Bowlby, 1973). Les modèles cognitifs sont des organisations spécifiques d'expériences avec les parents qui régissent le traitement de l'information (c.-à-d. perception, interprétation et prédiction) et la régulation émotionnelle et comportementale d'un individu (Zimmermann, 1998). Ils contrôlent l'expression des émotions et comportements dirigés vers les figures d'attachement lors de situations émotionnellement bouleversantes, particulièrement dans le contexte des relations intimes. Bowlby (1973 ; 1988) souligne que les modèles cognitifs qu'a l'enfant de lui-même et de ses parents sont fondamentaux pour le développement de sa personnalité. Il propose une consolidation et une cristallisation progressives des modèles cognitifs pendant l'adolescence. Néanmoins, avec les habiletés cognitives grandissantes de l'adolescent, une réévaluation de ses expériences d'attachement devient également possible, procurant une nouvelle possibilité de changement dans les modèles cognitifs (Kobak et Cole, 1995).

Ainsi, pendant l'adolescence, les comportements d'attachement sont moins susceptibles de s'exprimer par une recherche de proximité physique, mais plutôt par la voie de la communication avec les figures d'attachement (Ainsworth, 1990 ; Bowlby, 1991 ; Bretherton, 1990). Ces comportements peuvent également s'exprimer par une ouverture de soi à des confidents et par le maintien de contacts indirects, soit par téléphone ou par courrier, notamment lorsque l'adolescent n'habite plus le domicile familial. En plus d'organiser les comportements d'attachement, les modèles cognitifs opérants concernant les parents nous informent sur les attentes et les prédictions de l'individu au regard de ses figures d'attachement, qui, elles, expliquent les différences dans les comportements d'attachement. Une évaluation de l'attachement à l'adolescence doit mesurer ces deux aspects.

LA MESURE DE L'ATTACHEMENT À L'ADOLESCENCE

La mesure de l'attachement au moment de la petite enfance et de l'enfance est largement basée sur l'observation de patrons de *comportements*. On utilise le paradigme de séparation-réunion pour activer le système d'attachement de l'enfant et ainsi examiner les différences individuelles dans la recherche de proximité, dans l'évitement ou la résistance (Ainsworth, Blehar, Waters et Wall, 1978) et dans la fluidité de la communication avec la personne responsable à l'âge de six ans (Main et Cassidy, 1988). Ce qui est mesuré est donc l'organisation comportementale ou procédurale de l'attachement, qui est propre à la relation avec chaque personne prenant soin de l'enfant (Main et Weston, 1981). De plus, d'autres méthodes – bien qu'elles ne se basent pas sur l'observation du comportement d'attachement – demandent d'interroger l'enfant sur ses sentiments ainsi que sur ses *réactions comportementales* et ses *solutions* face à des séparations hypothétiques d'avec les parents (p. ex., le test d'anxiété de séparation; Main, Kaplan et Cassidy, 1985) ou au sujet d'expériences d'interaction avec les parents (p. ex., la méthode d'histoires interrompues; Bretherton, Ridgeway et Cassidy, 1990).

À l'adolescence, le système d'attachement ne peut habituellement pas être aisément activé par des séparations d'avec les parents, ce qui rend le paradigme de réunion inapproprié. À cet âge, on mesure donc habituellement l'organisation du système d'attachement en utilisant soit l'entrevue sur l'attachement à l'âge adulte (EAA; George, Kaplan et Main, 1985) ou des questionnaires tels l'Inventaire d'attachement aux parents et aux pairs (IAPP; Armsden et Greenberg, 1987) et la mesure vignette de Hazan et Shaver (1987) et ses dérivés (p. ex., Collins et Read, 1990).

L'EAA est une entrevue semi-structurée portant sur les expériences d'attachement telles les expériences avec les personnes responsables à l'enfance, les expériences de tristesse, de blessure, de séparation, de menace, de rejet ou de pertes (par décès). D'autres questions portent sur l'intégration des expériences avec les personnes responsables dans la perception globale de soi et des personnes en charge. L'EAA mesure l'état de pensée de l'individu concernant sa propre histoire d'attachement, c'est-à-dire la cohérence de son discours au sujet de ses expériences d'attachement et l'intégration émotionnelle de ces expériences (Main, 1991; Main *et al.*, 1985). Il s'agit de la méthode classique pour évaluer l'organisation d'attachement à l'adolescence et à l'âge adulte. L'EAA présente d'excellentes qualités métrologiques (Bakermans-Kranenburg et van IJzendoorn, 1993).

On classe la représentation d'attachement résultante, ou état de pensée relatif à l'attachement (Main, 1991), selon l'un des quatre patrons qui correspondent aux quatre classifications de qualité d'attachement à l'enfance. Les individus classifiés dans l'attachement sécurisant, ou autonome, rapportent de façon cohérente leurs expériences d'attachement passées, qu'elles soient positives ou négatives. Ils montrent également des signes d'intégration de ces expériences dans leur vision d'eux-mêmes et valorisent les relations d'attachement. Les individus affichant un attachement esquivé présentent un discours incohérent soit en idéalisant leurs parents, soit en insistant sur leur incapacité à se souvenir d'épisodes relatifs à l'attachement ou en niant l'effet des expériences négatives. De plus, certains tendent à ridiculiser le besoin d'attachement ou des figures d'attachement. Les individus classifiés préoccupés par l'attachement, ou « enchevêtrés », laissent voir de la colère lorsqu'ils parlent de leurs relations d'attachement ou ont de la difficulté à distinguer les relations passées et présentes avec les parents. Ils oscillent souvent entre des évaluations positives et négatives de leurs expériences et de leurs relations d'attachement ou, encore, utilisent un langage passif. Tout comme dans le système de classification à l'enfance, il existe un quatrième patron, traumatisme non résolu, qui se caractérise par des lapsus ou de petites erreurs dans le discours touchant la mort ou d'autres expériences traumatisantes (Main et Goldwyn, sous presse).

Contrairement aux autres méthodes utilisées à la petite enfance et à l'enfance pour mesurer l'organisation du système d'attachement, l'EAA ne mesure pas la qualité *actuelle* de l'attachement aux parents ou aux autres figures d'attachement, et la classification n'est pas *spécifique de la relation* avec certaines figures. De façon similaire, les styles d'attachement issus de la méthode de Hazan et Shaver (1987) mesurent un patron relationnel dominant qui n'est pas propre à une relation, mais qui vise à caractériser comment l'individu se comporte et se sent dans l'ensemble de ses relations. L'Inventaire d'attachement aux parents et aux pairs (IAPP) est spécifique de certaines relations, incluant les pairs comme figures d'attachement possibles et appropriées à l'âge de l'individu. Tout comme la mesure de Hazan et Shaver, il s'agit d'un instrument auto-évaluatif qui est sujet à l'idéalisation et demande au participant beaucoup de réflexion sur ses propres motivations et comportements (Trebourg, 1997). Des différences entre ces mesures et l'EAA peuvent donc être attendues, et ont en fait été observées (Shaver et Clark, 1996).

Toutes ces mesures évaluent l'organisation de l'attachement à un niveau évaluatif-représentationnel, c'est-à-dire l'évaluation des expériences d'attachement (EAA), l'évaluation de ses propres attentes relationnelles

(styles d'attachement) ou l'évaluation des relations actuelles avec les personnes de confiance (IAPP). Ils mesurent donc les modèles cognitifs des individus concernant l'attachement, mais non les comportements d'attachement. La recherche de proximité et de sécurité en période de détresse à l'intérieur des relations d'attachement actuelles n'est pas mesurée explicitement. Cet aspect constitue toutefois une caractéristique de base de l'organisation d'attachement. On sait que, pendant la petite enfance, de courtes séparations d'avec les figures d'attachement activent le système d'attachement. Cependant, ce type d'expériences ne représente pas une situation valide pour des adolescents, et des raisons éthiques empêchent clairement de recourir à l'induction d'un niveau de stress pour activer leur système d'attachement. Ainsi, seules l'activation automatique (*priming*) du système d'attachement (Maier, Bacher et Zimmermann, en préparation) ou encore une approche par entrevue, telle que celle décrite plus loin, apparaissent appropriées.

Dans le cadre de l'étude longitudinale de Bielefeld qui a débuté en 1976 sous la direction de Klaus et Karin Grossmann, nous avons utilisé trois approches pour mesurer l'organisation d'attachement de 44 adolescents de 16 ans (90 % de l'échantillon original vu à la petite enfance) lors de visites au domicile. Nous avons mené l'EAA et avons coté les entrevues selon les trois méthodes existantes, soit celles de Main et Goldwyn (sous presse), de Kobak (1993) et de Fremmer-Bombik (1987). De plus, nous avons effectué une entrevue portant sur la relation actuelle avec les parents (l'Entrevue sur la relation aux parents – ERP). Cette entrevue évalue les modèles cognitifs actuels des participants concernant cette relation, c'est-à-dire les attentes des adolescents voulant que leurs parents soient souteneurs et disponibles émotionnellement, de même que leurs attentes concernant les réactions des parents si l'adolescent leur demande de l'aide. En vue d'évaluer les comportements d'attachement des adolescents, on les questionna sur leurs stratégies lors de situations stressantes (c.-à-d. lorsqu'ils se sentent tristes, anxieux ou en colère) et on leur demanda dans quelles situations et de quelle façon ils recherchaient le soutien de leurs parents. On posa toutes les questions à chaque participant.

Les transcriptions des entrevues au sujet de la relation actuelle aux parents furent cotées sur des échelles mesurant les modèles cognitifs globaux des adolescents au sujet de leurs parents en tant que figures sécurisantes pour eux. Plus spécifiquement, les échelles suivantes furent utilisées : (1) Soutien parental : soutien émotif lorsque l'adolescent recherche de l'aide (s'étendant de rejet à soutien émotif), (2) Comportement d'attachement rapporté envers les parents face à la détresse (s'étendant d'évitement à recherche de contact), (3) Résolution de conflits avec les

TABLEAU 1

Représentation d'attachement selon l'EAA et représentation de la relation actuelle avec les parents, résolution de conflit et réflexivité de la description parentale à l'adolescence

Relation avec les parents à 16 ans (ERP)	Dimensions d'attachement (EAA) à 16 ans			
	Sécurisant	Esquivé	Préoccupé	Désactivation vs hyperactivation
Parents comme figures sécurisantes (Score total)				
Mère	0,52***	-0,52***	-0,33*	-0,45**
Père	0,39*	-0,40**	-0,26+	-0,33*
Comportements d'attachement en situation de détresse	0,45**	-0,51***	-0,12	-0,54***
Soutien des parents	0,29	-0,27	-0,23	-0,20
Résolution de conflits orientée vers le partenaire	0,54**	-0,54**	-0,41*	-0,40*
Réflexivité des descriptions parentales	0,38*	-0,43*	-0,11	-0,47**
+p < 0,10 *p < 0,05 **p < 0,01 ***p < 0,001 n = 41.				

parents (s'étendant d'interruption à long terme de communication à effort réciproque vers une solution) et (4) Réflexivité dans la description parentale (s'étendant de descriptions stéréotypées d'un mot à caractéristiques détaillées). En plus de ces quatre scores, un score total fut utilisé exprimant jusqu'à quel point les parents sont considérés comme des figures sécurisantes. Tous les scores sont fonction de la cohérence des réponses, de telle sorte que les réponses qui ne sont pas appuyées par des épisodes spécifiques reçoivent des cotes moins élevées. Comme il s'agit d'une mesure du contenu des modèles cognitifs des adolescents au sujet de leurs parents, les scores évaluent principalement les attentes face à la disponibilité émotionnelle plutôt que la cohérence du discours comme dans l'EAA.

Les résultats, présentés au tableau 1, révèlent que les adolescents affichant un attachement sécurisant (EAA) perçoivent davantage les parents comme des figures sécurisantes, dirigent plus de comportements

d'attachement vers eux en période de détresse, résolvent leurs conflits de façon plus coopérative et présentent des perceptions plus différenciées des relations avec leurs parents. Alors qu'un attachement esquivé est significativement et négativement relié à ces qualités de la relation actuelle aux parents, un état de pensée préoccupé amène les adolescents à percevoir leurs parents comme des figures peu sécurisantes (plus particulièrement leur mère que leur père) et à résoudre leurs conflits de façon peu coopérative. La recherche de proximité et la recherche de soutien ne sont pas reliées à un état de pensée préoccupé.

Les adolescents dont le modèle cognitif actuel de leurs parents témoigne d'un soutien et d'une disponibilité émotive présentent donc un discours cohérent au sujet de leur histoire d'attachement lors de l'entrevue sur l'attachement à l'âge adulte. Dans une perspective ontogénétique, ces mesures concomitantes ne peuvent expliquer si une représentation d'attachement sécurisant mène à une relation de bonne qualité ou, encore, si une bonne relation avec les parents à l'adolescence aide à intégrer les expériences d'attachement précédentes en un état de pensée cohérent, menant au développement d'un patron sécurisant selon l'EAA. Les deux approches par entrevue sont assez fortement reliées, mais pas au point de suggérer qu'elles mesurent le même construit. Leur caractère distinct se dénote notamment par leurs relations différentielles avec les patrons d'attachement observés plus tôt dans la vie et avec des indices d'adaptation personnelle.

Dans le cadre de cette étude, l'IAPP a été envoyé par la poste à tous les participants. Nous avons reçu 26 des 44 questionnaires et comparé les mesures d'attachement en fonction de cet échantillon restreint. Seule l'échelle « mère » de l'IAPP est reliée modérément mais significativement au score d'attachement sécurisant de l'EAA ($r = 0,41$, $p < 0,05$). Les deux échelles (mère et père) sont significativement associées au score total de l'ERP (mère : $r = 0,59$, $p < 0,01$; père : $r = 0,46$, $p < 0,05$). Toutefois, la corrélation entre ce score total et le score désactivation/hyperactivation de l'EAA est encore plus élevée ($r = 0,78$, $p < 0,01$). La variance commune entre l'IAPP et l'ERP est probablement expliquée par le fait que ces deux mesures évaluent la relation actuelle aux parents. Par ailleurs, la cohérence du discours est la base commune aux deux mesures par entrevue, ce qui pourrait expliquer la forte corrélation entre l'EAA et l'ERP. Enfin, le peu de relation trouvée entre l'IAPP et l'EAA indique que ces mesures sont difficilement comparables.

Ces données suggèrent que les modèles cognitifs de la relation actuelle aux parents ainsi que les comportements d'attachement en situations stressantes peuvent être mesurés de façon valide par l'Entrevue sur la relation aux parents. Elles complètent le portrait des études sur le lien entre les représentations d'attachement et les patrons d'interaction en situation de résolution de problèmes (p. ex., tâche de différence révélée ou tâche de planification de vacances; Allen *et al.*, 1996; Becker-Stoll, 1997; Kobak, Cole, Ferenz-Gillies, Fleming et Gamble, 1993).

SITUATIONS PERTINENTES POUR L'ATTACHEMENT À L'ADOLESCENCE

Il n'existe aucune mesure à l'adolescence susceptible d'activer les comportements d'attachement comme celle qui existe pour la petite enfance (Ainsworth *et al.*, 1978). Une telle mesure constituerait une base valide pour identifier des patrons d'attachement typiques de l'adolescence plutôt que d'inférer la continuité des patrons traditionnellement observés à la petite enfance et à l'enfance. Les séparations ou les décès de personnes avec qui l'individu entretient des relations particulières sont certainement des situations susceptibles d'activer le système d'attachement tout au cours de la vie. À l'adolescence, la formation et la rupture des relations amoureuses ou, encore, le départ du domicile familial pourraient être considérés comme des situations susceptibles d'activer le système d'attachement. Toutefois, la capacité qu'ont les événements de vie d'activer le système d'attachement varie beaucoup plus à l'adolescence qu'à la petite enfance. Comme Lazarus (1991) l'a souligné, l'évaluation d'une situation par un individu est associée aux stratégies comportementales qu'il peut utiliser. Puisque l'attachement concerne principalement la régulation des émotions négatives, les états subjectifs associés aux événements de vie, comme la tristesse, l'anxiété ou la colère, peuvent devenir des éléments aussi importants que les événements eux-mêmes dans l'activation du système d'attachement.

INFLUENCES ONTOGÉNÉTIQUES SUR L'ATTACHEMENT À L'ADOLESCENCE

L'une des principales extensions de la théorie de l'attachement par rapport à la psychanalyse est la vision de Bowlby des processus ontogénétiques tout au cours de la vie. Bowlby (1969/1982) reconnaît l'importance des premières expériences pour le développement de la personnalité. Il estime

que les expériences avec les figures d'attachement pendant les années d'immatrité – petite enfance, enfance et adolescence – sont capitales dans la détermination de l'organisation interne du système d'attachement. Par ailleurs, il est également d'avis que cette organisation peut se modifier pendant l'adolescence. À cet effet, d'autres chercheurs ont suggéré que les comportements d'attachement dans une relation donnée sont fonction à la fois des modèles cognitifs opérants de l'individu et des patrons d'interaction avec les partenaires (Main *et al.*, 1985, p. 101).

Les études sur l'attachement à l'adolescence utilisant une approche ontogénétique comparent surtout les patrons d'attachement mère-enfant avec les patrons issus de l'EAA à l'adolescence (Becker-Stoll, Fremmer-Bombik, Wartner et Grossmann, 1996; Hamilton, 1994; Lewis et Feiring, en prép.; Waters *et al.*, 1995; Weinfeld, 1996; Zimmermann, 1994) et quelques-unes seulement utilisent des mesures de l'organisation d'attachement des participants entre ces deux prises de mesure. Les résultats obtenus sont controversés : deux de ces études ont observé une correspondance significative entre les patrons d'attachement à la petite enfance et à l'adolescence, les autres non. Cette absence de correspondance ne peut être attribuée à la méthode utilisée pour analyser l'EAA comme cela a parfois été proposé, puisque les trois méthodes d'analyse de l'EAA sont significativement concordantes et qu'aucune ne révèle une correspondance significative avec les patrons d'attachement à la petite enfance (Zimmermann, Becker-Stoll et Fremmer-Bombik, 1997; Zimmermann, Grossmann et Fremmer-Bombik, 1997). De plus, les deux études allemandes (Becker-Stoll *et al.*, 1997; Zimmermann, Becker-Stoll *et al.*, 1997) démontrent qu'il n'y a pas de correspondance entre les patrons d'attachement père-enfant et l'EAA à l'adolescence.

Toutes ces études laissent toutefois à penser que l'absence de concordance s'explique notamment par la présence d'événements de vie critiques pendant le développement. Ainsi qu'il a été mentionné précédemment, le modèle ontogénétique de la théorie de l'attachement suppose que les expériences avec les personnes responsables lors de la petite enfance, de l'enfance et de l'adolescence influencent le patron organisationnel du système d'attachement (Bowlby, 1973). Ainsi, en plus d'examiner la continuité entre deux points de mesure, il est utile de mesurer à différents âges les patrons d'attachement, les modèles cognitifs et les patrons d'interaction entre enfants et parents.

Dans l'étude longitudinale de Bielefeld, l'attachement a été mesuré à plusieurs reprises. La qualité d'attachement a été mesurée à la petite enfance par la situation étrangère avec la mère et avec le père (Grossmann,

Grossmann, Spangler, Suess et Unzner, 1985), et à 6 ans par le Test d'anxiété de séparation (TAS; Klagsbrun et Bowlby, 1976). Lorsque les enfants eurent atteint 10 ans, leurs parents et eux-mêmes ont été interviewés au sujet de leur relation actuelle et des stratégies d'attachement de l'enfant face à des émotions négatives (Scheuerer-Englisch, 1989). À 16 ans, les adolescents ont été interviewés au moyen de l'EAA et de l'ERP en plus de remplir une batterie de questionnaires.

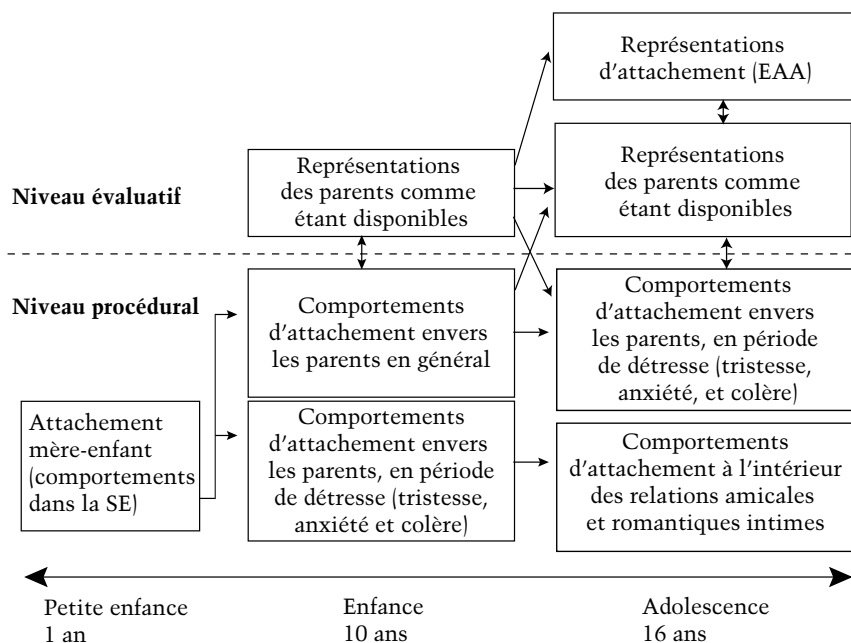
Les résultats indiquent que les enfants dont le patron d'attachement avec la mère à la petite enfance est qualifié de sécurisant montrent plus de sécurité dans le TAS à 6 ans, en exprimant des émotions mieux adaptées aux situations et des stratégies comportementales orientées vers la relation. De plus, ces mêmes enfants, interviewés à l'âge de 10 ans, rapportent rechercher la proximité de leurs parents lorsqu'ils ont à faire face à la détresse personnelle (c.-à-d. anxiété, tristesse, colère) (Scheuerer-Englisch, 1989; Zimmermann, Fremmer-Bombik *et al.*, 1997). Il semble donc y avoir *continuité comportementale* de l'organisation de l'attachement de la petite enfance jusqu'à l'âge de 10 ans.

Toutefois, les *représentations* des enfants concernant la disponibilité émotionnelle de leurs parents à 10 ans ne sont pas associées aux patrons d'attachement à la petite enfance, mais prédisent les patrons issus de l'EAA à l'adolescence, de même que la représentation des parents comme figure sécurisante (Zimmermann et Scheuerer-Englisch, 1997). Ainsi, il semble qu'il y ait continuité sur le plan *procédural-comportemental* pendant l'enfance, alors que cette continuité est davantage de nature *évaluative-représentationnelle* entre la fin de l'enfance et l'adolescence. Cette continuité est par ailleurs affectée par des facteurs de risque tels la séparation ou le divorce parental (Zimmermann, Fremmer-Bombik *et al.*, 1997). La figure 1 résume les résultats de l'étude longitudinale.

Un résultat intéressant de notre étude longitudinale est que les comportements d'attachement face à la détresse à l'âge de 10 ans prédisent les comportements d'attachement exprimés à 16 ans dans les relations d'amitié, mais pas ceux exprimés à l'égard des parents. On peut voir ce fait comme un changement de figures d'attachement en situation de stress, passant des parents aux amis intimes, ce qui est approprié pour cet âge. Comme parcours ontogénétique, cela suggère une continuité de l'organisation des comportements d'attachement, débutant avec des comportements d'attachement dirigés vers la mère lors de la petite enfance, menant à une plus grande probabilité de comportements similaires avec les parents plus tard à l'enfance, et avec les amis à l'adolescence. Un point central est que le « quoi faire et où aller lorsque l'on ne se sent pas bien » semble se perpétuer dans le temps.

FIGURE 1

Développement des comportements et représentations d'attachement de la petite enfance à l'adolescence dans l'étude longitudinale de Bielefeld



(Note : Tous les liens sont significatifs à $p < 0,05$; il n'y a pas de lien direct entre l'attachement à la petite enfance et les représentations d'attachement à l'adolescence.)

Toutefois, certains événements de vie ainsi que les modèles cognitifs relatifs aux parents semblent influencer les comportements d'attachement subséquents. La représentation, à 10 ans, des parents comme étant disponibles émotionnellement explique une part additionnelle de variance des comportements d'attachement au même âge, et le divorce parental diminue la capacité de prédire l'intimité dans les relations d'amitié à l'adolescence. Les comportements d'attachement en situation de détresse intense à 10 ans n'annoncent pas les comportements d'attachement envers les parents à 16 ans. Ces derniers sont cependant reliés aux comportements d'attachement globaux, c'est-à-dire ceux exprimés lors de situations moins extrêmes, par exemple être effrayé par un examen scolaire ou par des traitements médicaux. De plus, le modèle cognitif qu'ont les adolescents de leurs parents à 10 ans ainsi que leurs comportements globaux

d'attachement prédisent les comportements d'attachement envers les parents plus tard à l'adolescence. Cela montre comment l'organisation des comportements d'attachement reflète en partie les expériences passées avec les parents.

Ainsi, il existe un décalage temporel entre le modèle cognitif des parents et les comportements d'attachement. Un modèle cognitif de la mère comme étant accessible peut mener l'enfant à rechercher sa proximité lors de la situation étrangère, et cette organisation procédurale amènera ce même enfant à rechercher aussi la proximité du parent ultérieurement, tel un patron automatique du « quoi faire lorsque l'on ne sent pas bien ». Toutefois, les expériences ultérieures influencent le modèle cognitif de la relation actuelle aux parents. L'organisation comportementale de l'attachement peut se modifier à moins que les parents ne renforcent de façon répétée le patron comportemental de l'enfant. Ainsi, les comportements d'attachement à *l'enfance* sont influencés par l'organisation procédurale de l'attachement à la petite enfance ainsi que par les expériences actuelles avec les figures d'attachement.

De façon similaire, les comportements d'attachement envers les parents à *l'adolescence* sont influencés par les modèles cognitifs des enfants concernant la disponibilité de leurs parents (à 10 ans) et par un patron plus général de comportements d'attachement ou de recherche de proximité lorsque les enfants sont confrontés à des stress typiques de cet âge. De plus, les comportements à 16 ans sont influencés par la disponibilité actuelle des parents. Les comportements d'attachement envers les parents face à une détresse émotive, tels que rapportés à 10 ans, annoncent toutefois uniquement un tel comportement avec les pairs, et non avec les parents.

Le modèle cognitif des parents à l'âge de 10 ans prédit les représentations d'attachement à 16 ans (telles que mesurées par l'EAA) ainsi que la représentation des parents comme figure sécurisante (le modèle cognitif de la relation actuelle). La prédiction de l'EAA est toutefois limitée aux enfants qui ont expérimenté le divorce ou la séparation parentale, ce qui n'est pas le cas lorsque l'on prédit le modèle cognitif des parents. Ainsi, la cohérence à l'EAA semble être plus affectée par les facteurs de risque familiaux que ne l'est le contenu des modèles cognitifs.

Les comportements d'attachement antérieurs prédisent les comportements d'attachement à l'intérieur des relations d'amitié intimes, mais ne prédisent pas ces mêmes comportements envers les parents à l'adolescence. Des résultats similaires ont été rapportés par Weinfeld, Ogawa et Sroufe (1997). À l'adolescence, les représentations d'attachement (EAA),

les modèles cognitifs de la relation actuelle aux parents ainsi que les comportements d'attachement envers eux et envers les amis intimes sont significativement associés. La figure 1 montre les parcours ontogénétiques selon les niveaux procédural et évaluatif-représentationnel.

L'attachement père-enfant ne permet pas de prédire l'organisation de l'attachement à l'adolescence (contrairement à ce qui s'observe pour les stratégies d'adaptation à l'adolescence, ainsi qu'il est rapporté plus bas). Cependant, le patron d'interaction père-enfant dans une situation de jeu à deux ans annonce les représentations d'attachement à l'adolescence (Grossmann, 1997; Kindler, Grossmann et Zimmermann, 1998). Cela laisse croire que les patrons d'attachement et les modèles cognitifs se développent en fonction des expériences de soutien en interaction avec les figures d'attachement.

ATTACHEMENT ET ADAPTATION À L'ADOLESCENCE

Une des prémisses de la théorie de l'attachement est que l'organisation du système d'attachement est associée à l'adaptation personnelle de l'individu tout au long de son développement. L'adaptation est décrite par Bowlby (1988b) en fonction d'un parcours ontogénétique probabiliste, dans lequel les événements de vie influencent, d'une manière positive ou négative, la qualité du développement. Bowlby rejette explicitement l'explication déterministe et pense que l'adaptation est déterminée par les modèles cognitifs opérants de soi et des autres, qui eux seraient en partie expliqués par les expériences de soutien et de rejet en période de détresse (Bowlby, 1973). Ces modèles cognitifs contrôlent le traitement de l'information ainsi que les patrons de régulation émotionnelle et comportementale dans des situations stressantes où des émotions intenses sont ressenties. L'attachement pourrait avoir des répercussions sur les relations sociales, le concept de soi et la résistance au stress. Si une organisation d'attachement sécurisant n'est pas synonyme de santé mentale, elle peut protéger l'individu devant l'adversité. Elle est associée à une compétence supérieure pour composer avec les demandes socioaffectives.

De nombreuses études ont examiné l'association entre différentes mesures d'attachement à l'adolescence et l'adaptation personnelle. Une représentation d'attachement sécurisant à l'adolescence (EAA) est associée à une plus grande force du moi et à un concept de soi plus positif, à moins d'hostilité, d'anxiété et de désespoir, de même qu'à moins de symptômes cliniques (Adam, Sheldon-Keller et West, 1995; Allen, Moore, Kuperminc et Bell, 1998; Kobak et Sceery, 1988; Kobak et Cole, 1995; Pianta, Egeland

et Adam, 1996 ; Rosenstein et Horowitz, 1996 ; Zimmermann et Grossmann, 1997 ; Zimmermann, Gliwitsky et Becker-Stoll, 1996). Les patrons d'interaction entre des mères et leurs adolescents sont aussi associés à la santé mentale des adolescents (Allen *et al.*, 1996 ; Kobak *et al.*, 1993).

La sécurité selon l'IAPP est reliée à un plus grand bien-être et à moins de symptômes dépressifs, et elle a été interprétée comme un butoir au stress (*stress-buffer* ; Armsden et Greenberg, 1987 ; Papini, Roggman et Anderson, 1991). Le résumé de ces études est en accord avec une revue antérieure de l'attachement à l'adolescence (Rice, 1990) qui rapporte qu'un attachement sécurisant à l'adolescence est associé à l'adaptation personnelle.

L'adaptation à l'adolescence peut être définie par un état de bien-être, par l'absence de symptômes cliniques (par la psychopathologie ontogénétique), ou encore par la résolution des tâches ontogénétiques (Havighurst, 1948) ou des problèmes propres à une phase de développement (Sroufe, 1989). Ainsi, l'inadaptation à l'adolescence peut être déterminée par les difficultés de l'individu à composer avec les changements multiples, ce qui ne mène pas nécessairement à des symptômes cliniques. L'évaluation des stratégies d'adaptation est donc un élément essentiel de l'adaptation à cet âge. L'une des tâches classiques propres à la phase de l'adolescence est le développement d'une identité claire, habituellement conceptualisée en termes d'atteinte de l'identité vs diffusion de l'identité (Marcia, 1980). Ces indices peuvent aussi être utilisés pour mesurer l'adaptation à l'adolescence dans une perspective ontogénétique.

Ces deux indices d'adaptation (stratégies d'adaptation et statut identitaire) ont été mesurés dans l'étude longitudinale de Bielefeld. Les patrons d'adaptation ont été évalués par un questionnaire (Seiffge-Krenke, 1989 ; 1995), et le statut l'a été en comparant les scores autorapportés et les scores externes du California Adult Q-Sort (Block, 1978) à des scores prototypiques du statut identitaire (Mallory, 1989). L'attachement à l'adolescence peut donc être mesuré par l'EAA, mais également au moyen d'une entrevue sur les stratégies d'attachement et les modèles cognitifs actuels de la disponibilité émotionnelle des parents. Dans la section suivante, ces deux mesures d'attachement seront comparées en fonction de leurs relations avec les indices d'adaptation.

ATTACHEMENT ET STRATÉGIES D'ADAPTATION À L'ADOLESCENCE

Comme il apparaît au tableau 2, les représentations d'attachement mesurées par l'EAA, le modèle cognitif actuel des parents comme figure sécurisante et les comportements d'attachement envers les parents sont

TABLEAU 2

Corrélations entre les représentations d'attachement, le modèle cognitif actuel des parents, les comportements d'attachement actuels et les stratégies d'adaptation à 16 ans

	Stratégies d'adaptation			
	Active	Évitante	Mentale	Suppression émotive
Entrevue sur l'attachement à l'âge adulte (EAA)				
Sécurisant	0,35*	-0,45**	0,17	-0,08
Esquivé	-0,34*	0,43**	-0,17	0,08
Préoccupé	-0,28+	0,34*	-0,07	0,04
Entrevue sur la relation actuelle				
Mère comme figure sécurisante	0,41**	-0,39*	0,08	-0,22
Père comme figure sécurisante	0,30+	-0,22	-0,06	-0,19
Comportements d'attachement	0,35*	-0,34*	0,08	-0,19

+ $p \leq 0,10$ ** $p \leq 0,01$ * $p \leq 0,05$ $n = 43$; les statistiques sur les stratégies d'adaptation considèrent le nombre total de stratégies rapportées.

associés positivement à l'utilisation de stratégies d'adaptation actives (utilisation des ressources sociales) et négativement à l'expression de stratégies d'évitement. Dans un échantillon plus important ($n = 106$), une représentation d'attachement sécurisant est également reliée à plus de stratégies mentales et à moins de suppression émotive (Zimmermann, en préparation).

Les résultats suggèrent que la sécurité d'attachement est associée à une gestion active des demandes actuelles et que rechercher l'aide et l'assistance de ses parents en période de détresse émotionnelle n'est pas un signe de dépendance. Cela concorde avec la proposition de la théorie de l'attachement selon laquelle les comportements d'attachement en période de détresse ne devraient pas être vus comme un signe d'immaturité (Bowlby, 1973 ; Ryan et Lynch, 1989). Les deux mesures d'attachement à l'adolescence sont associées aux stratégies d'adaptation. Une approche de régression par étapes (*step-wise*) révèle toutefois que le modèle cognitif de la mère comme figure sécurisante explique la majeure partie de la variance des stratégies d'adaptation active et évitante, alors que les

comportements d'attachement expliquent la majeure partie de la variance de la suppression émotive. Aucune des dimensions de l'EAA ni le modèle cognitif actuel du père comme figure sécurisante n'expliquent de variance additionnelle dans cet échantillon.

ATTACHEMENT ET IDENTITÉ

Ainsi qu'il est montré au tableau 3, le statut identitaire « achevé » est associé positivement, et le statut « diffus » négativement, à une représentation d'attachement sécurisant ainsi qu'au modèle cognitif actuel des parents. La préoccupation est négativement associée au statut identitaire de type « moratoire ». Les comportements d'attachement à 16 ans ne sont pas reliés aux statuts identitaires. Les résultats sont similaires pour les scores de *Q-Sort* autorapportés. Des résultats analogues ont été rapportés dans une étude précédente (Zimmermann, Gliwitsky *et al.*, 1996).

Dans une analyse de régression par étapes, le modèle cognitif du père comme figure sécurisante s'est avéré un prédicteur significatif des statuts achevé et diffus. Une représentation d'attachement préoccupé prédit une

TABLEAU 3

Corrélations entre les représentations d'attachement, le modèle actuel des parents, les comportements d'attachement actuels et le statut identitaire à 16 ans

	Identité			
	Achevée	Forclose	Moratoire	Diffuse
Entrevue sur l'attachement à l'âge adulte (EAA)				
Sécurisant	0,36*	-0,00	0,16	-0,39**
Esquivé	-0,35*	-0,10	-0,09	0,36*
Préoccupé	-0,33*	0,28+	-0,33*	0,37*
Entrevue sur la relation actuelle				
Mère comme figure sécurisante	0,35*	0,07	0,14	-0,35*
Père comme figure sécurisante	0,42**	0,06	0,11	-0,42**
Comportement d'attachement	0,15	0,08	0,07	-0,17

+p ≤ 0,10 **p ≤ 0,01 *p ≤ 0,05 n = 43

portion supplémentaire de la variance de ces deux dimensions de l'identité. La préoccupation explique la majeure partie de la variance des dimensions de « forclose » (négativement) et du moratoire (positivement).

L'attachement à l'adolescence, mesuré par les modèles cognitifs de la relation actuelle (particulièrement avec le père) et par l'histoire d'attachement, est donc associé à une résolution réussie de l'une des tâches majeures propres à l'adolescence.

De façon générale, les résultats touchant les stratégies d'adaptation et le statut identitaire montrent que les modèles cognitifs qu'ont les adolescents de leurs parents ainsi que leurs patrons de comportements d'attachement sont appropriés à la résolution efficace des tâches ontogénétiques spécifiques de cette période. En plus des représentations d'attachement, qui considèrent la cohérence et l'intégration des expériences d'attachement, il semble utile de mesurer le contenu des modèles cognitifs actuels. De plus, un élément central de la théorie de l'attachement – les comportements d'attachement – existe même à l'adolescence et n'est pas un signe de dépendance, puisqu'il est associé à des stratégies d'adaptation actives. En général, la sécurité d'attachement est fortement associée à la confiance en soi, à l'habileté à composer avec l'adversité et à une identité personnelle clarifiée. Il ne s'agit donc pas uniquement de sécurité d'attachement, mais aussi de sécurité liée à l'exploration (Grossmann, Grossmann et Zimmermann, sous presse).

PERSPECTIVES

À la suite des travaux novateurs de Roger Kobak, qui a étendu l'étude de l'attachement à l'adolescence, beaucoup de recherche a été faite dans ce domaine, quoique relativement peu en comparaison de la recherche sur l'attachement à la petite enfance et à l'enfance. Ce qui manque toujours est un examen plus particulier du développement général de l'attachement. Une recherche portant sur les déclencheurs des comportements d'attachement à l'adolescence, sur leurs modes d'expression et sur les changements normatifs qu'ils subissent serait fort utile. On peut se demander quel type de détresse émotionnelle amène l'adolescent à rechercher le soutien de ses parents et quel type de détresse le pousse plutôt vers ses amis intimes. Il serait également intéressant d'étudier comment les modèles cognitifs des parents évoluent au cours de cette période, comme c'est le cas pour l'évaluation que font les adolescents de la disponibilité émotionnelle de leurs parents. De plus, on peut se demander si les patrons

d'attachement que l'on observe à une période d'âge demeurent stables ou s'ils se modifient en accord avec tous les changements qui se produisent par ailleurs. Les chercheurs dans ce domaine peuvent donc avoir l'assurance que beaucoup d'avenues demeurent inexplorées.

Chapitre 8

La « présomption de continuité » des modèles d'attachement Incitation ou entrave à la création scientifique ?¹

BLAISE PIERREHUMBERT

Service universitaire de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent,
Lausanne, Suisse

RAPHAËLE MILJKOVITCH

Service universitaire de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent,
Lausanne, Suisse

1. Pour l'uniformité, les termes ainsi que les sigles utilisés par nos collègues français – entretien d'attachement adulte (AAI) et situation étrange (SST) – ont été remplacés par « entrevue sur l'attachement à l'âge adulte (EAA) et situation étrangère (SE) ».

Depuis une dizaine d'années, l'unité de recherche du SUPEA² a consacré un certain nombre de travaux dans des domaines (ou à l'aide de procédures) proches du paradigme théorique et expérimental de l'attachement. Ceux-ci ont tout d'abord été menés chez le bébé et chez le jeune enfant, dans la perspective éthologique de l'étude des patrons de comportements d'attachement, dont le prototype est le dispositif de la situation étrange (nommée dans les pages suivantes *SE* ; Ainsworth, Blehar, Waters et Wall, 1978), puis chez l'enfant, chez l'adolescent et chez l'adulte, dans le contexte de l'étude des « modèles cognitifs opérants » (Bowlby, 1978) que Mary Main a rendue opérationnelle grâce à l'entrevue sur l'attachement à l'âge adulte (nommée *EAA* ici ; Main, Kaplan et Cassidy, 1985).

Dressant un bilan de nos travaux, nous nous interrogerons, dans ce chapitre, sur la nature même de ces modèles cognitifs opérants. Nous proposerons quelques considérations expérimentales et épistémologiques relatives à un postulat méthodologique indissociable du paradigme de l'attachement, que nous désignerons, en reprenant l'expression de Crittenden et Claussen (1994), par l'expression « présomption de continuité ».

Deux études, auxquelles le nom de Mary Main est étroitement associé, sont à la base de notre interrogation : d'une part, la question de la continuité des patrons d'attachement entre un et six ans (Main et Cassidy, 1988) et, d'autre part la question de la correspondance intergénérationnelle entre les modèles parentaux d'attachement et les comportements d'attachement du bébé.

On se souvient que la description des comportements d'attachement du jeune enfant fait référence aux trois catégories A (attachement évitant), B (attachement sécurisant) et C (attachement résistant) – plus à une quatrième catégorie, D (comportements désorganisés ou désorientés),

2. Service universitaire de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, à Lausanne, dirigé par les professeurs Olivier Halfon et François Ansermet. Les études relatées dans ce chapitre ont été réalisées avec l'appui du Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNRS, n^{os} 3.984.0.84, 32-33823.92 et 32-46003.95) et la Fondation Johann Jacobs.

introduite ultérieurement et dans la définition de laquelle Mary Main a également joué un rôle essentiel (Main *et al.*, 1985). En ce qui concerne l'enfant de six ans, Main et Cassidy ont conçu un système de codage isomorphe à celui de la SE, afin de décrire les comportements d'enfants dans une situation de séparation et de réunion, proche de la SE. Selon ces auteurs, les comportements manifestés à l'âge d'un an permettaient de prédire dans 84 % des cas la catégorisation à l'âge de six ans (en l'occurrence, il s'agissait des catégories A, B et D, leur échantillon ne comportant pas de C).

La question de la correspondance intergénérationnelle entre, d'une part, les catégories d'attachement du bébé dans la SE (A, B, C) et, d'autre part, les catégories d'attachement de son parent à l'EAA (Ds, esquivé; F, sécurisant; E, préoccupé) a fait l'objet d'un certain nombre d'études, rassemblées dans la méta-analyse de van IJzendoorn (1995). Celle-ci indique, sur 661 dyades mère-bébé étudiées, une correspondance de 70 % entre les catégories A et Ds, B et F, C et E, respectivement. Le fait est d'autant plus remarquable que la SE et l'EAA renvoient à des méthodes totalement différentes. Ce résultat illustre à la fois l'extraordinaire intuition de Mary Ainsworth et de Mary Main dans la conception de ces catégories et la force du lien intergénérationnel.

Il faut préciser ici (on en comprendra l'importance plus loin) que la répartition de la population dans les catégories correspondantes de la SE et de l'EAA est très ressemblante, si l'on se réfère aux deux méta-analyses les plus connues sur le sujet, celles de van IJzendoorn et Kroonenberg (1988) pour la SE et de van IJzendoorn et Bakermans-Kranenburg (1996) pour l'EAA. Les deux tiers environ de la population (65 % pour la SE et 58 % pour l'EAA) montrent une forme d'attachement autonome-sécurisant (que l'on peut résumer comme l'expression d'une relative flexibilité entre activation et désactivation des comportements d'attachement). Le tiers restant se répartit entre deux catégories « insécurisantes » : d'une part, les esquivés (21 % de A dans la SE et 24 % de Ds dans l'EAA), caractérisés par une forte désactivation des comportements d'attachement; d'autre part, les résistants-préoccupés (14 % de C dans la SE et 18 % de E dans l'EAA), caractérisés par une suractivation des comportements d'attachement. On retrouvera ces chiffres dans les deux premières colonnes du tableau 6.

La prise en compte de ce patron de répartition des catégories tempère quelque peu l'amplitude particulièrement élevée des coefficients de continuité développementale et de correspondance intergénérationnelle produits ci-dessus. Ceux-ci subissent en effet une inflation du fait de la

surreprésentation du type sécurisant (B chez les enfants et F chez les adultes); le hasard seul expliquerait un taux non négligeable de 35 % (sur 84 % de correspondance effective) dans l'étude de Main et Cassidy (1988) et de 44 % (sur 70 % de correspondance effective) dans la méta-analyse de van IJzendoorn (1995).

Une autre réserve doit encore être faite. Les deux approches de Mary Main (qui décrivent des catégories isomorphes entre, d'une part, le bébé et l'enfant de six ans et, d'autre part, le bébé et l'adulte) comportent de fait un présupposé épistémologique quant au statut du développement ainsi qu'au principe même d'une transmission intergénérationnelle. Ce présupposé a été remis en question par Crittenden et Claussen (1994). Ces derniers auteurs ont également conçu un système de codage des comportements d'attachement dans le courant de la période préscolaire, dans des situations proches de la SE. On comprendra mieux la nature de ce présupposé en comparant les procédures de recherche définies par l'équipe de Mary Main et par celle de Patricia Crittenden, respectivement, lorsqu'il s'agit de décrire les comportements d'attachement de l'enfant d'âge préscolaire. En bref, la catégorisation de Mary Main (Main et Cassidy, 1988) a été conçue grâce à une méthode de « correspondance/non-correspondance » réalisée sur des sujets ayant été observés dans la SE à l'âge de 12 mois, puis de nouveau cinq ans plus tard, dans une situation de séparation-réunion. Il s'agit alors de deviner, en observant le comportement de l'enfant à l'âge de six ans, quelle a pu être sa catégorisation à l'âge de 12 mois. Les réussites et les erreurs de prédiction amènent les chercheurs à affiner progressivement un système catégoriel, dont on anticipe *a priori* l'isomorphisme aux catégories de 12 mois. Cela en raison d'un « présupposé de continuité », qui est en l'occurrence clairement explicite. Bien évidemment, les auteurs vérifieront ensuite sur un autre échantillon la correspondance entre les deux systèmes (c'est ainsi qu'ils trouvent le taux mentionné plus haut de 84 %).

Patricia Crittenden suggère pour sa part qu'il s'agirait plutôt de tenir compte des apports dus à l'âge et à l'expérience de vie de l'enfant préscolaire, lorsqu'on cherche à décrire ses stratégies relationnelles. Son système catégoriel s'inscrit ainsi dans une perspective « dynamique maturationalnelle » (Crittenden et Claussen, 1994). Il y a entre ces deux systèmes une réelle opposition épistémologique quant à la nature du développement (continuité vs changement). Cette opposition est reflétée par le fait que Crittenden ne trouve qu'une correspondance médiocre de 52 % entre les deux systèmes. On retrouve bien dans le système de Crittenden trois catégories, mais celles-ci se différencient nettement de celles de la SE (nous ne faisons état, ici, en ce qui concerne l'exploration de l'attachement à l'âge préscolaire, que des études basées sur l'observation directe de la

réaction à la séparation, sur le modèle de la SE; d'autres procédures existent, basées par exemple sur le jeu avec des poupées, comme nous le verrons plus loin).

En fait, la conception des « modèles cognitifs opérants » de Bowlby (1978) permet d'attendre à la fois une certaine continuité et un certain changement au cours du développement. Comme l'explique Bretherton (1997), le remodelage adaptatif de ces modèles au cours du développement n'implique pas qu'ils vont fluctuer sans cesse; ils vont au contraire opposer une résistance au changement au travers d'un processus d'assimilation: les représentations des expériences antérieures conditionnent les attentes et les perceptions de l'individu. Il n'en reste pas moins que certaines expériences peuvent amener l'enfant à réajuster ses modèles opérants, par exemple lorsqu'il y a un changement dans les attitudes parentales, lié à des événements de vie particuliers. Ainsi, autant la présence d'un taux élevé de continuité (Main et Cassidy) que celle d'un taux restreint (Crittenden et Claussen) peut trouver un fondement théorique. En conséquence, et c'est ce que nous souhaitons mettre en évidence, la différence entre les deux perspectives n'est pas d'ordre théorique mais bien épistémologique, avec les conséquences méthodologiques que cela peut entraîner. De ce point de vue, l'option prise (le développement comme continuité vs comme changement) n'est pas bonne ou mauvaise; les deux présupposés méritent simplement d'être explicités et placés en contraste l'un avec l'autre.

Si les catégories d'attachement pour l'enfant de six ans, telles que Mary Main les propose, sont établies sur une « présomption de continuité » développementale, le principe des catégories d'attachement adulte repose également sur une présomption, que nous pourrions nommer « présomption de transmission intergénérationnelle ». En effet, les catégories de l'EAA ont été construites à partir d'une procédure semblable (George, Kaplan et Main, 1996). Les auteurs ont tout d'abord analysé, sur un « échantillon de développement », 44 entretiens réalisés avec des mères dont les enfants avait été préalablement observés dans la SE. Ils ont alors cherché la présence de caractéristiques communes dans les entretiens de mères d'enfants respectivement sécurisants, évitants et résistants. Ces caractéristiques distinctives ont ensuite été validées sur un autre échantillon de 66 mères avec des codeurs qui, cette fois, ignoraient la catégorisation des enfants (catégorisation qu'ils allaient justement chercher à prédire). Une multitude d'études intergénérationnelles sur la correspondance SE/EAA ont ensuite été réalisées; on l'a vu, la méta-analyse de van IJzendoorn (1995) indique un taux de correspondance de 70 % sur l'ensemble de ces études.

Il est intéressant de mentionner que la correspondance SE/EAA a également été vérifiée sur un plan non pas intergénérationnel, mais bien développemental. L'équipe de Waters a en effet mené des entretiens EAA sur de jeunes adultes appartenant à l'échantillon dit du Minnesota, 20 ans après qu'ils eurent été observés (à l'âge d'un an) dans la SE. Une correspondance de 64 % pour les trois catégories a été trouvée; les non-correspondances paraissaient attribuables à la présence d'événements de vie particuliers, comme le décès d'un parent, un divorce, etc. (Crowell et Treboux, 1995).

Ces taux de correspondance sont particulièrement élevés, du moins lorsque le système de codage est établi sur une « présomption ». Lorsque ce n'est pas le cas – on l'a vu pour la SE – il tend à s'effondrer. On retrouve ce phénomène pour l'EAA. Kobak, Cole, Ferenz-Gilles, Fleming, et Gamble (1993) proposent une procédure destinée au codage de l'EAA; celle-ci se présente sous la forme d'un questionnaire *Q-Sort*, rempli par le codeur, décrivant certaines caractéristiques de l'entretien. Bien qu'inspirée par les travaux de Mary Main, cette procédure n'a pas été directement construite sur la base d'une « présomption », qu'elle soit de continuité ou intergénérationnelle. L'équipe de Klaus et Karin Grossmann, qui a utilisé cette procédure sur des adolescents de 16 ans appartenant à l'échantillon de Bielefeld – ils avaient été observés dans la SE à l'âge d'un an – ne trouvent pas de correspondance entre la situation étrangère et l'entretien sur l'attachement à l'âge adulte réalisé 15 ans plus tard (Zimmermann, Grossmann et Grossmann, 1996).

Une autre procédure encore, établie sur une semblable « présomption », est le système proposé par Solomon, George et De Jong (1995) pour le codage du « complètement d'histoires ». Il s'agit d'un jeu semi-directif mettant en scène, avec des poupées, un enfant et ses parents. Le sujet doit terminer des histoires censées éveiller divers types d'émotions à l'égard des figures d'attachement (Bretherton, Ridgeway et Cassidy, 1990). Solomon et ses collègues cherchent à saisir, à l'aide de cette procédure, le « modèle cognitif opérant » de l'enfant (âgé de six ans en l'occurrence). Ils construisent leur système de codage sur ce que nous appellerons une « présomption de congruence » entre, respectivement, le narratif de l'enfant (le complètement d'histoires) et les catégories de Main et Cassidy (1988). Les 27 enfants de leur échantillon de développement ont en effet été observés lors d'un épisode de séparation-réunion, codé à l'aide des catégories de Main et Cassidy. Les narratifs de ces enfants sont alors analysés en fonction de la catégorie d'attachement. Quatre catégories de narratifs, en miroir des catégories de Main et Cassidy, sont ainsi définies. Le

système de codage est alors vérifié sur un second échantillon de 42 enfants. Les auteurs trouvent une correspondance de 79 % entre ces deux dispositifs, de nature très différente, proposés au cours d'une même session.

D'autres instruments ont également été réalisés en recourant à une « présomption de congruence », mais cette fois en définissant des catégories de codage *a priori*, c'est-à-dire sans passer par l'étape de construction progressive du système à l'aide de la méthode de « correspondance/non-correspondance » relativement à un instrument-critère. Par exemple, Benoit, Zeanah, Parker, Nicholson et Coolbear (1997) proposent à des parents un entretien destiné à cerner le modèle opérant spécifique de l'adulte à l'égard d'un enfant particulier (le *Working Model of the Child Interview*). Le codage de cet entretien semi-dirigé est basé sur trois catégories, isomorphes à celles de l'EEA. Les auteurs trouvent une correspondance de 69 % entre ces catégories et les comportements de l'enfant, observé dans la situation avec le même parent.

QUESTION

Nous avons présenté un aperçu du vaste corpus de travaux relatifs au paradigme de l'attachement. Il y a là un impressionnant faisceau convergent de preuves empiriques du bien-fondé des concepts élaborés à la suite de John Bowlby et de Mary Ainsworth. Les correspondances dont nous avons fait état sont étonnantes, compte tenu de la diversité des méthodes et de l'éventail des âges considérés. Or, justement, en raison même de son succès, ce paradigme peut engendrer l'incrédulité, le malaise de se trouver en présence d'un système auto-confirmatoire. Sans aucune ment mettre en doute le scrupule des chercheurs, mais justement parce qu'il est question d'approche scientifique, il nous paraît important de soumettre ce paradigme à l'épreuve de nouvelles expériences.

Nous aimerions que le lecteur comprenne bien que nous ne mettons nullement en cause la qualité méthodologique, d'ailleurs largement reconnue, des études dont nous faisons état ; celles-ci rapportent la présence de relations entre des séries de mesures entièrement indépendantes, tant du point de vue des procédures que de leur récolte et de leur traitement. Notre question porte non pas sur l'indépendance *méthodologique*, mais bien sur l'indépendance *épistémologique* de ces mesures.

La question est donc la suivante : se pourrait-il que la « présomption » de continuité, de transmission ou encore de congruence constitue un artefact rendant compte de la proportion très élevée de correspondances

développementales et intergénérationnelles relatives dans ces études ? Ou du moins se pourrait-il qu'elle contribue à une inflation conséquente de ces données ?

Sans prétendre pouvoir apporter une réponse définitive à ce sujet, nous avons voulu reconsidérer, en mettant à contribution plusieurs de nos études, la question de l'isomorphisme des modèles d'attachement aux différents âges de la vie : chez le bébé, l'enfant, l'adolescent et l'adulte. Cela en s'évitant (autant que faire se peut) toute forme de « présomption ». En effet, nous allons rapporter cinq études réalisées dans le même contexte d'intérêt que les travaux décrits ci-dessus. Or, bien que les fondements conceptuels de ces études soient proches de la théorie de l'attachement, aucune de celles-ci ne repose sur la présomption d'un isomorphisme de la structure des données avec la catégorisation tripartite usuelle. C'est seulement *a posteriori* que nous allons évaluer un lien éventuel avec les concepts de Mary Ainsworth. Ainsi, la présence d'un isomorphisme, à ce niveau, ne pourrait que renforcer (et non pas affaiblir) la validité de ces concepts.

PROCÉDURE

Afin d'évaluer, *a posteriori*, les liens possibles entre les données de ces études et les concepts de la théorie de l'attachement, nous avons reconduit, pour chacune de ces études, une même procédure de traitement des données, basée sur une analyse typologique (*analyse par regroupement*) exploratoire. L'analyse par regroupement propose des regroupements de sujets selon, s'il s'agit d'un questionnaire par exemple, la proximité de leurs réponses aux différents items. Le chercheur n'intervient que pour demander un nombre particulier de regroupements (*clusters*) (autrement dit, à quel niveau arrêter l'analyse). Par curiosité, nous avons arrêté l'analyse, pour chacune des cinq études relatives ici, à une répartition en trois groupes. On l'aura compris, cela en référence aux trois stratégies de base décrites par la théorie de l'attachement (la quatrième ne constituant pas une réelle stratégie ; au contraire, comme Mary Main le suggère, elle refléterait plutôt l'échec de toute stratégie). La procédure reste donc purement mathématique et ne comporte pas d'autre décision de la part du chercheur³. Afin

3. Les spécifications techniques de la procédure sont : SPSS, *Hierarchical Cluster Analysis* ; *Squared Euclidean Measure*, *Agglomeration Method*, *Complete Linkage*. L'examen des différences entre les regroupements de sujets sur les variables considérées est effectué à l'aide de la procédure SPSS, *Manova*.

de savoir à quoi correspondent les regroupements effectués par l'analyse, la procédure habituelle est de comparer les groupes ainsi formés au moyen de leurs scores aux diverses variables (en général, des échelles) extraites, par exemple, du questionnaire. On prendra également en considération le nombre (pourcentage) de sujets inclus dans chacun de ces groupes.

I. LE CAMIR

Nous avons bâti un questionnaire destiné à évaluer les « stratégies » relationnelles chez l'adolescent et l'adulte (Pierrehumbert *et al.*, 1996). Les questions portent sur la relation avec les parents dans la famille d'origine, de même que sur les relations dans la famille actuelle. Ce questionnaire vise ainsi à cerner les stratégies de traitement de l'information, ou le style de régulation émotionnelle de l'individu en rapport avec ses figures d'attachement. Il n'a pas la prétention de se substituer à l'EAA; un questionnaire fait appel à un niveau de fonctionnement conscient et « sémantique ». Le codage de l'EAA, par contre, considère à la fois les caractéristiques intrinsèques du discours, son contenu déclaratif et les éléments autobiographiques; la confrontation de ces différents niveaux permettrait de rendre compte de l'organisation de l'information relative aux figures d'attachement, ou l'« état d'esprit » du sujet.

Le questionnaire CaMir, pour adolescents et adultes, est composé de 72 items (les trois premiers items sont donnés en exemple dans le tableau 1). Les questions, proposées sur des cartes, sont relatives au passé, au présent et aux généralisations « sémantiques » du sujet. Il s'agit en fait d'un questionnaire *Q-Sort*, mais pour les besoins des analyses présentées ici, nous le traiterons comme un simple questionnaire. La structure du questionnaire comporte 13 échelles (révélées par l'analyse factorielle). La correspondance avec l'EAA est très modeste⁴, ce qui souligne bien la différence d'approche de ces deux instruments. En dépit de cette différence, il apparaît que neuf des échelles du CaMir se rapprochent très nettement des catégories de l'EAA: trois échelles se rapportent à l'autonomie (elles décrivent le soutien dans la famille d'origine, dans la famille actuelle et le sentiment généralisé d'autonomie); trois concernent le détachement (indisponibilité dans la famille d'origine, distance dans la famille actuelle,

4. La correspondance entre le CaMir et l'EAA a été évaluée sur 70 sujets; les EAA ont été codés à l'aide de la procédure *Q-Sort* de Kobak *et al.* (1993). La correspondance, portant sur les scores Q de l'EAA et les échelles du CaMir, est relativement modeste et se limite aux « stratégies secondaires » (Kobak *et al.* désignent par ce terme l'opposition entre « détachement » et « préoccupation »; nous reviendrons sur cette définition plus loin).

TABLEAU 1**Exemple des trois premiers items du CaMir**

I. CaMir
1. Dans notre famille, les expériences que chacun fait à l'extérieur sont une source de discussion et d'enrichissement pour tous.
2. Enfant, on me laissait peu d'occasions pour faire mes expériences.
3. Les menaces de séparation, de placement ou de rupture des liens familiaux sont une composante de mes souvenirs d'enfance.

sentiment généralisé de défiance) et trois portent sur la préoccupation (interférence dans la famille d'origine, préoccupation dans la famille actuelle, sentiment généralisé d'accaparement)⁵.

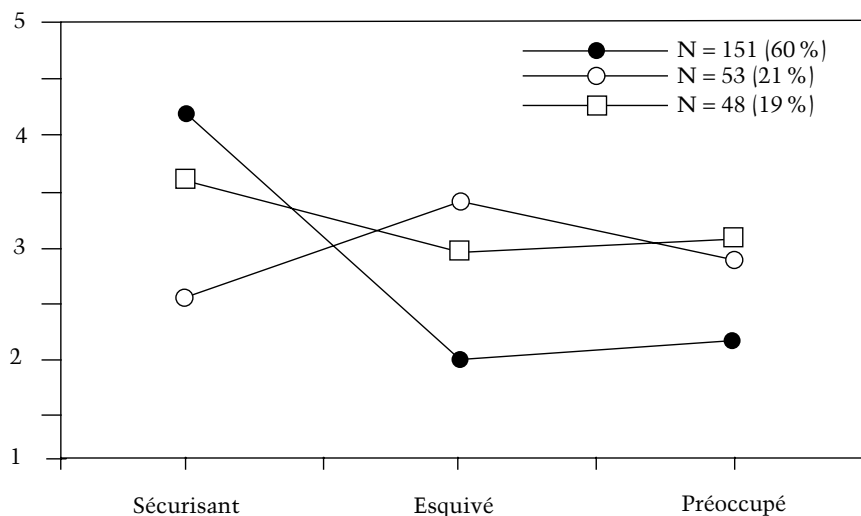
Nous avons proposé ce questionnaire à 252 adolescents et adultes (âgés de 15 à 68 ans, des deux sexes), puis nous avons appliqué l'analyse par regroupement sur les scores des sujets (procédure que nous avons ensuite reconduite dans les quatre études suivantes).

Les trois regroupements demandés sont présentés dans la figure 1 (le tableau 6 résume les données de l'ensemble des études). En dépit des différences entre la procédure de l'EAA et celle du CaMir, il apparaît que les trois regroupements effectués par l'analyse présentent un net isomorphisme avec les catégories d'attachement (EAA, SE). Cela à la fois du point de vue des proportions de sujets et de l'interprétation des catégories : 60 % des sujets montrent des scores relativement élevés de sécurité (sentiment de soutien et de compréhension de la part des autres) et faibles d'insécurité. Les 40 % restants montrent des scores élevés d'insécurité ; ils se répartissent en deux groupes, l'un plus détaché ou esquivé (sentiment de rejet et d'incompréhension) et l'autre légèrement plus préoccupé (insatisfaction dans les relations). Les groupes se différencient de façon très fortement significative sur les trois variables ($F[2, 249]$ compris entre 59,6 et 257,8 ; $p < 0,000$). La comparaison effectuée spécifiquement entre les second et troisième groupes montre que ceux-ci se différencient très significativement pour les variables *sécurité* et *détachement* ($F[1, 99] = 238,0$, $p < 0,000$ et 9,4, $p < 0,005$), mais pas pour la variable *préoccupation*.

5. Dans l'analyse présentée plus loin, nous avons aggloméré les scores de ces échelles trois par trois, de manière à réduire les données à trois scores : préoccupé, sécurisé et détaché.

FIGURE 1

Trois regroupements calculés sur les scores bruts des items du CaMir. La figure présente les scores moyens (étalement possible de 1 à 5) des sujets de ces trois groupes aux échelles agglomérées « préoccupé », « sécurisé » et « détaché »



Nous ne prétendons évidemment pas pouvoir « retrouver » les catégories de l'EAA avec cette sorte d'instrument et ce type d'analyse; limitons-nous pour l'instant à souligner une intéressante convergence des données, lorsque l'échantillon de sujets est subdivisé, mathématiquement, en trois regroupements.

II. EDICODE

Le CaMir n'ayant pas pour objet de saisir les caractéristiques intrinsèques du discours (à la différence de l'EAA), nous avons conçu ce second instrument précisément dans ce but. Il s'utilise dans le contexte d'entretiens semi-structurés avec des adolescents ou des adultes. Son objectif est de cerner des aspects tels que la cohérence du discours, sa crédibilité, l'attribution d'une subjectivité à soi et aux autres (c'est-à-dire parler en termes de motivations, de craintes, etc.). Plusieurs études (p. ex., Fonagy, Steele et Steele, 1991a; Main *et al.*, 1985; Ammaniti, Baumgartner, Candelori, Perucchini *et al.*, 1992) ont montré, en utilisant l'EAA ou l'entretien « R »

(Stern *et al.*, 1989), que de tels aspects étaient fortement significatifs et prédictifs. Ainsi, Fonagy et ses collaborateurs (Fonagy *et al.*, 1991a ; Fonagy, Steele, Moran, Steele et Higgitt, 1993) définissent et opérationnalisent une « *reflective self function* » qui s'avère fortement corrélée à la cohérence du discours (dans l'EAA) ; cette fonction, d'un point de vue transgénérationnel, serait fortement prédictive, même plus que les catégories de l'EAA de la mère, de la catégorisation de l'enfant dans la SE.

L'instrument Edicode (Pierrehumbert, Dieckmann, Miljkovitch, Bader et Halfon, 1999) a été mis au point sur plus de 400 codages d'entretiens semi-structurés (dont 126 EAA), réalisés dans des conditions très diverses, notamment avec des femmes enceintes, interrogées sur leurs représentations à propos de l'enfant à naître, avec des parents de nouveau-nés à risque, interrogés sur l'impact des soins intensifs dans leur vie de parents, avec des adolescents présentant des conduites de dépendance, interrogés sur leur famille d'origine, par exemple. Le dénominateur commun de ces entretiens était d'aborder la subjectivité de la personne dans le contexte de sa vie relationnelle. Le mode de collecte de l'information était également volontairement divers (bande audio, vidéo, transcription dactylographiée). L'étude de validation indique que cet instrument peut s'appliquer dans une multiplicité de contextes. Il se présente comme une série de 21 échelles différentielles-sémantiques (voir exemples dans le tableau 2), remplies soit par l'examineur à la fin de l'entretien, soit par un codeur à partir d'un enregistrement ou d'une transcription.

La structure interne de ce questionnaire est composée de cinq facteurs : fluide (facilité d'évocation, implication dans le discours), cohérent (discours focalisé, structuré), adéquat (capacité de recul, satisfait dans ses relations sociales), réflexif (allusion à la subjectivité de soi et des autres), authentique (discours vivant, véridique, crédible).

TABLEAU 2

Exemple des trois premiers items de Edicode

II. Edicode		
1. blocage(s)		discours non interrompu
2. aisé à suivre		difficile à suivre
3. envahissement émotionnel		recul adéquat

La correspondance entre Edicode (caractéristiques du discours lors d'un entretien semi-structuré) et le CaMir (contenu des représentations conscientes dans un questionnaire) est assez élevée (jusqu'à $r = 0,62$, soit 38 % de variance expliquée, ce qui est considérable étant donné la différence de méthode). Ces deux instruments semblent donc bien capter des processus communs, mais leur approche très différente les rend complémentaires.

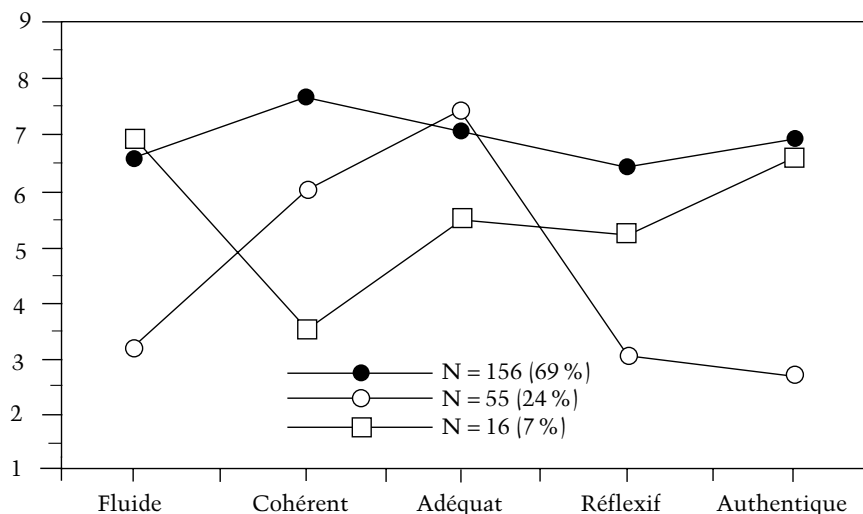
La correspondance entre Edicode et l'EAA a été analysée sur 60 sujets. Les trois catégories (esquivé, autonome et préoccupé) de l'EAA se différencient sur toutes les échelles Edicode ($F[2, 57]$ compris entre 17,2 et 35,0; $p < 0,000$). L'examen du patron de différences inter-groupes indique que les sujets esquivés montrent moins de fluidité, de réflexion et d'authenticité (mais pas de cohérence ni d'adéquation), relativement aux sujets autonomes, et les préoccupés montrent moins de cohérence et d'adéquation (mais pas de fluidité ni d'authenticité). Ces particularités sont convergentes avec la définition des catégories de l'EAA (il faut le rappeler, cet instrument est partiellement inspiré des conceptualisations de Mary Main).

L'analyse par regroupement effectuée sur 227 questionnaires Edicode met à jour des groupes de sujets qui peuvent recevoir une interprétation empruntée, à nouveau, à la théorie de l'attachement (figure 2); de plus, l'examen des proportions de sujets dans chacun des regroupements donne encore davantage de force au rapprochement : 69 % des sujets produisent un entretien qui peut être interprété comme autonome (discours fluide, cohérent, adéquat, réflexif, véridique), 24 % comme esquivé (discours peu fluide, relativement cohérent, apparemment adéquat, mais peu réflexif ni authentique) et 7 % comme préoccupé (discours peu cohérent, peu adéquat, moyennement réflexif, mais relativement fluide et authentique). Les regroupements se différencient de façon très significative sur l'ensemble des variables ($F[2, 224]$ compris entre 5,3, $p < 0,005$ et 198,4, $p < 0,000$).

Il est intéressant de souligner les convergences entre les deux derniers regroupements et les descriptions données par Main des catégories esquivé et préoccupé de l'EAA. Une des caractéristiques essentielles du discours esquivé est la pauvreté des références aux états subjectifs, une parole économe, fruste, et des contenus de représentations banalisés, normalisés mais peu crédibles ; une des caractéristiques essentielles du discours préoccupé est une certaine volubilité, mais avec un manque de logique et d'adéquation.

FIGURE 2

Trois regroupements calculés sur les scores bruts des items du questionnaire Edicode. La figure présente les scores moyens (étalement possible de 1 à 9) des sujets de ces trois groupes aux cinq échelles.



III. EDITIG

Editig est un questionnaire conçu pour évaluer les représentations du sujet (adolescent ou adulte), relativement à un certain nombre de relations spécifiques (définies de façon directionnelle): il peut s'agir de la relation du sujet lui-même avec sa mère, ou de la relation de sa mère avec lui, de la relation de sa mère avec son père, etc. Le but de cet instrument est de saisir la variété (ou au contraire l'uniformité) des représentations du sujet en ce qui concerne un éventail de relations particulières.

L'instrument Editig (Miljkovitch, 1998) se présente sous la forme de 16 échelles différentielles-sémantiques (voir exemple dans le tableau 3); il est en partie inspiré des adjectifs de l'entretien « R » (Stern *et al.*, 1989). Sa structure se compose de quatre facteurs: souple (permissif, calme, compréhensif), engagé (proche, entreprenant, sociable, sûr de soi), impliqué (dépendant, affectueux, possessif) et satisfait (heureux, confiant dans la relation, stable).

TABLEAU 3

Exemple des trois premiers items d'Editig

III. Editig	
<i>Comment vous percevez-vous dans la relation avec votre mère ?</i>	
1. autoritaire	☐ _____ ☐ permissif(ve)
2. distant(e)	☐ _____ ☐ proche
3. dépendant(e)	☐ _____ ☐ indépendant(e)

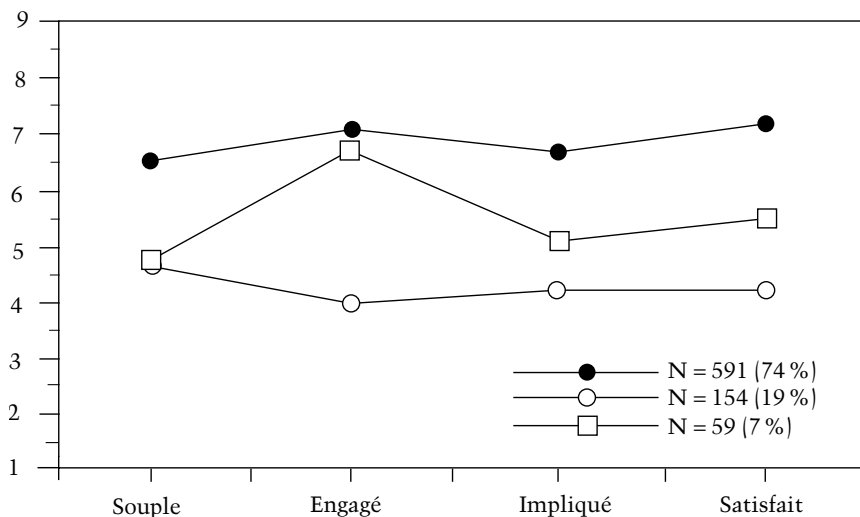
Les analyses⁶ montrent qu'il existe bien une certaine congruence entre les diverses relations décrites par un même sujet (par exemple, corrélation entre la façon dont le sujet se décrit dans ses relations avec, respectivement, son père et sa mère), ce qui vient étayer la notion de « modèle cognitif opérant » du sujet. Les analyses confirment également que les modèles des grands-parents sont repris par les parents dans la relation avec leur propre enfant. Certaines différences entre hommes et femmes dans le degré de congruence (ou de spécificité) des relations sont également intéressantes. Ainsi, la façon dont une personne se décrit dans la relation avec son conjoint ressemble, plus chez les hommes que chez les femmes, à la description que fait cette même personne de la relation entre ses parents.

L'analyse par regroupement effectuée sur 804 questionnaires (provenant de plus de 300 sujets) produit des regroupements qui, à nouveau, ne sont pas sans isomorphisme avec la théorie de l'attachement, du point de vue de l'interprétation comme de celui des proportions de sujets. Ainsi (figure 3), dans 74 % des questionnaires, le sujet se décrit (ou décrit l'autre) comme engagé et satisfait dans la relation (pour ne considérer que ces deux échelles, qui semblent de ce point de vue particulièrement

6. Miljkovitch de Heredia (1998) a exploré les relations à l'intérieur de 34 familles en soumettant ce questionnaire aux parents et aux grands-parents. Chacune de ces personnes décrivait sa relation avec ses propres parents, avec son conjoint et avec son enfant; elle décrivait également la relation de ses parents entre eux et finalement la relation réciproque, que chacun des membres de sa famille entretient avec elle-même. L'auteur a exploré un certain nombre d'inter-corrélations entre ces diverses descriptions, au moyen du calcul de la distance euclidienne entre les couples de descriptions; cet indice est ensuite comparé (à l'aide d'un test statistique) à un coefficient représentant la distance entre des descriptions sans aucun lien entre elles.

FIGURE 3

Trois regroupements calculés sur les scores bruts des items du questionnaire Editig. La figure présente les scores moyens (étalement possible de 1 à 9) des sujets de ces trois groupes aux quatre échelles.



éloquents); dans 19 % des questionnaires, il se décrit (ou décrit l'autre) comme désengagé et insatisfait et dans 7 % comme engagé mais néanmoins peu satisfait. Cette description du rapport entre engagement et satisfaction évoque de façon frappante les catégorisations d'attachement adulte: tendance à l'engagement et à la satisfaction chez l'individu autonome, au désengagement et à l'insatisfaction chez l'individu esquivé, à l'engagement et à l'insatisfaction chez l'individu préoccupé. Les regroupements se différencient de façon très significative sur les quatre échelles ($F[2, 801]$ compris entre 107,3 et 403,0, $p < 0,000$).

Comme nous l'avons mentionné au sujet de la première étude, un questionnaire fait appel à un niveau de traitement de l'information conscient et sémantique. De ce point de vue, l'isomorphisme (mais isomorphisme n'implique ni superposition ni corrélation) avec les catégories de l'EAA est étonnant. Il suggère que, quelle que soit la relation décrite (relation avec son enfant, sa mère, relation entre ses parents), et quel que soit le niveau de traitement de l'information (épisodique ou sémantique), des processus similaires pourraient être mis en jeu.

IV. LE COMPLÈTEMENT D'HISTOIRES

Bretherton *et al.* (1990), avec la procédure du complètement d'histoires, cherchent à atteindre les « modèles cognitifs opérants » de l'enfant. Ils suggèrent que ceux-ci seraient déjà repérables dès l'âge de trois ans. Six débuts d'histoires sont proposés à l'enfant, au travers de la mise en scène de poupées représentant une famille (père, mère, grand-mère et deux enfants); l'expérimentateur demande à l'enfant de terminer chacune des histoires à l'aide des jouets. Le codage de la production de l'enfant reste toutefois le point faible de cette procédure. Le système « CCH » (cartes pour le complètement d'histoires) que nous avons mis au point propose un moyen de codage systématique de ce dispositif (Turganti, 1997).

Le CCH est en fait un questionnaire *Q-Sort* en 65 items (que nous traiterons ici comme un simple questionnaire). Les sessions sont enregistrées en vidéo; après avoir visionné la bande, le codeur série les cartes selon qu'elles décrivent plus ou moins bien la situation (voir exemples dans le tableau 4). Le contenu des items est basé autant sur le contenu de la production symbolique du sujet – ce qu'il « donne à voir » – que sur les qualités intrinsèques du narratif lui-même, par exemple sur la transgression des règles implicites de la narration symbolique. Le CCH reprend en

TABLEAU 4

Exemple des trois premières cartes-items du CCH

IV. CCH		
Critère	Milieu	Opposé
1. Absence de narratif; l'enfant reste inhibé face au matériel, à la situation; refus	Absence de narratif; semble ne pas comprendre la situation; manipule	Narratif (verbal et/ou scénique)
2. Évite les figures parentales; joue avec les personnages enfants et pas avec les adultes	Inactif	Agit (narratif ou manipulation) autant avec les uns que les autres
3. Dans ses réponses, évoque les deux figures parentales	Absence de narratif; aucune figure parentale prise en compte	L'enfant fait intervenir exclusivement l'une des figures parentales dans sa narration

cela le concept du codage de l'entretien d'attachement adulte (EAA). Ce dernier fait une large part aux règles implicites de la conversation, énoncées par Grice (1979).

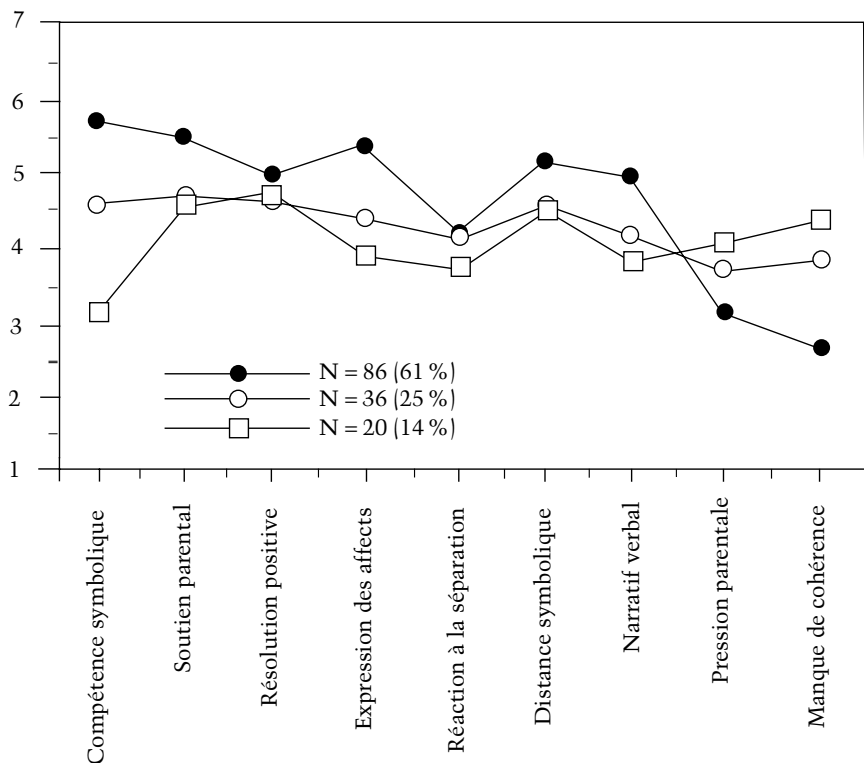
La structure de l'instrument est constituée de dix échelles décrivant certains aspects du contenu du narratif, aussi bien que de sa forme : compétence symbolique (par exemple, le narratif est fluide et cohérent); sentiment de soutien parental (l'enfant évoque un comportement de protection de la part des figures parentales); résolution positive (il donne des résolutions appropriées et positives); expression des affects (il prête des émotions claires aux personnages); réaction à la séparation (il cherche à empêcher la séparation parents-enfants ou anticipe la réunion); distance symbolique (contrôle de l'excitation, affects médiatisés par le jeu); narratif verbal (le narratif est verbal plutôt que scénique); pression parentale (sentiments de peur, de crainte ou d'anxiété à l'égard des figures d'attachement); manque de cohérence (incohérence, absence de résolution) et réunion éludée (l'enfant évite la scène de réunion ou a des comportements inadéquats dans cette situation).

L'analyse par regroupement réalisée sur 142 CCH provenant d'enfants âgés de 3 à 4 ans (figure 4) met à jour des groupes de sujets interprétables dans des termes qui se rapprochent de la théorie de l'attachement et dans des proportions très voisines des catégories de la SE ou de l'EAA. Les groupes se différencient significativement sur neuf des dix échelles ($F[2, 139]$ compris entre 5,0, $p < 0,01$ et 173,7, $p < 0,000$; l'échelle « réaction à la séparation » indique une différence non significative: $F[2, 139] = 1,2$). Dans 61 % des cas, l'enfant est impliqué dans le jeu, projetant des émotions différenciées sur les personnages, apportant des résolutions aux situations, avec une certaine capacité associative. Les deux autres groupes apparaissent moins fonctionnels sur ces dimensions. La différence relative entre le second (25 %) et le troisième groupe (14 %) tient essentiellement à la présence, dans le troisième groupe, d'une confusion sur le plan de l'expression des affects. La comparaison spécifique (Manova) entre ces deux groupes indique que le troisième a des scores significativement plus faibles que le second sur l'échelle « expression claire des affects » ($F[1, 54] = 4,4$; $p < 0,05$) et des scores plus élevés sur l'échelle d'« incohérence » ($F[1, 54] = 4,5$; $p < 0,05$); le second groupe, par contre, obtient des scores significativement plus élevés que le troisième sur l'échelle de « compétence symbolique » ($F[1, 54] = 57,2$; $p < 0,000$).

À nouveau, ces trois stratégies face à la tâche ne sont pas sans évoquer les stratégies, respectivement, sécurisante-autonome, évitante-esquivée et résistante-préoccupée. Ces données tendraient à appuyer

FIGURE 4

Trois regroupements calculés sur les scores bruts des items du CCH. La figure présente les scores moyens (étalement possible de 1 à 7) des sujets de ces trois groupes aux 10 échelles.



l'hypothèse selon laquelle à l'âge de trois ans déjà on pourrait saisir la manifestation de modèles cognitifs opérants, dont les caractéristiques se rapprocheraient de celles qui ont été décrites chez l'adulte.

V. LE Q-SORT D'ATTACHEMENT DE WATERS ET DEANE

Waters et Deane (1985) ont conçu un *Q-Sort* destiné à décrire la relation d'attachement entre l'enfant et son parent, dans le milieu de vie quotidien. Cet instrument peut être utilisé à un large éventail d'âges, soit environ de 10 mois à 3 ans. Il comporte une centaine d'items, définis à partir de

la conceptualisation théorique de Bowlby et Ainsworth. Ces items sont transcrits sur des cartes que l'observateur, après avoir passé plusieurs heures dans la famille sans intervention particulière, va sérier selon qu'elles décrivent plus ou moins bien ce qu'il a observé. Le but de ce *Q-Sort* était de mettre à la disposition des chercheurs un instrument d'évaluation de la qualité de la relation d'attachement qui soit moins lourd et moins coûteux que la SE. Or, sur ce point, les résultats sont plutôt décevants. La relation entre les deux procédures est parfois significative (Vaughn et Waters, 1990 ; Belsky et Rovine, 1990), mais elle reste modeste et parfois même non significative (van Dam et van IJzendoorn, 1988).

Nous avons adapté cet instrument en français. Les redondances et les problèmes de traduction nous ont amenés à ne conserver que 79 items (il s'agit donc d'une adaptation plutôt que d'une traduction : Pierrehumbert, Sieye, Zaltzman et Halfon, 1995 ; Pierrehumbert, Muhlemann, Antonietti, Sieye et Halfon, 1995). Dans le cadre de l'étude de validation francophone, nous avons soumis à l'analyse factorielle aussi bien les *Q-Sorts* réalisés par des observateurs que ceux effectués directement par les parents eux-mêmes, voire encore ceux d'experts, qui avaient à décrire un enfant virtuel, ayant un attachement sécurisant. Nous avons constamment trouvé la présence des trois facteurs suivants : *facile* (à titre d'exemple, l'item 1 du tableau 5 est inclus dans ce facteur) ; *sociable* (par exemple l'item 3 du tableau 5) et *indépendant* (par exemple « l'enfant est très attiré par les nouvelles activités et les nouveaux objets »). Il est intéressant de constater que ces facteurs paraissent se rapporter à des caractéristiques individuelles proches du tempérament ou de l'apprentissage social. Ainsi, Thomas et Chess (1977) définissent trois patrons de tempérament chez l'enfant : l'enfant *facile*, l'enfant *difficile* et l'enfant « *lent à échauffer* ». Buss et Plomin (1984) décrivent pour leur part trois facteurs du tempérament de l'enfant : *émotivité*, *activité* et *sociabilité*. Les théoriciens de l'« apprentissage social » (voir la revue de Maccoby et Masters, 1970) décrivent la formation des premiers liens en termes de *dépendance* ; la dépendance optimaliserait, selon ce point de vue, les chances de l'enfant d'obtenir des renforcements positifs de la part de la mère.

Il est également intéressant de constater que, par contre, les items plus nettement relatifs à l'attachement (par exemple, « si l'enfant est craintif à l'égard d'un objet et que sa mère le rassure, il ose s'en approcher et jouer avec ») ne se regroupent pas dans un facteur simple et clairement identifiable. Nous avons utilisé dans nos analyses ces trois facteurs (*facile*, *sociable*, *indépendant*) comme des échelles.

TABLEAU 5

Exemple des trois premiers items du *Q-Sort* d'attachement de Waters et Deane

V. Le <i>Q-Sort</i> d'attachement
1. Quand sa mère le lui demande, l'enfant accepte volontiers de partager ou de lui donner un objet.
2. Lorsque l'enfant revient vers sa mère après un moment de jeu, il peut être capricieux, sans raison apparente.
3. Lorsque l'enfant est incommodé ou se fait mal, il accepte d'être réconforté par des adultes autres que sa mère.

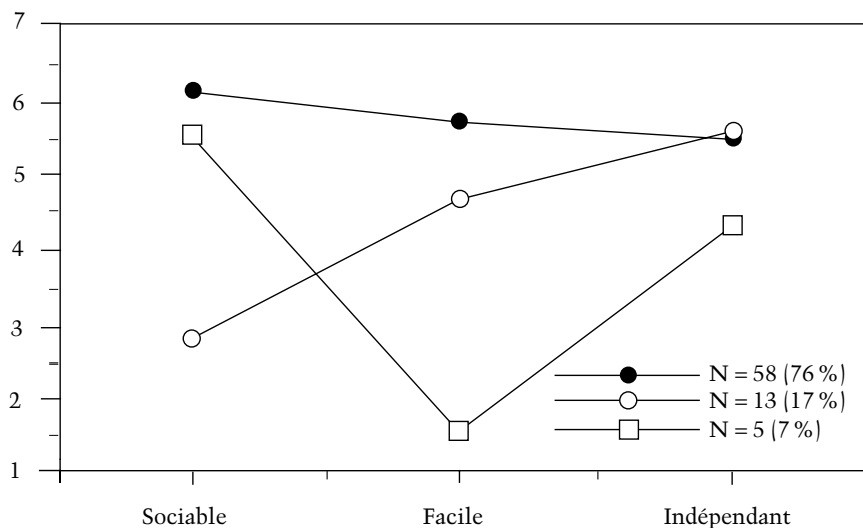
Plusieurs observateurs⁷ ont réalisé un total de 76 *Q-Sorts* dans 42 familles (à des moments différents, et après des temps d'observation de plusieurs heures), lorsque l'enfant était âgé de 24 mois. L'analyse par regroupement sur ces données révèle des groupes de sujets dont l'interprétation peut être rapprochée des catégories d'attachement, tant du point de vue de la signification que de celui des proportions (figure 5): 76 % des *Q-Sorts* décrivent un enfant sociable et facile, 17 % un enfant peu sociable mais relativement facile, et 7 % un enfant sociable mais difficile (les trois regroupements sont significativement différenciés sur les deux premières échelles seulement: $F[2, 73] = 58,4$ et $31,5$, respectivement; $p < 0,000$). Ces descriptions évoquent clairement la définition des trois catégories sécurisant, évitant et résistant-ambivalent.

Il est intéressant de souligner le fait suivant: la dimension « attachement » est donc absente de la structure des réponses (facteurs), et cela peut être compris comme la carence, chez l'observateur adulte, d'une catégorie mentale – ou d'une psychologie implicite – correspondant à l'attachement tel que décrit dans le paradigme Bowlby-Ainsworth, ceci au profit de dimensions plus tempéramentales. Or, la structure de la population (regroupements) révèle toutefois bien l'existence de cette dimension « attachement ». D'un point de vue épistémologique, il est remarquable que la dimension « attachement » s'exprime au travers de catégories fondamentalement tempéramentales, desquelles elle tire en quelque sorte sa réalité.

7. En collaboration avec Aimé Sieye, des universités de Nice Sophia-Antipolis et d'Aix-en-Provence.

FIGURE 5

Trois regroupements calculés sur les scores du *Q-sort* d'attachement. La figure présente les scores moyens (étalement possible de 1 à 7) des sujets de ces trois groupes aux échelles sociable, facile et indépendant.



DISCUSSION

Le bilan de cette somme de travaux, en ce qui regarde la question de la « présomption de continuité », apparaît tout d'abord comme très favorable au paradigme de l'attachement. En effet, nous avons bien retrouvé les trois catégories familiales en faisant l'économie de toute présomption (nous nous sommes limités à demander au logiciel statistique de produire des regroupements d'individus). Les « regroupements » de sujets ainsi produits s'apparentent en effet aux catégories d'attachement du point de vue de leur interprétation ainsi que de celui de leur représentation dans la population (tableau 6). Il faut souligner que, de surcroît, nous retrouvons ces catégories à l'aide d'instruments qui peuvent être qualifiés de « non conventionnels » relativement à la SE et à l'EAA.

Toutefois, la généralité même de cette catégorisation ne peut que nous amener à nous interroger sur sa réelle nature. Pourrait-elle représenter un artefact ? Est-elle issue de la réalité psychique des sujets ou de la pensée des chercheurs ? Cet isomorphisme désigne-t-il une autre réalité sous-jacente, demeurée latente ?

TABLEAU 6

Fréquences et pourcentages de sujets dans les trois catégories d'attachement selon les méta-analyses de van IJzendoorn et Kroonenberg (1988) pour la SE et de van IJzendoorn et Bakermans-Kranenburg (1996) pour l'EAA; résultats des analyses en trois regroupements effectuées sur divers instruments (CaMir, Edicode, Editig, CCH et Q-Sort d'attachement).

Sort	SE		EAA		CaMir		Edicode		Editig		CCH		Q-Sort	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Catégories ou regroupements														
I	1294	65	338	58	151	60	156	69	591	74	86	61	58	76
II	423	21	139	24	53	21	55	24	154	19	36	25	13	17
III	273	14	107	18	48	19	16	7	59	7	20	14	5	7
Total	1990	100	584	100	252	100	227	100	804	100	142	100	76	100

Il faut d'abord reconnaître que nous pourrions difficilement nous défendre contre le reproche d'avoir conçu nos instruments en connaissance de la théorie de l'attachement; il faut admettre que nous avons pu insidieusement favoriser un « biais d'initié », rendant compte de l'isomorphisme de nos catégories avec celles de la SE et de l'EAA. Ensuite, un artefact vraisemblable pourrait provenir de l'« activité catégorielle » elle-même du chercheur, en l'occurrence, du nombre de regroupements choisis. Nous avons en effet basé nos constats sur la présence de trois regroupements, que nous avons demandé au programme statistique de nous fournir. Cela, bien évidemment, en accord avec le contexte théorique de l'attachement. Or, rien ne nous empêche de procéder à des analyses avec davantage de regroupements.

La correspondance remarquable entre toutes ces études dépendrait donc en partie de la construction des instruments et de la « tripartition » *a priori* de la population. Ces catégories refléteraient ainsi autant la réalité psychique des sujets que la psychologie implicite du chercheur. Ce qui, d'un point de vue épistémologique, est banal; l'isomorphisme entre observateur et observé relève des lois de la nature. Piaget (1967) expliquait l'adéquation entre la pensée et les phénomènes naturels en soulignant que tous deux relèvent nécessairement, en dernière analyse, des mêmes processus physico-chimiques. Sans descendre jusque-là, nous ferons l'hypothèse qu'il y a bien un dénominateur commun entre les diverses réalités

(celles du sujet autant que celles de l'observateur) évaluées au travers de ces instruments. Les faits semblent désigner la « régulation émotionnelle » comme étant ce processus commun.

LA RÉGULATION ÉMOTIONNELLE

La recherche d'un modèle de régulation émotionnelle peut apparaître comme une tâche développementale. Si l'enfant possède dès la naissance ses propres rythmes d'ouverture et de fermeture à la stimulation sensorielle, ceux-ci vont se moduler progressivement en tenant compte des rythmes propres aux personnes de son entourage. Cette modulation adaptative concerne à la fois les rythmes longs d'éveil et d'assoupissement et les rythmes courts de tension et de retrait ou d'engagement et de désengagement relationnel, permettant un contrôle de l'excitation et de la stimulation. Stern (1989) a montré comment l'interaction avec le parent va fournir à l'enfant des modèles de régulation émotionnelle, au travers de l'« accordage affectif ». Le parent devient ainsi un « autre-régulateur de soi ». Il faut préciser qu'un modèle de régulation fonctionnel ne se limite pas à offrir une simple « homéostasie » entre excitation et retrait, mais peut également inclure de légères exagérations de la stimulation, comme les « dissonances constructives » destinées à entraîner l'enfant à un niveau d'excitation qu'il n'atteindrait pas de lui-même, autorisant une plus grande ouverture, sans pour autant dépasser le seuil de tolérance à la stimulation. Les travaux de Fonagy *et al.* (1993) permettent de penser que la capacité de l'adulte à comprendre l'état émotionnel de l'autre – vraisemblablement lié à sa capacité à comprendre ses propres états émotionnels : le « *reflective self* » – lui permettra de procurer à l'enfant un niveau de régulation adéquat.

Un certain nombre d'études suggèrent que les comportements d'attachement de l'enfant vont dépendre de la qualité de la régulation émotionnelle proposée par l'adulte.

RÉGULATION ÉMOTIONNELLE ET ATTACHEMENT

La question des rapports entre régulation émotionnelle et attachement est bien résumée dans la « théorie du contrôle » évoquée par Kobak *et al.* (1993) et par Main (1990). Lorsque la figure d'attachement apparaît au sujet comme accessible et apte à répondre de manière cohérente à ses demandes, celui-ci mettra en œuvre une « stratégie primaire » consistant à activer puis à désactiver les comportements d'attachement. Lorsque, par contre, le sujet prévoit que la figure d'attachement restera insensible à ses demandes

ou qu'elle manifesterait des réponses inadéquates, il recourrait à l'une des deux « stratégies secondaires », consistant soit à maintenir les comportements d'attachement désactivés, soit au contraire à les garder sur-activés. Ces stratégies seraient isomorphes chez l'enfant (SE) et chez l'adulte (EAA). Si la stratégie primaire implique un modèle équilibré d'activation et de désactivation des émotions (capacité d'identifier la source de l'anxiété et mise en place d'une stratégie relationnelle menant à sa désactivation), les stratégies secondaires seraient caractérisées par un déséquilibre: d'un côté, il y aurait une désactivation prématurée des émotions (l'individu coupe l'accès à la source de l'anxiété en détournant son attention des émotions) et, d'un autre côté, il y aurait une hyperactivation émotionnelle (exagération des signaux, irruption incontrôlable d'informations et maintien d'un niveau élevé d'anxiété).

Les travaux sur la transmission intergénérationnelle de l'attachement (voir van IJzendoorn, 1995 pour une revue de la question) suggèrent que le parent « autonome », par ses réponses ajustées et prévisibles, proposerait au travers des échanges un modèle de régulation émotionnelle adéquat et flexible. Le parent « esquivé » tendrait à repousser les signaux d'attachement de son enfant, provoquant une désactivation des demandes, tandis que le parent « préoccupé », foncièrement imprévisible dans ses réponses, ne permettrait pas de désactiver les comportements d'attachement. L'acquisition d'un modèle de régulation émotionnelle par l'enfant passerait ainsi au travers des comportements et des représentations parentaux. Toutefois, malgré la capacité prédictive de l'EAA sur la SE (de l'ordre de 70 %, comme on l'a vu), la correspondance exacte entre, d'une part, l'EAA et les comportements maternels de soins et, d'autre part les comportements maternels et la SE ne serait pas aussi simple et linéaire que certaines études ont pu le laisser supposer (Haft et Slade, 1989; Isabella et Belsky, 1991, par exemple). La plus grande part de l'effet trans-générationnel passerait, selon van IJzendoorn, par d'autres canaux que la « responsabilité »: c'est le « chaînon manquant » (« *the transmission gap* ») de la transmission. Il n'est pas exclu que des facteurs tempéramentaux jouent ici un rôle.

RÉGULATION ÉMOTIONNELLE ET TEMPÉRAMENT

Le tempérament peut être défini (Balleyguier, 1998) comme l'expression de différences individuelles sur le plan de la réactivité émotionnelle; ces différences seraient relativement stables et – contrairement aux comportements d'attachement – constitutives de l'individu, dans le sens qu'elles appartiennent à la personne et tendent à une certaine généralisation – elles

ne sont donc pas propres à une relation particulière – sans pour autant présumer de leur origine : génétique, expérience ou encore maturation. Or, le tempérament est lié à la régulation émotionnelle. Jerome Kagan (Kagan, Reznick, Clarke et Snidman, 1984 ; Kagan, 1994) a étudié, à partir d'études longitudinales, les réactions de l'enfant lors de la présence d'une personne ou d'un objet inhabituels ; il différencie ainsi, à l'âge de 21 mois, diverses manifestations comportementales du « tempérament d'inhibition » (interruption de l'activité en cours, retrait, long délai de réponse, accrochement à la mère, agitation, pleurs). Certains enfants apparaissent comme « extrêmement inhibés » et d'autres comme « extrêmement désinhibés ». Il est intéressant de relever, au passage, que chacun de ces deux groupes représente environ 10 % de la population étudiée par Kagan ; or, on retrouve ici un certain isomorphisme avec la fameuse « tripartition » de la population. Y a-t-il alors une relation entre attachement et tempérament ?

Les travaux de Sroufe (1985) et de Belsky et Rovine (1987) suggèrent que le tempérament influence la façon dont les enfants expriment leur « sécurité » (sur un mode plutôt proximal ou plutôt distal), de même que la façon dont ils expriment leur « insécurité » (évitants ou résistants) ; par contre, le tempérament ne recouvrirait pas les notions de « sécurité » ou d'« insécurité » en elles-mêmes. Depuis ces premiers travaux, une littérature abondante a été consacrée aux liens possibles entre tempérament et attachement (voir par exemple Vaughn, Stevenson-Hinde, Waters, Kotsafitis *et al.*, 1992) ; l'abondance même de ces travaux rend bien compte de la complexité du sujet. Il pourrait y avoir une certaine superposition entre les « extrêmes » décrits par chacun de ces deux ensembles conceptuels (voir par exemple les études de Balleyguier, 1991, ou de Susman-Stillman, Kalkose, Egeland et Waldman, 1996). Mais un bon nombre de ces travaux appuient plutôt l'idée d'interaction entre ces deux réalités. Comme Balleyguier (1998) le résume, on peut supposer que l'attitude de la mère, dans les soins, est modulée par le tempérament de l'enfant ; en retour, celle-ci influence à la fois le contrôle émotionnel de l'enfant (p. ex., réaction aux frustrations), et sa sécurité relationnelle (p. ex., ouverture aux autres). Ainsi, on assisterait à une « spirale de transactions » entre attachement et tempérament, où le contrôle émotionnel tiendrait une place centrale.

RÉGULATION ÉMOTIONNELLE ET MATURATION

Le développement des modèles de régulation chez l'enfant va sans aucun doute dépendre d'autres facteurs encore, par exemple la maturation. Selon Crittenden (1992), les apprentissages et la maturation (cognitive, émotionnelle) amènent l'enfant d'âge préscolaire à reformuler ses stratégies

d'attachement. Ainsi, l'enfant de parents potentiellement hostiles apprendrait des stratégies lui permettant d'obtenir suffisamment de proximité pour bénéficier de leur protection tout en maintenant suffisamment de distance pour éviter l'intrusion ou le rejet. L'enfant y parviendrait en inhibant ses comportements d'attachement et en affichant des attitudes soumises ainsi que de faux affects positifs, qui pourront attirer l'attention sur lui tout en prévenant l'agression. L'enfant de parents aux réactions désorganisées apprendrait à rendre leurs réponses davantage prévisibles en maintenant un niveau élevé de demandes affectives et en modulant ses signaux d'une manière particulière. Ainsi, par l'expression alternée et clivée (conférant une impression d'ambivalence) de colère et de réserve soumise, il chercherait à agir sur le comportement des parents, en les provoquant puis en les désarmant. Il y a là une inversion de la direction habituelle de la régulation intergénérationnelle, puisque c'est dans ce cas l'enfant qui cherche à imposer son propre modèle de réglage de l'interaction.

RÉGULATION ÉMOTIONNELLE ET LANGAGE

Une des modalités de l'apport parental dans la régulation des émotions, autre que les comportements de soins, passerait par le langage. Favez (1998) étudie la narration d'un événement par l'enfant (d'âge préscolaire) à sa mère ; celui-ci propose une description des modalités par lesquelles sa mère intervient sur le narratif de l'enfant pour l'aider à réguler ses émotions. L'auteur relève trois modes d'intervention maternelle, se rapprochant des patrons bien connus décrits par la théorie de l'attachement. D'ailleurs, comme le remarque Favez, la narration comporte déjà en elle-même une fonction régulatrice des affects (intégration des émotions, transformation de l'expérience vécue). La régulation des émotions au niveau sémantique a, par ailleurs, été mise en évidence à propos de l'EAA. Mary Main (Main *et al.*, 1985) suggère, empruntant à Tulving (1987) sa terminologie concernant l'organisation des systèmes de mémoire, que les modèles cognitifs opérants comportent un niveau « sémantique » et un niveau « épisodique » (ou autobiographique). La régulation émotionnelle participerait à la fois du niveau sémantique (p. ex., reconstruction d'une version idéalisée de la réalité) et du niveau épisodique (p. ex., l'« exclusion défensive » d'éléments autobiographiques de la mémoire, comme le décrit Bretherton, 1997).

RÉGULATION ÉMOTIONNELLE ET DYSFONCTIONNEMENT MENTAL

Toutes les études que nous avons mentionnées (la SE, l'EAA, le Q-Sort d'attachement autant que nos propres travaux) mettent constamment en évidence une structure particulière de la population : une tendance centrale

(les deux tiers environ), dont la caractéristique est la présence de stratégies pleinement « fonctionnelles » ; le tiers restant se répartissant en deux groupes que l'on peut décrire comme opposés sur une dimension unique, dont les extrêmes se rapportent à des stratégies « dysfonctionnelles ».

Si nous évoquons le terme « dysfonctionnel », c'est en référence à des approches cliniques, totalement étrangères à la théorie de l'attachement, mais dont les concepts sont susceptibles d'apporter un éclairage complémentaire sur la polarisation du « tiers restant » le long d'un axe unique. Ainsi, Minuchin (1974) propose une conception du fonctionnement familial opposant des stratégies respectivement « *disengaged* » (frontières familiales excessivement rigides, formant barrage contre la contagion émotionnelle) et « *enmeshed* » (frontières trop perméables). Beck et Freeman (1990) proposent une conception des troubles de la personnalité en opposant les désordres narcissiques (impression d'être unique et au-dessus des règles, méfiance à l'égard des autres, qui apparaissent comme insuffisamment reconnaissants) aux désordres proches de la dépendance émotionnelle (impression d'être sans ressources, rejeté, besoin extrême d'encouragement, mais aussi crainte de l'intrusion). Il est intéressant de relever que ces descriptions de dysfonctionnements cliniques s'apparentent aux concepts de désactivation et d'hyperactivation des comportements d'attachement, issus de l'approche expérimentale.

EN CONCLUSION

Notre proposition est la suivante : les catégories révélées par les analyses par regroupement auxquelles nous avons soumis nos dispositifs refléteraient, finalement, les modalités générales de la régulation émotionnelle, dont les catégories d'attachement ainsi que les expressions tempéramentales ne représenteraient que des cas particuliers⁸.

Certes, cette proposition n'explique pas pourquoi la tripartition de la population (le choix de diviser la population en trois *regroupements*, on l'a vu, est arbitraire), produit presque invariablement les proportions que l'on sait. Mais la théorie de l'attachement, pas davantage, n'explique ce phénomène.

8. Notons au passage que cette hypothèse se trouve renforcée par le constat selon lequel, dans certains cas (Q-Sort d'attachement, CaMir), nous avons bien trouvé une tripartition de la population, isomorphe par rapport à celle opérée par la SE et l'EAA, alors même que ces instruments ne sont pas – ou très faiblement – intercorrélés (le Q-Sort d'attachement avec la SE ; le CaMir avec l'EAA).

Notre proposition relative à la régulation émotionnelle ne retranche rien du paradigme de l'attachement, dont l'un des apports considérables a été de proposer un modèle rigoureux de la transmission intergénérationnelle du psychisme de la mère à celui de l'enfant. Nous pouvons relever à ce propos que, toujours en faisant l'économie de la présomption de continuité, et à l'aide des méthodes non conventionnelles que nous avons décrites, nous avons bien retrouvé un certain effet intergénérationnel.

Nous avons comparé (Pierrehumbert, 1997) les scores des échelles CCH (histoires à compléter) de 65 enfants avec les scores de leurs mères et de leurs pères à l'auto-questionnaire CaMir. Cette analyse montre que les stratégies relationnelles de la mère (les coefficients « autonome », « esquivé », « préoccupé » du CaMir) prédisent en moyenne 24 % de la variance des échelles concernant les narratifs de l'enfant. Pour le père, la prédiction est de 14 %. Ces coefficients, certainement plus modestes que ceux relatifs au croisement SE-EAA (mais dont les codages sont construits sur une « présomption »), sont néanmoins intéressants, sachant qu'ils concernent des données issues de méthodes totalement étrangères (questionnaire, d'une part, observation du jeu, d'autre part) et que la source de l'information est différente (parent, enfant). Nous avons également trouvé, ce qui était totalement imprévu, que la nature de ces effets était très différente pour le père et la mère. L'effet du père portait plutôt sur le contenu (sémantique) du narratif (les enfants de pères « esquivés » tendaient à restituer une image normalisée, idéalisée de la famille), alors que l'effet de la mère portait davantage sur les qualités intrinsèques du narratif (les enfants de mères « préoccupées » produisaient des narratifs tendant à manquer de cohérence). Selon la proposition que nous défendons dans cette conclusion, et considérant que la régulation des émotions peut se faire à plusieurs niveaux, il apparaîtrait que le père intervient principalement au niveau sémantique de la régulation des émotions de l'enfant, alors que la mère intervient plutôt au niveau épisodique. Cet effet différencié des deux parents n'avait pas été rapporté par la littérature.

Si la « présomption de continuité » a stimulé une créativité scientifique extraordinaire, en ouvrant des champs aussi féconds que l'attachement adulte et, de là, la transmission inter-générationnelle, elle risque d'entraîner simultanément des limitations, en particulier lorsqu'il s'agit de saisir des différences issues de la dynamique maturationnelle ou de la spécificité des rôles parentaux.

Chapitre 9

Des représentations maternelles jusqu'à la première relation par l'entremise de la sensibilité maternelle Une révision du modèle développemental

GREG MORAN

Department of Psychology

University of Western Ontario, London (Ontario)

DAVID R. PEDERSON

Department of Psychology

University of Western Ontario, London (Ontario)

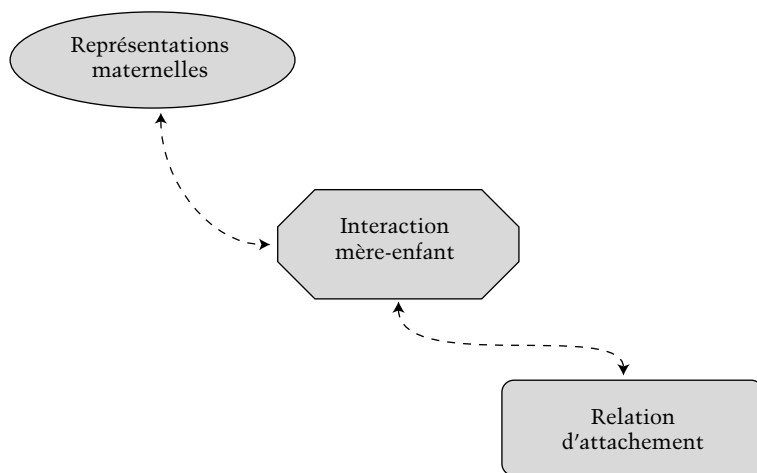
Dans son étude classique, Ainsworth (Ainsworth, Bell et Stayton, 1971 ; Ainsworth, Blehar, Waters et Wall, 1978) a réalisé des observations détaillées de 23 mères et enfants durant la première année de vie de l'enfant. Elle a ensuite associé ces observations aux classifications des relations évaluées dans la situation étrangère à 51 semaines. Les observations à domicile consistaient en des visites de 4 heures répétées toutes les 3 semaines, cumulant donc 70 heures d'observation pour chacune des dyades. Les observateurs ont ainsi recueilli une quantité considérable de notes sur les signaux émis par l'enfant afin d'obtenir du réconfort, sur le contact physique et sur les tentatives d'interaction. De plus, ils ont amassé des informations quant à la nature des réponses de la mère face à ces signaux. Ainsi, Ainsworth a remarqué que les mères qui se retrouvaient dans des relations sécurisantes dans la situation étrangère étaient plus sensibles aux signaux de leur enfant lors des observations à la maison basées sur différents contextes d'interaction – « remarquant les signaux, les interprétant correctement et y répondant de manière appropriée et rapide » (Ainsworth *et al.*, 1971, p. 40). Ces observations ont mené Ainsworth et ses collègues à formuler des hypothèses concernant la sensibilité maternelle, soit qu'elle était la source déterminante, sinon exclusive, de la sécurité d'attachement de l'enfant. Une échelle de sensibilité établie par Ainsworth afin de résumer les observations à domicile du quatrième quartile de la première année distingue les dyades sécurisantes et non sécurisantes avec une grandeur d'effet équivalant à une corrélation de 0,78 (Goldsmith et Alansky, 1987). Ces résultats ont encouragé la présomption qui est rapidement devenue l'influence centrale dans toutes les recherches portant sur l'attachement, c'est-à-dire que la sensibilité parentale est le déterminant fondamental d'une relation sécurisante entre le parent et l'enfant.

L'hypothèse initiale impliquant un lien de causalité entre la sensibilité maternelle dans les interactions précoces et la nature de la relation d'attachement s'est répandue dans un modèle développemental explicatif. Vers la fin des années 1980, la théorie et la recherche se sont, quant à elles, déplacées vers le domaine des représentations cognitives (Main,

Kaplan et Cassidy, 1985). Par ailleurs, Bretherton (1985) proposait l'élaboration d'un modèle développemental fondé sur les conceptions originales de Bowlby. Dans ce modèle, on tente de prédire les liens entre les représentations cognitives maternelles des relations intimes, les comportements maternels à l'égard de l'enfant et le développement de la relation d'attachement. George, Kaplan et Main (1985) ont rendu possible l'évaluation empirique de telles notions, en concevant une entrevue semi-structurée, l'entrevue sur l'attachement à l'âge adulte (EAA), capable de distinguer théoriquement différents patrons cohérents de représentations maternelles (Main *et al.*, 1985 ; Main et Goldwyn, 1998). Rapidement, les recherches ont établi une association solide et fiable entre l'évaluation de l'état d'esprit de la mère, à l'aide de l'entrevue sur l'attachement à l'âge adulte, et les classifications des relations mère-enfant dans la situation étrangère. Une méta-analyse de grande ampleur, basée sur des études existantes qui démontrent cette association, révèle une corrélation de 0,47 entre l'autonomie évaluée par l'entrevue sur l'attachement à l'âge adulte et la sécurité dans la situation étrangère (van IJzendoorn, 1995).

Bien qu'elle n'ait pas été explicitement prédite dans sa formulation originale, cette forte association entre les représentations maternelles des relations intimes et la qualité de la relation mère-enfant est en harmonie avec la théorie de l'attachement, selon le modèle de Bretherton (1985). De plus, la théorie prédit que cette association est le reflet d'un processus développemental dans lequel les représentations de la mère sont déterminantes quant à sa sensibilité dans les interactions avec son enfant et que ces interactions déterminent ultérieurement la nature de leur relation. Ce modèle est illustré à la figure 1.

Les résultats de deux récentes méta-analyses de van IJzendoorn (1995 ; De Wolff et van IJzendoorn, 1997) basées sur la recension de nombreuses études ont soulevé des doutes considérables au sujet du rôle de la sensibilité maternelle dans le lien entre les cognitions maternelles et la sécurité d'attachement. Dans la première recension, van IJzendoorn (1995) a vérifié l'hypothèse voulant que la sensibilité soit la variable médiatrice entre les représentations obtenues à partir de l'entrevue sur l'attachement à l'âge adulte et la sécurité de l'attachement évaluée dans la situation étrangère. Il conclut que, bien que la sensibilité soit associée aux deux variables, cet effet médiateur justifiait moins de 25 % de l'association directe entre les représentations de l'attachement du parent et la sécurité d'attachement de l'enfant. Par conséquent, des facteurs additionnels doivent être considérés afin d'expliquer l'influence des représentations de l'attachement des parents sur la relation d'attachement formée avec l'enfant. Un second problème imposé à l'hypothèse concernant la sensibilité maternelle

FIGURE 1**Le modèle traditionnel**

Une illustration du modèle linéaire traditionnel liant les représentations maternelles de l'attachement à ses interactions avec son enfant et au développement de cette relation d'attachement.

repose sur la méta-analyse de De Wolff et van IJzendoorn (1997) portant sur le lien entre les comportements maternels et la sécurité d'attachement. Cette méta-analyse conclut que l'effet moyen de la sensibilité maternelle équivaut à une corrélation de 0,22. Bien que les auteurs affirment que leur recension soutient l'hypothèse selon laquelle la sensibilité est un corrélat important pour la sécurité, nous sommes surpris de cette faible association, spécialement en considérant la corrélation de 0,78 obtenue par Ainsworth lors de sa première étude.

Toutefois, les particularités soulignées par ces recensions peuvent être dissipées si nous admettons que l'évaluation appropriée de la sensibilité maternelle est une tâche aussi ardue que l'évaluation de certains construits reliés à l'attachement (Pederson et Moran, 1996). Il est reconnu que l'entraînement et la fiabilité des codificateurs sont nécessaires afin de s'assurer qu'on possède des codifications valides de la situation étrangère d'Ainsworth (Carlson et Sroufe, 1993). Par contre, un entraînement encore plus rigoureux est souhaité pour atteindre un niveau encore plus élevé de fiabilité pour l'entrevue sur l'attachement à l'âge adulte (Main et Goldwyn, 1998). Dans ce chapitre, nous évaluons notre expérience d'évaluation de la sensibilité maternelle. Les détours méthodologiques incertains qui nous ont menés à nos techniques d'évaluation actuelles incluant

un certain nombre de culs-de-sac instructifs qui peuvent s'avérer pertinents pour ceux recherchant des repères efficaces pour la description des comportements d'interaction mère-enfant.

NOS AVENTURES DANS LA DESCRIPTION DE LA SENSIBILITÉ MATERNELLE

Notre premier détour semblait, au départ, promettre une route directe dans l'atteinte de notre objectif. Dans notre étude initiale portant sur l'attachement (Smith et Pederson, 1988), nous avons observé les mères lors des interactions avec leur enfant à la suite de la procédure de la situation étrangère. Nous avons demandé à chaque mère de répondre à un questionnaire ; tous les jouets sont alors retirés de la pièce afin d'observer la manière dont la mère gère les demandes de son enfant tout en exécutant une tâche papier-crayon. Nous avons réussi à relever ce qui semblait être différentes stratégies associées aux trois classifications d'attachement. Plus précisément, les mères classées dans les relations sécurisantes étaient plus sensibles aux signaux de leur enfant. Les mères dans les relations ambivalentes ignoraient les plaintes et les demandes d'attention de leur enfant, tandis que les mères de relations évitantes semblaient répondre de manière indépendante aux signaux de leur enfant. Malgré la solidité des résultats et leur reproduction subséquente dans la thèse doctorale de Phil Smith (Smith, 1987), nous avons rapidement réalisé que cette technique nous laissait encore loin de notre objectif initial. Bien qu'une certaine satisfaction soit associée à notre capacité de prédire le style d'attachement à partir d'observations indépendantes, notre véritable objectif dans l'observation des comportements maternels était de mieux comprendre son rôle dans la formation et le développement de la première relation. Puisque des contraintes importantes sont imposées aux mères et que l'environnement du laboratoire est pauvre, la « situation de questionnaires » ne possède pas le degré de validité écologique permettant d'obtenir les résultats nécessaires à l'atteinte de notre objectif, davantage ambitieux sur le plan théorique.

Le prochain détour de nos découvertes est illustré par notre expérience avec les jumeaux Brannen. Leur mère et eux ont participé à une étude portant sur le stress, la sensibilité maternelle et l'attachement (Pederson, Evans, Chance, Bento et Fox, 1988). Nous avons utilisé un système de codification transposé à la maison, basé sur les contingences observées lors de la « situation de questionnaires » effectuée en laboratoire (Smith et Pederson, 1988). Nous avons trouvé que, lorsque nos observations

portaient sur les interactions de la mère avec le jumeau A, celle-ci semblait très attentive et sensible, alors qu'elle ignorait le jumeau B. Malgré nos efforts de discrétion lorsque nous changions la cible de nos observations, l'opposé se produisait au moment où nous portions notre attention sur le jumeau B. Ainsi, M^{me} Brannen était, de manière évidente, moins sensible aux activités et besoins du jumeau dont les interactions ne recevaient pas notre attention immédiate. Son style interactif s'apparentait beaucoup aux patrons obtenus dans l'échantillon. Bien sûr, notre erreur fut de ne pas considérer sérieusement ce que tout le monde sait au sujet des observations en milieu naturel, c'est-à-dire que la présence d'un observateur modifie les comportements d'une manière inconnue (Collins, 1996). La solution de Mary Ainsworth à ce problème était d'avoir des visiteurs très amicaux qui faisaient des visites répétées durant la première année de vie de l'enfant et d'augmenter ainsi la possibilité que cette présence fasse partie prenante de l'environnement naturel dans lequel se déroulaient les interactions dyadiques. Bien que nous croyons que cette procédure comporte plusieurs avantages, nous ne pouvions recourir à une telle solution. Il était alors important pour nous d'élaborer une méthode qui reproduirait les mêmes résultats que notre procédure de questionnaires exigeant la division de l'attention et qui, en même temps, fournirait une validité écologique en incluant des événements simulant le contexte normal d'une maisonnée occupée. Dans cette perspective, nous avons conçu une procédure semi-structurée pour les visites à domicile qui consiste à faire l'évaluation développementale de l'enfant, à soumettre les mères à des questionnaires et à un tri-de-cartes et, finalement, à faire passer des entrevues. Chaque visite comprend également des moments moins structurés.

Les imperfections décelées dans la structure de base des observations à domicile ne sont pas les seuls problèmes qui ont fait de l'étude des jumeaux Brannen une expérience d'apprentissage importante. Nous avons également sous-estimé le défi lié à l'évaluation de la sensibilité. Bien que nous ayons trouvé que les mesures de sensibilité maternelle basées sur des codes comportementaux sont associées à des questions développementales, comme, par exemple, le stade de développement de l'enfant à 12 mois (Pederson *et al.*, 1988) et le QI à six ans (Robson, 1993), la sensibilité maternelle n'était pas reliée aux classifications d'attachement de la situation étrangère à 12 mois. En rétrospective, il était clair que nous avons trop mis l'accent sur les caractéristiques facilement observables des comportements interactifs et sur leurs aspects plus superficiels. Cette situation peut être illustrée par notre expérience avec une autre dyade provenant de ce projet, M^{me} Robertson et sa fille, Amanda. L'attention

qu'avait M^{me} Robertson à l'égard de sa fille était saisissante ; elle procurait à son enfant les jouets les plus récents, et des affiches d'enfant couvraient les murs. En fait, elle avait transformé sa maison en un lieu d'enseignement à l'intention de sa fille. Lors des conversations avec les observateurs, M^{me} Robertson tirait une grande fierté des performances de son enfant, dont elle parlait avec beaucoup d'enthousiasme. Amanda, 12 mois, montrait une vive intelligence et une grande sociabilité. Les observateurs ont été impressionnés par l'adoration et l'engagement de la mère pour son enfant ; ils ont traduit cette impression par de hautes évaluations de sensibilité et de réponses adéquates. Toutefois, dans la situation étrangère, Amanda a ignoré sa mère lors des deux réunions et, contrairement à nos attentes fondées sur nos observations à domicile, elle s'est retrouvée incontestablement dans une relation évitante avec sa mère. Ainsi, la première étude dans laquelle nous tentions de lier les observations à domicile aux comportements maternels fut une leçon de modestie. Nous avons ainsi appris que l'évaluation de la sensibilité maternelle était beaucoup plus difficile que ce que notre expérience avec les procédures de laboratoire (Smith et Pederson, 1988) nous laissait croire. En plus d'assurer plus de structure à nos visites à domicile, nos études ultérieures ont présenté des descriptions, à la fois pour la mère et l'enfant, de comportements relatifs à l'attachement, basés sur la méthodologie du tri-de-cartes.

Nous avons été surpris par la description faite par Everett Waters de la méthode du tri-de-cartes, en tant qu'outil puissant pouvant résumer les observations naturelles des interactions parent-enfant (Waters, 1995 ; Waters et Deane, 1985). La procédure du tri-de-cartes apparaissait comme un bon compromis entre les échelles globales d'évaluation de sensibilité maternelle d'Ainsworth et les listes de comportements utilisées dans notre groupe. Dans le développement du tri-de-cartes des comportements maternels, nous avons d'abord revu les 100 énoncés originaux du tri-de-cartes de comportements d'attachement de Waters afin d'atteindre deux objectifs. 1) Nous voulions d'abord définir les caractéristiques des énoncés qui procuraient une spécificité suffisante pour permettre l'accord des observateurs. 2) Puis nous voulions mettre en évidence les énoncés qui encourageaient un certain niveau d'inférence de la part des observateurs, ceux-ci devant utiliser leur compréhension socio-cognitive des dynamiques retrouvées, au moyen du tri-de-cartes, dans les nuances les plus subtiles des interactions parent-enfant. Ces nuances sont bien illustrées dans les interactions entre M^{me} Robertson et sa fille. Les énoncés de notre tri-de-cartes sont construits de manière qu'ils reflètent les aspects de la sensibilité maternelle rapportés dans la littérature. La description précise des comportements maternels de Mary Ainsworth et son échelle très

détaillée d'acceptation, d'accessibilité, de coopération et de sensibilité ont notamment été très utiles. Nous avons inscrit 150 énoncés représentant une grande variété de comportements maternels, tels que les soins prodigués à l'enfant (p. ex., « Ajuste les tâches et activités de l'enfant pendant les repas »), les affects maternels (p. ex., « Perçoit les demandes d'attention de bébé et ses manifestations de détresse »), sa disponibilité (p. ex., « Organise ses déplacements de manière à percevoir les signaux de bébé ») et sa sensibilité (p. ex., « Répond immédiatement aux plaintes et à l'inconfort de bébé »). Après l'élimination des items redondants, ambigus, ayant peu de chance d'être observés ou, encore, de ceux ne pouvant pas être triés de manière fiable, cet échantillon s'est limité à 90 énoncés. Les étudiants gradués et quelques-uns de la faculté qui avaient une expérience dans les observations à domicile, la théorie de l'attachement et sa recherche ont utilisé ces 90 énoncés afin de décrire une mère prototypiquement sensible. Ce tri-de-cartes est ainsi devenu la cote critère de sensibilité maternelle (Pederson et Moran, 1995b). Dans ce tri-de-cartes et comme dans tous les autres, nous avons utilisé une distribution forcée de dix énoncés dans chacune des neuf piles, la pile 9 regroupant les énoncés les plus semblables aux comportements maternels observés et la pile 1, les énoncés les moins semblables. La cote de sensibilité de la participante est obtenue par la corrélation entre le tri-de-cartes décrivant ses comportements et le tri-de-cartes critère décrivant les comportements de la mère prototypiquement sensible.

Dans l'application initiale du tri-de-cartes des comportements maternels (TCCM) (Pederson, Moran, Sitko, Campbell, Ghesquire et Acton, 1990) nous avons annoncé un accord interjuges modéré des cotes de sensibilité ($r = 0,75$). Les cotes de sensibilité d'un observateur étaient corrélées à 0,43 avec les cotes dérivées du tri-de-cartes d'attachement de Waters obtenues par le deuxième observateur. Les cotes de sensibilité recueillies par les observateurs étaient d'abord modestement reliées à la cote de sécurité du tri-de-cartes d'attachement de la mère ($r = 0,29$) et, ensuite, très fortement reliées aux cotes du tri-de-cartes d'attachement relevées par le tri-de-cartes des observateurs et des mères ($r = 0,52$).

Parallèlement à l'élaboration des descriptions du tri-de-cartes pour les observations à domicile, nous avons repris notre quête pour la description comportementale des contingences et des séquences qui pourraient définir la sensibilité maternelle (Symons et Moran, 1994). Notre dernière tentative de codifier des catégories distinctes de comportements définis structurellement à partir d'observations en direct à la maison nous fournit un autre détour instructif dans notre quête, malgré son inefficacité. Pour cette étude, nous avons élaboré des programmes pour des ordinateurs

portables afin de mémoriser tous les événements et la fréquence des comportements de l'enfant et de la mère. Notre but était d'appliquer des analyses séquentielles aux courants comportementaux pour comprendre et définir la notion de sensibilité maternelle (Moran, Dumas et Symons, 1992). Les observateurs ont rapporté une difficulté considérable à maintenir la codification. Pour résumer une longue année de frustrations, disons que non seulement les cotes n'avaient pas de constance interne, mais les accords interjuges pour les tri-de-cartes de sensibilité et de sécurité ont chuté à des niveaux inacceptables. Étant donné le manque de fiabilité des cotes, nous avons échoué à reproduire les résultats montrant une forte corrélation entre les cotes de sensibilité et de sécurité. Il semble que la tâche visant à maintenir les programmes de l'ordinateur ait distraité les observateurs dans leurs observations des détails des interactions mère-enfant. Cet exercice a également renforcé notre conviction que les méthodes d'observation basées sur des inférences structurées et systématiques avaient beaucoup plus de chances de fournir des descriptions significatives des variations à l'intérieur des interactions que les approches comportementales plus directes.

Comme il a été indiqué, nous avons fait plusieurs mauvais départs dans nos tentatives visant à construire des évaluations valides et fiables de la sensibilité maternelle. Ces expériences, cependant, nous ont fourni les leçons nécessaires pour l'élaboration d'une procédure d'évaluation se rapprochant de ce que nous recherchions. Parmi les leçons que nous avons tirées de ces premiers travaux, on retrouve : l'importance d'observer la dyade dans son contexte naturel ; la conscience que notre présence influence les interactions que nous nous efforçons d'étudier ; le besoin d'un contexte structuré et non restrictif pour les observations ; enfin, nous avons appris toute la valeur de l'entraînement des observateurs. Cet entraînement facilite l'interprétation des interactions mère-enfant en se concentrant sur les comportements pertinents pour l'attachement et en utilisant, de manière juste, leur jugement informé et leurs capacités sociales et cognitives.

Ces apprentissages ont été déterminants pour l'élaboration de notre procédure semi-structurée d'observations à domicile. Plus précisément, une visite à domicile débute habituellement par une discussion menée avec la mère par le premier observateur à propos de l'étude, de la signature de la lettre de consentement et d'une série de questions sur les caractéristiques démographiques. Pendant ce temps, le deuxième observateur peut prendre des notes concernant les comportements de la mère et du bébé dans les premières étapes de la visite. Lorsque le bébé semble à l'aise en présence des visiteurs, la mère, le nourrisson et les visiteurs se rendent

à la table de la cuisine pour procéder à une version informelle de l'évaluation développementale (Bayley, 1995) menée par l'un des observateurs, alors que le second aide la mère à entreprendre le tri-de-cartes d'attachement (Waters, 1995). Après cette partie, une période de jeu est organisée et la visite se termine par une entrevue menée par l'un des observateurs pendant que l'autre prend des notes. Bien que la mère soit occupée à des tâches tout au long de la rencontre, les visites revêtent un aspect informel, laissant à la mère la possibilité de répondre aux signaux de son bébé. De plus, les visiteurs prennent bien soin de ne pas interférer dans les comportements de la mère dirigés vers son bébé. Notre objectif est de créer une visite représentative du monde réel des parents et de leurs enfants dans lequel les rapports sont entremêlés d'événements de tous les jours. Il faut également noter que les visites sont faites de manière à permettre à chaque visiteur de prendre des notes concernant les signaux de l'enfant et l'attention de la mère aux signaux de son enfant, de même que les réponses y étant associées.

Ces notes sont à la base d'une entrevue post-visite, servant à reconstituer les faits saillants des observations. Ces rencontres sont menées avec une personne experte dans le domaine de l'attachement, ne connaissant pas la dyade. Seuls l'âge et le sexe des sujets peuvent être connus par cette personne. L'entretien permet la reconstruction du déroulement de la visite tout en mettant l'accent sur les événements pertinents concernant l'attachement, tels que les plaintes de l'enfant, les comportements de base sécuritaire, les signaux dirigés vers la mère, les occasions pour la recherche de proximité et la supervision de la mère, les réponses de celle-ci aux signaux et sa disponibilité physique et psychologique. Nous avons commencé ces entrevues avec l'idée d'établir un vocabulaire précis pour décrire les interactions, ce qui pourrait ainsi tenir lieu de fondement pour le TCCM. Nous avons découvert que ces entrevues servent finalement plusieurs fonctions importantes en elles-mêmes. Ainsi, elles peuvent aider les observateurs peu expérimentés à orienter leur attention et leur prise de notes vers les événements cruciaux survenant durant les visites. Il est possible pour des observateurs novices de ne pas remarquer certains événements, comme la réaction de la mère au moment de leur arrivée. Les observateurs arrivent avec le matériel d'évaluation et des appareils vidéo. Par conséquent, leur arrivée n'est pas très discrète. De plus, les visiteurs sont souvent préoccupés par les présentations et par l'endroit où déposer leur manteau, et ils peuvent alors oublier de remarquer la façon dont l'enfant réagit à cette intrusion dans leur domicile, les signaux dirigés vers la mère, si et comment la mère présente l'enfant, puis comment elle organise la transition vers l'endroit où se tiendra l'entrevue initiale. L'entrevue de

reconstitution offre la possibilité à l'observateur de préciser ses notes. Après le résumé de la visite, la personne rencontrée fait un retour sur ses impressions quant aux stratégies d'attachement utilisées par l'enfant et ces impressions peuvent être validées ou corrigées par le visiteur. De plus, la personne experte présente son évaluation de la disponibilité de la mère, sa supervision, sa coopération et son acceptation, de même que ses stratégies pour prendre soin de l'enfant. Dans la dernière partie de cette entrevue, cette relation est résumée et classifiée selon nos critères formulés à partir d'une vision organisée des relations d'attachement (Pederson et Moran, 1995a).

L'entrevue de reconstitution permet aux visiteurs de revoir les comportements liés à l'attachement, et ceci les accompagne lorsqu'ils complètent le tri-de-cartes de comportements maternels et d'attachement. Nous croyons que cette entrevue ainsi que les notes prises lors des visites sont des outils essentiels pour des observations à domicile réussies. Une indication permettant de constater l'impact des entrevues de reconstitution, est l'amélioration de la qualité des données des tri-de cartes de sensibilité. Au moment de la première étude, les accords interjuges étaient de 0,75. Dans les deux études menées depuis l'utilisation de cette procédure, l'accord interjuges s'est substantiellement amélioré à $r=0,94$ et $0,95$ pour les observations de 8 et 12 mois notées dans le document de Pederson et Moran (1995) et de $r=0,91$ dans l'étude de Pederson, Gleason, Moran et Bento (1998). On notait également une augmentation importante de la corrélation entre les cotes de sensibilité maternelle et les cotes de sécurité obtenues par le tri-de-cartes d'attachement complété par les mères, soit de $r=0,29$ (Pederson *et al.*, 1990) à $0,49$ (Pederson et Moran, 1995a). Les évaluations de sensibilité des observateurs montrent également une bonne stabilité dans le temps, soit une corrélation de $0,71$ entre les observations des mêmes dyades à l'âge de 8 et 12 mois (Pederson et Moran, 1995a).

Un autre support à la validité de nos procédures repose sur les cotes de sensibilité maternelle obtenues dans les deux études réalisées depuis la création de nos protocoles standardisés d'observations à domicile. En effet, les cotes de sensibilité sont clairement reliées à la sécurité d'attachement évaluée de manière indépendante dans la situation étrangère d'Ainsworth. Dans l'étude de Pederson et Moran (1996), les observations à domicile sont menées à l'âge de 8 et 12 mois, alors que la situation étrangère a lieu à 18 mois. L'ampleur du lien entre les cotes de sensibilité et les dyades dans des relations sécurisantes et insécurisantes observées dans la situation étrangère est de plus de $0,75$ ÉT (écart-type) pour les observations à 8 mois et de plus de $1,5$ ÉT pour les observations à 12 mois.

L'ampleur de l'effet est encore plus importante, soit de 2,0 ÉT, dans l'étude de Pederson *et al.* (1998) dans laquelle les observations à domicile et dans la situation étrangère se déroulent à 12 mois.

DIRECTIONS FUTURES POUR L'ÉTUDE DE LA SENSIBILITÉ PARENTALE

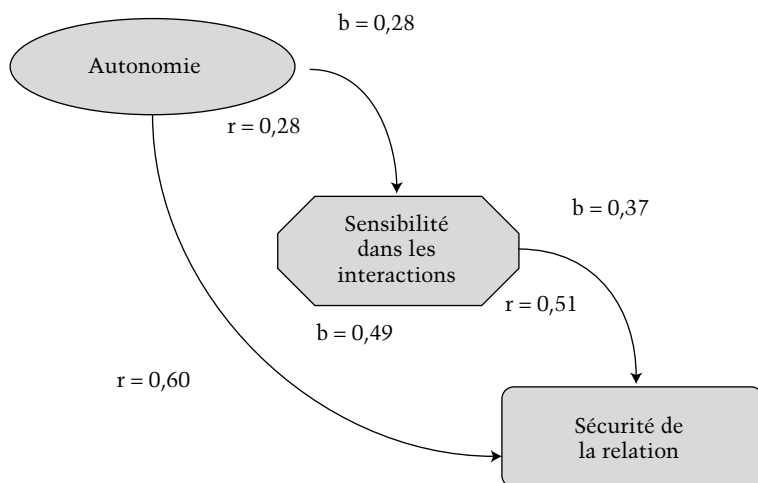
Les recherches décrites dans ce chapitre ont entraîné la version du tri-de-cartes de comportements maternels rédigée il y a presque une dizaine d'années. Nous travaillons actuellement à la troisième version. Dans nos révisions, nous tentons d'aborder quelques problèmes empiriques et conceptuels découverts à partir de l'application de la deuxième version. Quelques énoncés caractérisent un parent sensible, mais ne reflètent pas directement l'expérience de l'enfant. Par exemple, « Connait bien son enfant ; est une bonne source d'information » a été formulé à partir de la première étude observationnelle d'Ainsworth (1963) portant sur l'attachement en Ouganda. Elle a remarqué que les mères qui se retrouvaient avec leur enfant dans les relations qu'elle jugeait sécurisantes étaient d'excellentes informatrices. Elles connaissaient bien leur enfant et leur description correspondait aux propres observations d'Ainsworth. Par ailleurs, les conclusions d'Ainsworth sont en accord avec notre expérience de perception appropriée des mères dans des relations sécurisantes. De plus, dans la plupart des cas, il est possible d'obtenir des informations relatives à cet énoncé même lors d'une visite à domicile de courte durée et les observateurs s'entendent généralement quant à la cotation de cet énoncé. Toutefois, la difficulté associée à cet énoncé est qu'il porte sur l'observateur plutôt que sur l'expérience directe de l'enfant avec sa mère. Puisque notre but dans la formulation des énoncés pour le tri-de-cartes reposait davantage sur la description des interactions mère-enfant plutôt que sur l'identification des mères sensibles, les énoncés qui ne représentaient pas l'expérience directe de l'enfant ont été retirés. Le second motif nous ayant poussés à faire cette révision s'appuie sur notre désir de formuler des descriptions de comportements maternels qui distingueraient les relations évitantes des relations ambivalentes. Les exemples de nouveaux énoncés visant l'identification de comportements maternels que nous croyons pertinents pour la description des relations ambivalentes incluent : « Mettre un terme au contact physique avant que B soit satisfait » et « Les interactions avec B se caractérisent par des conflits ». Les nouveaux énoncés décrivant ce que nous appelons les mères « enseignantes », impliquées dans des relations évitantes incluent : « Interactions

orientées vers un objet (p. ex., jouet, nourriture) », alors que les énoncés pour les mères de relations évitantes qui ignorent leur enfant seraient « Éloignée physiquement lorsqu'elle interagit avec B ».

En plus de ces révisions, nous travaillons également à l'utilisation alternative de procédures de tri-de-cartes. Tel que le sous-entendent par nos exemples de nouveaux énoncés, nous espérons développer des domaines de comportements maternels qui sont associés avec différentes formes de relations d'attachement. Nos étudiants travaillent à des analyses par regroupement (*cluster analyses*) dans le but de reconnaître les mères ayant des patrons d'énoncés similaires dans le tri-de-cartes (Neufeld, Waters, Pederson et Moran, sous presse). John Kirkland, de l'Université Massey, souhaite appliquer ses procédures d'analyses hiérarchiques de regroupement à notre tri-de cartes afin de décrire les domaines des comportements maternels.

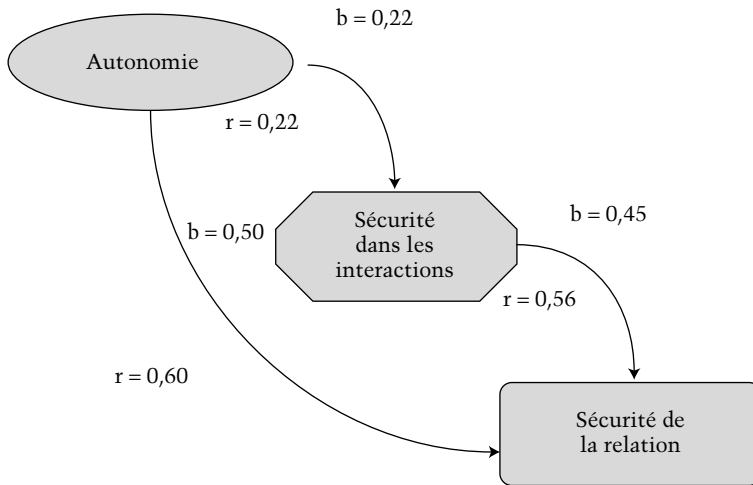
UNE DEVINETTE

L'un des principaux buts de l'étude de Pederson et de ses collègues (1998) était de mettre à l'épreuve l'hypothèse soutenant que la sensibilité parentale pourrait agir comme variable médiatrice dans le lien observé entre l'autonomie évaluée par l'entrevue sur l'attachement à l'âge adulte et la sécurité de la situation étrangère. Il est important de se rappeler qu'à partir de sa méta-analyse, van IJzendoorn (1995) a conclu que la sensibilité semblait jouer seulement un rôle négligeable dans l'explication des relations entre les cognitions d'attachement adulte et la sécurité d'attachement chez l'enfant. Nous étions persuadés qu'en modifiant la procédure d'évaluation de la sensibilité, nous serions en mesure de démontrer que les mères autonomes étaient plus sensibles et que leur sensibilité était à l'origine de l'attachement sécurisant de leur enfant. À notre grande surprise, nous avons tort. Bien que la sensibilité soit très corrélée à la sécurité d'attachement ($r=0,51$), elle était faiblement reliée à l'autonomie de l'EAA ($r=0,28$). Une analyse acheminatoire mettant à l'épreuve le modèle médiateur indique que la sensibilité maternelle correspond à seulement 17 % de la relation entre l'EAA et les classifications de la SE, démontrant ainsi un effet plus faible encore que celui évalué par van IJzendoorn (1995) (voir la figure 2). Si, plutôt que de se concentrer sur la mère, nous prenons le tri-de-cartes d'attachement pour mesurer la sécurité de l'enfant comme mesure alternative pour les comportements dyadiques interactifs, les résultats sont remarquablement similaires (voir la figure 3). La figure 3 illustre que la sécurité d'attachement évaluée avec le tri-de-cartes d'attachement est peu reliée à l'autonomie maternelle malgré le fait qu'elle est associée à la sécurité d'attachement observée dans la situation étrangère.

FIGURE 2

Un diagramme acheminatoire décrivant les résultats du test du modèle dans lequel les interactions mère-enfant en interaction (reflétées par la sensibilité maternelle évaluée par le TCCM) agissent comme médiateurs dans l'impact des représentations maternelles d'attachement (de l'entrevue sur l'attachement à l'âge adulte) sur la sécurité de la relation d'attachement (mesurée par la situation étrangère).

Les résultats provenant de l'ensemble des études utilisant le tri-de-cartes des comportements maternels posent une devinette empirique qui, en retour, soulève un défi conceptuel intéressant. D'un côté, les résultats suggèrent que cet instrument utilisé conjointement avec les méthodes d'observation décrites ici fournit une description significative des comportements maternels en interaction avec son enfant. C'est-à-dire que les résultats obtenus avec cette mesure sont significativement et substantiellement reliés à des évaluations bien établies des relations d'attachement. Les évaluations réalisées avec le TCCM sont donc perçues comme étant cohérentes sur le plan conceptuel en ce qui a trait aux interactions mère-enfant. Cependant, malgré la validité empirique établie pour cette stratégie d'évaluation, nos études ne parviennent pas à établir que la sensibilité maternelle explique convenablement la solide association entre l'attachement chez l'enfant et les représentations maternelles de l'attachement. De plus, même si toutes deux ont été fortement reliées à la relation d'attachement, les représentations maternelles et la sensibilité étaient, de manière étonnante, peu associées l'une à l'autre. Il est difficile d'expliquer cette découverte à l'intérieur d'un modèle développemental proposant que

FIGURE 3

Un diagramme acheminatoire décrivant les résultats du test du modèle dans lequel les interactions mère-enfant (reflétées par la sécurité de l'enfant évaluée par le tri-de-cartes d'attachement) agissent comme médiateurs dans l'impact des représentations maternelles d'attachement (de l'entrevue sur l'attachement à l'âge adulte) sur la sécurité de la relation d'attachement (mesurée par la situation étrangère).

les interactions mère-enfant sont la route primaire par laquelle la transmission transgénérationnelle de l'attachement se réalise, allant des représentations d'attachement du parent jusqu'au développement de l'attachement chez l'enfant.

Cette conclusion ne suggère pas que des raffinements ultérieurs de notre méthode décrivant les interactions mère-enfant seraient inutiles, ni qu'il serait inutile de s'attarder à l'élaboration de mesures visant le noyau traditionnel sensibilité-réponse qui caractérise la plupart des méthodes ; une exploration des descriptions qui reflètent les représentations maternelles fondamentales des relations intimes pourrait être particulièrement précieuse. Cependant, même si nous présumons que de tels raffinements nous fournissent des mesures davantage significatives de la variabilité dans les interactions précoces mère-enfant, le patron des résultats empiriques à ce jour suggère que le modèle conceptuel traditionnel continuera d'être incomplet ; ainsi, les évaluations améliorées pourraient nous donner des résultats plus forts, mais il semble improbable qu'elles modifient les patrons de base des associations entre les représentations maternelles, les interactions et la qualité des relations d'attachement.

La solution la plus évidente pour un modèle qui inscrit les interactions mère-enfant comme premier médiateur entre les représentations d'attachement de la mère et la relation avec son enfant serait celle qui attribue l'association marquée des cognitions adultes avec la relation parent-enfant au chevauchement important des génotypes de la mère et de l'enfant. Étant donné l'évidence croissante des corrélats génétiques des comportements parentaux (Braungart, Plomin et Fulker, 1992; Plomin, Reiss, Hetherington et Howe, 1994), une telle contribution semble crédible. Dans une perspective génétique on peut prévoir que les caractéristiques phénotypiques de l'enfant qui résistent aux modifications provenant de l'environnement sont systématiquement associées aux variations de l'attachement. Le tempérament de l'enfant peut être une de ces caractéristiques. Malgré les découvertes qui reconnaissent les influences du tempérament sur les interactions mère-enfant, spécialement celles associées à la détresse et la résistance (Calkins et Fox, 1992; Fox, 1995; Goldsmith et Alansky, 1987; Kagan, 1989; Kagan, Arcus et Snidman, 1993; Mangelsdorf, Gunnar, Kestenbaum, Lang et Andreas, 1990; Moran et Pederson, 1998; Vaughn, Stevenson-Hinde, Waters, Kotsaftis *et al.*, 1992), les efforts empiriques pour établir un lien robuste entre le tempérament de l'enfant et les patrons d'attachement ont échoué (Mangelsdorf *et al.*, 1990; Seifer, Schiller, Sameroff, Resnick et Riordan, 1996; Sroufe, 1985). Même si ces efforts s'avèraient fructueux dans l'avenir, tous les modèles qui mettent l'accent sur les facteurs génétiques doivent également évoquer l'implication essentielle des interactions mère-enfant. Ainsi, à l'exception du modèle le plus simpliste du génotype-phénotype des mécanismes de causalité, chaque théorie de ce genre doit aborder la manière dont le génotype de l'enfant influence les interactions mère-enfant, menant à l'élaboration de l'attachement, ce qui nous ramène à une version du modèle traditionnel.

LE MODÈLE TRADITIONNEL

L'explication théorique traditionnelle de la transmission développementale des patrons cognitifs et comportementaux de l'attachement est illustrée à la figure 1. Ainsi qu'il a déjà été discuté, le modèle a récemment été examiné à l'aide d'une série de méta-analyses par van IJzendoorn (1995) et évalué à l'aide d'un seul échantillon par notre groupe de recherche (Pederson *et al.*, 1998). Ce modèle émerge directement de la prémisse de base de Bowlby (1969) retrouvée dans l'articulation originale de la théorie de l'attachement; le comportement maternel dans les interactions est le déterminant essentiel de la relation en développement de la mère avec son enfant et son comportement interactif est fortement déterminé par

ses propres représentations des relations intimes. Le modèle reprend la plupart des recherches et théories portant sur l'attachement, mais a bénéficié de très peu de descriptions ou de critiques formelles. Par conséquent, il a été réduit à un niveau de simplicité tel qu'il ne rend pas justice à la riche conceptualisation de l'attachement qu'il devrait représenter. Quelques exemples permettent de soutenir une telle affirmation. Aucun théoricien de l'attachement ne peut nier que l'interaction de la mère avec son enfant est influencée par sa propre représentation des relations intimes, mais aussi que cette interaction bénéficie d'un potentiel capable de modifier et de renforcer ces mêmes représentations; la relation développementale entre les éléments du modèle est bidirectionnelle. Le besoin de façonner le modèle pour qu'il se prête aux analyses statistiques standardisées fait en sorte que les relations sont traitées implicitement comme des liens de causalité unidirectionnels. Le modèle médiateur expérimenté par van IJzendoorn (1995) et par Pederson *et al.* (1998) décrit explicitement que la sensibilité de la mère émerge de ses représentations d'attachement et qu'ainsi cette sensibilité forme la relation. Les extrémités des flèches qu'on voit dans la figure 1 suggèrent toute la portée avec laquelle les processus développementaux à directions opposées sont négligés ou ignorés. Dans le modèle traditionnel, la sensibilité elle-même est considérée comme une caractéristique propre à la mère, alors qu'en fait, conceptuellement, cette variable devrait être considérée comme appartenant à la dyade mère-enfant (Moran, Pederson et Tarabulsky, 1996). En effet, l'enfant procure le contexte immédiat pour les comportements interactifs de la mère; par exemple, un enfant qui manifeste des signaux afin d'obtenir de l'attention offre une occasion pouvant susciter la réponse de la mère, donc une base pour l'interaction. Après un certain temps, les patrons interactifs de la mère sont plus ou moins l'aboutissement de l'histoire de ses interactions avec son enfant et ce, dès sa naissance, plutôt que la caractéristique ressortant de son expérience indépendante avec son enfant.

En considérant cette barrière empirique et les thèmes conceptuels associés au modèle traditionnel, il semble utile de construire un modèle alternatif qui refléterait de manière appropriée toute la complexité conceptuelle de la théorie de l'attachement.

UNE RÉVISION CONCEPTUELLE

Le nouveau modèle devrait comprendre les observations suivantes, lesquelles ont longtemps été implicitement ou explicitement associées à la théorie de l'attachement :

1. *La relation d'attachement est dyadique, fondamentalement une construction commune du parent et de l'enfant et ce, de manière irréductible.*

Les relations, dyadiques de nature, ne peuvent être réduites aux caractéristiques de la mère ou de l'enfant. Par conséquent, la situation étrangère procure une catégorisation de la relation d'attachement et n'a pas pour but d'obtenir la description d'un seul membre de cette relation. Ainsi, les enfants sont convenablement décrits comme étant dans une relation sécurisante ou insécurisante, plutôt que comme un enfant dans une relation sécurisée ou insécurisée. Désigner un enfant comme étant sécurisé ou insécurisé est en contradiction avec le fait que l'enfant peut former une relation sécurisante avec un parent et insécurisante avec l'autre (voir Fox, Kimmerly et Schafer, 1991).

2. *Bien que les descriptions portent typiquement sur l'enfant ou le parent, les évaluations des interactions reflètent essentiellement le comportement des deux membres de la dyade.*

Le tri-de-cartes d'attachement de Waters demande à l'observateur de porter attention au comportement interactif de l'enfant. Ce comportement est également fonction de la mère. Une mère dans une relation sécurisante sera davantage évaluée comme étant sensible avec un enfant facile, engagée dans des contacts physiques et des comportements typiques de base sécuritaire qu'une mère dans une relation insécurisante. Le comportement de chaque membre de la dyade soutient certains comportements de son partenaire et non d'autres comportements; le comportement interactif de chacun est en lui-même à la fois fonction des interactions passées et de leur relation.

3. *L'interaction est conceptuellement distincte de la relation, la première étant essentiellement comportementale et l'autre, un construit hypothétique.*

Le concept des niveaux d'analyse à l'intérieur de l'organisation sociale a longuement été un construit traité par les écrits théoriques de Hinde (1987). L'interaction entre deux individus est un événement passager et unique dans l'espace et le temps. Toute description de tels comportements demande obligatoirement un certain degré d'inférence. Cependant, ces descriptions demeurent étroitement liées aux comportements élaborés dans l'interaction, impliquant typiquement la généralisation d'un ensemble d'observations, par exemple le degré de sensibilité de la mère et les comportements de recherche de sécurité de l'enfant. Bien que les classifications de la situation étrangère proviennent d'observations d'une interaction semi-structurée entre la mère et l'enfant, elles ne sont

pas équivalentes à l'interaction elle-même. Elles tendent plutôt à représenter la relation établie derrière le patron d'interaction. Contrairement à ces interactions, les catégories de relations sont admises comme étant des constructions stables et relativement constantes de la mère et de l'enfant. Le système descriptif de la relation repose sur une série d'inférences structurées établies par des observateurs entraînés qui, ultimement, catégorisent la relation des deux participants.

Contrairement aux interactions qui impliquent de véritables mouvements dans l'espace et le temps et qui peuvent être isolés à l'intérieur des actions des individus, la relation demeure un construit hypothétique inextricablement dyadique. Hinde (1987) soutient que la valeur de ce construit repose sur son utilité en tant que variable sommaire de l'histoire interactive de deux individus. Nous utilisons le concept de la relation pour expliquer que cette histoire d'interactions a des répercussions profondes sur la structure et le déroulement des interactions, au-delà de l'effet des actions spécifiques des personnes qui interagissent.

4. *Les liens de causalité entre les représentations d'attachement parental, les interactions parent-enfant et la relation d'attachement sont réciproques, comprenant un système plutôt qu'une chaîne unidirectionnelle.*

Les cognitions de la mère concernant les relations intimes ont un impact sur ses interactions avec son enfant ; en fait, les entrevues prénatales d'attachement adulte sont prédictives de la qualité de la relation mère-enfant à la première année de vie de celui-ci (p. ex., Benoit et Parker, 1994 ; Fonagy, Steele et Steele, 1991a). N'importe quelle théorie de l'attachement doit cependant permettre un impact réciproque. Les interactions de la mère avec son propre enfant modifieront plus ou moins ses pensées au sujet de la relation d'attachement et, de manière plus générale, de ses relations intimes. La relation d'attachement est à la fois un déterminant des interactions avec les partenaires sociaux et une influence (modifier – renforcer) pour ces relations. De telles relations réciproques sont difficiles à saisir au moyen des techniques statistiques actuelles et, souvent, elles résistent aux simples descriptions ou même aux discussions ; notre langage et, peut-être, notre façon de conceptualiser le monde se prêtent facilement à des modèles plus simples de causalité.

5. *Une relation peut être modifiée par des altérations dans les représentations d'un des partenaires sociaux, sans interaction.*

Cette affirmation ne peut être tracée explicitement par la théorie traditionnelle de l'attachement, mais elle est sous-entendue dans ses

propositions. Par exemple, les représentations que se fait la mère de sa relation avec son enfant ne sont définitivement pas les mêmes que la relation. Ainsi, les individus (il est plus facile de conceptualiser cela avec deux adultes, mais le principe s'applique également à la relation mère-enfant) en cause dans une relation ont différentes représentations de cette relation. Nous croyons que, plus les représentations sont similaires, plus cette relation est cohérente. Toutefois, il est difficile d'imaginer que même la plus cohérente des relations suscite des représentations identiques. En ce sens, nous prolongeons l'utilisation du construit hypothétique, soit la relation au-delà d'un substitut pour se diriger plutôt vers une histoire d'interactions (ainsi que le suggère Hinde, 1987). La relation peut également indiquer la combinaison unique des représentations séparées de la relation par chaque membre de la dyade, la propriété exclusive d'aucun des partenaires. De cela, il semble inévitable que la relation soit modifiée par un changement de représentation d'un des partenaires sociaux, sans interaction, bien que les interactions puissent manifestement la modifier. En fait, l'état d'esprit d'une mère concernant sa relation avec son enfant peut être transformé par une série d'événements qui n'impliquent pas nécessairement d'interaction directe avec son enfant ; par exemple, la discussion avec une autre mère, un changement majeur dans la relation conjugale, la mort d'un être cher ou des nouvelles concernant l'état de santé de son enfant. Par ailleurs, de tels changements ont le pouvoir de modifier sa relation avec son enfant sans interaction avec lui, et cette relation altérée aura un impact sur ses prochaines interactions avec son enfant.

6. *Un modèle complet de l'attachement nécessite à la fois des éléments structuraux et un processus mental, lequel permet le développement et l'évolution de ces éléments.*

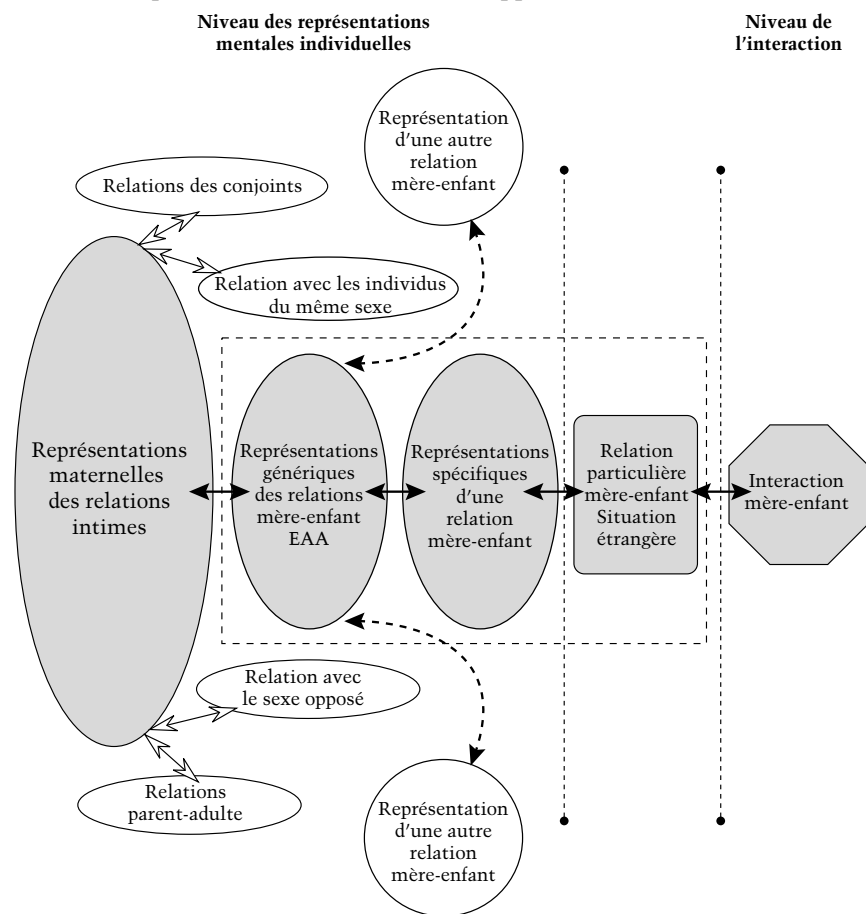
Les arguments présentés jusqu'à maintenant dans ce chapitre supportent les conceptions originales de Bowlby et Ainsworth concernant la primauté de la sensibilité maternelle dans le développement de l'attachement. Ces auteurs ont supposé un modèle dans lequel, au fil des interactions avec sa mère, l'enfant élabore une représentation, un modèle cognitif opérant, de cette relation, fondée sur son expérience des comportements de sensibilité de sa mère. Dans les développements futurs de la théorie de l'attachement, une conceptualisation plus précise sera nécessaire en ce qui a trait aux processus intervenant dans la relation entre les expériences interactives de l'enfant et l'élaboration de son modèle cognitif opérant.

Ces six observations ne sont pas formulées pour suggérer une nouvelle théorie de l'attachement, ni une théorie des relations sociales précoces. Au contraire, elles sont en accord avec la formulation originale de la théorie et, plus encore, elles reflètent un ensemble de questionnements partagés par les gens du domaine de l'attachement. Par exemple, Sroufe et Fleeson (1986) ont tracé une série de quatre propositions, lesquelles recourent à un certain degré celles qui sont présentées ici.

UNE RÉVISION CONCEPTUELLE DU MODÈLE DÉVELOPPEMENTAL

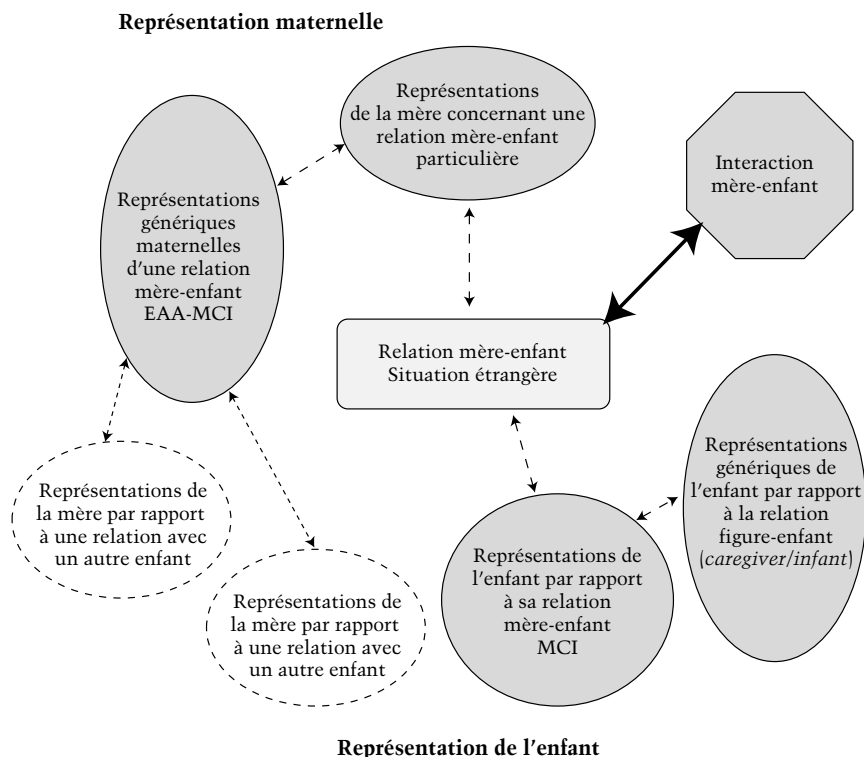
Les figures 4, 5 et 6 illustrent un modèle des interrelations entre les représentations maternelles, la relation mère-enfant et les interactions mère-enfant qui intègrent les propositions décrites dans la section précédente. La figure 4 donne une vue d'ensemble, comprenant trois niveaux conceptuels distincts : les représentations individuelles, la relation et les interactions. Sur le plan des représentations individuelles, il est avancé que la mère possède une représentation ou un état d'esprit général concernant les relations intimes. Différentes catégories de relations intimes, y compris les relations mère-enfant, sont représentées de manière indépendante, mais elles sont toutes reliées à ce niveau plus général des représentations. Les cognitions propres à chacune des catégories spécifiques influencent et affectent les conceptualisations plus larges de toutes les relations intimes. À l'intérieur de ce modèle, l'entrevue sur l'attachement à l'âge adulte sert à décrire les caractéristiques des représentations de la mère quant à la nature des relations d'attachement parent-enfant. Les représentations mentales générales de la mère ont une influence indirecte sur sa relation avec son enfant. Toujours sur le plan des représentations maternelles, le modèle suggère que le prochain niveau de spécificité procure à la mère la capacité de se former une représentation distincte des relations établies avec chacun de ses enfants. Pour chacun, la représentation sera fonction des conceptualisations génériques de la mère quant à ce type de relation et, aussi, de l'expérience propre à cette relation. Ceci suggère un degré de similitude et de distinction entre les représentations maternelles des relations propres à chaque enfant.

En retournant à la figure 4, le prochain élément de ce modèle implique un changement des facteurs qui existent à l'intérieur de la représentation personnelle de la mère, sur le plan de la relation. Ce niveau montre que la relation est conceptuellement distincte des interactions entre deux individus et qu'elle est la caractéristique combinée de la mère et de l'enfant. À

FIGURE 4**Une reconceptualisation du modèle développemental – Ébauche I**

Une première illustration de la révision sur le plan conceptuel du système développemental reliant les représentations maternelles d'attachement, la relation d'attachement et les interactions mère-enfant. Cette figure souligne à quel point les représentations maternelles des relations intimes peuvent être conceptualisées comme comportant une variété de représentations distinctes, mais interreliées, de différentes relations.

la figure 4, la boîte contenant les représentations maternelles de la relation mère-enfant et la relation mère-enfant elle-même illustre le grand écart retrouvé dans la complexification des représentations de la mère et de celles de l'enfant. Par ailleurs, l'association entre la relation et les représentations de la mère est habituellement très forte. Lorsque la relation se développe

FIGURE 5**Une reconceptualisation du modèle développemental – Ébauche II.**

Une deuxième illustration du système développemental se concentre sur une relation mère-enfant particulière et insiste sur les interrelations entre les représentations, la relation et les interactions.

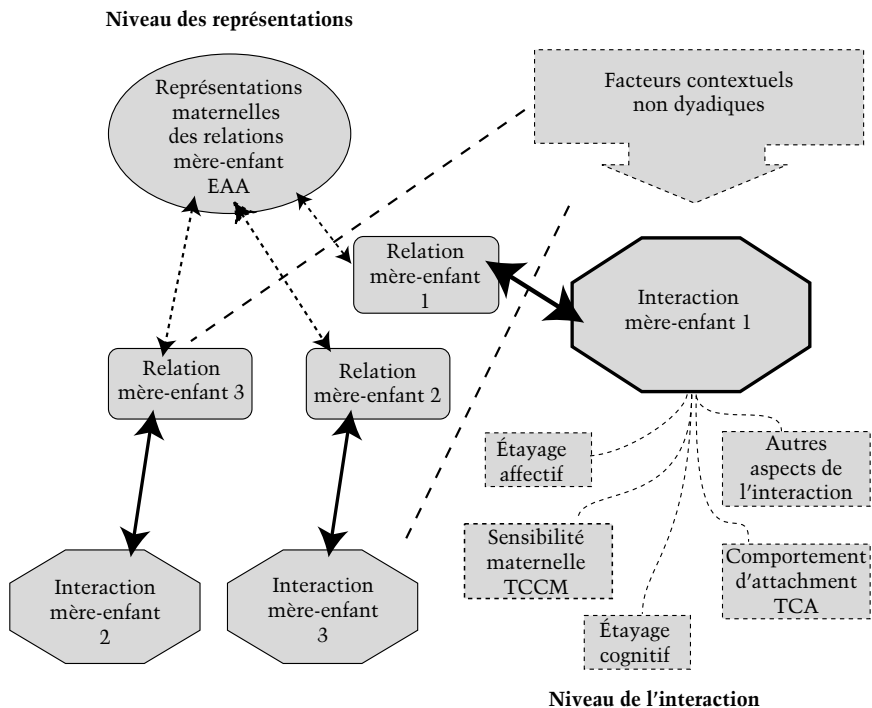
et que les capacités mentales de l'enfant se raffinent, l'influence de la relation sur les représentations de la mère augmente aussi (cet aspect sera discuté en référence à la figure 5). La relation mère-enfant est, au départ, un déterminant important pour les interactions entre la mère et son enfant; elle est également formée et modifiée de manière importante par ces interactions. À nouveau, le niveau des interactions est conceptuellement distinct des niveaux de représentation des partenaires sociaux.

La figure 5 porte sur la place qu'occupe la relation mère-enfant dans le modèle et souligne que tout le processus développemental est dyadique, impliquant donc des influences réciproques à travers les interactions et la

relation. Cette figure souligne clairement qu'un parallèle pourrait se dessiner avec la figure 4 en ce qui a trait à la relation de l'enfant et des représentations qu'il se fait (plus ou moins complexes mais évolutives) de l'attachement et au processus développemental plus large incluant la mère et ses représentations. Bien que chaque membre de la dyade forme ses propres représentations de la relation, la relation est un construit hypothétique de niveau conceptuellement différent de ces représentations – la représentation de la relation n'est pas la relation (voir Aitken et Trevarthen, 1997, pour une discussion connexe). À l'intérieur de ce modèle, toutes les interrelations entre les facteurs sont possibles, c'est-à-dire que les membres de la dyade peuvent avoir des représentations similaires ou distinctes de leur relation. Chaque représentation peut, avec plus ou moins de justesse, refléter la relation. L'autre association clé illustrée par la figure 5 repose sur la relation et l'interaction. Ainsi qu'Ainsworth le fait si bien valoir, les interactions basées sur les comportements d'attachement entre la mère et son enfant sont reliées mais non pas identiques à la relation.

Une autre perspective de ce modèle est présentée à la figure 6. Le premier élément clé de cette illustration est l'affirmation qu'une seule représentation maternelle des relations mère-enfant sera associée de manière causale à chacune des relations (plus ou moins distinctes) qu'elle a construites avec chaque enfant. De plus, la figure admet les autres facteurs influençant les interactions mère-enfant qui ne sont pas des facteurs individuels; cela inclut les facteurs non dyadiques tels que le soutien social et l'impact de la qualité des autres relations. Par exemple, les interactions entre la mère et son enfant sont sans aucun doute influencées par l'état de la relation conjugale. Finalement, la figure situe quelques-unes des mesures traditionnelles des interactions mère-enfant dans l'ensemble du modèle. Elle met en évidence le fait que les mesures d'attachement de l'enfant, de sensibilité maternelle et les comportements maternels associés à l'échafaudage affectif et cognitif reflètent des aspects de l'interaction plutôt que des aspects individuels, même lorsque la description porte précisément sur un des participants.

L'ensemble de l'organisation de ce modèle présenté aux figures 4, 5 et 6 diffère grandement du modèle traditionnel illustré à la figure 1. En effet, le modèle traditionnel présente le processus développemental de manière unidirectionnelle; des représentations maternelles émerge la qualité de la sensibilité maternelle dans les interactions, ce qui, par la suite, détermine la nature de la relation mère-enfant. Cette nouvelle conceptualisation du processus développemental modifie le schème relationnel de ces éléments et accentue les associations réciproques qui forment tous les éléments à l'intérieur des individus et de leurs relations mutuelles. Les

FIGURE 6**Une reconceptualisation du modèle développemental – Ébauche III.**

Une troisième illustration du système développemental. La figure représente les différentes relations d'attachement qu'une mère peut avoir établies avec chaque enfant. Le diagramme accentue aussi les multiples approches possibles pour mesurer les différents aspects de l'interaction (comme le tri-de-cartes des comportements maternels – TCCM – et le tri-de-cartes d'attachement – TCA) et insiste sur le fait que ces interactions peuvent être affectées par des facteurs extérieurs à la relation.

représentations individuelles des relations existent à l'intérieur d'une structure hiérarchique. Chaque représentation individuelle d'une relation intime influence la relation et se voit influencer par elle. Cette association est décrite comme étant directe, plutôt que modérée par l'interaction, puisqu'une relation peut effectivement se transformer à partir d'un changement dans la représentation de la relation chez l'un des partenaires et ce, même en l'absence d'interaction. Par exemple, une mère peut avoir une conversation importante avec un autre adulte, conversation qui modifiera grandement son opinion sur sa relation avec son enfant. En l'absence d'interactions, la relation se modifiera. Ce changement se manifestera

seulement à travers les interactions, bien que celles-ci ne soient pas essentielles pour que le changement soit efficace. De retour au modèle développemental, la relation influence l'interaction et est aussi influencée par l'interaction entre les membres de la dyade. De cette façon, la relation agit comme un intermédiaire permettant aux interactions d'avoir un impact sur les représentations de la relation et d'atteindre des représentations analogues à celles de l'autre membre de la dyade.

APPLICATION DU MODÈLE : EXEMPLES DESCRIPTIFS

La fonction première du modèle présenté ici consiste à faciliter notre compréhension des processus reliés au développement des relations et aux représentations cognitives. Quelques illustrations de l'application de ce modèle aux observations retenues dans la littérature peuvent fournir une meilleure signification de sa nature et de son utilité.

Les études portant sur l'attachement dans la petite enfance ont clairement démontré que l'attachement d'un enfant avec un parent peut être différent avec l'autre parent. Une recension des études dans ce domaine réalisée par Fox *et al.* (1991) appuie la proposition que l'enfant forme des représentations et des relations distinctes avec chacun de ses parents, malgré les ressemblances au niveau de certains comportements manifestés par l'enfant en interaction avec eux. Ce résultat est présumément lié à une histoire d'expériences d'interactions avec deux parents qui n'ont pas les mêmes schèmes d'interactions. Il ne serait pas surprenant de constater un phénomène parallèle chez des adultes; ils peuvent avoir des représentations différentes propres à chaque relation établie. En fait, les travaux de Bartholomew et Horowitz (1991) affirment que ce type de différenciation se situe au plus haut niveau des représentations, ainsi qu'il est proposé à la figure 4. Dans une étude auprès d'adultes devant décrire leurs relations avec leur famille et leurs amis lors d'entrevues semi-structurées, les auteurs ont trouvé des similitudes entre les représentations associées aux deux catégories de relations, soit famille et amis, mais aussi un degré significatif d'indépendance. Collins et Read (1994) ont proposé un modèle de représentations des relations adultes comportant ce même concept de structure hiérarchique, allant des relations les plus générales jusqu'aux représentations des relations intimes.

En plus de rendre explicite le concept hiérarchique des niveaux de représentations de chaque membre d'une relation, le modèle rend aussi évident le niveau distinct de la relation. Ce concept peut sembler une abstraction obscure lorsque nous l'appliquons aux comportements mère-

enfant observés dans la situation étrangère, mais les trois illustrations suivantes provenant de recherches portant sur les relations adultes peuvent rendre ce concept davantage concret. La première illustration est tirée de l'étude de Kobak et Hazan (1991) traitant des relations conjugales. Dans cette étude, 40 couples ont complété deux tri-de-cartes décrivant leur relation conjugale. Le premier tri-de-cartes correspond à leurs propres comportements et le second tri-de-cartes, aux comportements de leur conjoint. Ces descriptions obtenues grâce au tri-de-cartes illustrent la conceptualisation de la relation pour chacun des partenaires sur le plan des représentations individuelles (figures 4 à 6). Une mesure de l'accord intracouples quant à la conceptualisation de la relation des deux conjoints a été obtenue en corrélant ces descriptions de tri-de-cartes (c.-à.-d. la corrélation entre la description que fait l'un des partenaires de ses propres comportements et la description qu'en donne son conjoint). La corrélation moyenne de l'accord intracouples était de 0,55 avec des écarts allant de 0,02 à 0,77. Dans le modèle présenté ici, les résultats de l'accord intracouple indiquent que la relation elle-même se situe à un niveau différent, soit des interactions ou des représentations individuelles. Il s'agit d'un construit dyadique qui n'est accessible dans son ensemble par aucun des partenaires pris isolément. Les cotes de l'accord se distinguent d'un couple à l'autre, reflétant le degré de variation entre les représentations de la relation que le conjoint et la conjointe partagent. Ainsi, un niveau plus élevé de l'accord intracouple signifierait une relation plus cohérente et intime. En conformité avec cette description, les cotes de l'accord étaient systématiquement associées à d'autres mesures de la qualité de la relation. La cohérence de leurs représentations était positivement liée à la satisfaction des deux conjoints quant à la qualité de la relation, telle que mesurée par l'Échelle d'ajustement dyadique. De plus, cette cohérence était inversement liée aux expressions dysfonctionnelles d'émotions négatives à la fois du mari et de l'épouse, lorsqu'ils discutaient d'un désaccord concernant leur mariage. Ainsi, la cohérence des représentations de la relation des couples mariés est liée aux comportements interactifs tels la relation mère-enfant et leurs interactions.

De leur côté, Kobak et Hazan (1991) ne possédaient pas de mesures plus directes afin d'évaluer les représentations mentales sur le plan individuel; cependant, Judith Crowell et ses collègues ont construit l'« Entrevue des relations actuelles » (ERA : *Current Relationship Interview*; voir Owens *et al.*, 1995) pour justement donner une telle mesure. L'ERA ressemble à l'entrevue sur l'attachement à l'âge adulte (EAA), à l'exception que les questions portent sur la relation amoureuse actuelle qu'entretient la personne. Les échelles d'évaluation et les procédures de classification de

l'ERA s'apparentent également aux procédures employées pour l'EAA. Owens *et al.* (1995) ont rencontré 45 couples fiancés auxquels ils ont fait passer l'EAA et l'ERA environ trois mois avant leur mariage. Les représentations individuelles de l'attachement parent-enfant évaluées par l'EAA et de leur relation amoureuse actuelle évaluée par l'ERA sont significativement, mais modestement, reliées. Les évaluations liées à la cohérence du discours lors de l'entrevue, une dimension importante pour les deux modes d'évaluation, étaient corrélées à 0,43. Pour les trois regroupements des personnes (autonomes, esquivées et préoccupées), on a constaté une correspondance de 61 % entre les deux entrevues, soit passablement plus que la correspondance attendue de 41 %. Ce schème d'associations s'avère compatible avec notre modèle; les représentations des relations d'attachement parent-enfant et des relations romantiques sont toutes deux vues comme associées à une seule représentation générale des relations intimes. Par conséquent, des similarités plus grandes sont attendues. À un niveau plus bas de généralisation, les deux entrevues évaluent les représentations des relations de catégories diverses; quelques divergences devraient donc être anticipées. En soutenant l'idée que l'accord intracouple est le reflet de la concordance des représentations respectives que chacun se fait de sa relation et qu'en combinant les résultats de chaque membre du couple, le reflet de la cohérence de sa relation, il est intéressant de noter qu'on retrouve des niveaux considérablement plus élevés d'accord dans la classification des couples basée sur l'ERA (78 %) que dans les classifications de l'EAA (56 %). Cela suggère donc que les couples fiancés rapportent plus de similitudes dans les représentations de leur relation romantique que dans leurs relations d'attachement respectives.

Par la suite, Crowell, Gao, Treboux, Owens et Waters (1997) ont présenté le suivi de l'évaluation de ces mêmes sujets 18 mois plus tard (soit 15 mois après leur mariage). Les classifications des épouses obtenues par l'ERA sont demeurées relativement stables pendant cette période de 18 mois, contrairement aux représentations des maris, qui ne montrent pas la même stabilité sur le plan de leur relation conjugale. En fait, Crowell *et al.* estiment que les femmes acquièrent plus tôt que les hommes les représentations de leurs relations d'attachement. Donc, les représentations des hommes ont davantage tendance à se modifier à la suite des expériences adultes, telles que celles associées à la période suivant le mariage. Ces résultats et cette interprétation s'avèrent en accord avec le modèle présenté dans ce chapitre. Les interactions faisant suite au mariage forment la relation. Si les représentations des relations d'attachement de la femme sont mieux développées au moment du mariage que celles du mari, il est

probable qu'elles auront une plus grande influence sur la relation au niveau combiné des représentations et, en retour, sur les interactions (voir figure 4). Les représentations moins stables et moins formées du mari seront soumises à de plus grandes modifications par l'interaction et, par cette relation, elles seront toujours en développement.

Les résultats d'interventions cliniques s'efforçant de modifier la relation entre les enfants et les mères dans des populations à haut risque ont posé un défi de taille quant à leur interprétation à partir du modèle développemental. Des études récentes utilisant des mesures relativement brèves basées sur les comportements et tentant de modifier les interactions mère-enfant se sont avérées profitables pour changer à la fois les interactions et la relation, telle qu'évaluée par la situation étrangère (Krupka, 1995; van den Boom, 1994). Une recension d'études publiées rapportant une variété d'approches (van IJzendoorn, Juffer et Duyvesteyn, 1995) montre que les résultats fructueux des interventions basées sur les comportements contrastent énormément avec celles fondées sur l'orientation psychodynamique. Ces dernières visent à modifier les processus mentaux de la mère liés à la relation avec son enfant. Ces résultats semblent contradictoires avec le modèle développemental traditionnel. En effet, puisque la sensibilité de la mère semble être largement fonction de son état d'esprit face à l'attachement, on s'attendrait à ce que le modèle prédise que la meilleure façon de modifier les interactions, donc la relation, serait d'appliquer des interventions s'efforçant de modifier directement les représentations d'attachement de la mère. Par ailleurs, notre modèle révisé sur le plan conceptuel décrit les interactions comme étant sujettes à des modifications directes et voit ces modifications comme un chemin menant directement au changement de la relation. Les modifications des représentations maternelles de la relation paraissent plus difficiles à atteindre et semblent se manifester seulement à la suite de changements dans les interactions et la relation elle-même; les processus reflétés par l'entrevue sur l'attachement à l'âge adulte, puisqu'ils reposent sur des niveaux de représentations maternelles hiérarchiques plus distants, plus généralisés, tendent à résister davantage aux changements.

En matière d'illustration finale de l'utilisation du modèle révisé sur le plan conceptuel, nous nous tournons vers les résultats de notre propre étude portant sur la transmission intergénérationnelle de l'attachement. Contrairement aux prédictions du modèle traditionnel, Pederson *et al.* (1998) ont trouvé que la sensibilité maternelle, variable médiatrice, correspondait à seulement 18 % de l'association directe entre les représentations maternelles de l'attachement et la relation d'attachement. L'association empirique la plus forte dans cette étude se trouve entre les

représentations maternelles et la relation d'attachement. En admettant que les représentations de la mère concernant sa relation sont des déterminants importants de la relation, le modèle révisé conceptuellement devrait prédire une telle association. De plus, le nouveau modèle prédirait l'association relativement forte observée entre les mesures d'interactions (sensibilité maternelle et sécurité de l'enfant) et la qualité de la relation, éléments adjacents dans le système développemental (voir la figure 4). Finalement, la faible et déconcertante association observée entre les représentations maternelles et la sensibilité maternelle dérive naturellement du nouveau modèle puisque ces éléments sont relativement très éloignés dans le modèle. Par ailleurs, le modèle est modéré par la relation elle-même, relation qui est une fonction des représentations de la mère et de celles de l'enfant.

UN PROCESSUS REPRÉSENTATIONNEL OU UN MÉCANISME SOUS-JACENT AU DÉVELOPPEMENT DU MODÈLE COGNITIF OPÉRANT

Le modèle présenté aux figures 4 à 6 procure un nouveau cadre de travail pour la conceptualisation des interrelations entre les représentations et les expériences en cause dans le processus d'attachement. Cependant, le modèle ne contient pas d'explication quant à la manière dont les structures et événements variés s'interrelient : par un processus mental ou un processus représentationnel expliquant les interrelations entre les facteurs. Le concept de Fonagy (1994; Fonagy *et al.*, 1991a; Fonagy, Steele, Steele, Moran et Higgitt, 1991b; Fonagy et Target, 1997) sur le fonctionnement réfléchi fournit un tel processus des représentations. Le fonctionnement réfléchi renvoie à l'habileté et à la prédilection d'un individu à interpréter et à prédire ses propres comportements et ceux des autres, au niveau des processus cognitifs incluant la connaissance, les croyances et les désirs. Il est possible d'introduire le soi réfléchi dans un modèle alternatif en tant que processus déterminant la force des liens parmi les éléments du modèle. Par exemple, à la figure 4, lorsqu'une mère est capable de réfléchir correctement à propos d'une interaction avec son enfant, cette interaction semble en mesure de renforcer ou de modifier cette relation; si on y allait de la même logique, les changements dans cette relation tendraient probablement à affecter sa représentation de la relation. Ce raisonnement pourrait facilement être projeté dans la hiérarchie des représentations internes de la mère; des changements dans les représentations de catégories de relations particulières semblent plus susceptibles

d'aboutir à des changements similaires dans les représentations d'un niveau plus généralisé de relations. De manière générale, un plus haut niveau de fonctionnement réfléchi contribuerait à la fois à un système de représentations et de relations susceptible d'être affecté par les expériences (soit renforcées ou modifiées) et à un système plus cohérent de représentations, de relations et d'interactions.

PROCHAINES ÉTAPES DE NOTRE RECHERCHE POUR LA COMPRÉHENSION DES REPRÉSENTATIONS, DES RELATIONS ET DES INTERACTIONS

Le modèle présenté ici est formé afin d'établir une base pour l'organisation et la constatation des facteurs variés en cause dans les processus développementaux. Il semble relier les représentations adultes de leurs relations intimes, l'émergence de la relation entre la mère et son enfant, les interactions mère-enfant et le développement des structures cognitives opérants de l'enfant. Le modèle ne prétend pas offrir une nouvelle théorie de l'attachement ou du développement sociocognitif précoce. Il apparaît plutôt comme une tentative de rendre explicites les élaborations concernant la théorie de l'attachement et plusieurs des résultats empiriques cumulés dans ce domaine prolifique depuis la première élaboration de la théorie par Bowlby et Ainsworth.

Cette vision élargie des relations peut encourager l'examen des autres aspects des processus de représentations et leurs manifestations dans les interactions. Par exemple, un de nos étudiants utilise l'entrevue de méta-émotion de Gottman, Katz et Hooven (1996) afin d'examiner les relations parmi les représentations d'attachement des parents, leurs représentations des états émotionnels et la socialisation de leurs émotions. Un autre étudiant applique le modèle de transfert de Lester Luborsky à la compréhension des relations entre les représentations des relations conflictuelles et les représentations de la relation d'attachement (Luborsky et Crits-Christoph, 1998). Nous examinons aussi l'impact d'un programme bref d'interventions visant la sensibilité et la qualité de la relation d'attachement auprès des mères adolescentes. Nous ne doutons aucunement des expériences enrichissantes que ces recherches rendront possibles dans le but de mieux comprendre la complexité des relations humaines précoces.

Chapitre 10

Modèles d'attachement des parents et comportements d'attachement des adolescents Un arrimage avec les modèles multiples d'attachement

CATHRON HILBURN-COBB
University of Toronto, Toronto (Ontario)

HOWELL GOTLIEB
Peel Board of Education

RAHAT PYE
Toronto Board of Education,
Toronto (Ontario)

SARBJIT MANN
University of Western Ontario,
London (Ontario)

Nous désirons exprimer toute notre appréciation à Leslie Atkinson, Ph.D., pour son soutien et ses suggestions éditoriales apportées durant l'écriture de ce chapitre. Le comité éditorial de cet ouvrage nous a également fourni une aide notable par ses commentaires sur une première version de ce manuscrit. Une partie des données rapportées ici a fait l'objet d'une présentation par affiche au congrès de la Society for Research in Child Development en avril 1997 à Washington. Pour toute correspondance, veuillez vous adresser à : Cathron Hilburn-Cobb, Ph.D., The Hincks-Dellcrest Centre, 440, rue Jarvis, Toronto (Ontario), M4Y 2H4. Courriel : cathronc@yorku.ca.

L'entrevue sur l'attachement à l'âge adulte (EAA; George, Kaplan et Main, 1985; Main et Goldwyn, 1994) permet, à partir du discours d'un parent sur ses expériences d'attachement, de mesurer des états de pensée qui prédisent efficacement le comportement de l'enfant dans la situation étrangère. En effet, la correspondance entre les classifications de l'EAA du parent et les catégories d'attachement de l'enfant est de 70 % lorsque les études portent sur les trois classifications principales (18 études) et de 63 % lorsqu'elles incluent la catégorie « attachement désorganisé ou non résolu » (9 études) (van IJzendoorn, 1995). Non seulement l'EAA met en évidence des mécanismes cognitifs explicatifs de la transmission intergénérationnelle des comportements interpersonnels, mais les états de pensée qu'elle mesure sont aussi modérément associés à certains comportements parentaux (Cohn, Cowan, Cowan et Pearson, 1992; Pearson, Cohn, Cowan et Cowan, 1994) ainsi qu'à la qualité de la relation conjugale (Cohn, Silver, Cowan, Cowan et Pearson, 1992; Waters, Crowell et Treboux 1997). Bien que la théorie de l'attachement ait été historiquement ancrée dans l'étude des troubles cliniques (Bowlby, 1988b), la majorité des études dans ce domaine ont été menées auprès d'échantillons normatifs et de jeunes enfants. Ce n'est que récemment que les états de pensée mesurés par l'EAA ont fait l'objet d'études auprès de populations cliniques ou en état de détresse. Trois résultats émergent de cette littérature : 1) la distribution des états de pensée n'est pas la même dans les populations cliniques que dans les populations normales (van IJzendoorn et Bakermans-Kranenburg, 1996); 2) la correspondance entre les états de pensée de la mère et le statut d'attachement de l'enfant est comparable dans ces deux populations (Deklyen, 1996; Rosenstein et Horowitz, 1996; van IJzendoorn, 1995); et 3) la référence aux trois principaux patrons de comportements ne rend pas compte de toutes les variations individuelles entre enfants (Crittenden, Partridge et Claussen, 1992; Hesse, 1996).

Ces résultats concordent avec les données de notre propre étude sur le lien entre les comportements d'attachement des adolescents et l'état de pensée des parents. Cette étude a été menée auprès d'un échantillon volontaire partageant plusieurs caractéristiques avec une population

clinique (Hilburn-Cobb, Gotlieb, Pye et Mann, 1997; Hilburn-Cobb, Pye, Gotlieb, Atkinson et Mann, en préparation). Elle a permis de jeter un regard critique sur la généralisation du modèle traditionnel de l'attachement chez des populations cliniques (voir également Hilburn-Cobb, soumis pour publication). La distribution atypique des classifications d'attachement chez les adolescents de cet échantillon établies à partir de l'« ABCP » a déjà été rapportée (Hilburn-Cobb, 1996). Ce chapitre présente certaines données sur les états de pensée des parents (père et mère) et leur lien avec les comportements d'attachement de leur adolescent. Ces données contribuent à valider la méthode de classification des comportements d'attachement à l'adolescence (ABCP), mais elles soulèvent également des limites quant à la classification des états de pensée des parents auprès d'échantillons en détresse. En effet, la codification des états de pensée des parents dans notre échantillon a constitué un défi de taille. Les difficultés éprouvées ont donné suite à l'élaboration d'un « modèle circomplexe » des relations entre les différents états de pensée. Ce modèle procure une compréhension plus étendue de la nature des représentations d'attachement et s'applique à toutes les périodes du développement.

Le type d'attachement est qualifié de « sécurisant » (catégorie B) lorsque l'organisation comportementale du système d'attachement se traduit par des signaux appropriés de recherche d'aide par l'enfant qui incitent le parent à régir avec succès les émotions de l'enfant (Bowlby, 1969). Il est qualifié d'« anxieux » si les signaux de détresse sont soit inhibés (« évitant » ou catégorie A), soit incohérents (« ambivalent-préoccupé » ou catégorie C) et si la stratégie renforce la dépendance de l'enfant en ne lui permettant pas de réguler lui-même ses propres états émotifs (Hilburn-Cobb, 1996; Lyons-Ruth, 1996). Selon les méthodologies proposées par Ainsworth et Main (Ainsworth, Blehar, Waters et Wall, 1978; Main, Kaplan et Cassidy, 1985), ces trois types d'attachement sont définis le long d'un continuum allant des signaux d'attachement inhibés (désactivés) aux signaux intenses ou incohérents (hyperactivés) (Kobak, Sudler et Gamble, 1992). Ce modèle linéaire présente toutefois des problèmes sur le plan théorique. En effet, il est souvent difficile de différencier de façon concrète les stratégies comportementales des enfants classés dans les sous-catégories A1 et C2 ainsi que celles des enfants des catégories A2 et C1, même si ces stratégies se situent théoriquement aux extrémités opposées du continuum et sont séparées d'une multitude de catégories d'attachement sécurisant. De plus, une proportion faible mais tout de même significative d'enfants des catégories C ou A ont une mère dont le type d'attachement est différent (par exemple, une mère Ds avec un enfant C). Cette absence de concordance existe malgré le fait que le type d'attachement de l'enfant est censé traduire une adaptation

optimale de ce dernier à son parent. Théoriquement, ces cas de non-concordance devraient être particulièrement inadaptés. Comment la transmission intergénérationnelle a-t-elle opéré dans ces cas ? Y a-t-il eu transmission des conduites d'attachement ou est-ce dire que les pôles opposés du continuum partagent en réalité certaines caractéristiques transmissibles mais non identifiées par les modèles traditionnels de classification ? En d'autres mots, le problème est-il lié à la présence d'anomalies dans le système d'attachement ou est-ce la nature linéaire du modèle de classification qui est à revoir ? De plus, il arrive parfois qu'on trouve dans des échantillons cliniques ou en détresse des individus qui présentent les caractéristiques typiques de différentes catégories d'attachement. Crittenden et ses collègues (1992) ont observé ce type d'individus dans des échantillons d'enfants maltraités. Ils suggèrent que les conduites d'attachement de ces enfants reflètent mieux les modèles cognitifs opérants développés à la suite des réponses parentales que la recherche par l'enfant de la proximité du parent en situation de stress. Crittenden a formulé un modèle circomplexe (1995 ; 1997) qui décrit les liens entre les stratégies comportementales d'attachement. Elle avance que ce modèle est plus utile que le modèle linéaire traditionnel pour comprendre le lien entre l'attachement et la psychopathologie. Toutefois, ce modèle emprunte une terminologie qui s'éloigne de celle traditionnellement adoptée par les théoriciens de l'attachement. De plus, la description qu'il propose des modèles cognitifs opérants du type esquivant est discutable tant sur le plan théorique que clinique. À titre d'exemple, la tendance à prendre soin de manière compulsive des autres est une stratégie « évitante » dans son système plutôt qu'une stratégie visant à assurer la proximité et l'implication (stratégie préoccupée).

L'examen des données de notre programme de recherche nous a conduits à l'élaboration d'un modèle circomplexe différent de celui proposé par Crittenden. Ce modèle préserve le système traditionnel de classification d'Ainsworth et Main et fournit un cadre à l'élaboration d'hypothèses explicatives a) du lien entre les stratégies d'attachement et la psychopathologie et b) des cas de non-concordance entre les statuts d'attachement du parent et de l'enfant.

MÉTHODE

ÉCHANTILLON

Soixante-deux triades familiales comprenant un adolescent âgé de 11 à 15 ans (30 filles et 32 garçons) ont été recrutées par l'entremise des médias et des centres de santé mentale. Les participants ont été invités à une

étude sur la résolution de problème chez les familles ayant des adolescents, conduite sous l'égide d'un centre spécialisé dans le domaine de la santé mentale des enfants. Les familles recomposées depuis moins de cinq ans ont été exclues de l'étude. Trente et un pour cent des familles étaient déjà engagées dans un processus thérapeutique ou répondaient au critère clinique de pathologie familiale du *FAM III Dyadic Relationship Scale* (Skinner, Steinhauer et Santa-Barbara, 1984). Au moins un membre de la plupart des familles a d'ailleurs énoncé que la présence de problèmes au sein de la famille a constitué un des motifs de participation. L'échantillon comporte donc des sujets volontaires, présentant un certain niveau de détresse et se rapprochant plus d'une population clinique que d'une population normale. Le niveau socioéconomique des parents est en majorité de classe moyenne. Les emplois qu'ils occupent sont généralement de type semi-professionnel et quelques parents seulement ont fait des études universitaires. Leur situation socioéconomique est cependant variable, puisque certains participants bénéficient de l'aide sociale ou sont sans emploi, alors que d'autres sont professionnels ou propriétaires de compagnie et détiennent un haut niveau de sécurité financière. L'âge moyen des mères est de 43 ans et celui des pères de 45 ans. L'âge moyen des adolescents est de 12,8 ans (69 % pubertaires), alors que celui des adolescentes est de 12,9 (89 % pubertaires). Quatre-vingt-deux pour cent des familles sont constituées des membres d'origine, alors que neuf familles incluent la mère naturelle et un beau-père et deux familles incluent le père naturel et une belle-mère (voir Hilburn-Cobb, 1996 pour une description plus détaillée).

PROCÉDURE

Les familles ont participé à une séance d'une demi-journée en laboratoire. Pendant cette session, elles ont été observées en situation de résolution de problème afin de mesurer le statut d'attachement de l'adolescent (*Attachment Behavior Classification Procedure*, ABCP, Hilburn-Cobb, 1996). De plus, chacun des parents a passé l'EAA et tous les participants ont complété des mesures sur la qualité des relations dyadiques et un questionnaire sociodémographique.

LES MESURES RELIÉES À CE CHAPITRE

1) *L'attachement à l'adolescence* est évalué à partir de l'*Attachment Behavior Classification Procedure* (ABCP, Hilburn-Cobb, 1996). Cette mesure est actuellement la seule méthode disponible pour évaluer les comportements d'attachement des adolescents à l'égard d'un parent en particulier. Elle permet de classer les comportements d'attachement tout en respectant le

modèle tripartite d'Ainsworth et Main. Une validation préliminaire de cet instrument a été obtenue par l'établissement de liens entre les modèles d'attachement à l'adolescence et les styles de résolution de problème (Hilburn-Cobb, 1996). La concordance entre le statut d'attachement de l'adolescent, évalué par l'EAA, et l'ABCP constitue également une évaluation supplémentaire de la validité de construit de l'instrument selon le paradigme d'Ainsworth et Main (Hilburn-Cobb *et al.*, en préparation).

Puisqu'à l'adolescence l'organisation des comportements résulte de l'interaction entre plusieurs systèmes, un effort spécial est déployé afin que l'attachement soit isolé des autres systèmes de recherche de proximité. La procédure utilisée (ABCP) comporte une série d'étapes visant l'activation du système d'attachement : a) le visionnement par le parent et l'adolescent d'un film de 45 minutes traitant d'une séparation traumatisante entre un enfant et sa mère, b) la réponse à un questionnaire sur les comportements d'attachement retrouvés dans le film et leur raison d'être, c) une confrontation des divergences d'opinions entre le parent et son adolescent quant aux réponses données au questionnaire et d) une discussion semi-structurée à propos d'un scénario hypothétique dans lequel un parent a ou n'a pas été une figure sécurisante pour l'adolescent (test projectif). Les 15 à 20 minutes d'interaction après le film et la période de réponse au questionnaire (c et d) sont enregistrées sur bande vidéo. Ces interactions sont ensuite codifiées à partir des critères du manuel de classification des comportements d'attachement à l'adolescence (Hilburn-Cobb, 1993 ; Hilburn-Cobb *et al.*, 1997).

Toutes les classifications ont été élaborées en prenant soin de ne pas confondre l'anxiété de performance à l'égard des parents avec l'anxiété d'attachement. Toutefois, lorsque l'anxiété d'un adolescent semble chronique et reliée directement à la peur d'être critiqué par le parent, elle est considérée comme une anxiété d'attachement. De plus, les critères du manuel de classification laissent place à l'expression de comportements de « détachement » même chez les adolescents dont l'attachement est présumément sécurisant, pourvu que le parent représente la base sécurisante ultime pour l'enfant en cas de détresse.

Les critères généraux d'un attachement « sécurisant ou équilibré » (B) sont les suivants : 1) une exploration ouverte, non défensive et confiante par l'adolescent des émotions d'attachement ressenties en présence du parent ; 2) une habileté à tolérer la séparation « émotionnelle » impliquée dans les divergences d'opinions avec le parent sans démontrer d'hostilité, sans minimiser les différences perçues et sans rechercher constamment à être rassuré sur l'existence d'un accord ; 3) une habileté à imaginer les

sentiments de regret ou de détresse vécus par le parent face à l'idée de décevoir l'adolescent et les efforts du parent pour assurer le confort de l'adolescent.

L'attachement « limitatif » (A) est caractérisé par des tentatives de l'adolescent de discréditer ou de limiter l'influence des expériences d'attachement du quotidien sans aliéner le parent qui, lors de l'expérimentation, est plus centré sur la tâche que sur les émotions. Les critères incluent les éléments suivants : 1) la présence d'une discussion détachée de toute émotion, caractérisée par l'absence d'engagement personnel et dont l'impact de l'attachement sur soi n'est pas reconnu par l'adolescent, 2) des tentatives répétées visant à dévier la conversation vers d'autres thèmes, 3) des signes d'anxiété à l'égard du parent se traduisant notamment par l'absence de regards soutenus ou par la présence d'une attitude visant à ridiculiser les thèmes reliés à l'attachement. La dérogation face aux questions et aux émotions reliées à l'attachement et la perception d'une totale indépendance à l'égard des parents (p. ex., l'adolescent affirme ne pas avoir besoin de son parent et qu'il n'y aurait rien qu'un parent pourrait ou devrait faire) sont d'autres éléments pouvant être considérés dans l'attribution d'un attachement de type « limitatif ».

L'attachement « préoccupé » (C) est caractérisé par une implication émotive intense, en apparence anxieuse envers le parent. Les adolescents présentant ce type d'attachement expriment une préoccupation si extrême par rapport à des thèmes comme le soutien parental qu'ils sont incapables de maintenir leur attention sur la tâche et deviennent embrouillés dans des récriminations face à leur propre situation à la maison. Ils sont soucieux de se montrer en accord avec leur parent (obéissance compulsive) ou de justifier ses réactions. Lorsque l'adolescent dévie des thèmes reliés à l'attachement, il le fait avec beaucoup d'émotion et d'intensité. La colère à l'égard du parent est parfois utilisée dans le but d'induire chez le parent un sentiment de culpabilité afin d'attirer son attention. Une préoccupation excessive à propos du bien-être du parent ou même une identification au rôle de parent sont également des comportements pouvant qualifier l'attachement « préoccupé ».

Selon le poids de chacun des indices comportementaux, chaque adolescent reçoit une cote sur chacune des trois catégories d'attachement (A, B et C). La classification finale est celle qui reçoit la cote la plus élevée. Dans certains cas, une classification secondaire est attribuée lorsque le patron des réponses chevauche deux classifications principales. Dans cette étude, l'attribution des classes d'attachement a résulté de consultations entre l'expérimentateur principal et trois autres codificateurs qui ne

connaissaient ni les participants, ni les objectifs de l'étude. Le recours à des consultations occasionnelles avec un expert des systèmes de classification à la petite enfance et à l'âge préscolaire (Susan Goldberg, Ph.D., Toronto) a également permis de résoudre certains cas litigieux.

2) *Le statut d'attachement des parents* est évalué par l'entrevue sur l'attachement à l'âge adulte (EAA; George *et al.*, 1985) et selon le système de codification proposé par Main et Goldwyn (1994). Les entrevues ont également été analysées par la méthode du tri-de-cartes de Kobak (Furman, Feiring, Wehner et Simon, 1995) afin d'obtenir des cotes quantitatives pour les caractéristiques de sécurité, de désactivation, de préoccupation et d'évitement.

L'EAA est une entrevue semi-structurée d'une durée approximative d'une heure qui amène le participant à porter attention à ses premières expériences d'attachement. Elle exige de la part du participant qu'il produise des abstractions sémantiques à propos de ses premières expériences relationnelles et qu'il les appuie par des souvenirs spécifiques. Le participant doit également décrire la nature de ses premières expériences, les raisons qui justifient ces expériences et les effets de ces expériences sur sa personnalité actuelle et sur sa conception de la parentalité. L'entrevue est enregistrée sur bande audio et analysée à partir du verbatim.

L'incapacité de présenter des épisodes spécifiques qui supportent la description générale des expériences d'attachement ainsi que la tendance à se contredire dans la description et l'évaluation des expériences constituent des indices d'incohérence du système d'attachement. Cette incohérence se traduit dans le discours par la violation de quatre principes fournis par les maximes de Grice : la *qualité* (le discours semble véridique du point de vue de l'évaluateur), la *quantité* (les comptes rendus sont succincts mais complets), la *pertinence* (le discours est propre à la question posée) et la *manière* (le discours est clair et ordonné).

Un discours cohérent indique un attachement de type « sécurisant ou autonome » (F). Il existe une grande variété d'éléments de cohérence dans les discours de type « sécurisant ou autonome ». La personne qui présente un attachement de type F3 (le cas prototypique) explore librement ses expériences d'attachement et leur accorde beaucoup d'importance. Les réponses aux questions démontrent que la personne a intégré les expériences d'attachement. Elle est critique et nuancée dans la description de ces expériences et de leurs effets sur son développement et ne semble pas contrainte par un besoin anxieux de les nier ou de les enrober. Ainsi, cette personne démontre un degré de cohérence très élevé et son état d'esprit reflète un modèle unifié et autonome. D'autres discours peuvent être considérés comme sécurisants ou autonomes (F1, F2, F4 et F5) même si

leur degré de cohérence n'est pas aussi élevé que celui de la catégorie F3. La différence principale réside dans la spontanéité du sujet à explorer ses expériences d'attachement. Les catégories moins prototypiques sont souvent attribuées aux personnes qui explorent honnêtement leurs expériences d'attachement, ne dévalorisent pas leurs relations d'attachement et sont relativement disposées à réfléchir sur leurs expériences, mais seulement une fois que l'intervieweur a tendu plusieurs perches.

Un participant peut par ailleurs explorer certaines expériences d'attachement, mais en dévalorisant ces expériences et en exprimant une certaine rancœur (p. ex., « je n'ai jamais eu de père »). De telles dérogations sont présentes dans les discours de type esquivé (Ds2). Toutefois, le discours peut également être de type esquivé (Ds1 ou Ds3) si le participant limite ses explorations sans dévaloriser explicitement l'attachement ou s'il ne réagit pas aux demandes d'élaboration provenant de l'intervieweur. Le discours esquivé se manifeste aussi par l'écart apparent entre les évaluations abstraites des expériences d'attachement et le souvenir précis de ces expériences. Cet écart se traduit par de l'idéalisation (p. ex., l'évaluation abstraite est positive et le souvenir est négatif) ou de l'incapacité à se rappeler des expériences.

Les discours de type préoccupé sont pour leur part caractérisés par une valorisation des expériences d'attachement jumelée à des difficultés dans l'intégration de ces expériences. Ces difficultés peuvent se refléter notamment dans la tendance de l'individu à être vague et passif dans le rapport des épisodes d'attachement ou à s'emporter, de façon colérique, lorsqu'il décrit ses expériences d'attachement. La colère est telle qu'elle viole les prémisses de pertinence, de manière et de quantité. Les discours qui sont jugés de modérément à fortement passifs, qui sont teintés de généralisations confuses et d'insinuations voulant que la personne ait échoué dans sa tentative de plaire à son parent durant l'enfance, sont classés « préoccupés » mais de type E1. D'autres discours sont également de type préoccupés, mais classés E2, lorsque la colère est telle qu'elle brouille les capacités d'introspection et d'analyse au regard des expériences d'attachement.

Une troisième forme de discours préoccupé se trouve principalement chez les populations cliniques qui rapportent avoir vécu un ou des événements traumatisants (E3). Elle se caractérise par la tendance du répondant à retourner fréquemment à ces événements, même lorsque le questionnaire ne dirige pas le répondant vers une telle évocation, et à être envahi par ces événements dans la description de ses relations avec ses parents. Elle peut également se manifester par un blocage inexpliqué face à certains

souvenirs qui provoquent la détresse chez le répondant et qui semblent reliés à des événements traumatisants. La cote E3 est toujours accompagnée d'une autre cote, comme Ds, F ou E.

Un discours de type « non résolu » (U) peut aussi se manifester lorsque la discussion porte précisément sur la perte d'une figure d'attachement (décès) ou sur l'expérience d'un événement traumatisant (p. ex., abus, violence). Ce discours traduit l'incapacité de certains individus à réorganiser leur système d'attachement autour de nouvelles figures et de nouvelles expériences. À la suite de l'entrevue, les individus ayant expérimenté le décès d'une figure proche ou des événements traumatisants impliquant des figures d'attachement reçoivent à la fois une cote U et une cote F, Ds ou E. Les mères qui sont classées U ont plus souvent des enfants qui présentent des stratégies comportementales désorganisées durant la situation étrangère (Main et Solomon, 1990).

Enfin, certains discours peuvent recevoir la cote CC (non classifiables) lorsque le répondant expose deux modèles mentaux dominants face à différentes figures ou face à la même figure d'attachement. Dans le cas d'échantillons normatifs, les codificateurs de l'EAA ont souvent été encouragés à recourir à une seule classification plutôt que d'utiliser la catégorie CC. Le manuel de codification fournit toutefois des critères spécifiques pour assigner une cote CC : 1) des cotes significatives pour deux stratégies incompatibles (E et Ds); 2) des cotes avec des sous-catégories spécifiques qui sont sur la « frontière » entre un F et une catégorie d'attachement anxieux (E ou Ds), 3) un changement radical de la qualité du discours à l'égard d'un parent durant l'entrevue; 4) un discours incohérent qui n'affecte pas les principes de qualité, de quantité, de pertinence et de manière (Hesse, 1996).

Dans la présente étude, les verbatim des parents à la suite de l'EAA ont d'abord été codifiés selon le système de Main et Goldwyn (1994). Tous les verbatim ont été codifiés par au moins deux des trois auteurs de ce chapitre qui ont reçu les formations de Main et Hesse (deux premiers auteurs) et de David Pederson (troisième auteur). Les verbatim des pères et des mères de même famille n'ont pas été confiés aux mêmes évaluateurs et les verbatim des mères ont été codifiés avant ceux des pères. Les premier et deuxième auteurs ont codifié tous les verbatim des mères et les premier et troisième auteurs ont codifié tous les verbatim des pères. La fidélité interjuges est supérieure à 80 % avant la phase de consultation. Les désaccords ont été discutés en concertation avec le troisième évaluateur et, à l'occasion, avec un quatrième évaluateur (Annie Kolar, Ph.D., Pittsburgh).

En plus de la classification en catégories, tous les auteurs ont rempli le tri-de-cartes de Kobak après la lecture des verbatim (Furman *et al.*, 1995). L'indice de fidélité Sperman Brown sur le composite global est de 0,69. Les cotes à ce tri-de-cartes n'ont pas été utilisées pour établir la classification d'attachement mais, dans certains cas, elle ont été considérées dans l'attribution d'un statut CC, notamment lorsque le tri-de-cartes révélait des cotes élevées pour plus d'une catégorie (par exemple, si préoccupation, évitement et désactivation sont tous > 0).

RÉSULTATS

LA DISTRIBUTION DES STATUTS D'ATTACHEMENT DES PARENTS (EAA)

Plusieurs parents ont rapporté dans l'EAA des expériences d'attachement si négatives qu'il a été difficile pour eux de tenir un discours cohérent. Dans un peu plus de la moitié des cas (56 %), il ne fut pas possible d'attribuer une seule classification d'attachement, mais nous avons cependant pu établir que la cohérence du verbatim ne pouvait mériter une cote de 5 selon le système de Main et Goldwyn (5 étant le critère de classification pour la catégorie F). Plusieurs de ces cas incohérents sur le plan de la qualité, de la quantité, de la pertinence et de la manière correspondent probablement au type CC identifié par Hesse (1996). À titre d'exemple, un discours qui autrement aurait été cohérent s'est trouvé soudainement modifié par une violation de la qualité, cette violation n'étant reliée à aucune perte et à aucun événement traumatisant. Nous avons qualifié ce type de discours de « sécurité limite », tout en lui accordant la mention CC (non classifiable). Les cotes de cohérence pour les cas « sécurité limite » (limite-F/CC) s'étendent de 4,0 à 4,5. D'autres discours ont reçu une classification double (p. ex., CC/Ds + E), parce qu'ils présentaient des caractéristiques typiques de deux catégories d'attachement insécurisant.

Les verbatim des participants sont donc désignés selon les trois catégories habituelles (Ds, F et E), en plus d'une catégorie « sécurité limite » (F/Ds/CC et F/E/CC) et d'une catégorie double (CC/E + Ds). Les discours ont également été classés selon leur niveau d'incohérence et de désorganisation face à la perte de figures d'attachement ou à la présence de traumatismes (U et E3). La distribution des résultats des EAA, tant pour les mères que pour les pères, est présentée au tableau 1.

TABLEAU 1

Pourcentage (n) des classifications EAA de la mère et du père selon 5 catégories d'attachement et selon la présence ou l'absence des classifications U et E3

	Ds	F	E	Sécurité limite Ds/F/CC	CC (E+D)	U ou E3	U	E3
Mère	20 (12)	14 (9)	10 (6)	19 (12)	37 (23)	37 (23)	32 (20)	18 (11)
Père	37 (23)	11 (7)	18 (11)	13 (8)	21 (13)	32 (20)	32 (20)	6 (4)

LA CONCORDANCE ENTRE LES COMPORTEMENTS D'ATTACHEMENT DES ADOLESCENTS ET LES MODÈLES D'ATTACHEMENT DES PARENTS

La concordance entre les trois classifications d'attachement des adolescents (ABCP) et les six classifications de l'EAA pour les mères (Ds, F, E, sécurité limite Ds/F/CC, sécurité limite F/E/CC et CC [E + Ds]) est significative ($\chi^2=26,8$, $p < 0,005$). Cette concordance a été calculée de manière conservatrice (analyse à deux sens) en considérant les EAA cotées « sécurité limite » en concordance *soit* avec des classifications anxieuses correspondantes pour l'adolescent, *soit* avec la catégorie d'attachement sécurisant chez l'adolescent, mais pas avec les deux. Ainsi, même si 100 % des mères évaluées « sécurité limite » avaient des adolescents qui présentaient un attachement sécurisant ou dont l'attachement concordait avec la qualité de la stratégie insécurisante de la mère, nous avons présumé que, si un autre codificateur expert avait jugé que *tous* les cas limites provenaient en fait d'une catégorie unique, il y aurait eu une non-concordance pour la moitié des cas. Il y a donc un lien significatif entre l'état de pensée de la mère relativement à ses expériences d'attachement et les comportements de l'adolescent dans la situation « ABCP ».

La concordance entre les trois classifications d'attachement des adolescents (ABCP) et les six classifications de l'EAA pour les pères n'est toutefois pas significative malgré une correspondance supérieure à 50 % entre les adolescents et leur père. Par ailleurs, les taux de correspondance, tant pour les mères que pour les pères, sont les mêmes quel que soit le sexe de l'adolescent. Des analyses supplémentaires ont été menées afin de mieux comprendre l'absence de concordance entre le statut des parents et les comportements des adolescents. Vingt-trois cas non concordants ont été identifiés pour les pères et 14 cas l'ont été pour les mères. Nous avons

examiné le lien entre la complexité des modèles d'attachement des parents, selon qu'ils soient uniques, limites ou doubles, et le degré de concordance entre l'attachement du parent et les comportements des adolescents.

1) L'association entre la complexité des modèles d'attachement et les cas de non-concordance parent-adolescent

Le tableau 2 présente le nombre de cas de concordance et de non-concordance selon la complexité des modèles d'attachement des parents et selon que ces cas sont clairs ou ambigus.

Chez les mères, il y a un lien entre la catégorie de concordance et la complexité du modèle d'attachement ($\chi^2 = 7,0, p < 0,05$). Ainsi, alors que les proportions de cas non concordants et de cas concordants sont similaires pour les classifications simple (Ds, F ou E) et double (E + Ds), elles sont clairement différentes pour les classifications comportant des cas « sécurité limite ». En effet, 6 cas non concordants sur 23 se

TABLEAU 2

L'analyse comparative entre les classifications de l'EAA des parents et la concordance adolescent-parent

	Mères			Pères		
	Classif. simple	Sécurité limite F/CC	CC/E + D	Classif. simple	Sécurité limite F/CC	CC/E + D
Non-concordance claire	8 (30)	0	6 (26)	20 (49)	1 (12)	2 (15)
Concordance claire	19 (70)	–	17 (74)	21 (51)	–	11 (85)
Cas limites de concordance	–	12 (100)	–	–	7 (88)	–
Totaux (n)	27	12	23	41	8	13

*n (%)

Note: Les cas limites de concordance sont présentés séparément des classifications simple et double de concordance, parce qu'ils sont théoriquement plus ambigus. Cependant, en raison de la présence attendue de cellules vides, nous avons choisi de combiner les cas limites de concordance avec la catégorie « concordance claire » pour analyse. Le χ^2 , calculé à partir des tableaux croisés 2×3 (n'ayant théoriquement aucune cellule vide) est significatif tant pour les mères ($7,0, p < 0,05$) que pour les pères ($7,7, p < 0,05$).

sont produits chez des dyades où la mère a été classée « CC/E +Ds », alors qu'il n'existe *pas* de cas non concordants pour les 12 cas où la mère a été classée sécurité limite-F/CC.

Si les classifications CC/E+Ds sont décomposées selon les multiples combinaisons (p. ex., E2 +Ds2 et E1 +Ds1), l'absence de concordance semble davantage présente dans le groupe E2 +Ds2. La proportion (%) de cas non concordants comparativement aux cas concordants dans les groupes E +Ds et Ds +E est de 20/80, alors qu'elle est de 43/57 dans le groupe E2 +Ds2.

Le lien entre la catégorie de concordance et la complexité des modèles d'attachement est aussi significatif chez les pères ($\chi^2 = 7,7$, $p < 0,05$). Des 23 cas de non-concordance, seulement trois se sont produits avec une classification CC, qu'elle soit associée à la classification « sécurité limite » ou non. Pour l'échantillon des pères, il n'y a pas de relation entre les cas de non-concordance et la classification E2 +Ds2.

2) L'association entre la complexité des modèles d'attachement et la présence d'un discours désorganisé face à la perte d'une figure d'attachement ou à l'expérience d'événements traumatisants

Vu le nombre élevé de classifications U, E3 et CC dans notre échantillon, et vu l'hypothèse voulant que l'expérience d'événements traumatisants puisse conduire à l'élaboration de modèles cognitifs multiples (Bowlby, 1973), nous avons mené une analyse exploratoire pour répondre à la question suivante: *Y a-t-il un lien entre la classification double (statut CC) et la perte d'une figure d'attachement ou l'expérience d'événements traumatisants?* Les résultats de cette analyse sont présentés au tableau 3.

La présence d'un discours désorganisé face à un événement traumatisant ou à la perte d'une figure d'attachement (U ou E3) a plus de chance de se voir chez les parents qui ont reçu une double classification CC/(E +Ds) que chez ceux ayant reçu une classification simple ou une classification « sécurité limite ». Ce résultat est vrai tant pour les mères ($\chi^2 = 19,3$, $p < 0,0001$) que pour les pères ($\chi^2 = 6,5$, $p < 0,05$). Dans l'ensemble, ce lien demeure significatif même si les classifications U et E3 ne sont pas combinées (U: $\chi^2 = 7,5$, $p < 0,05$ pour les mères; $\chi^2 = 6,5$, $p < 0,05$ pour les pères; E3: $\chi^2 = 17,0$, $p < 0,0005$ pour les mères). Par ailleurs, le nombre de classifications E3 chez les pères était trop petit pour vérifier rigoureusement cette hypothèse. Nous avons également noté que, parmi les mères ayant reçu une classification simple, aucune n'a montré de discours désorganisé

TABLEAU 3

L'association entre les classifications de l'EAA et la présence ou l'absence de discours désorganisé (U ou E3)

	Mères			Pères		
	Classif. simple	Sécurité limite F/CC	CC/E + D	Classif. simple	Sécurité limite F/CC	CC/E + D
Absence d'une catégorie U ou E3	22 (82)	8 (67)	9 (39)	31 (76)	6 (75)	5 (38)
Présence d'une catégorie U	5 (18)	4 (33)	14 (61)	10 (24)	2 (25)	8 (62)
Totaux (n)	27	12	23	41	8	13

*n (%)
 χ^2 pour les mères = 9,6, $p < 0,01$; pour les pères = 6,5, $p < 0,05$.

par rapport à un événement traumatisant (E3). Un cas classé E3 s'est cependant retrouvé dans la catégorie « sécurité limite » et les dix autres cas classés E3 ont présenté des modèles multiples CC(E +Ds). Le groupe CC/(E2 +Ds2) en particulier, bien que de petite taille, a présenté une proportion de U et de E relativement supérieure aux autres. Ces résultats suggèrent donc un lien entre la présence de modèles multiples d'attachement qui ne seraient pas intégrés chez le parent (CC) et la présence d'un discours désorganisé face à la perte d'une figure d'attachement ou à l'expérience d'événements traumatisants (U et E3).

DISCUSSION

En dépit du nombre élevé de classifications multiples (CC), les résultats de la présente étude ont montré que l'organisation des comportements d'attachement des adolescents, telle que mesurée par la procédure ABCP, est associée au modèle d'attachement de la mère, mesuré par l'EAA. Les degrés de concordance obtenus sont comparables à ceux rapportés dans les études impliquant des enfants et des échantillons cliniques. Par ailleurs, les modèles d'attachement des pères ne sont pas associés à l'organisation des comportements des adolescents. Ce résultat concorde avec d'autres données de notre programme de recherche (Hilburn-Cobb, 1996) ainsi qu'avec les données d'une étude allemande (Zimmermann, Bombik,

Spangler et Grossmann, 1995) qui montrent que la qualité du lien d'attachement au père, telle que perçue par l'adolescent, n'est pas associée aux comportements d'attachement des adolescents. Dans la discussion, nous souhaitons porter une attention particulière à la nature des nombreux discours de parents (EAA) qui se sont vu attribuer une double classification (CC). Cet examen nous mènera à la proposition d'un modèle servant à conceptualiser la nature de ces modèles multiples (CC) et leur relation à différentes stratégies d'attachement. Nous nous inspirerons des patrons de concordance et de non-concordance afin de documenter notre modèle sur le plan empirique.

L'EAA requiert du sujet qu'il décrive des épisodes spécifiques de sa vie et fournisse des généralisations intégrées de ces épisodes. L'entrevue vise à « surprendre l'inconscient » afin de mesurer le niveau d'intégration des expériences d'attachement selon qu'il reflète la présence de modèles simples et cohérents ou encore la présence de modèles multiples susceptibles de se contredire (Main, 1991). Bien que Main précise que les discours Ds ou E sont teintés d'incohérence en raison notamment de la présence possible de modèles multiples d'attachement, il apparaît que ces discours sont malgré tout simples et d'une certaine façon constants dans leur forme globale. Nous avons donc opté de faire référence uniquement aux verbatim de type CC comme reflet de modèles multiples. Nous croyons que les verbatim contenant une stratégie d'attachement simple, qu'elle soit de type sécurisant ou insécurisant, reflètent un unique modèle d'attachement interne intégré, sans égard à l'anxiété associée au discours.

LES DONNÉES ATYPIQUES DE L'EAA DES PARENTS

Un nombre croissant d'études menées auprès de populations chez qui les relations intimes sont souvent compromises rapportent la présence de distributions atypiques dans les classifications d'attachement. Comparativement à ce que l'on observe dans les échantillons de sujets normaux, la présence de discours incohérents est plus fréquente dans les échantillons de sujets montrant des problèmes de personnalité de types dysthémique ou limite (Patrick, Hobson, Castle, Howard et Maughan, 1994) et des problèmes de santé mentale non psychotiques (Allen, Hauser et Borman-Spurrell, 1996), de même que chez des sujets exposés à la violence conjugale (Holtzworth-Munroe, Stuart et Hutchinson, 1997), à des abus sexuels (Stalker et Davies, 1995) et à des expertises médico-légales (van IJzendoorn *et al.*, 1997). Dans ces échantillons, on trouve habituellement une proportion plus grande d'entrevues CC (non classifiables), E3 (préoccupation associée à la présence d'un traumatisme) et U (classification liée

à la perte ou à un trauma non résolu). Nos données et les résultats de ces études convergent, malgré la présence d'un échantillon clinique composé de participants hétérogènes qui ont lancé eux-mêmes le processus de consultation. Plusieurs parents de l'échantillon ont vécu des expériences très angoissantes auxquelles ils souhaitaient réfléchir dans le cadre de leur participation à notre étude. Dans la plupart des cas, deux codificateurs ont attribué, de manière indépendante, les catégories CC ou E3 aux verbatim.

Une autre étude de concordance menée auprès d'adolescents hospitalisés en milieu psychiatrique a aussi fait ressortir une distribution atypique d'attachement insécurisant, mais cette étude ne comportait aucun discours de type CC (Rosenstein et Horowitz, 1996). Les auteurs mentionnent toutefois que la classification de plusieurs sujets était loin d'être claire et qu'il est plus juste de qualifier la nature de ces classifications de « non exclusive » (p. 251). En fait, même si ces auteurs ont accordé une classification unique, plusieurs classifications étaient multiples et les analyses ont porté sur la catégorie prédominante.

Tout en se rappelant que plusieurs des verbatim de notre étude ont reçu des classifications multiples, qu'une catégorie CC leur ait été assignée ou non, la majorité des désaccords entre les codificateurs ont porté sur une hésitation entre les classifications E et Ds. Des difficultés sont apparues lorsque, par exemple, la passivité était jugée modérée mais constante et placée de manière significative, lorsque le rappel mnémorique était insatisfaisant, que l'idéalisation était évidente, que des énoncés démontraient une valorisation claire de l'attachement et qu'une détermination à se conformer aux modèles de la famille n'atténuaient pas les aspects émotionnels des relations. En général, même si les distinctions conceptuelles entre les classifications de l'EAA semblent claires, il est devenu évident que *des questions demeuraient sans réponse en ce qui a trait à la nature des différences entre 1) le rappel mnémorique vague et le rappel mnémorique hésitant qui n'inclut pas de refus actif de collaborer, 2) entre les descriptions teintées d'idéalisation et celles qui portent à la sanctification et 3) entre des protestations exprimées par de la colère et des protestations visant la dérogation*. De plus, nous avons relevé de nombreux verbatim qui regroupaient à la fois des indices multiples d'autonomie et d'exploration et des indices de violations importantes de la cohérence (parfois non codifiables). De tels verbatim ont déjà été identifiés par Hesse (1996) comme des discours non classifiables (CC).

Nous n'avons pas évalué si notre façon de déterminer les cas non classifiables (CC) pouvait être reproduite par un codificateur expert. La comparaison des expériences des parents de notre échantillon avec celles

des parents faisant partie d'autres études où les cotes CC sont fréquentes soutiendrait la fidélité de notre façon de procéder. Toutefois, nous croyons avoir correctement classé les verbatim exposant un modèle d'attachement simple et cohérent et avoir classé, avec prudence, les verbatim pour lesquels l'intégration de modèles incompatibles a été compromise (cas limites-F) ou l'unification de modèles entrant en conflit n'a simplement pas eu lieu (CC/Ds+E). Cette façon de faire a toutefois résulté en quelques cas de non-concordance d'attachement sécurisant/insécurisant.

La non-concordance entre les états de pensée des parents et les comportements d'attachement des adolescents est moins forte en présence des classifications « cas limites-F/CC » chez les deux parents et plus forte en présence des classifications E2 +Ds2 chez les mères. Par ailleurs, le degré de concordance n'est pas associé aux cas CC chez les pères. Cela suggère que, même si nous n'avons pas trouvé de lien direct entre la catégorie unique F des parents et la classification B des adolescents, il est peu probable qu'un adolescent dont l'état d'esprit du parent est à la fois teinté de sécurité et d'anxiété (cas limites) adoptera des comportements d'attachement opposés. Les parents de type cas limites-F/CC pouvaient soit donner l'impression de progressivement gagner en sécurité, soit présenter l'image d'individus en perte de sécurité à cause de la présence actuelle d'une relation d'attachement problématique ou d'un quelconque traumatisme relationnel. Cependant, ils ont tout de même été capables de structurer la relation avec leur adolescent et de prévenir le développement de patrons de conduites inadaptés malgré la complexité de leur modèle cognitif.

LES ÉVÉNEMENTS TRAUMATISANTS ET LES MODÈLES MULTIPLES

Bowlby suggère que l'expérience d'événements traumatisants pendant l'enfance constitue un facteur prédisposant l'individu à développer des modèles d'attachement multiples. Ce facteur est d'autant plus important lorsque le parent ne reconnaît pas la nature d'un tel événement. Les parents de notre échantillon ont vécu beaucoup plus d'événements traumatisants que les personnes provenant d'un échantillon normatif. Les données recueillies auprès de ces parents confirment l'existence d'un lien important entre la présence de ces événements et le statut CC. Cependant, les classifications CC sont en plus grand nombre que les classifications E3 et les classifications U/trauma, autant pour les mères que pour les pères, suggérant ainsi que c'est plus l'existence de modèles multiples qui prédispose à l'expérience d'événements traumatisants que l'inverse.

Main (1990) propose que les stratégies d'attachement sécurisant et anxieux (ambivalent et évitant) reflètent les tendances biologiques « primaires » et « secondaires » du système comportemental d'attachement. Différemment de Main, nous affirmons que les deux stratégies anxieuses préservent la primauté hiérarchique du système comportemental d'attachement, particulièrement dans des situations où les besoins d'attachement ne sont pas comblés. De plus, nous croyons que ces stratégies permettent l'expression du besoin primaire d'attachement et la régulation de la survie sans qu'il y ait lieu d'exploiter d'autres systèmes de gestion de la survie (p. ex., la domination comportementale pour l'acquisition de ressources; voir Hilburn-Cobb, 1993/1998; soumis pour publication). Par exemple, en période de stress, l'individu « esquivé » manifeste certains comportements de retrait (p. ex., se montrer fort et indépendant) qui, dans les faits, optimisent la proximité d'une figure d'attachement. Minimiser l'impact d'une situation stressante constitue par exemple une stratégie permettant de gagner l'approbation de certains parents et de maximiser ainsi la probabilité d'obtenir leur aide en cas de besoin (Main et Weston, 1982). Dans la mesure où cette stratégie assure l'accès au parent et sa coopération, l'adolescent ne ressent plus le besoin d'assurer sa sécurité par des stratégies ne relevant pas du système d'attachement. L'accès au parent est également la fonction première des stratégies de type « préoccupé ». Ces stratégies réussissent cependant par l'entremise de comportements « hyperactivés ». Autant les stratégies esquivées que les stratégies préoccupées ainsi que leurs équivalents au niveau du comportement à la petite enfance, c'est-à-dire les modèles évitants et ambivalents, font appel à des comportements éthologiques particuliers de *soumission* au service du système d'attachement (Hilburn-Cobb, soumis pour publication). Les tracés développementaux de ces stratégies sont présentés aux figures 1 et 2.

PROPOSITION D'UN MODÈLE CIRCOMPLEXE DES CATÉGORIES D'ATTACHEMENT

Les stratégies reliées aux attachements anxieux (Ds ou E) ont été identifiées comme des stratégies qui se substituent totalement ou partiellement à l'incapacité pour l'individu de rechercher la proximité d'une figure d'attachement (Main, 1990). En d'autres mots, derrière ces stratégies se cache une tendance naturelle de l'individu à rechercher le soutien en période de stress. La figure 3 présente un modèle circomplexe des relations entre les multiples stratégies d'attachement qui découlent du système d'analyse de Main et Goldwyn (1994). Dans ce modèle circomplexe, la motivation première du système d'attachement est représentée par l'axe

FIGURE 1

Les parents **esquivés** vont limiter ou éviter les signaux de détresse des enfants qui ne sont pas critiques (ils ne pourront percevoir avec efficacité et objectivité les indices de stress chez l'enfant et ne pourront aider à sa régulation de façon appropriée; ils rejettent également toute menace sauf celles qui laisseront croire à des conséquences néfastes).

L'enfant doit optimiser la recherche d'accès et de proximité dans des conditions de stress; il doit donc limiter la manifestation de signaux de détresse pour qu'il lui soit permis de demeurer à proximité de son parent. Il existe deux manières de mettre en œuvre cette stratégie :

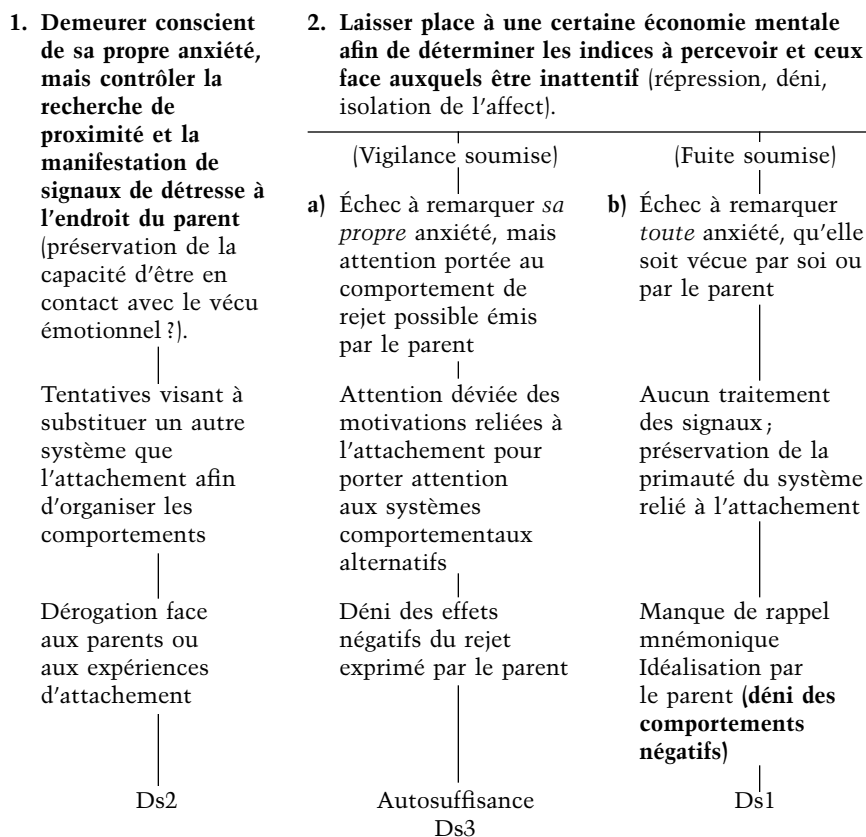
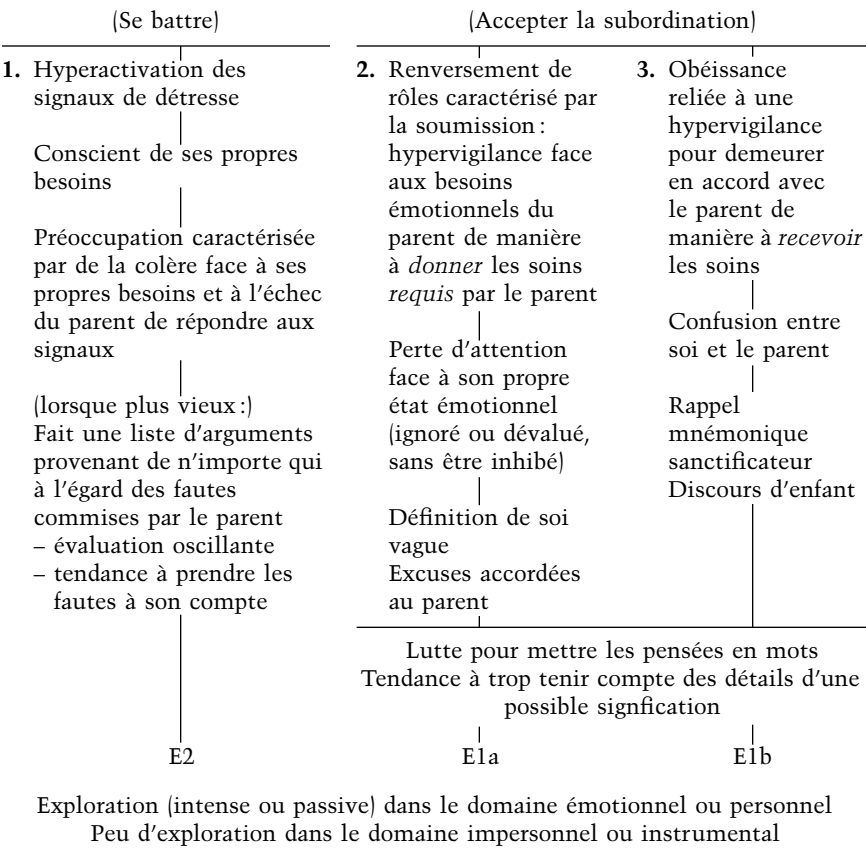


FIGURE 2

Les parents **préoccupés** vont prêter attention à leur propre état émotionnel et ils vont mettre l'accent sur le fait d'obtenir pour eux-mêmes de l'aide de la part des autres. Ils ignoreront parfois (sans toutefois les nier) les signaux de détresse de l'enfant. S'ils sont distraits par les demandes de soins de l'enfant, demandes qui entrent en compétition avec les leurs, ils deviennent en colère et temporairement rejetants, prétextant « pas maintenant » ; lorsqu'ils se retrouvent toutefois dans des conditions de stress moins élevé, ils répondent avec une « hypersensibilité » aux besoins émotionnels de l'enfant. Les réponses de soins ne s'accordent pas adéquatement aux besoins développementaux de l'enfant.

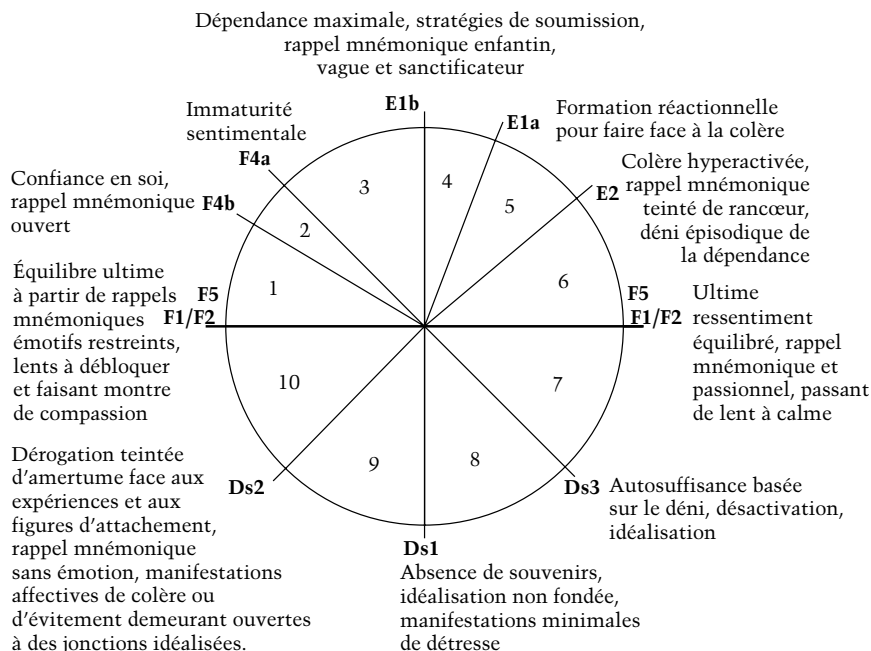
L'enfant doit optimiser la capacité de répondre du parent. Il existe trois manières d'y arriver :



horizontal, dont chaque extrémité illustre les expressions minimales de cette motivation. Dans un cas, elle s'exprime par plus d'autosuffisance et, dans l'autre cas, par une dépendance aux autres. Sur cet axe, le système d'attachement est flexible, de sorte qu'il s'active en période de détresse et qu'il demeure inactif en d'autres temps, laissant le contrôle de l'action aux autres systèmes comportementaux. Au centre de l'axe se situe le comportement sécurisant (F3/B3), qui représente en fait la tendance naturelle autour de laquelle se modulent les stratégies primaire ou secondaires. Il est approprié d'appeler cet axe « l'autonomie engagée ».

Les aires à proximité de cet axe (celles qui incluent des catégories F) représentent les états d'esprit pour lesquels les stratégies primaires (F3) ne sont que partiellement affectées (selon la grandeur du rayon) permettant ainsi l'expression de la motivation primaire de rechercher la proximité. Dans ce secteur, d'autres systèmes de comportement peuvent être mobilisés *au service* de l'attachement. En fait, ce secteur représente les limites du « champ gravitationnel » des stratégies primaires. Au-delà de ce secteur, une stratégie comportementale peut être maintenue mais au service d'un autre système comportemental gérant la survie de l'individu. (Il est à noter que la condition nécessaire pour qu'un attachement soit vrai constitue le recours ultime à une figure plus forte procurant un « sentiment de sécurité ». Le type de comportements qui ne vise pas à solliciter une telle sécurité pourrait ne pas correspondre au comportement d'attachement.)

L'axe vertical de la figure 3 représente l'étendue des comportements de soumission utilisés dans les stratégies secondaires simples (voir aussi Hilburn-Cobb, soumis pour publication). L'origine des coordonnées x et y (F3=0) représente une autonomie équilibrée. Ainsi, en s'éloignant de l'origine le long de l'axe y, on retrouve des stratégies de « soumission » (peu d'efforts sont déployés pour maintenir la stratégie primaire qui est de s'assurer de rechercher la proximité). Cet axe est ainsi appelé la « soumission ». La partie positive de cet axe regroupe des comportements d'« évitement renversé », c'est-à-dire des comportements passifs (p. ex., la sur-dépendance) qui s'expriment devant une figure forte et dominante en période de détresse et qui visent la non-confrontation de la relation plutôt que la fuite (voir Gilbert et Allan, soumis pour publication). Le rayon négatif représente les stratégies de soumission reliées à la fuite. Elles sont caractérisées par de l'évitement et ressemblent à ce que les éthologues appellent le « vol arrêté ». Elles impliquent un camouflage des réactions émotives face à un environnement menaçant qui se traduit par l'émission de signaux simulant l'absence de sentiments de détresse.

FIGURE 3**Modèle circomplexe des catégories d'attachement adulte**

Dans ce modèle circomplexe, les catégories avoisinantes partagent des similarités au niveau des stratégies utilisées dans le discours (par exemple, les personnes classées Ds3 qui ont tendance à idéaliser peuvent ressembler à celles qui sont classées F1/F2; également, les personnes classées E1 qui présentent des rappels sanctificateurs peuvent ressembler à une personne sentimentale de type F4. Il existe aussi des relations le long du diamètre pour chacune des catégories puisque les mêmes stratégies utilisées au niveau du discours peuvent l'être en suivant soit une approche activante, soit une approche désactivante (par exemple, une personne E1 présentant un rappel mnémonique restreint et sanctificateur partage des comportements similaires avec une personne Ds1 qui, elle, a tendance à idéaliser; également, une personne F4 qui trouve une fierté à manifester sa force de caractère peut ressembler à une personne Ds3 qui prétend être autosuffisante, spécialement si les deux sont fières de leur situation familiale actuelle. Les cas non classifiables (CC) correspondent au recours à des modèles multiples d'attachement; leurs stratégies adaptatives ne sont ainsi pas regroupées en un seul état d'esprit cohérent. Par conséquent, la catégorie CC dispose la personne à présenter l'idée d'un trauma non résolu (U ou E3). Certaines cotes CC combinent une stratégie de type anxieux avec une stratégie de type sécurisant, réduisant ainsi l'indice de cohérence à 4 (CC; voir Hesse, 1996). Certaines autres cotes CC rassemblent des stratégies qui s'opposent sur un même diamètre, faisant ainsi preuve d'une ambivalence face à la possibilité d'hyperactiver ou de désactiver le comportement d'attachement; ces catégories présentent donc un indice de cohérence < 2. Si les stratégies simples, les stratégies « sécurité limite » et les stratégies « diamétralement ambivalentes » devaient échouer, la personne pourrait avoir recours aux systèmes comportementaux alternatifs, à la place du système d'attachement, afin de reprendre au défi de survie.

Certains théoriciens ont proposé que les stratégies de soumission de type « évitement renversé », telles que la sur-dépendance et le renversement de rôles (Gilbert et Allan, soumis pour publication ; Crittenden, 1995), exprimaient en fait une *hyperactivation* du système d'attachement (p. ex., Kobak, Cole, Ferenz-Gillies, Fleming et Gamble, 1993). Cette étiquette a été utilisée pour illustrer les efforts de la personne dépendante à solliciter le parent afin que ce dernier agisse comme régulateur de sa détresse. Cependant, le contraste entre « actif » et « peu actif » est surtout utile pour décrire le comportement d'attachement à la petite enfance dans la situation étrangère. À partir des premières années scolaires, les comportements ambivalents visant à solliciter les soins de la part du parent ne sont pas plus « actifs » que les efforts évitants qui visent à amener le parent dans une activité alternative de manière à permettre à l'enfant de demeurer dans une zone de proximité (Crittenden, 1997, p. 53). À l'âge adulte, le discours vague et passif dans l'EAA n'est pas vraiment plus actif que l'idéalisation du parent. La colère et les blâmes exprimés au parent ne sont pas des stratégies plus actives que les protestations vigoureuses utilisées par l'adulte « esquivant » pour défendre la normalité des événements et sa force personnelle. Nous proposons que les stratégies de soumission de type « évitement renversé » (que d'autres voient comme le reflet de l'hyperactivation du système d'attachement), qu'elles soient passives (E1), teintées de colère (E2) ou de dépendance sentimentale (F4), soient en fait des stratégies qui se subordonnent progressivement aux stratégies primaires avec la visée de maintenir la proximité.

Par ailleurs, les stratégies de soumission reliées à la fuite permettent à la personne dépendante de demeurer près d'une figure menaçante en minimisant sa détresse. Ces stratégies sont utilisées pour ne pas mettre au défi un parent dominant et peuvent se manifester par de l'idéalisation (Ds3), des difficultés de rappels (Ds1) et de la dérogation de la faiblesse (Ds2). Les stratégies Ds2 et Ds3 permettent à la personne dépendante d'accepter la détresse en se disant autosuffisante. Celle-ci réussit en affirmant soit que son parent n'a pas d'effet sur sa sécurité (Ds2), soit qu'elle-même est suffisamment forte pour ne pas être protégée par son parent (Ds3). La personne qui présente une stratégie Ds1 trahit les stratégies de « vol arrêté » en se coupant de toute perception d'inadéquation avancée par les autres et elle est souvent capable d'articuler un désir continu de maintenir des liens familiaux idéalisés. La stratégie de subordination, discrète, est néanmoins vraie.

D'autres modèles heuristiques de la relation entre les stratégies d'attachement sous-entendent que l'hyperactivation serait représentée par une stratégie E2 et que la désactivation serait représentée par une stratégie

Ds2 (Kobak *et al.*, 1993). Le modèle que nous proposons ici, avec le continuum E1/Ds1 considéré comme orthogonal au continuum sécurisant, est compatible avec le fait que les stratégies E2 et Ds2 ont beaucoup plus d'aspects reliés à la sécurité que les stratégies E1 et Ds1. Ces dernières stratégies sont les moins sécurisantes et démontrent, dans notre modèle, un état de soumission plutôt que de revendication de l'accès au parent.

La figure 3 situe également les catégories E2 et Ds2 en contiguïté avec certaines catégories sécurisantes (F1/F2/F5), représentant ainsi l'ouverture de ces personnes à réfléchir sur leurs relations interpersonnelles. Pour les personnes E2 et Ds2, les capacités d'introspection sont cependant moins équilibrées ou productives qu'elles ne le sont pour les personnes dont l'attachement est autonome-sécurisant. La position de ces catégories dans le modèle se justifie par le fait que les stratégies E2 et Ds2 correspondent à des formes de protestation contre l'autoprotection, ce qui représente le premier recours naturel à une recherche de proximité auprès d'un parent difficile. Il est approprié d'appeler cet axe la « protestation égocentrique ». Cet axe serait instable, puisque les deux positions de protestation constituent des façons de s'éloigner du champ gravitationnel d'attachement primaire.

Comme le montre la figure 3, la catégorie F4 n'est pas située sur l'axe « autonomie engagée » (axe des x). Ce positionnement reflète le caractère immature et embrouillé de plusieurs verbatim F4 et est en accord avec les spéculations récemment formulées à l'égard des enfants de la catégorie B4 (van IJzendoorn, Goosens, Kroonenberg et Tavecchio, 1985). De plus, nous avons situé la catégorie F4 sur le même continuum que la catégorie Ds3, puisque ces deux catégories partagent avec la catégorie F3 un recours à la compétence personnelle et à l'affiliation. Il est donc approprié d'appeler cet axe l'« affiliation égocentrique ». Certains F4 et Ds3 semblent mettre davantage l'accent sur l'affiliation, tandis que d'autres insistent davantage sur la compétence personnelle. (Selon sa position à l'intérieur du modèle, un F4 ne devrait *pas* vraiment mériter une cote de cohérence de 5,0 à moins que d'autres stratégies F ne soient présentes, ce qui, dans les faits, est souvent le cas [p. ex., F4/F2]).

Dans le modèle circomplexe, les pointes de tarte à droite et à gauche des arcs (désignés par des nombres de 1 à 10) représentent l'étendue des stratégies d'activation ou de désactivation utilisées par un individu dans l'EAA. Par exemple, une personne classée E1/E2 devrait probablement manifester des stratégies d'attachement situées dans le secteur 5. Un adulte avec des expériences de vie complexes pourrait présenter des stratégies chevauchant plusieurs secteurs (p. ex., de F4 à E1 ou de E1 à Ds3).

Les classifications qui combinent des stratégies contiguës le long du périmètre requièrent une désignation CC si elles comportent des catégories F, puisqu'elles témoignent de la présence de modèles d'expériences d'attachement divergentes seulement en partie intégrés. Ces cas limites, à qui nous avons donné l'étiquette « limite-F/CC », s'appliquent aux personnes dont l'autonomie est fragile selon qu'elle progresse vers la sécurité ou qu'elle se détériore en raison de la présence d'un partenaire anxieux. Ces cas limites-F/CC impliquent une moindre cohérence comparativement aux personnes recevant une classification unique F. Dans notre étude, aucun adolescent ayant une mère classée « limite-F/CC » n'a exprimé de stratégies d'attachement à l'extérieur de l'étendue des stratégies sécurité-limites de la mère. Cela suggère que, malgré le manque de cohérence, la mère peut toujours offrir un modèle comportemental relativement stable à son enfant. Ce constat a également été observé dans les données concernant les pères. En dépit du peu de concordance entre les classifications d'attachement des pères et celles des adolescents, seulement un cas limite-F/CC sur huit ne concordait pas avec la classification de l'adolescent. Ce cas était celui d'un beau-père traumatisé classé E3/F1/E1 dont l'adolescent était évitant à son endroit. Dans ce cas, le beau-père n'était pas une figure principale d'attachement. Par conséquent, du nombre total de 20 cas limites-F/CC chez les mères et les pères, nous avons noté que 95 % des cas sont concordants.

Deux objectifs sont visés par le modèle que nous venons d'exposer : 1) mieux comprendre les raisons expliquant la simplicité et la complexité de certains discours dans l'EAA et 2) prédire le degré de concordance ou de non-concordance entre les discours de parents et les comportements d'attachement des adolescents.

LE MODÈLE CIRCOMPLEXE POUR PRÉDIRE L'UTILISATION DE STRATÉGIES MULTIPLES ET LA NON-CONCORDANCE ENTRE LES ÉTATS DE PENSÉE DU PARENT ET LES COMPORTEMENTS D'ATTACHEMENT DE L'ADOLESCENT

Nos données appuient l'idée voulant que les individus incapables d'intégrer un modèle unique d'attachement à la suite de l'expérience d'événements traumatisants aient tendance à utiliser des stratégies multiples, certaines reflétant l'activation de leur système d'attachement et d'autres la désactivation de leur système. Même les individus qui ont recours à une stratégie dominante peuvent parfois exploiter des stratégies qui sont diamétralement opposées selon le modèle de la figure 3. Nous avançons

ici que les modèles multiples d'attachement sont le plus souvent composés de stratégies situées relativement près les unes des autres ou encore sur un même axe du modèle (voir la figure 3).

Le modèle que nous proposons permet notamment d'expliquer la présence de verbatim contenant à la fois des discours de type F4 et des discours de type Ds3. Un individu peut ressentir de l'ambivalence à propos d'une relation en exprimant à la fois des attitudes de désactivation et d'hyperactivation. Des enfants classés A2 peuvent être autant ambivalents à propos de la recherche de proximité dans la situation étrangère que les enfants classés C1. Nous croyons que l'individu exprime des stratégies qui se situent à des points extrêmes d'un même axe lorsque ses relations d'attachement le placent devant un problème sans solution (par exemple, un parent esquivé souhaite que son enfant soit indépendant, mais il devient punitif si les résultats ne correspondent à ses valeurs ou, encore, un parent préoccupé induit une stratégie de renversement de rôles chez l'enfant, mais il est punitif si l'enfant ne réussit pas suffisamment à le soulager). Dans une telle situation, la personne peut donc hésiter quant à la possibilité d'activer ou de désactiver son système d'attachement ou quant au choix entre des stratégies de soumission manifestes ou cachées (par exemple, hésiter entre une stratégie E1 de type sanctificateur *vs* une stratégie Ds1 de type idéalisant et une stratégie F4 qui consiste à se présenter d'une manière captivante *vs* une stratégie Ds3 comme celle de se dire indépendant, mais de façon défensive).

La non-concordance entre certaines dyades d'attachement (p. ex., un parent Ds1 avec un enfant C2 ou un parent E1 avec un enfant A1) exprime, à certains égards, un refoulement de la tendance naturelle de chaque membre de la dyade à exprimer des comportements complémentaires selon le système d'attachement traditionnel. En fait, les deux membres de la dyade utilisent des stratégies de soumission, mais à des degrés différents et dans des directions opposées. Certaines stratégies expriment des tendances à l'hyperactivation, alors que d'autres expriment des tendances à la désactivation. Cette hypothèse peut permettre de comprendre certains cas spécifiques de non-concordance dans notre échantillon, notamment ceux impliquant une mère F4 avec un adolescent A. Quatre mères F4 ont vu leur classification d'attachement ne pas concorder avec celle de leur adolescent et trois de ces mères avaient un adolescent dont l'attachement était de type A. Dans ces dyades, la mère et l'adolescent présentaient respectivement des formes hyperactivantes *vs* des formes désactivantes d'affiliation égocentrique ou de comportement de soumission affiliative. Le quatrième cas F4 chez la mère impliquait un adolescent C. Ce cas était cependant si étrange (ressemblant à un E) qu'on donna à cette mère une

classification CC comme cote alternative, mais non comme classification principale. Il peut donc n'y avoir eu aucune vraie non-concordance ou alors l'adolescent peut avoir simplement choisi une stratégie ambivalente qui aurait été contiguë avec celle de la mère en fonction du modèle présenté ici.

Puisqu'il n'y a pas de concordance entre les EAA des pères et les classifications d'attachement des adolescents, à l'exception des cas CC, et puisque ce résultat peut refléter la moins grande implication des pères par rapport à la vie affective de leurs adolescents, aucune conclusion ou prédiction en ce qui concerne les cas de non-concordance impliquant *trois catégories* ne peut découler des données provenant des pères.

Les cas s'avérant non concordants selon le système d'analyse traditionnel en trois catégories peuvent parfois devenir concordants selon le modèle circomplexe, puisque ce dernier inclut une classification cas limites-F/CC. En effet, l'inclusion d'une stratégie « sécurité-limite » ne masque en rien le biais de *concordance* à l'égard d'une activation ou d'une désactivation du système d'attachement partagée autant par le parent que par l'enfant (par exemple, la comparaison entre un parent classé CC/F + E et un enfant C peut avoir été considérée comme un cas non concordant entre un F et un C selon le système conventionnel). L'inclusion d'une classification « sécurité-limite » a des implications importantes quant à la compréhension du processus de transmission intergénérationnelle qui a opéré dans certaines dyades mère-enfant. Ces implications seront discutées plus loin.

Dans notre échantillon, les classifications CC furent obtenues le plus souvent le long d'un axe traversant le point milieu illustré par le modèle circomplexe. Certaines combinaisons, telles que E1 +Ds1, semblent plus fréquentes, peut-être parce qu'elles comportent des stratégies de soumission se situant aux extrêmes du même axe (voir la figure 3). Dans notre échantillon, les mères CC/E1 +Ds1 ne se sont pas trouvées plus souvent dans des dyades non concordantes que les mères exprimant une stratégie unique d'attachement. Par ailleurs, les mères E2 +Ds2 sont celles qui ont présenté les stratégies les plus discordantes avec celles de leur adolescent. Leur verbatim montre la forme de discours la moins bien organisée, caractérisée par l'utilisation imprévisible de stratégies d'activation et de désactivation, exprimant parfois des protestations et de la colère et d'autres fois du dégoût (voir l'annexe pour des exemples). Cet état d'esprit incohérent peut être à l'origine des comportements de subordination « attaque-attaque » relevés par d'autres chercheurs (Gilbert et Allen, soumis pour publication). Néanmoins, six des cas non concordants chez les mères

étaient des Ds +E avec des adolescents classés B (sécurisant). Même si quatre de ces adolescents ont plus tard été classés comme des exemples prototypiques d'une classification D, la présence de la stratégie de base B suggère que, dans ces cas de modèles multiples d'attachement, la mère se rapproche si souvent du pôle sécurisant que ses conduites en sont affectées, malgré le fait que ses états extrêmes demeurent les indicateurs influençant le plus fortement la classification dans l'EEA.

La présence d'adolescents B avec des mères Ds+E peut peut-être s'expliquer par la présence du père. Dans bon nombre de cas, les verbatim des pères suggèrent que ces derniers peuvent aider à consolider le climat d'attachement dans la famille. Dans notre échantillon, les cotes maternelles de type CC/Ds +E sont celles qui ont obtenu la plus forte probabilité d'être associées à une classification U ou E3. Il se pourrait que ce soit la présence de pères exprimant un modèle unique et stable d'attachement (p. ex., des pères Ds) qui permette à certains adolescents de mères classées CC/E2 +Ds2 de trouver un équilibre dans l'expression de leurs stratégies d'activation et de désactivation envers leur mère.

CONCLUSION

Le modèle circomplexe ainsi que les résultats de ce chapitre ont pu être mis en lumière seulement parce que nous avons considéré la possibilité d'exploiter les classifications CC présentées par Main et Goldwyn (1994) et par Hesse (1996). À l'instar du type sécurisant ou autonome, qui doit mériter une cote de cohérence de 5 ou plus (Main et Goldwyn, 1994), nos cas limites-F/CC étaient ceux dont la cohérence avaient reçu une cote supérieure à 4,0 mais inférieure à 5,0 (Hesse, 1996). Les stratégies insécurisantes uniques ont reçu une cote de cohérence inférieure à 4 mais supérieure à 3, puisqu'une organisation dominante a pu être clairement identifiée. *Nous avançons que les verbatim qui présentent des modèles multiples, qu'ils soient hiérarchiques ou compensatoires* (Pianta, 1992; Rosenstein et Horowitz, 1996), *ont beaucoup plus d'avantages à être classés CC/DS +E qu'à être réduits à leur stratégie dominante*. Nous avons attribué à ces verbatim des cotes de cohérence de 2 ou 3 selon le système de Main et Goldwyn. La désorganisation additionnelle engendrée par l'ajout d'un statut U ou E3 diminuera toujours la cote de cohérence d'au moins un point. Ainsi la classification U/CC/E +Ds a reçu le plus souvent une cote de cohérence de 1 ou 2.

Notre pratique clinique a également influencé notre choix d'utiliser les cotes CC. Nous souhaitons pouvoir utiliser l'EAA afin de mieux comprendre les clients et leur état d'esprit en thérapie et peut-être le lien entre ces états d'esprit et les profils psychopathologiques. Nous devons toutefois reconnaître qu'un système de classification conçu à l'origine pour prédire le comportement à la petite enfance dans la situation étrangère peut ne pas contenir l'ensemble du spectre des conduites d'attachement à l'âge adulte, même si l'EAA prédit la qualité de la relation conjugale (Cohn, Silver *et al.*, 1992; Crowell et Waters, 1995; Crowell, Treboux, Owens et Pan, 1995; Waters *et al.*, 1997). En considérant dans le modèle circumplexe la présence possible de modèles uniques et multiples et la contiguïté ou l'opposition de ces modèles d'expériences, il devient possible d'expliquer une variation plus importante des cas d'attachement à l'âge adulte. Notre modèle est basé sur des critères dimensionnels différents de ceux proposés par Crittenden, même si cette dernière relève aussi l'importance des comportements de soumission pour les individus ambivalents (Crittenden, 1997b). Le modèle que nous avons proposé précise les fonctions des stratégies de soumission, à la fois celles exprimant l'activation du système d'attachement et celles exprimant sa désactivation, et ne stipule pas que les premières sont basées sur de vraies cognitions ou de faux affects. Toutefois, l'identification par Crittenden d'une catégorie mature A/C semble bien correspondre au type d'attachement CC/E2 +Ds2 désigné par l'utilisation du système de Main.

Après avoir répliqué les données de cette étude, il pourrait être intéressant d'examiner les liens entre, d'une part, la complexité des modèles d'attachement (uniques et multiples) et, d'autre part, le profil diagnostique et les réponses à la psychothérapie. Même si le recours à la classification CC ne devrait pas se faire sans avoir déterminé des critères stricts, l'hésitation à utiliser cette classification peut être responsable des difficultés à prédire des psychopathologies spécifiques à partir des catégories de l'EAA (un exemple dans Rosenstein et Horowitz, 1996).

ANNEXE

Les cas de non-concordance adolescent-mère pour les classifications CC (E + Ds) de l'EEA

ABCP adolescent	EEA maternelle	Commentaires	EEA paternelle	Commentaires
B fille	U/CC/E3E1/Ds1/ Ds2Ds3 Secteurs 7-10 ambivalence diamétrale	Préoccupée par l'abus d'un parent souffrant d'une maladie mentale; figures d'attachement alternatives disparues après un changement d'identité; abusée par un premier mari; verbatim surchargés, confus et très longs; idéalise également le père par moments.	Cas limite sécurisant CC Ds3/F1 Secteur 7	Beau-père; situation de vie stable; minimise les effets émotionnels et les délais; minimise la violence maternelle par l'humour; une quantité trop éparse; admet le rejet de la part de la mère et les effets sur son propre caractère.
B fille jumelle *D	CC/E2/Ds2/U ambivalence diamétrale et changeante	Adjectifs caractérisés par de la préoccupation teintée de colère face à une mère abusée de façon traumatisante (souffrant de maladie mentale?) combinée avec de la dérogation; mélange d'adjectifs opposés face au père; collaboration minimale; relation positive avec la GM, peut-être perte non résolue?	U/E3/F1/F4 Secteur 1	La mort traumatisante du père durant l'enfance et la peur de futures pertes se répandent à travers le verbatim; sinon, rappel équilibré et cohérent d'une enfance difficile; a trouvé des figures d'attachement alternatives durant l'adolescence; conscient de la propre vulnérabilité psychologique.

Les cas de non-concordance adolescent-mère pour les classifications CC (E + Ds) de l'EEA (suite)

ABCP adolescent	EEA maternelle	Commentaires	EEA paternelle	Commentaires
B garçon enfant unique	CC/E2/Ds2Ds3/(E3 ?) ambivalence diamétrale et changeante	Adjectifs très positifs et idéalisants pour le père ; adjectifs très négatifs et teintés de colère pour la mère, dérogation épisodique face à la mère ; colère face à l'intrusion de la mère à l'égard des rêves actuels.	E2E1/CC/Ds1Ds2 Secteurs 5 et 9 (ambivalence diamétrale)	Blâmes teintés d'une très grande colère à l'égard des parents face à des fautes légères et importantes ; relation positive avec le GP, maintenant idéalisant le père puisque le GP souffre d'Alzheimer.
B garçon *D	CC/E3E1/Ds3 Ds2 Secteurs 4 et 5 et 8 et 9 ambivalence diamétrale étendue	Préoccupation envahissante à l'égard d'un trauma face à la mère et d'autres abus ; mais aussi normalise et ensuite idéalise les parents ; grande passivité et importante confusion ; histoire très longue et complexe avec une certaine tendance vers un désir d'amélioration de la vie.	Ds3/CC/F2 ?) Secteur 7	Valorise mais aussi minimise la relation positive avec la GM, rejetée par le père mais idéalisation des parents ; liberté restreinte d'explorer les effets de l'expérience sur la personne ; suicide dans la fratrie, abus sexuel, termine l'entrevue avec un accent surprenant sur le besoin d'amour.

Les cas de non-concordance adolescent-mère pour les classifications CC (E + Ds) de l'EEA (suite)

ABCP adolescent	EEA maternelle	Commentaires	EEA paternelle	Commentaires
B garçon enfant unique *D	CC/E3E2E1/Ds2 ambivalence diamétrale et changeante	Préoccupation envahissante face à la tragédie d'un abus sexuel très jeune, le rejet de la mère et la propre maternité à l'adolescence; en colère, très articulée mais surchargée; oscillation entre un engagement et une dérogation du rôle de mère et de l'enfant adolescent.	Ds3/Ds2/U Secteurs 8 et 9	Conjoint de fait depuis longtemps; a une relation soutenante avec l'adolescent; idéalisation de sa propre mère, mais déroge aux valeurs de sa propre famille après le suicide d'un membre de la famille.
B garçon *D	U/CC/Ds2Ds3/E1/F4 Secteurs 8 et 9 et 3 ambivalence diamétrale étendue	Une certaine attention personnelle de la part de la mère. Perturbations familiales à la suite d'abus de substances et de violence de la part du père; voit des effets limités sur soi; conflit entre l'affection pour le père et la dérogation face à la visée de la mère. Idées face à des forces surnaturelles et des visites de la GM après sa mort. Le verbatim a un aspect surréel.	Ds1/Ds3/F1 Secteurs 7 et 8	L'amour de jeunesse de la mère; grande famille pauvre; vision simple de soi, aucune souplesse, aucune exploration des idées apportées; non collaborateur et menacé par l'entrevue; idéalisation des parents; vision solide de la famille tendant à minimiser mais aussi à être acceptante, perte et épreuve. Personne ayant un bon cœur?

Chapitre 11

La construction sociale des représentations des relations amoureuses à l'adolescence

VALERIE SIMON

Université de Denver, Colorado, États-Unis

HEATHER A. BOUCHEY

Université de Denver, Colorado, États-Unis

WYNDOL FURMAN

Université de Denver, Colorado, États-Unis

Remerciements : Cette étude a été rendue possible par des subventions du National Institute of Health accordées à Wyndol Furman, Ph.D. (#50106) et à Valerie Simon, Ph.D. (#58973).

La plupart d'entre nous considérons que nos relations amoureuses constituent un aspect intégral, voire essentiel, de notre vie et de notre identité. Tout comme celles développées avec les parents ou les amis intimes, les relations avec un partenaire amoureux comptent parmi les liens les plus importants et durables que nous établissons au cours de notre vie. Le sentiment d'avoir acquis une certaine maturité, un certain raffinement et une certaine sagesse peut cependant nous amener à oublier ces années d'adolescence où les relations étaient caractérisées par la maladresse, par l'essai de comportements peu familiers mais normalement attendus, par l'expérimentation de nouveaux types d'interactions et par des discussions et des pensées continuellement tournées vers notre petit ami ou petite amie. Néanmoins, un regard rétrospectif sur notre vie amoureuse – à partir du premier amour jusqu'aux engagements à long terme – devrait nous permettre très rapidement de nous rappeler les nombreux changements qui se sont produits dans notre vie amoureuse.

Les premières sorties, bien qu'importantes, étaient généralement superficielles et empreintes de maladresse, souvent en raison d'un manque d'habileté et de subtilité que seule l'expérience permet d'acquérir. Avec le temps, nous avons gagné de la confiance et acquis de nouvelles habiletés, mais également des patrons de pensées, de croyances, d'attentes et de sentiments à l'égard de nous-mêmes et de nos partenaires amoureux. Par exemple, nous nous formons des attentes à l'égard de la recherche de bien-être et de conseils auprès de nos partenaires, de l'attention que nous devons nous accorder mutuellement, de la signification et de la fonction de l'intimité sexuelle, de la nature de nos relations, etc.

Ces patrons de pensées, de croyances et de sentiments à propos des relations amoureuses ont été conceptualisés par les théoriciens de l'attachement comme des modèles cognitifs opérants. Les règles incluses dans de ces modèles se rapportent à l'organisation et à l'accessibilité de l'information relative à l'attachement, elles servent de base à la prédiction et à l'interprétation des comportements d'autrui tout en permettant aux individus d'orienter leurs propres comportements (Main, Kaplan et Cassidy,

1985). Ces modèles émergent à la suite d'interactions répétées avec des figures d'attachement particulières. L'élaboration de modèles cognitifs des relations parent-enfant a reçu l'appui de nombreux travaux théoriques et empiriques (Ainsworth, Blehar, Waters et Wall, 1978 ; Bowlby, 1969 ; Main *et al.*, 1985 ; Sroufe, 1988 ; Waters, Kondo-Ikemura, Posada et Richters, 1991). À l'inverse, le développement des modèles cognitifs des relations amoureuses n'est devenu que très récemment un sujet d'intérêt pour les chercheurs. Par conséquent, nous avons beaucoup à apprendre sur les expériences amoureuses des adolescents et sur le rôle que celles-ci exercent à la fois sur le comportement des adolescents et sur le développement de l'attachement à un partenaire amoureux à l'âge adulte.

Dans ce chapitre, nous discuterons de l'évolution des représentations des relations amoureuses. Nous débiterons par une vue d'ensemble de la conceptualisation du système comportemental et de son lien avec notre conception des représentations des relations amoureuses. Nous proposons une hiérarchie cognitive des représentations des relations à l'intérieur de laquelle les représentations à l'égard des partenaires amoureux, des amis et des relations parent-enfant sont distinctes tout en étant interreliées. Par la suite, nous nous centrerons sur les représentations des relations amoureuses à l'adolescence et sur leur développement. Plus spécifiquement, nous passerons en revue les principaux facteurs susceptibles d'influencer sur les relations amoureuses pendant l'adolescence. Par exemple, les relations parent-enfant peuvent certainement jouer un rôle important. Cependant, d'autres types de relations intimes, comme celles avec des amis proches ou des partenaires amoureux, peuvent également contribuer à la façon dont les individus se comportent dans leurs relations amoureuses et à la façon dont ils les conçoivent. De plus, les relations qui s'étendent au contexte familial, comme les relations maritales, de même que les normes et les attentes qui émanent des contextes socioculturels plus larges, peuvent aussi être importantes. Enfin, la plupart des éléments généraux présentés dans ce chapitre sont présumés avoir une influence sur l'orientation sexuelle des adolescents, mais certaines différences notables seront discutées.

UN MODÈLE HIÉRARCHIQUE DES VUES RELATIONNELLES

La conceptualisation des représentations amoureuses telle que nous la proposons met en évidence un thème implicite de ce chapitre sous-tendant que les relations sont construites à partir des expériences relationnelles

antérieures, mais qu'elles n'en sont pas nécessairement une réplique. L'idée centrale de cette conceptualisation est qu'un individu se forme des représentations variées à la fois des différents types de relations intimes (p. ex., parents, amis et partenaires amoureux) et des relations particulières. Nous voyons de telles représentations comme des *vues relationnelles* plutôt que comme des représentations d'attachement, parce qu'elles reflètent le fonctionnement de tous les systèmes comportementaux présents dans une relation donnée et à un point précis du développement (voir Furman et Wehner, 1994 ; 1997). Par exemple, les représentations du système d'attachement peuvent être centrales dans les relations parent-enfant, alors que, dans le cas des relations d'amitié, l'affiliation occupe une place plus importante (Furman, sous presse). Les conceptions amoureuses à l'âge adulte comprennent ultimement l'intégration des représentations de quatre systèmes comportementaux – attachement, affiliation, attention mutuelle¹ et sexualité (Furman et Simon, sous presse ; Furman et Wehner, 1994). De même, à l'adolescence, les représentations de l'affiliation et de la sexualité devraient être davantage au centre des conceptions amoureuses.

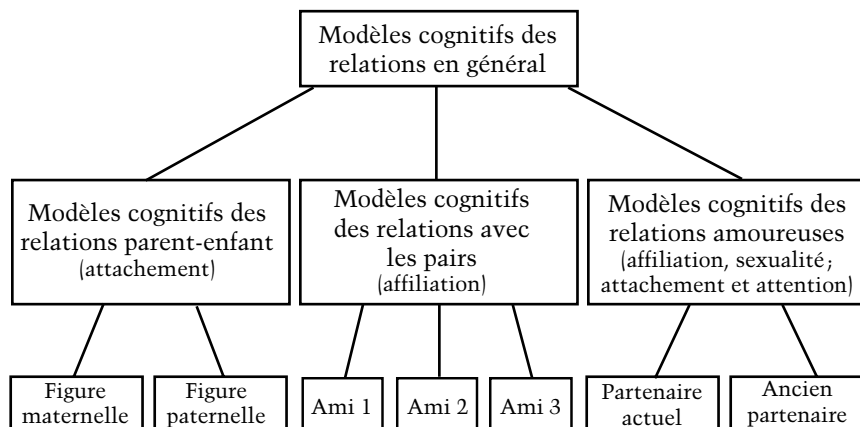
Bien que notre concept de vues relationnelles s'inscrive dans la théorie de l'attachement (Bowlby, 1973 ; Main *et al.*, 1985), il demeure d'application plus générale. Tout comme l'individu intériorise des règles se rapportant à l'organisation et à l'accessibilité de l'information relative à l'attachement (Main *et al.*, 1985), il se construit également des règles et des attentes à l'égard d'autres expériences relationnelles. Donc les vues relationnelles ne sont pas seulement les processus d'attachement inhérents à des relations ; elles constituent aussi des représentations à l'égard de ces relations. À l'intérieur de ce concept, nous distinguons les *modèles cognitifs d'une relation* – représentations internes partiellement inconscientes – des *styles relationnels* – représentations conscientes (Furman et Wehner, 1994). La majorité des éléments du présent chapitre étant applicables à la fois aux modèles et aux styles, nous discuterons des conceptions de relations en général ; lorsque la conception portera sur une relation particulière, nous préciserons davantage.

Nous croyons que les différences quant aux vues relationnelles peuvent être représentées par le système catégoriel utilisé par les théoriciens de l'attachement – sécurisant, anxieux-évitant (esquivant), anxieux-ambivalent (préoccupé) et désorganisé. Néanmoins, dans notre conceptualisation, ces catégories montrent les différences tant dans les représentations d'attachement que dans les représentations variées des différents systèmes

1. L'expression *mutual caregiving* sera dorénavant traduite par l'expression *attention mutuelle*.

comportementaux opérant dans une relation donnée. Bien que les buts et les processus de chaque système comportemental y soient spécifiques, la *représentation* d'une relation donnée est généralisable aux différents systèmes se rapportant à cette relation. Par exemple, les individus ayant une conception d'une relation amoureuse sécurisante vont rechercher la proximité du partenaire au cours d'un épisode de détresse tout en percevant l'activité sexuelle comme une expression d'intimité, de valorisation et d'attention mutuelle, et en mettant l'accent sur les aspects de la mutualité et de l'amitié dans les relations amoureuses.

Cette conceptualisation s'appuie dans la littérature sur l'attachement à l'âge adulte où les chercheurs ont documenté les différences en fonction du style d'attachement à l'égard d'un partenaire amoureux, selon l'attention mutuelle, la sexualité et l'affiliation. Les études sur les comportements d'*attachement* suggèrent que les individus ayant un style d'attachement sécurisant à l'égard d'un partenaire amoureux font face au stress en recherchant du soutien social (Mikulincer, Florian et Weller, 1993), alors que ceux ayant un style d'attachement évitant ont tendance à se replier sur eux-mêmes lorsqu'ils vivent un stress marqué (Simpson, Rholes et Nelligan, 1992). Enfin, ceux qui ont un style anxieux-ambivalent recherchent un caractère affectueux chez leur partenaire (Collins et Read, 1990; Feeney et Noller, 1991). En ce qui a trait à l'*attention mutuelle*, les hommes ayant un attachement sécurisant offrent plus de soutien émotif et de réconfort que les hommes esquivants et ils sont plus attentifs au sentiment de bien-être de leur partenaire (Simpson *et al.*, 1992), alors que les individus anxieux-ambivalents font preuve d'un surinvestissement tout en étant peu attentifs (Kunce et Shaver, 1994). En ce qui concerne la *sexualité*, les individus évitants sont davantage portés à s'engager dans des relations qui n'impliquent pas de contacts sexuels (Simpson et Gangstead, 1991). Finalement, concernant l'*affiliation*, les gens ayant un attachement sécurisant tendent à établir des relations amoureuses caractérisées par la confiance, l'amitié, le plaisir, la mutualité, l'ouverture de soi et le compromis (Collins et Read, 1990; Feeney et Noller, 1991; Keelan, Dion et Dion, 1994). Les individus évitants sont relativement peu investis, distants et peu ouverts dans leurs relations amoureuses (Shaver et Brennan, 1992; Tidwell, Reis et Shaver, 1996; Mikulincer et Nachshon, 1991), alors que les personnes ambivalentes ont tendance à se montrer sur-contrôlantes, à manifester une ouverture de soi excessive et à être trop centrées sur elles-mêmes (Kunce et Shaver, 1994). L'ensemble de ces résultats suggère que les différences individuelles dans les représentations cognitives regroupent plusieurs systèmes comportementaux opérant dans les relations amoureuses.

FIGURE 1**Modèle hiérarchique des vues relationnelles**

Ainsi, nous avançons que les individus possèdent des vues relationnelles de leurs différentes relations intimes et que chaque vue reflète le fonctionnement du système comportemental associé à chaque relation. En accord avec d'autres chercheurs (Collins et Read, 1994 ; Shaver, Collins et Clark, 1996), nous croyons que les vues relationnelles sont également *hiérarchisées* (voir Furman et Simon, sous presse). Ainsi qu'il apparaît à la figure 1, les individus ont des vues à l'égard de relations particulières, de différents types de relations et des relations intimes en général. Ces différents niveaux hiérarchiques sont perçus comme étant interdépendants. De fait, les conceptions des relations intimes en général sont basées sur l'intégration des représentations et des expériences dans différentes relations et elles influencent la façon dont sont perçues les relations particulières. Les conceptions des différents types de relations en particulier (p. ex., relations parent-enfant, amicales et amoureuses) s'affectent également mutuellement. Enfin, les conceptions d'une relation spécifique (p. ex., ma relation d'amitié avec Sarah) exercent une influence en même temps qu'elles sont influencées par les conceptions de ce type de relation (p. ex., relations d'amitié).

Une des implications de cette organisation multi-niveaux suppose que les conceptions de ces différentes relations sont souvent, mais pas nécessairement, concordantes. Ce point est particulièrement central dans le présent chapitre du fait que nous postulons que les conceptions qu'ont les adolescents des relations amoureuses sont influencées par une variété

de facteurs, ce qui peut amener le développement de continuités et de discontinuités à travers les différentes vues relationnelles. Du point de vue de la continuité, un adolescent ayant un historique d'attachement sécurisant à l'égard de la première figure d'attachement devrait être plus enclin à aborder les relations amoureuses en espérant que ces relations seront empreintes de proximité et d'intimité, et, de ce fait, adopter des comportements affiliatifs, d'attention mutuelle, sexuels et d'attachement qui favorisent la proximité et l'intimité. En retour, cette attitude amènera une conception des relations amoureuses comme étant sécurisantes. Un adolescent ayant une conception d'attachement parent-enfant esquivant peut ne pas s'attendre à ce qu'un partenaire amoureux soit attentif et disponible et, par conséquent, se comporter d'une manière qui provoque une certaine distance dans les relations amoureuses. Enfin, un adolescent qui conçoit les relations parent-enfant comme étant préoccupantes peut être déçu et frustré par rapport au degré d'intimité obtenu dans ces relations et ainsi aborder les relations amoureuses en anticipant les mêmes expériences décevantes.

L'idée que la qualité des relations parent-enfant ait un impact sur les relations intimes subséquentes n'est pas nouvelle. Les relations d'attachement établies tôt à l'enfance ont été reliées à l'amitié à l'enfance et à l'adolescence (voir Collins et Sroufe, sous presse) et les représentations des relations parent-enfant ont été associées aux conceptions des relations amoureuses chez des élèves de collège (Furman et Wehner, 1997). Cependant, notre organisation hiérarchique suggère que d'autres types de relations peuvent influencer les conceptions à l'égard des relations amoureuses, ce qui peut créer des discontinuités entre les relations parent-enfant et les relations amoureuses. Les relations d'amitié, par exemple, peuvent affecter la façon de concevoir les relations intimes en général, particulièrement en ce qui concerne les attentes par rapport à la réciprocité, à la mutualité et à d'autres aspects affiliatifs. Les conceptions des relations d'amitié et des relations intimes en général peuvent aussi influencer les conceptions des relations amoureuses. Ces points mettent en évidence les multiples aspects qui déterminent la nature des conceptions des relations amoureuses, de même que les éléments qui permettent les discordances entre les différentes vues relationnelles.

En somme, cette organisation des différentes conceptions relationnelles permet de considérer que les relations de tous les types peuvent être influencées tant par les expériences antérieures que par les conceptions liées à d'autres relations, de même que par les conceptions des relations amoureuses en général. En gardant ce cadre théorique en tête, nous

pouvons maintenant examiner plus en détail l'impact unique des relations qu'entretiennent les adolescents avec leurs parents et amis sur leurs expériences amoureuses et sur leurs conceptions à l'égard de celles-ci.

LES RELATIONS PARENT-ENFANT

Les relations parent-enfant, de même que les conceptions à l'égard de ces relations, peuvent exercer une influence significative sur le développement des conceptions des relations amoureuses. En accord avec la théorie de l'attachement, une telle continuité s'explique à la fois par la similarité des fonctions assumées par les relations parent-enfant et les relations amoureuses (Shaver et Hazan, 1988) et par la persistance des représentations d'attachement tout au long de la vie (Bowlby, 1973). Ces similarités permettent de conceptualiser les relations parent-enfant, de même que les relations amoureuses, suivant la même organisation que les relations d'attachement (Hazan et Shaver, 1987 ; Shaver et Hazan, 1988). Par exemple, chaque relation procure une base sécurisante qui favorise l'exploration du monde et le réconfort dans des périodes de détresse. Les enfants et les adultes recherchent la proximité de leur partenaire respectif (le parent ou le partenaire amoureux) et protestent ou manifestent de la détresse lorsqu'ils en sont séparés. Enfin, la perte d'un parent ou d'un partenaire amoureux provoque la même affliction.

Malgré le manque d'appui montrant des liens directs entre l'attachement à l'enfance et l'attachement à un partenaire amoureux, des associations entre les représentations des adultes à l'égard des parents et des partenaires amoureux ont été observées. Par exemple, chez des étudiants de collège, les classifications sécurisante-insécurisante des modèles cognitifs des relations aux parents sont associées aux classifications à l'égard des partenaires amoureux (Trebourg, Crowell, Owens et Pan, 1994). Dans une étude similaire basée sur des entrevues avec des couples fiancés, les classifications d'attachement à l'égard des parents et des partenaires amoureux sont significativement reliées l'une à l'autre pour les hommes et tendent à être reliées pour les femmes (Owens, 1994 ; Owens, Crowell, Pan, Trebourg, O'Connor et Waters, 1995). De plus, l'évaluation des hommes quant aux expériences d'amour et de rejet parental durant l'enfance est associée à une même évaluation à l'égard de leur partenaire amoureux. Une hypothèse intéressante pour expliquer les liens plus faibles entre l'attachement parental et amoureux chez les femmes suggère qu'un investissement plus intime dans des relations d'amitié, ce qui est davantage le cas des femmes que des hommes, peut faire en sorte que l'influence des relations d'amitié devienne plus forte que celle des relations parentales.

Ces données sont compatibles avec les prédictions théoriques concernant la persistance des représentations d'attachement (Bowlby, 1973) et elles procurent des appuis expliquant l'influence de l'attachement parent-enfant sur l'attachement dans les relations amoureuses à l'âge adulte. De fait, l'attachement parent-enfant peut influencer les relations amoureuses avant même que ces relations deviennent des relations d'attachement. D'ailleurs, la plupart des relations amoureuses à l'adolescence ne deviennent jamais des relations d'attachement. C'est du moins le cas de celles qui ne sont pas pleinement développées. Bien que certains aspects des relations d'attachement, comme la sécurité ou la recherche de proximité, puissent être présents, d'autres aspects comme les protestations lors de la séparation ou le phénomène de la base sécurisante ne sont pas nécessairement des caractéristiques de la majorité des relations à l'adolescence (Hazan et Zeifman, 1994). De façon générale, les parents continuent de jouer leur rôle de figure d'attachement au moins jusqu'à la fin de l'adolescence. Les partenaires amoureux n'ont pas à assumer le rôle de la figure d'attachement principale avant qu'une relation à long terme se développe (Furman et Wehner, 1994; 1997).

Par contre, les processus sexuels et affiliatifs occupent une place centrale dans les relations à l'adolescence (Furman et Wehner, 1994). La sexualité fait partie de la plupart, voire de toutes les relations amoureuses. C'est d'ailleurs ce qui marque le passage entre une relation d'amitié intime et une relation amoureuse. La place qu'occupent les processus affiliatifs dans les relations amoureuses à l'adolescence est également centrale (Furman, sous presse). En effet, dans une étude menée auprès d'adolescents âgés de 15 ans, l'amitié et l'intimité inhérentes aux fréquentations amoureuses ont été identifiées par les adolescents comme étant des éléments favorisant les relations amoureuses (Feiring, 1996). À l'adolescence, passer du temps à partager des activités communes ou simplement passer du temps ensemble constitue souvent la base des relations amoureuses.

Les processus sexuels et affiliatifs occupent donc une place plus importante dans les relations amoureuses à l'adolescence que les processus d'attachement. Néanmoins, l'attachement parent-enfant oriente le développement des conceptions amoureuses bien avant que les partenaires amoureux deviennent des figures d'attachement. Nous croyons que cette influence se manifeste via l'impact de l'attachement parent-enfant sur les conceptions des relations intimes en général. En d'autres mots, les expériences relationnelles parent-enfant affectent les conceptions des relations intimes en général qui, à leur tour, influencent les conceptions à l'égard des relations amoureuses (voir la figure 1). Les conceptions générales comportent des attentes globales à propos de soi et des autres en ce qui

concerne l'intimité et la proximité, et ce sont ces attentes qui à leur tour guident l'engagement dans des relations intimes et l'interprétation des expériences relationnelles (voir Collins, Hennighausen, Schmit et Sroufe, 1997; Collins et Sroufe, sous presse, pour une conceptualisation semblable). Durant l'adolescence, lorsque les relations amoureuses constituent encore un domaine peu familier, ces conceptions générales peuvent permettre d'orienter les attentes et les comportements d'un individu à l'égard d'un partenaire amoureux et l'aider à assumer un nouveau rôle dans ce contexte peu familier. De façon similaire, ces conceptions générales peuvent amener à comprendre le sens des comportements du partenaire dans ce même contexte peu familier, contexte qui, à l'adolescence, s'appuie davantage sur des processus affiliatifs, sexuels et attentifs que sur des processus d'attachement.

En somme, les relations parent-enfant exercent une influence significative sur le développement des conceptions amoureuses à l'adolescence et ce, bien avant que les partenaires amoureux deviennent des figures d'attachement. Le mode d'influence le plus important, au moins durant l'adolescence, se ferait dans un premier temps par l'intermédiaire des attentes générales à l'égard de l'intimité et de la proximité, attentes développées dans les relations parent-enfant. Dans un second temps, l'influence passerait par les attentes subséquentes qui s'expriment davantage en termes de comportements affiliatifs et sexuels inhérents aux relations amoureuses à l'adolescence. Enfin, lorsque les partenaires amoureux deviennent des figures d'attachement et le centre de l'attention, les attentes liées à la proximité et à l'intimité se manifestent autant sur le plan de l'attention mutuelle que de l'attachement.

LES RELATIONS AVEC LES PAIRS

En plus des relations avec les parents, les relations avec les pairs peuvent influencer le développement des conceptions amoureuses. Plus spécifiquement, tant les expériences avec les pairs que les conceptions à l'égard des relations d'amitié intimes peuvent jouer un rôle prépondérant dans le développement des relations et des représentations amoureuses.

Les relations avec les pairs remplissent plusieurs fonctions importantes à l'intérieur du développement des relations amoureuses. Premièrement, elles représentent un contexte prépondérant à l'*initiation* aux relations amoureuses. Dunphy (1963) a proposé un modèle développemental expliquant l'émergence des relations amoureuses à l'intérieur duquel les interactions entre les membres de cliques masculines et féminines

vont éventuellement mener à la formation de couples hétérosexuels. Plus précisément, l'amitié entre les membres de sexe opposé serait importante pour les relations amoureuses hétérosexuelles à la fois parce que celles-ci sont issues de cette amitié et parce que les individus peuvent faire la connaissance de personnes de sexe opposé susceptibles de devenir des partenaires amoureux (Connolly, Furman, et Konarski, 1997; Connolly et Johnson, 1996). Le statut d'un individu au sein d'un réseau d'amis ainsi que l'influence d'un partenaire amoureux sur ce statut sont aussi d'importants facteurs susceptibles d'influer sur le choix des fréquentations amoureuses et le comportement des adolescents (Brown, sous presse).

Pour les jeunes qui, sexuellement, semblent appartenir à une minorité, des amitiés passionnées avec des personnes de même sexe – qui peuvent être intenses même si elles n'impliquent pas de contacts sexuels – peuvent aider à la détermination de l'identité sexuelle (Diamond, Savin-Williams et Dube, sous presse). De telles relations peuvent combler des besoins qui sont traditionnellement satisfaits à l'intérieur des relations amoureuses tout en évitant les comportements sexuels indésirés manifestés par la personne de l'autre sexe. Comme peu de jeunes appartenant à des groupes minoritaires quant à leur orientation sexuelle ont la possibilité de faire partie de groupes d'adolescents ayant la même orientation sexuelle, les expériences d'amitié passionnée avec une personne du même sexe peuvent jouer un rôle important dans le développement subséquent de relations amoureuses gaies ou lesbiennes.

Cela nous amène à considérer l'importance du contexte des pairs dans le processus d'initiation aux relations amoureuses et du choix d'un partenaire amoureux. Tant l'initiation que le choix d'un partenaire amoureux peuvent orienter les expériences amoureuses et subséquentement avoir une incidence sur les conceptions des relations amoureuses. Au-delà de l'influence du contexte, les relations qu'entretiennent les adolescents avec leurs pairs, particulièrement avec leurs amis intimes, peuvent également avoir une grande influence. Les relations amicales et amoureuses partagent d'abord des *points communs*: elles possèdent des caractéristiques affiliatives, comme la co-construction mutuelle de la relation, la camaraderie et l'intimité (Furman, sous presse; Furman et Wehner, 1994). Alors que les individus continuent de s'engager dans des processus affiliatifs avec leurs amis intimes, ils généralisent ces habiletés à d'autres relations comme celles impliquant un partenaire amoureux (Sullivan, 1953). De plus, les particularités affiliatives d'un individu sont prédictrices à la fois de l'attraction d'un partenaire amoureux et de la sécurité de la relation amoureuse (Feeney et Noller, 1991; Graziano, Jensen-Campbell, Todd et Finch, sous presse). L'aspect affiliatif peut être particulièrement

important à l'adolescence parce que les partenaires amoureux ne sont pas considérés comme des figures d'attachement potentielles avant la fin de l'adolescence ou l'âge adulte (Furman et Wehner, 1994 ; 1997). Donc, pendant l'adolescence, les parallèles entre les relations d'amitié et les relations amoureuses, à l'intérieur desquelles les processus affiliatifs sont présents, sont plus marqués qu'entre les relations avec les parents et celles avec un partenaire amoureux.

De plus, l'amitié et les relations avec les pairs s'exercent à l'intérieur d'un système d'interactions égalitaires dans lequel les individus possèdent tous un pouvoir relativement égal par rapport à la communication et aux décisions en cause dans les relations. Ces interactions qui sont propres au contexte des pairs diffèrent de celles qui caractérisent les relations parent-enfant tout en se rapprochant du processus dyadique qui structure les relations avec un partenaire amoureux. Apprendre la négociation dans une relation où les participants sont relativement sur un même pied est une habileté particulièrement importante à acquérir pour les relations égalitaires subséquentes, comme celles avec un partenaire amoureux. Bien que les relations amoureuses ne soient pas toutes caractérisées par une distribution égale du pouvoir entre les partenaires, elles se rapprochent tout de même plus des relations d'amitié que des relations parent-enfant où l'autorité n'est pas distribuée de façon égale (Youniss et Smollar, 1985).

Ce n'est pas uniquement la transposition dans les relations amoureuses des *compétences* affiliatives et égalitaires apprises dans les relations avec les pairs qui peut prédire la qualité de ces relations, mais également la *qualité* des relations d'amitié des adolescents. Par exemple, dans une étude longitudinale étudiant les liens entre le soutien perçu et la négativité dans les relations amicales et amoureuses, Connolly (Connolly, Furman et Konarski, 1997) a montré que le soutien social et les interactions négatives dans les relations intimes des adolescents étaient corrélés avec des qualités similaires dans les relations amoureuses une année plus tard. Cependant, les caractéristiques des relations amoureuses n'étaient *pas* statistiquement corrélées avec les qualités des relations amicales subséquentes. Un modèle d'équations structurales postule que l'amitié peut influencer les relations amoureuses vécues au même moment qui, à leur tour, peuvent affecter les relations subséquentes.

Considérant la similarité des habiletés et des qualités des relations avec un ami intime et avec un partenaire amoureux, les *conceptions* des adolescents des relations d'amitié sont susceptibles d'influencer le développement de leurs conceptions des relations amoureuses (Furman, sous presse). En effet, les conceptions amoureuses des adolescents (sécurisant,

esquivant ou préoccupant) peuvent aussi être davantage reliées à leurs conceptions d'une relation avec un ami intime qu'à leurs conceptions des relations parent-enfant (Furman et Wehner, 1994).

De l'ensemble de ces résultats, il ressort que l'amitié intime procure une base à l'intimité et aux attentes à l'égard d'une relation égalitaire, qualités qui peuvent être transposées aux relations amoureuses. Ces résultats suggèrent également que les représentations cognitives des relations amicales et amoureuses sont liées. Cependant, d'autres recherches sont nécessaires pour clarifier la nature spécifique de ces relations, puisque les études se sont majoritairement centrées sur les styles relationnels conscients ou sur les qualités des relations telles qu'autorapportées. Des résultats similaires en fonction des processus internes *inconscients* viendraient solidifier l'argument proposant des similarités entre les représentations des relations amicales et amoureuses. Quelques travaux ont déjà été réalisés en ce sens. Une étude a montré que les scores de sécurité issus des modèles cognitifs des relations d'amitié d'adolescents questionnés à propos de leurs relations amicales et amoureuses sont reliés à des scores semblables portant sur les relations amoureuses (Furman, 1997).

En somme, les relations avec les pairs sont importantes à l'adolescence pour le développement des relations amoureuses sous plusieurs aspects. Le groupe de pairs procure ainsi un contexte à l'établissement de relations amoureuses, alors que les relations avec un ami intime fournissent l'occasion d'apprendre différentes habiletés relationnelles qui sont déterminantes dans le cadre des relations amoureuses. Considérant les parallèles entre ces relations, nous ne devons pas nous surprendre que les conceptions des relations d'amitié des adolescents jouent un rôle crucial dans les conceptions des relations amoureuses. Par contre, les expériences relationnelles avec un ami intime ne remplaceront jamais ce que peuvent procurer les expériences avec un partenaire amoureux en *particulier*. C'est le point que nous allons maintenant aborder.

LES EXPÉRIENCES AMOUREUSES DURANT L'ADOLESCENCE

Les expériences de la vie réelle des adolescents avec un partenaire amoureux peuvent exercer une influence sur le développement des conceptions amoureuses (Furman et Wehner, 1994). Les théoriciens de l'attachement ont d'ailleurs mis l'accent sur la répétition des patrons d'interactions dans le développement des représentations. Les adolescents abordent certainement

les nouvelles relations avec des attentes qui peuvent influencer sur la nature subséquente de ces relations. Néanmoins, leurs expériences amoureuses actuelles peuvent également être importantes.

Par exemple, les expériences amoureuses des adolescents peuvent leur permettre de voir plus concrètement ou de remettre en question leurs vues relationnelles existantes. De fait, lorsque les expériences amoureuses sont congruentes aux attentes antérieures, les vues relationnelles se trouvent renforcées. D'un autre côté, lorsque les expériences amoureuses vécues dans une nouvelle relation diffèrent des attentes initiales et que l'individu poursuit tout de même la relation, ses conceptions des relations amoureuses peuvent changer. Ainsi, certains individus esquivants deviennent sécurisants lorsqu'ils s'engagent dans de nouvelles relations, alors que certains individus sécurisants développent un style insécurisant après une rupture (Kikpatrick et Hazan, 1994).

Bien que les expériences issues de relations spécifiques puissent servir à renforcer ou à infirmer des vues relationnelles existantes, peu importe l'âge des individus, cela serait particulièrement vrai à l'adolescence où les relations amoureuses sont davantage exploratoires. En effet, l'exploration et l'expérimentation sont des phénomènes développementaux normaux pour les adolescents qui s'efforcent d'acquérir une identité en tant que partenaires amoureux. L'exploration de différents « soi possibles » (Markus et Nurius, 1986) peut encourager l'expérimentation dans les fréquentations amoureuses, ce qui peut se manifester par le choix de différents types de partenaires amoureux ou l'adoption de différentes façons de se comporter dans les relations (Furman et Simon, sous presse).

Les conceptions des relations amoureuses sont bien moins articulées durant l'adolescence qu'à l'âge adulte; les premières expériences sont en effet nécessaires afin de clarifier le système de croyances à la base des conceptions. Des conceptions peu développées peuvent amener les adolescents à être particulièrement ouverts à l'acquisition de nouvelles informations, à l'expérimentation auprès de différents partenaires et à de nouvelles façons d'entrer en relation avec eux. Une grande variété d'expériences amoureuses peut, en retour, augmenter la possibilité d'infirmer les conceptions existantes. En fait, les adolescents seraient peut-être plus enclins à se trouver une identité propre par l'expérimentation et l'exploration issues des relations qui impliquent une remise en question de leurs attentes. En conséquence, différents patrons de comportements relationnels peuvent être nécessaires et le fait d'arrimer les nouvelles expériences avec les conceptions existantes peut parfois amener l'élaboration de systèmes de croyances différents de ceux qui émergeaient des autres types de relations.

Bien que l'adolescence procure un contexte à l'observation des discontinuités entre les conceptions des relations amoureuses et les autres types de relations, la question de la durée de ces discontinuités demeure ouverte. Dans un sens, le développement d'une conception amoureuse plus ou moins appropriée peut faire en sorte d'orienter les autres relations dans le même sens et ainsi confirmer et renforcer cette conception. La confrontation d'une conception préexistante peut également intervenir sur la durée de cette relation. De fait, quand les expériences avec un partenaire amoureux en particulier sont incompatibles avec les attentes d'un individu, la probabilité d'établir une relation à long terme et d'être plus engagé dans la relation diminue. Des relations plus courtes et moins intimes peuvent donc avoir moins d'influence sur les conceptions amoureuses que les expériences qui sont plus longues et plus intimes. En ce sens, la continuité dans les conceptions amoureuses peut persister, même en présence d'expériences entraînant une remise en question.

Un autre point à considérer concerne le fait qu'une relation implique deux partenaires qui arrivent avec leurs propres attentes et idées à propos du fonctionnement d'une relation amoureuse. Nous savons peu de choses sur l'impact que les conceptions d'un partenaire peuvent avoir sur les conceptions d'un autre partenaire ou sur la façon dont les conceptions des deux partenaires s'ajustent ou s'intègrent les unes aux autres. Par exemple, pourquoi des partenaires avec des conceptions différentes demeurent-ils ensemble suffisamment longtemps pour amener un changement dans leurs conceptions respectives ? D'un autre côté, est-ce que les partenaires s'engagent dans un processus d'accommodation mutuelle quant à leurs attentes ou est-ce qu'ils maintiennent des opinions indépendantes sur ce que devrait être la relation ? L'étude de ces questions à l'intérieur des relations amoureuses à l'adolescence devrait amener des informations importantes sur le rôle des partenaires amoureux dans le développement à la fois des relations et des conceptions amoureuses.

L'EXPÉRIENCE CONJUGALE DES PARENTS

Bien que les expériences dyadiques des adolescents avec leurs parents, amis et partenaires amoureux soient d'une importance évidente dans leur développement amoureux, les influences familiales, comme l'expérience conjugale, ne doivent pas être négligées. En effet, l'expérience conjugale des parents peut exercer une influence significative sur les relations parent-enfant (Emery, 1982 ; 1988) et il est attendu que les relations parent-

enfant influencent les représentations des relations amoureuses. Par conséquent, l'expérience conjugale des parents peut logiquement influencer les relations amoureuses des adolescents.

Pour le meilleur ou pour le pire, les relations maritales des parents sont généralement la première et la plus proche relation, de même que le modèle de liens amoureux à plus long terme, dont sont témoins les adolescents. En tant que représentant du modèle familial des relations intimes et égalitaires, l'expérience conjugale peut devenir particulièrement importante à l'adolescence, période où se fait le développement de relations mutuelles, réciproques et intimes avec un partenaire amoureux (Collins et Sroufe, sous presse; Furman, sous presse; Gray et Steinberg, sous presse). À cette fin, les adolescents peuvent s'inspirer de la relation maritale de leurs parents pour se former des attentes quant à la façon dont eux-mêmes et leur partenaire doivent se comporter dans les relations amoureuses qui comportent inévitablement des conflits, de l'attention, de l'affiliation mutuelle ou de l'intimité physique.

Des recherches sont nécessaires non seulement pour spécifier les liens entre ces dimensions particulières du fonctionnement des parents et des adolescents dans les relations amoureuses, mais aussi pour définir les mécanismes responsables de ces liens. Il existe plusieurs liens possibles par lesquels l'expérience conjugale peut affecter le développement des conceptions amoureuses des adolescents. Un de ces liens implique l'apprentissage par observation de patrons comportementaux spécifiques, comme la négociation lors d'un conflit, le fait de donner ou de rechercher de l'attention, les comportements d'affiliation et d'intimité physique. Par conséquent, les patrons comportementaux des parents liés à ces dimensions peuvent influencer les comportements des adolescents avec leur partenaire amoureux et, par la suite, influencer leurs expériences et leurs conceptions amoureuses. Suivant cette logique, nous pouvons nous attendre à voir des liens directs entre les comportements qui relèvent des relations maritales des parents et les relations amoureuses des adolescents.

Des liens moins directs entre les comportements issus des relations amoureuses des parents et des adolescents sont également possibles. Ainsi, les interprétations que font les enfants des relations maritales de leurs parents peuvent médiatiser l'impact de l'expérience conjugale des parents sur les relations amoureuses des adolescents. Une telle approche est en accord avec l'analyse théorique des effets d'événements stressants sur les enfants, ce qui met en évidence le rôle actif des enfants dans l'interprétation des événements qui se produisent dans l'environnement et dans la façon de leur répondre (Compas, 1987). Dans leurs analyses des effets du conflit marital sur les enfants, Cummings et Davies (Cummings et Davies,

1994; Davies et Cummings, 1994) rapportent que les enfants se forment des représentations des relations entre leurs parents qui comportent à la fois des représentations des interactions conjugales et les interprétations des comportements des parents qui structurent ces interactions. C'est donc à la fois par les représentations et par le comportement marital actuel que l'expérience conjugale des parents exerce une influence sur les relations extrafamiliales des enfants. De fait, les enfants généralisent leur cadre d'interprétation du comportement marital de leurs parents à leurs relations extrafamiliales qui impliquent des situations similaires ou qui requièrent des types de comportements semblables.

Les modèles cognitifs que les adolescents se font du fonctionnement marital incluent des informations à propos de la recherche de soutien, du fait de donner de l'attention, des communications intimes et de la résolution de conflits. L'association entre l'expérience conjugale des parents et le fonctionnement des adolescents dans leurs relations amoureuses devrait donc être médiatisée par ces modèles. Pour illustrer ce fait, considérons le cas de deux adolescents qui perçoivent leurs parents respectifs comme étant fréquemment engagés dans des conflits conjugaux. Un des adolescents peut interpréter le comportement conflictuel des parents comme étant productif, non menaçant et facile à gérer. L'autre adolescent peut à l'opposé interpréter le conflit comme étant destructif et menaçant, se blâmer pour les querelles de ses parents et trouver qu'il est difficile de faire face à une telle situation. Ces différentes interprétations peuvent ainsi conduire à différentes façons d'agir avec un partenaire amoureux. Le premier adolescent devrait se faire une idée de la situation et affronter ouvertement les différences avec confiance, alors que le second peut exprimer des difficultés à faire face à la situation et à résoudre les différences de points de vue avec le partenaire amoureux. De cette façon, la concordance entre les comportements et les conceptions des parents et des adolescents dans leurs relations amoureuses devient l'élément charnière de l'interprétation constructive que les adolescents font des comportements conjugaux de leurs parents.

En résumé, les relations maritales des parents procurent aux adolescents des sources d'information à propos des différentes dimensions des relations amoureuses. En effet, les dimensions particulières relatives au fonctionnement marital qui ont le plus d'impact sur les comportements amoureux des adolescents sont le soutien, le conflit, la communication et l'intimité physique. Néanmoins, des recherches sont nécessaires pour établir l'existence de ces associations spécifiques entre le fonctionnement relationnel des parents et des adolescents dans leurs relations amoureuses respectives.

Enfin, l'influence potentielle de l'impact des relations maritales sur les expériences et les conceptions amoureuses des adolescents suggère que le fonctionnement touche les relations des adolescents sous plusieurs aspects, soit les relations dyadiques, les relations familiales et les relations dans le groupe de pairs. Bien que ces aspects soient interreliés, ils exercent une influence unique sur les expériences amoureuses des adolescents. Cependant, ces expériences sont encouragées ou contraintes par le climat social plus large qui comprend à la fois la culture et la famille.

LES INFLUENCES CULTURELLES SUR LE DÉVELOPPEMENT DES CONCEPTIONS AMOUREUSES

Largement définies, les influences culturelles sur les relations amoureuses comportent de nombreux facteurs qui vont des normes culturelles à propos des fréquentations amoureuses au mariage comme représentation des relations amoureuses, jusqu'à la prescription culturelle des rôles sexuels. Dans cette section, nous nous sommes particulièrement centrés sur l'influence qu'exerce la culture sur les expériences amoureuses, de même que sur l'influence qu'ont à leur tour ces expériences sur le développement des conceptions des relations amoureuses, conceptions qui se manifestent par l'intermédiaire de quatre systèmes comportemental (attachement, attention mutuelle, affiliation et sexualité).

La socialisation avec des personnes de l'autre sexe ainsi que les relations amoureuses varient selon les cultures. Dans certaines cultures, y compris les sociétés occidentales, les individus commencent leurs fréquentations amoureuses à l'adolescence, habituellement avec une grande liberté par rapport au choix de leur partenaire amoureux et avec peu de pression quant à leur engagement dans ces relations (voir Hatfield et Rapson, 1996). En effet, les expériences des adolescents sur le plan de leurs fréquentations amoureuses sont considérées dans les sociétés occidentales comme une expression de l'autonomie individuelle et comme une période d'expérimentation amoureuse. De ce point de vue culturel, notre évaluation des processus affiliatifs et sexuels comme étant des processus plus centraux des expériences amoureuses à l'adolescence que ne le sont l'attachement et l'attention nous semble raisonnable. De même, notre argument selon lequel les expériences des adolescents avec les amis et partenaires amoureux ont une grande influence sur les conceptions amoureuses semble également logique.

Néanmoins, ces observations ne sont pas universelles. Le degré d'encouragement ou de restriction des fréquentations amoureuses à différents âges varie selon les cultures. Dans certaines cultures, les fréquentations amoureuses, de même que la socialisation avec des personnes de l'autre sexe, sont restreintes (Hatfield et Rapson, 1996; Mullatti, 1995; Vaidyanathan et Naidoo, 1990). Ainsi, Vaidyanathan et Naidoo (1990) rapportent que seulement 27 % des Indiens d'Asie vivant au Canada croient que les fréquentations amoureuses sont des pratiques saines qui devraient être encouragées.

La façon dont sont formées les relations amoureuses varie également selon les cultures. Le libre choix des partenaires amoureux, qui est chose commune dans la culture occidentale, n'est cependant pas une pratique universelle. Dans un sondage touchant 40 sociétés, Stephens (1963) n'a trouvé que cinq sociétés où les individus peuvent choisir librement leur partenaire. Par ailleurs, 16 sociétés ne permettent que les mariages arrangés et les autres impliquent d'autres sortes d'unions qui sont sujettes à l'approbation parentale. Depuis l'étude de Stephens, les mariages de convenance, bien qu'ils soient de moins en moins fréquents, continuent d'être une pratique courante en Inde, au Japon, dans les pays musulmans, dans l'Afrique sub-saharienne et dans différentes enclaves culturelles à travers le monde (Buruma, 1984; Prakasa et Rao, 1979; Rosenblatt et Anderson, 1981; Sprecher et Chandak, 1992). De plus, ces mariages sont arrangés durant l'enfance ou l'adolescence des futurs époux (Caldwell, Reddy et Caldwell, 1984; Mulatti, 1995).

De telles variations culturelles autour du moment où débutent les relations amoureuses des adolescents ont de nombreuses implications sur le développement des relations et des conceptions amoureuses. Les facteurs qui sont à la base du développement des conceptions amoureuses semblent ainsi varier selon les pratiques culturelles. Lorsque les épouses sont choisies par les familles, les interactions dans des groupes sexuels mixtes et les fréquentations amoureuses ne sont pas vues comme étant des étapes nécessaires au développement des relations amoureuses. Dans ces circonstances, les processus affiliatifs ne devraient pas être un aspect central des relations amoureuses ou, du moins, des relations entre jeunes de sexe opposé. L'influence des expériences actuelles avec un partenaire peut être limitée à ce seul partenaire et cette influence peut avoir été absente avant le mariage. L'influence culturelle relative aux rôles sexuels et aux autres relations comme les relations parent-enfant et l'expérience conjugale peut alors avoir une plus grande influence.

Les différences interculturelles quant aux facteurs influençant les conceptions amoureuses des adolescents peuvent amener différents patrons de liens entre les différents types de conceptions relationnelles. Dans notre hiérarchie des vues relationnelles, nous spéculons que les liens entre les conceptions d'amitié et les conceptions amoureuses, de même que les liens entre les conceptions relationnelles en général et les conceptions amoureuses, devraient être particulièrement forts à l'adolescence. Avec le temps, grâce à l'établissement d'une relation à long terme et grâce à l'initiation aux processus d'attachement dans les relations amoureuses, les liens entre les relations parent-enfant et les relations amoureuses peuvent devenir plus forts. Néanmoins, ces liens entre les différentes conceptions devraient être dépendants des expériences relationnelles qui, jusqu'à un certain point, sont culturellement prescrites. Dans le cas des mariages arrangés, les liens entre les conceptions de l'amitié et des relations amoureuses ne devraient pas être aussi forts. En effet, les liens entre les conceptions des relations parent-enfant et les relations amoureuses ou entre les conceptions des relations en général et les conceptions amoureuses devraient être plus importants dans ces circonstances.

Les différences dans les expériences amoureuses inhérentes aux différentes cultures peuvent aussi mettre en évidence les variations culturelles dans le développement des relations et des conceptions amoureuses. De fait, le développement progressif que nous proposons – du développement initial de l'affiliation et de la sexualité jusqu'à l'émergence de l'attachement et de l'attention mutuelle – peut n'être applicable qu'aux cultures occidentales. D'autres organisations de systèmes comportementaux suivant une progression différente peuvent également exister. Par exemple, l'attention mutuelle peut être plus présente dans les unions arrangées, ce qui augmente les responsabilités liées au mariage. De plus, l'insistance à vouloir préserver l'héritage (p. ex., la lignée, le statut social, la culture), éléments qui se retrouvent généralement dans les cultures où la pratique du mariage arrangé est courante (Hatfield et Rapson, 1996; Mullatti, 1995; Vaidyanathan et Naidoo, 1990), peut constituer l'orientation primaire des processus sexuels et reproductifs des conceptions amoureuses. Ainsi, les relations peuvent devenir le moyen de constituer une famille plutôt que l'occasion de développer des liens amoureux. L'émergence des processus affiliatifs dans les mariages arrangés peut donc se faire plus tard, quand ou si les partenaires deviennent amoureux. L'influence des expériences amoureuses sur le développement des conceptions amoureuses peut aussi se faire sentir plus tard pour ces individus.

En somme, lorsque les fréquentations amoureuses des adolescents sont restreintes et que les mariages sont arrangés, le développement des relations et des conceptions amoureuses tend à être différent par rapport aux cultures où les fréquentations amoureuses, l'expérimentation et le libre choix des partenaires amoureux sont encouragés. Ainsi, ces conceptions amoureuses peuvent être plus fortement influencées par les conceptions des relations en général, par les relations parent-enfant et par l'expérience conjugale, bien que l'amitié et les expériences ultérieures avec un partenaire amoureux puissent aussi avoir de l'importance. De telles variations culturelles dans le développement des conceptions amoureuses sous-tendent le rôle important joué par le contexte social.

L'effet potentiel des différences interculturelles dans l'articulation des conceptions des relations amoureuses à l'adolescence amène la possibilité de l'existence de plusieurs trajectoires dans le développement des conceptions amoureuses. De plus, les résultats de ces trajectoires diverses peuvent être soit similaires, soit différents. Lorsque des mariages arrangés évoluent jusqu'à ce que l'amour caractérise ces unions, les conceptions de ces relations, tout comme celles où les individus se sont mariés par amour, peuvent ultimement intégrer des représentations des quatre systèmes comportementaux. Cependant, les mariages arrangés ne deviennent pas toujours des mariages d'amour, et même si des liens affectifs solides se créent, l'intimité affiliative, telle qu'elle est exprimée par l'ouverture de soi et par le partage d'activités récréatives, peut ne pas être la norme culturelle (Devos, 1985 ; Dion et Dion, 1993 ; Kumar, 1991). Ces situations amènent à se demander si les quatre systèmes comportementaux sont nécessairement inclus dans les conceptions amoureuses des adultes. Par ailleurs, chacun des quatre systèmes comportementaux peut éventuellement jouer un rôle, dont l'importance peut être relative. De plus, la façon dont ces comportements sont exprimés peut varier selon les cultures.

CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous avons examiné le développement des représentations des relations amoureuses à l'adolescence. Notre discussion a débuté par la présentation de notre conceptualisation des relations et conceptions amoureuses et de leur position à l'intérieur d'une hiérarchie cognitive plus vaste des vues relationnelles. Nous proposons que les individus possèdent des conceptions ou des représentations de diverses relations intimes et que chacun de ces contextes relationnels reflète en partie le fonctionnement des systèmes comportementaux (attachement, attention mutuelle,

affiliation et sexualité) et occupe une place importante dans ces relations. Concernant les relations amoureuses, les systèmes comportementaux qui occupent une place centrale incluent l'affiliation, la sexualité et, à l'âge adulte, l'attention et l'attachement. De plus, nous estimons que ces vues relationnelles sont interdépendantes et hiérarchiquement organisées en termes de conceptions des relations en général, conceptions à propos de différents types de relations et conceptions à l'égard de relations particulières. Enfin, ces différentes conceptions s'influencent mutuellement. Cette organisation multi-niveaux amène des continuités et des discontinuités à travers les différentes conceptions relationnelles.

Cette conceptualisation des vues relationnelles fournit un cadre à partir duquel nous examinons comment les relations dyadiques des adolescents avec leurs parents, leurs amis intimes et leurs partenaires amoureux ont un impact sur leurs expériences amoureuses et, subséquemment, sur leurs conceptions des relations amoureuses. Pour ce faire, nous avons d'abord regardé l'influence des relations parent-enfant en suggérant qu'elles orientent les conceptions des relations amoureuses des adolescents par leur impact sur les conceptions générales des relations intimes. Parce que les relations amoureuses à l'adolescence n'impliquent généralement pas de processus d'attachement, les relations parent-enfant sont vues comme procurant une base à l'intimité qui est transférée aux relations subséquentes. Avec le temps, les processus d'attachement issus des relations parent-enfant peuvent néanmoins ressortir des conceptions amoureuses, à mesure que les individus acquièrent de l'expérience dans les relations amoureuses et qu'ils établissent des relations à long terme dans lesquelles ils sont plus engagés et où les partenaires deviennent des figures d'attachement et des personnes leur procurant de l'attention.

Nous avons aussi examiné le rôle que peuvent jouer les autres expériences relationnelles dyadiques, y compris celles avec des amis intimes et des partenaires amoureux, dans le développement des conceptions amoureuses. La nature égalitaire des relations amicales et amoureuses ainsi que l'accent mis sur les processus affiliatifs nous amènent à proposer que plusieurs habiletés à composer avec la notion d'égalité dans une relation sont apprises à l'intérieur des relations d'amitié et qu'elles sont appliquées aux relations amoureuses ultérieures. Ainsi, les expériences avec un partenaire amoureux devraient avoir une grande influence sur le développement des conceptions amoureuses. De telles expériences ne font pas que faciliter l'articulation des conceptions amoureuses: elles peuvent aussi renforcer l'existence de ces conceptions ou inciter à les modifier. Cependant, nous savons bien peu de choses sur le rôle du partenaire amoureux dans la construction des conceptions amoureuses. De façon claire, la

manière dont les conceptions d'un partenaire sont construites, de même que la façon dont il se comporte, représentent des aspects importants à examiner dans les recherches futures.

L'importance des relations parent-enfant, des relations amicales et des relations amoureuses dans le développement des conceptions amoureuses à l'adolescence sous-tend le besoin de mieux connaître comment les processus dyadiques renforcent ou remettent en question les systèmes représentatifs et comportementaux. Cependant, les contextes sociaux plus larges, incluant la famille et la culture, peuvent également jouer un rôle important dans la construction des vues relationnelles. Par exemple, nous avons proposé que le comportement marital des parents et l'interprétation qu'en font les adolescents influencent les comportements de ces derniers dans leurs relations amoureuses, la qualité de leurs expériences amoureuses et, subséquemment, leurs conceptions des relations amoureuses. Nous proposons que la façon dont cette influence s'exerce peut inclure non seulement des associations directes entre les comportements amoureux des parents et des adolescents, mais aussi des liens indirects par lesquels ces associations sont médiatisées par les relations parent-enfant ou par les représentations que se font les adolescents du mariage de leurs parents. Bien que nous ayons mis l'accent sur les relations maritales dans cette section, d'autres sous-systèmes familiaux peuvent aussi intervenir dans le développement des conceptions amoureuses. Si les adolescents de sexe masculin ont une sœur ou les adolescentes de sexe féminin, un frère, les jeunes hétérosexuels peuvent gagner de l'expérience dans la façon d'interagir avec des personnes de l'autre sexe. Ces modèles peuvent procurer des informations importantes à propos des comportements à adopter et par rapport aux attentes dans les relations amoureuses.

Après avoir discuté du rôle du contexte familial, nous avons considéré les aspects théoriques importants et souvent abordés par les chercheurs qui s'intéressent à l'attachement selon une perspective culturelle. Par exemple, examiner notre propre cadre culturel à partir d'un point de vue multiculturel amène la possibilité de développer des conceptions amoureuses de multiples façons. À titre d'exemple, les variations culturelles dans la socialisation des interactions avec des personnes de l'autre sexe, dans les fréquentations amoureuses et dans les unions maritales peuvent montrer que les expériences avec les pairs ou les expériences amoureuses peuvent exercer plus ou moins d'influence dans l'articulation des conceptions amoureuses. Ainsi, comment l'interaction culture/sexe favorise-t-elle ou restreint-elle les comportements ou les rôles adoptés dans les relations amoureuses? Quels sont les effets du portrait que font les médias de l'amour sur les attentes et les comportements des individus

dans les relations amoureuses ? Est-ce que ces messages médiatiques ont la même influence selon le sexe ou le groupe d'appartenance ? Quels sont les *processus* individuels par lesquels les attitudes ou les valeurs de la société ont un impact sur les conceptions amoureuses ?

L'orientation sexuelle est un facteur évident qui intervient avec les valeurs culturelles pour orienter, contraindre ou proscrire le développement amoureux des adolescents. Une société hétérosexuelle peut, par exemple, avoir un impact sur le moment et l'expression des sentiments amoureux parmi les jeunes qui font partie d'une minorité du point de vue de leur orientation sexuelle et les forcer ainsi vers différentes voies quant à leur développement amoureux. De telles possibilités montrent l'importance du contexte social dans le développement des conceptions amoureuses. Bien que notre discussion soit principalement centrée sur les relations hétérosexuelles, nous croyons que la plupart des thèmes généraux abordés s'applique aux jeunes dont l'orientation sexuelle ne rejoint pas la majorité. En même temps, il est important de garder en tête que les comportements inclus dans des processus similaires ne sont pas nécessairement analogues (Diamond *et al.*, sous presse).

Notre discussion concernant les influences dyadiques, familiales et culturelles sur le développement des conceptions amoureuses se concentre sur l'adolescence, période durant laquelle les individus acquièrent habituellement plus d'habiletés quant aux relations amoureuses et plus d'attentes qu'ils vont transférer aux relations à l'âge adulte. Durant cette période de développement, une foule de changements se produisent dans les comportements, les expériences et les conceptions amoureuses des individus. Considérant les multiples changements cognitifs et sociaux qu'implique l'adolescence, nous nous attendons à voir des différences dans les représentations amoureuses au début, au milieu et à la fin de l'adolescence (voir Furman et Simon, sous presse). Cependant, des recherches sont nécessaires pour évaluer le développement spécifique des relations et les représentations amoureuses à l'adolescence.

Notre examen du développement des conceptions amoureuses des adolescents met aussi en évidence la façon dont leurs expériences dyadiques, familiales et culturelles orientent le développement de leurs relations et conceptions amoureuses. Bien que notre vision du développement des conceptions amoureuses considère ces expériences séparément, les associations entre ces différentes forces sont en réalité de nature réciproque. En effet, notre hiérarchie des vues relationnelles sous-entend des interrelations dynamiques entre les différentes vues relationnelles à l'intérieur et au travers des différents domaines relationnels. Cette idée est

appuyée par le fait que plusieurs adolescents de notre étude ont indiqué que la façon de s'engager avec un partenaire amoureux a changé la nature de leur amitié. De façon similaire, Gray et Steinberg (sous presse) ont mentionné que le début des fréquentations amoureuses amène les adolescents non seulement à signaler les changements dans leurs relations avec leurs parents, mais aussi à modifier ces relations.

En conclusion, le champ des relations amoureuses représente un intérêt de recherche relativement nouveau et les études empiriques avec des populations adolescentes n'ont qu'effleuré la surface du domaine relationnel. L'étude des relations amoureuses à l'adolescence est importante non seulement pour ceux qui s'intéressent au développement à l'adolescence, mais également pour les chercheurs de l'attachement. Ces relations amènent un autre point de vue à partir duquel on peut examiner le développement des comportements et des représentations d'attachement. Cependant, ces relations sont uniques dans le sens où elles sont formées par des pairs; elles ne débutent pas par une relation d'attachement; et elles font appel à d'autres systèmes comportementaux que l'attachement (l'affiliation, la sexualité et l'attention mutuelle). Ces points soulèvent d'intéressantes questions à la fois à propos des liens entre l'attachement et les autres systèmes comportementaux et par rapport à leur rôle dans les représentations de relations intimes n'impliquant pas de comportements d'attachement. Le champ des relations amoureuses à l'adolescence procure un riche contexte pour l'étude de tels aspects, de même que pour l'enrichissement et la compréhension des processus d'attachement tout au long de la vie.

NOTICES BIOGRAPHIQUES

Leslie Atkinson est le vice-directeur du Département de psychiatrie de l'enfant au Centre for Addiction and Mental Health à Toronto. Il est également professeur, rattaché aux départements de psychiatrie, de psychologie et d'éducation à l'University of Toronto. Enfin, il possède une affiliation avec les cycles supérieurs du Département de psychologie, Université de York. Ses travaux portent sur le domaine de la psychométrie, à la suite de ses travaux récents sur l'attachement.

Annie Bernier est étudiante au doctorat clinique en psychologie de l'Université Laval. Elle s'intéresse aux applications de l'attachement dans le contexte des relations de conseilance en milieu scolaire.

Kirsten Blokland a obtenu son doctorat à l'Université de Toronto. Elle est à l'origine de méthodes novatrices dans l'évaluation de la régulation de l'émotion en lien avec la relation d'attachement mère-enfant. Elle travaille actuellement à l'Unité de recherche psychiatrique du Hospital for Sick Children à Toronto. De plus, elle fait partie de l'organisme «Invest in Kids», un organisme à but non lucratif qui a pour objectif d'améliorer les conditions de vie des enfants de moins de cinq ans.

Caroline Bouchard est candidate au doctorat au Département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses travaux portent sur l'identification de l'attachement parent-enfant par le moyen d'observations en milieu naturel, ainsi que sur la prédiction, dans une perspective longitudinale, de la désorganisation de l'attachement chez les enfants de moins de deux ans. Elle bénéficie d'une bourse du Conseil québécois de la recherche sociale (CQRS).

Heather A. Bouchey est candidate au doctorat en psychologie du développement à la University of Denver, au Colorado. Elle a reçu son B.Sc. au Département du développement humain et des études familiales de Cornell University (New York) et son M.Sc. en psychologie du développement de l'Illinois State University. Ses recherches portent sur le développement social et cognitif durant l'adolescence, les relations amoureuses et les processus qui influencent la motivation.

Michel Boivin est professeur titulaire à l'École de psychologie de l'Université Laval et membre du Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale (GRIP). Il s'intéresse au développement des relations sociales entre pairs et à l'influence des milieux sociaux et biologiques sur ce développement.

Vivienne Chisholm est chargée d'enseignement en psychologie à la Queen Margaret College University, à Édimbourg en Écosse. Ses activités de recherche concernent l'ajustement d'enfants ayant des troubles sur le plan physiologique et biologique, ainsi que les relations entre les pairs durant la période de la jeune enfance.

Jennifer Coolbear est psychologue en pédiatrie à la Clinic for Suspected Child Abuse and Neglect du Hospital for Sick Children de Toronto. Elle s'intéresse particulièrement aux domaines de l'attachement et des relations parent-enfant, ainsi qu'aux mauvais traitements à l'égard des enfants.

Chantal Cyr est étudiante au doctorat à l'Université du Québec à Montréal. Ses recherches portent notamment sur l'interaction mère-enfant en relation avec l'attachement (âge préscolaire et scolaire) ainsi que sur l'attachement à l'âge adulte.

Wyndol Furman est professeur titulaire et directeur de la formation clinique au Département de psychologie de la University of Denver. Il a reçu son doctorat en psychologie clinique de la University of Minnesota et a publié régulièrement dans le domaine de l'enfance et des relations sociales chez les adolescents, incluant les relations avec les pairs, les amis, dans la fratrie, avec les parents et dans les relations amoureuses. Il a récemment dirigé un ouvrage en collaboration avec B. Bradford Brown et Candice Feiring, intitulé *The Development of Romantic Relationships in Adolescence* (Cambridge University Press).

Susan Goldberg est chercheure au Research Institute du Hospital for Sick Children de Toronto, en plus d'être professeure de psychiatrie et psychologie à l'University of Toronto. Ses travaux ont porté sur les influences du diagnostic précoce de problèmes médicaux chez l'enfant sur son développement, particulièrement sur le développement de la relation mère-enfant. Plus récemment, ses recherches ont abordé le domaine des relations d'attachement et de la régulation de l'émotion. Elle est l'auteure du récent livre *Attachment and Development*.

Howard Gotlieb est consultant en psychologie de l'éducation au Peel Board of Education, formé dans le domaine de l'attachement par Mary Main et Eric Hesse. Ses réflexions dans ce domaine ont contribué au développement du schème de codification des interactions adolescent-parent.

Isabelle Hémond est clinicienne et coordinatrice de recherche au Groupe de recherche sur le développement de l'enfant et de la famille du Département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle détient une expertise dans l'évaluation des relations parent-enfant dans le milieu familial. Ses intérêts de recherche et clinique portent sur l'identification précoce de conduites parentales problématiques et sur leur lien avec le contexte familial et l'ajustement de l'enfant à travers le développement.

Cathron Hillburn-Cobb est sociologue et chargée d'enseignement au Département de psychiatrie de l'University of Toronto, ainsi que clinicienne sénior-chercheure au Hincks-Dellcrest Centre for Children and Families à Toronto. Elle mène des travaux dans le domaine des relations d'attachement chez les adolescents dans le contexte desquels elle a élaboré une stratégie d'évaluation observationnelle, fondée sur les interactions entre parents et adolescents. Plus récemment, ses enquêtes ont porté sur les liens entre l'attachement et le raisonnement moral chez les adolescents.

Nancy Humber est étudiante au doctorat à l'Université du Québec à Montréal. De plus, elle est coordonnatrice de programmes au CLSC Lac-Saint-Louis. Ses champs d'intérêt cliniques sont l'intervention auprès de gens souffrant de troubles mentaux et l'implantation de programmes de prévention (selon une perspective développementale).

Josée Laganière détient un doctorat en psychologie du développement de l'École de psychologie de l'Université Laval et travaille actuellement au Centre de recherche de l'Hôpital Sainte-Justine à Montréal. Elle s'intéresse au développement des relations parent-enfant et au développement social des enfants à très haut risque sur le plan biologique.

Simon Larose est professeur agrégé au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de l'Université Laval et membre du Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale (GRIP). Ses travaux portent principalement sur les déterminants familiaux de l'adaptation psychosociale et scolaire des adolescents et des jeunes adultes. Notamment, il a mené des travaux sur la contribution des liens d'attachement aux parents et des styles d'attachement à la qualité des ajustements social, émotif et scolaire des adolescents.

Jean-Pascal Lemelin est étudiant au doctorat en psychologie à l'Université du Québec à Trois-Rivières et membre du Groupe de recherche en développement de l'enfant et de la famille (GREDEF) et du Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant (GRIP). Boursier du Fonds pour les chercheurs et l'avancement de la recherche (FCAR), ses travaux portent sur les interactions entre la cognition et l'émotion dans le développement de l'enfant, de la naissance à l'âge préscolaire.

E-man Leung est étudiant diplômé de l'Ontario Institute for Studies in Education de l'Université de Toronto. Ses intérêts de recherche portent sur les liens entre l'attachement parent-enfant et les neurosciences cognitives.

Sarb Mann détient une maîtrise en travail social et travaille actuellement pour la Toronto Children's Aid Society.

Johanne Maranda est clinicienne et candidate au doctorat à l'École de psychologie de l'Université Laval. Ses recherches portent sur le développement de l'attachement chez les clientèles normatives et à risque sur le plan psychosocial. Plus précisément, elle s'intéresse aux mécanismes de transmission intergénérationnelle de l'attachement. Elle est boursière du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada.

Raphaële Miljkovitch est maître de conférence à l'Université Paris 8, où elle enseigne la psychologie clinique et la psychopathologie et encadre des étudiants dans leurs travaux de recherche. En parallèle, elle est chef de projets de recherche au Service universitaire de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, aux côtés de Blaise Pierrehumbert. L'essentiel de son travail est axé sur les représentations d'attachement et sur leurs conséquences dans les domaines de la santé mentale et des relations interpersonnelles.

Greg Moran est directeur et vice-président académique de la University of Western Ontario (London, Ontario). Ses recherches concernent le lien entre les patrons d'interactions qui se développent durant la petite enfance et la qualité ultérieure des relations parent-enfant. Il s'intéresse également aux liens entre l'évolution humaine et les fonctions adaptatives du développement de l'enfant. Ses récents travaux, menés en collaboration avec David R. Pederson, ont porté sur le développement d'évaluations de l'attachement et des relations fondées sur des observations en milieux naturels, ainsi que l'étude du développement social et émotionnel chez une clientèle de familles à très haut risque sur le plan psychosocial et biologique.

Ellen Moss est professeure au Département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal. Ses recherches portent sur l'attachement (âge préscolaire, scolaire et adulte), sur l'interaction dyadique ainsi que sur les processus cognitifs et les troubles d'adaptation en enfance.

Natalie Myhal a été au cours des huit dernières années une personne clé du personnel de recherche de l'Unité de recherche psychiatrique du Hospital for Sick Children de Toronto, le plus récemment en tant que coordonnatrice du projet « Attachement et émotion ».

Alison Niccols est chef des services cliniques et de développement de la recherche du Programme nourrisson-enfant au Chedoke Child and Family Centre, du Hamilton Health Sciences Corporation, à Hamilton. Elle est rattachée à la McMaster University en tant que professeure clinique adjointe au Département de psychiatrie et des neurosciences du comportement, ainsi qu'au Département de psychologie en tant que professeur associé. Ses recherches portent sur le développement de l'enfant, le développement atypique et problématique, de même que sur les interactions parent-enfant et l'efficacité des initiatives de prévention et d'intervention précoces.

Angela Paglia est professionnelle de recherche au Centre for Addiction and Mental Health à Toronto. Ses champs d'intérêt portent principalement sur l'épidémiologie développementale. Elle s'intéresse également à la prévention des toxicomanies et des facteurs de résilience.

David R. Pederson est professeur associé au Département de psychologie de la University of Western Ontario (London, Ontario). Ses travaux portent surtout sur les relations parent-enfant et sur les processus familiaux dans les familles avec des enfants non à risque et à risque sur les plans biologique et social. Plus récemment, il a fait des recherches sur le développement de l'attachement chez une cohorte de mères adolescentes et leurs enfants, en plus de travailler à l'élaboration de stratégies d'intervention à l'intention de cette clientèle. Avec Greg Moran, le professeur Pederson a développé le tri-de-cartes du comportement maternel, ainsi qu'un schème de classification des relations d'attachement fondé sur l'observation en milieu naturel, des procédures qui ont contribué aux aspects théorique et méthodologique de la recherche sur l'attachement.

Blaise Pierrehumbert dirige une unité de recherche au Service universitaire de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent (SUPEA) de l'Université de Lausanne (Suisse) et il enseigne en tant que *Privat Docent* à l'Institut de psychologie de la même université. Ses travaux concernent la psychiatrie développementale et il collabore à diverses études sur les processus

d'attachement, en rapport avec la prématurité, les conduites de dépendance, la compétence narrative, la transmission intergénérationnelle et la garde non parentale.

Lori Poulton était coordonnatrice de projet dans le domaine des études sur l'attachement au Centre for Addiction and Mental Health à Toronto. Elle est présentement à la Leith's School of Food and Wine à Londres.

Marc A. Provost est professeur au département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ayant réalisé des études postdoctorales à la Keele University sous la supervision de Corinne Hutt, il s'est intéressé aux méthodes éthologiques de l'observation du comportement. Ses études portent sur le comportement social de l'enfant dans sa famille et en milieu de garde. Plus récemment, il s'intéresse au rôle des facteurs familiaux dans le développement de problèmes d'internalisation et de retrait social chez les enfants d'âge préscolaire.

Rahat Pye détient une maîtrise en travail social et travaille actuellement pour le Toronto Board of Education.

Valerie Simon est candidate au doctorat à la University of Denver au Colorado dans un programme double, portant sur la psychologie clinique chez l'enfant et la psychologie du développement. Ses intérêts de recherche portent sur les processus développementaux en cause dans les relations sociales durant l'adolescence, dans le contexte de la famille, des amis, ainsi que dans les relations romantiques. Elle se préoccupe également de la manière dont ses relations influencent l'ajustement psychosocial à travers le développement.

Diane St-Laurent est chercheure postdoctorale au Département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Boursière du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) et du Conseil québécois de la recherche sociale, elle vise par ses travaux à préciser le rôle des interactions parent-enfant, et plus particulièrement la relation d'attachement mère-enfant, dans le développement socioaffectif et cognitif de l'enfant durant la petite enfance et la période préscolaire.

George M. Tarabulsy est chercheur-boursier du Conseil québécois de la recherche sociale, membre du Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant (GRIP) et nouvellement professeur au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de l'Université Laval. Ses recherches portent sur le développement social, émotionnel et cognitif chez les familles à haut risque sur le plan psychosocial, ainsi que sur le développement de stratégies d'intervention adaptées à leurs besoins. Plus récemment, ses travaux ont porté sur le développement de la désorganisation de

l'attachement et de l'inhibition comportementale chez les nourrissons et les enfant d'âge préscolaire. Il est codirecteur, avec Réjean Tessier, de la collection D'Enfance.

Réjean Tessier est professeur titulaire à l'École de psychologie de l'Université Laval et membre du Centre de recherche du Pavillon Saint-François-d'Assise, du Centre hospitalier universitaire de Québec. Il s'intéresse au développement des compétences sociales chez les enfants à risque sur les plans biologique et psychosocial et au rôle des premières relations familiales sur l'ajustement ultérieur de l'enfant. Ses travaux récents portent en particulier sur le rôle du père dans le développement de l'enfant et sur les interactions parent-enfant dans différents contextes culturels. Il est codirecteur, avec George M. Tarabulsy, de la collection D'Enfance.

Peter Zimmermann est professeur au Institut für Psychologie de l'Universität Regensburg en Allemagne. Il participe à des études longitudinales sur le développement de l'attachement de la période du nourrisson jusqu'à l'âge adulte. Il s'intéresse particulièrement aux liens entre les modèles d'attachement et les stratégies d'adaptation des adolescents face au stress, à leurs relations sociales et à la régulation des émotions durant des tâches de résolution de problèmes.

BIBLIOGRAPHIE

- ABER, L., ALLEN, J., CARLSON, V. et CICHETTI, D. (1989). The effects of maltreatment on development during childhood: Recent studies and their theoretical, clinical and policy implications. Dans D. Cicchetti et V. Carlson (dir.), *Child Maltreatment: Theory and Research on the Causes and Consequences of Child Abuse and Neglect* (p. 579-619). New York: Cambridge University Press.
- ACHERMANN, J., DINNEEN, E. et STEVENSON-HINDE, J. (1991). Cleaning up at 2,5 years. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 365-376.
- ADAM, K.S., SHELDON-KELLER, A.E. et WEST, M. (1995). Attachment organization and vulnerability to loss, separation, and abuse in disturbed adolescents. Dans S. Goldberg, R. Muir et J. Kerr (dir.), *Attachment Theory: Social, Developmental, and Clinical Perspectives* (p. 309-341). Hillsdale, NJ: The Analytic Press.
- AINSWORTH, M.D.S. (1963). The development of infant-mother interactions among the Ganda. Dans B.M. Foss (dir.), *Determinants of Infant Behavior* (p. 67-104). New York: Wiley.
- AINSWORTH, M.D.S. (1964). Patterns of attachment behaviors shown by an infant in interaction with his mother. *Merrill-Palmer Quarterly*, 10, 51-58.
- AINSWORTH, M.D.S (1967). *Infancy in Uganda: Infant Care and Growth of Love*. Baltimore, MD: Johns Hopkins Press.
- AINSWORTH, M.D.S. (1982). Attachment: Retrospect and prospect. Dans C.M. Parkes et J. Stevenson-Hinde (dir.), *The Place of Attachment in Human Behavior* (p. 3-30). New York: Basic Books.
- AINSWORTH, M.D.S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.

- AINSWORTH, M.D.S. (1990). Some considerations regarding theory and assessment relevant to attachments beyond infancy. Dans M.T. Greenberg, D. Cicchetti et C.M. Cummings (dir.), *Attachment in the Preschool Years* (p. 1-96). Chicago : University of Chicago Press.
- AINSWORTH, M.D.S. (1991). Attachment and other affectional bonds across the life cycle. Dans C.M. Parkes, J. Stevenson-Hinde et P. Marris (dir.), *Attachment across the Life Cycle* (p. 33-51). Londres : Routledge.
- AINSWORTH, M.D., BELL, S.M.V. et STAYTON, D.J. (1971). Individual differences in strange situation behavior of one-year-olds. Dans H.R. Schaffer (dir.), *The Origins of Human Social Relations*. New York : Academic Press.
- AINSWORTH, M.D., BLEHAR, M.C., WATERS, E. et WALL, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale, N.J. : Erlbaum.
- AINSWORTH, M.D.S. et MARVIN, R.S. (1995). On the shaping of attachment theory and research : An interview with Mary D.S. Ainsworth (automne 1994). Dans E. Waters, B.E. Vaughn, G. Posada et K. Kondo-Ikemura (dir.), Caregiving, cultural and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models : New growing points of attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60(2-3), 3-21.
- AINSWORTH, M. et WITTIG, B.A. (1969). Attachment and exploratory behavior of one year-olds in a Strange Situation. Dans B. Foss (dir.), *Determinants of Infant Behavior* (vol. 4). New York : Barnes et Noble.
- AITKEN, J.A. et TREVARTHEN, C. (1997). Self/other organization in human psychological development. *Development and Psychopathology*, 9, 653-677.
- ALLEN, J.P. et HAUSER, S.T. (1996). Autonomy and relatedness in adolescent-family interactions as predictors of young adults' states of mind regarding attachment. *Development and Psychopathology*, 8, 793-809.
- ALLEN, J., HAUSER, S. et BORMAN-SPURRELL, E. (1996). Attachment theory as a framework for understanding sequelae of severe adolescent pathology : An 11-year follow-up study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 254-263.
- ALLEN, J.P., MOORE, C., KUPERMINC, G. et BELL, K. (1998). Attachment and psychosocial functioning. *Child Development*, 69, 1406-1419.

- ALLEN, M.C., DONOHUE, P.K. et DUSMAN, A.E. (1993). The limit of viability: neonatal outcome of infants born at 22 to 25 weeks' gestation. *The New England Journal of Medicine*, 329, 1597-1601.
- ALS, H. et GILKERSON, L. (1997). The role of relationship-based developmentally supportive newborn intensive care in strengthening outcome of preterm infants. *Seminars in Perinatology*, 21, 178-189.
- ALTMAN, S., MONK, C., JONES, P. et SOSA, L. (1993). Children's working models of attachment at 42 months and maternal attitudes and behavior. Affiche présentée au congrès de la Society for Research in Child Development, New Orleans, LA, mars.
- AMMANITI, M., BAUMGARTNER, E., CANDELORI, C., PERUCCHINI, P. *et al.* (1992). Representations and narratives during pregnancy. *Infant Mental Health Journal*, 13, 167-182.
- ANISFELD, E., CASPER, V., NOZYCE, M. et CUNNINGHAM, N. (1990). Does infant carrying promote attachment? An experimental study of the effects of increased physical contact on the development of attachment. *Child Development*, 61, 1617-1627.
- ARMSDEN, G.C. et GREENBERG, M.T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationships to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 6, 427-454.
- ARMSDEN, G.C. et GREENBERG, M.T. (1989). *Inventory of Parent and Peer Attachment: Preliminary Test Manual*. Distribué par le G.C. Department of Community Health Care Systems, University of Washington, Seattle.
- ATKINSON, L., CHISHOLM, V.C., SCOTT, B., GOLDBERG, S., VAUGHN, B.E., BLACKWELL, J., DICKENS, S. et TAM, F. (1999). Maternal sensitivity, child functional level, and attachment in Down Syndrome. *Mono-graphs of the Society for Research in Child Development*, 64(3), 45-66.
- ATKINSON, L., NICCOLS, G.A., PAGLIA, A., COOLBEAR, J., PARKER, K.C.H., POULTON, L., GUGER, S. et SITERANEOS, G. (sous presse). A meta-analysis of time between maternal sensitivity and attachment assessments: Implications for internal working models in infancy/toddlerhood. *Journal of Social and Personal Relationships*.
- ATKINSON, L., PAGLIA, A., COOLBEAR, J., NICCOLS, A., PARKER, K.C.H. et GUGER, S. (sous presse). Infant attachment security: A meta-analysis of maternal health correlates. *Child Psychology Review*.

- BAKAN, D. (1996). The test of significance in psychological research. *Psychological Bulletin*, 66, 423-437.
- BAKERSMAN-KRANENBURG, M.J. et VAN IJZENDOORN, M.H. (1993). A psychometric study of the adult attachment interview: Reliability and discriminant validity. *Developmental Psychology*, 29, 870-880.
- BALDWIN, M.W. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 112, 461-484.
- BALDWIN, M.W. (1994). Primed relational schemas as a source of self-evaluative reactions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 13, 380-403.
- BALDWIN, M.W., CARRELL, S.E. et LOPEZ, D.F. (1990). Priming relationship schemas: My advisor and the pope are watching me from the back of my mind. *Journal of Experimental Social Psychology*, 26, 435-454.
- BALDWIN, M.W. et FEHR, B. (1995). On the instability of attachment style ratings. *Personal Relationships*, 2, 247-261.
- BALDWIN, M.W., FEHR, B., KEELAN, W., SEIDEL, M. et THOMSON, D.W. (1993). An exploration of the relational schemas underlying attachment styles: Self-report and lexical decision approaches. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, 746-754.
- BALDWIN, M.W. et HOLMES, J.G. (1987). Salient private audiences and awareness of the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1087-1098.
- BALDWIN, M.W., KEELAN, J.P.R., FEHR, B., ENNS, V. et KOH-RANGARAJOO, E. (1996). Social-cognitive conceptualization of attachment working models: Availability and accessibility effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 94-109.
- BALDWIN, M.W. et SINCLAIR, L. (1996). Self-esteem and 'If... Then' contingencies of interpersonal acceptance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1130-1141.
- BALLEYGUIER, G. (1991). Le développement de l'attachement selon le tempérament du nouveau-né. *Psychiatrie de l'enfant*, 34(2), 641-657.
- BALLEYGUIER, G. (1998). *Attachement et tempérament chez le jeune enfant*. Article soumis pour publication. Université François-Rabelais, Tours.

- BANNISTER, D. et AGNEW, J. (1977). The child's construing of self. Dans J. Cole (dir.), *Nebraska Symposium on Motivation* (p. 99-125). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- BARGH, J.A. (1984). Automatic and conscious processing of social information. Dans R.S. Wyer et T.K. Srull (dir.), *Handbook of Social Cognition* (vol. 3, p. 1-44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- BARNARD, K.E., BEE, H.L. et HAMMOND, M.A. (1984). Developmental changes in maternal interactions with term and preterm infants. *Infants Behavior and Development*, 7, 101-113.
- BARNES, A.M. (1989). *Maternal personality, childrearing attitudes and security of attachment*. Thèse de doctorat non publiée, University of Michigan.
- BARNETT, D. et VONDRA, J.I. (1999). Atypical patterns of early attachment: Theory, research, and current directions. Dans J.I. Vondra et D. Barnett (dir.), *Atypical attachment in infancy and early childhood among children at developmental risk. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64(3), 1-24.
- BARRATT, M.S., ROACH, M.A. et LEAVITT, L.A. (1996). The impact of low-risk prematurity on maternal behavior and toddler outcomes. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 581-602.
- BARTHOLOMEW, K. et HOROWITZ, L.M. (1991). Attachment styles in young adults: A test of four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.
- BARTHOLOMEW, K. et SHAVER, P.R. (1998). Methods of assessing adult attachment: Do they converge? Dans J. Simpson et W. Rhodes (dir.), *Attachment Theory and Close Relationships* (p. 25-45). New York: Guilford.
- BATES, J.E. (1980). The concept of difficult temperament. *Merrill-Palmer Quarterly*, 26, 111-130.
- BATES, J.E. (1987). Temperament in infancy. Dans J.D. Osofsky (dir.) *Handbook in Infant Development*, 2^e édition, New York: Wiley, 1101-1149.
- BATES, J.E., MASLIN, C.A. et FRANKEL, K.A. (1985). Attachment security, mother-child interaction, and temperament as predictors of behavior problem ratings at three years. *Monographs for the Society for Research in Child Development*, 20(1-2), 167-193.

- BAYLEY, N. (1969). *The Bayley Scales of Infant Development*. New York: Psychological Corporation.
- BECK, A.T. et FREEMAN, E.D. (1990). *Cognitive Therapy of Personality Disorders*. New York: The Guilford Press.
- BECKER-STOLL, F. (1997). *Interaktionsverhalten zwischen Jugendlichen und Müttern im Kontext längsschnittlicher Bindungsentwicklung*. Thèse non publiée. Université de Regensburg.
- BECKER-STOLL, F., FREMMER-BOMBIK, E., WARTNER, U. et GROSSMANN, K. (1996). *Attachment at age one, six and sixteen: A longitudinal study*. Affiche présentée à la 16^e conférence biennale de l'ISSBD à Québec, Canada, 12-16 août 1996.
- BECKER-STOLL, F., ZIMMERMANN, P. et FREMMER-BOMBIK, E. (1998). *Is attachment representation a stable construct? A twelve-year longitudinal study*. Affiche présentée au congrès de l'International Society for the Study of Behavioral Development, Berne, Suisse, juillet.
- BELL, R.Q. (1971). Stimulus control of parent or caretaker behavior by offspring. *Developmental Psychology*, 4, 63-72.
- BELSKY, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96.
- BELSKY, J. (1999). Modern evolutionary theory and patterns of attachment. Dans J. Cassidy et P.R. Shaver (dir.). *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications* (p. 141-161). New York: The Guilford Press.
- BELSKY, J., CAMPBELL, S.B., COHN, J.F. et MOORE, G. (1996). Instability of infant-parent attachment security. *Developmental Psychology*, 32, 921-924.
- BELSKY, J., GARDUQUE, L. et HRINCIR, E. (1984). Assessing performance, competence and executive capacity infant play: Relations to home environment and security of attachment. *Developmental Psychology*, 20, 406-471.
- BELSKY, J. et ISABELLA, R.A. (1988). Maternal, infant and socio-contextual determinants of attachment security. Dans J. Belsky et T. Nezworski (dir.). *Clinical Implications of Attachment* (p. 41-94). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- BELSKY, J. et NEZWORSKI, T. (dir.). (1988). *Clinical Implications of Attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- BELSKY, J., ROSENBERGER, K. et CRNIC, K. (1995). The origins of attachment security: Classical and contextual determinants. Dans S. Goldberg, R. Muir et J. Kerr (dir.). *Attachment: Social, Developmental and Clinical Perspectives*. Hillsdale, NJ: The Analytic Press, 153-183.
- BELSKY, J. et ROVINE, M.J. (1987). Temperament and attachment security in the Strange Situation: An empirical rapprochement. *Child Development*, 58, 787-795.
- BELSKY, J. et ROVINE, M.J. (1990). Q-Sort security and first-year nonmaternal care. *New Directions for Child Development*, 49, 7-22.
- BELSKY, J., ROVINE, M. et TAYLOR, D.G. (1984). The Pennsylvania Infant and Family Development Project 3: The origins individual differences in infant-mother attachment; maternal and infant contributions. *Child Development*, 55, 718-728.
- BENN, R.K. (1986). Factors promoting secure attachment relationship between employed mothers and their sons. *Child Development*, 57, 1224-1231.
- BENOIT, D. et PARKER, K.C.H. (1994). Stability and transmission of attachment across three generations. *Child Development*, 65, 1444-1456.
- BENOIT, D., PARKER, K.C.H. et ZEANA, C.H. (1997). Mother's representations of their infants assessed prenatally: Stability and association with infant's attachment classifications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 38, 307-313.
- BENOIT, D., ZEANA, C.H., PARKER, K.C.H., NICHOLSON, E. et COOLBEAR, J. (1997). « Working model of the child interview »: Infant clinical status related to maternal perceptions. *Infant Mental Health Journal*, 18, 107-121.
- BERNIER, A., LAROSE, S. et BOIVIN, M. (1996). L'Entrevue sur l'attachement à l'âge adulte: fondements théoriques, qualités métrologiques et champs d'application. *Psychologie canadienne*, 37, 229-240.
- BLOCK, J. (1978). *The Q-sort Method in Personality Assessment and Psychiatric Research*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- BLOKLAND, K. (1993). *Infant attachment and emotional expression in 3-year-olds*. Mémoire de maîtrise non publié. Psychology Department, University of Toronto.
- BODEN, M.A. (1979). *Piaget*. Londres: Fontana.

- BOHLIN, G., HAGEKULL, B., GERMER, M., ANDERSSON, K. et LINDBERG, L. (1989). Avoidant and resistant reunion behaviors as predicted by maternal interactive behavior and infant temperament. *Infant Behavior and Development*, 12, 105-117.
- BOWLBY (1982, 1969). *Attachment and Loss: Vol. 1, Attachment*. NY: Basic Books.
- BOWLBY, J. (1973, 1969). *Attachment and Loss. Vol. 2, Separation: Anxiety and Anger*. New York: Basic Books.
- BOWLBY, J. (1980). *Attachment and Loss. Vol. 3, Loss, Sadness and Depression*. New York: Basic Books.
- BOWLBY, J. (1988a). *A secure base*. New York: Basic Books.
- BOWLBY, J. (1988b). Developmental psychiatry comes of age. *American Journal of Psychiatry*, 145(1), 1-10.
- BOWLBY, J. (1991). Epilogue. Dans C.M. Parkes, J. Stevenson-Hinde et P. Marris (dir.), *Attachment across the Life Cycle* (p. 293-297). Londres: Routledge.
- BOWLBY, J. (1992, 1978). *Attachement et perte: I L'attachement; II Séparation, angoisse et colère; III La perte, tristesse et séparation*. Paris: PUF.
- BRACHFELD, S., GOLDBERG, S. et SOLOMON, J. (1980). Parent-infant interaction in free play at 8 and 12 months: Effects of prematurity and immaturity. *Infant Behavior and Development*, 3, 289-305.
- BRAUNGART, J.M., PLOMIN, R. et FULKER, D.W. (1992). Genetic mediation of the home environment during infancy: A sibling adoption study of the HOME. *Developmental Psychology*, 28, 1048-1055.
- BRETHERTON, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. Dans I. Bretherton et E. Waters (dir.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2; Serial No. 209), 3-35.
- BRETHERTON, I. (1990). Open communication and internal working models: The role in the development of attachment relationships. Dans R. Thompson (dir.), *Socioemotional Development: The Nebraska Symposium on Motivation* (p. 57-113). Lincoln: University of Nebraska Press.

- BRETHERTON, I. (1991). Pouring new wine into old bottles : The social self as internal working model. Dans M. Gunnar, L.A. Sroufe *et al.* (dir.), *Minnesota Symposia on Child Psychology, Vol. 23: Self Processes in Development* (p. 1-41). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- BRETHERTON, I. (1997). Des modalités de relation aux modèles internes : La perspective de la théorie de l'attachement. Communication, Symposium Filiations Psychiques, Lausanne et Montreux, sept. 1997 (à paraître dans O. Halfon, F. Ansermet et B. Pierrehumbert, *Filiations psychiques*. Paris : PUF).
- BRETHERTON, I., BIRINGEN, Z., RIDGEWAY, D., MASLIN, C. et SHERMAN, M. (1989). Attachment : The parental perspective. *Infant Mental Health Journal*, 10(3), 203-221.
- BRETHERTON, I. et MUNHOLLAND, K.A. (1999). Internal working models in attachment relationships : A construct revisited. Dans J. Cassidy et P.R. Shaver (dir.), *Handbook of Attachment : Theory, Research and Clinical Applications* (p. 89-111). New York : The Guilford Press.
- BRETHERTON, I., RIDGEWAY, D. et CASSIDY, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship : An attachment story completion task for 3-year-old. Dans M. Greenberg, D. Cicchetti et E. Cummings (dir.), *Attachment in the Preschool Years : Theory, Research and Intervention* (p. 273-308). Chicago : University of Chicago Press.
- BROWN, B.B. (sous presse). « You're going with who ? » : Peer group influences on adolescent romantic relationships. Dans W. Furman, B. Brown et C. Feiring (dir.), *Contemporary Perspectives on Adolescent Romantic Relationships*. New York : Cambridge University Press.
- BUHRMESTER, D. et FURMAN, W. (1986). The changing functions of friends in childhood : A neo-sullivanian perspective. Dans V. Derlega et B. Winstead (dir.), *Friendship and Social Interaction* (p. 41-65). New York : Springer.
- BURCHINAL, M.R., BRYANT, D.M., LEE, M.W. et RAMSEY, C.T. (1992). Early daycare, infant-mother attachment and maternal responsiveness in the infant's first year. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 383-396.
- BURUMA, I. (1984). *A Japanese Mirror: Heroes and Villains of Japanese Culture*. New York : Viking Penguin.
- BUSS, A. H. et PLOMIN, R. (1984). *Temperament : Early Developing Personality Traits*. Londres : Erlbaum.

- CALDWELL, B.M. et BRADLEY, R.H. (1984). *Administration Manual. Home Observation for Measurement of the Environment*. Little Rock: Department of Psychology, University of Arkansas.
- CALDWELL, J.C., REDDY, P.H. et CALDWELL, P. (1982). *Family Structure and Fertility: Illustrative Analyses*. Londres: World Fertility Survey.
- CALKINS, S.D. (1994). Origins and outcomes of individual differences in emotion regulation. Dans N.A. Fox (dir.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3, Serial No. 240), 53-72.
- CALKINS, S.D. et FOX, N.A. (1992). The relations among infant temperament, security of attachment and behavioral inhibition at twenty-four months. *Child Development*, 63, 1456-1472.
- CAPPS, L., SIGMAN, M. et MUNDY, P. (1994). Attachment security in children with autism. *Development and Psychopathology*, 6, 249-261.
- CAREY, W.B. et MCDEVITT, S.C. (1978). Revision of the infant temperament questionnaire. *Pediatrics*, 61, 735-739.
- CARLSON, E.A. (1989). *Individual differences in quality of representational organization of attachment of high risk adolescent mothers*. Thèse de doctorat non publiée. Columbia University, New York.
- CARLSON, E.A. (1998). A prospective longitudinal study of disorganized/disoriented attachment. *Child Development*, 69, 1107-1128.
- CARLSON, E. et SROUFE, L.A. (1993). Reliability in attachment classifications. *Newsletter of the Society for Research in Child Development*, printemps.
- CARLSON, V., CICCHETTI, D., BARNETT, D. et BRAUNWALD, K. (1989). Disorganized/disoriented attachment relationships in maltreated infants. *Developmental Psychology*, 25(4), 525-531.
- CASEY, R., RIECKHOFF, M., BEEBE, S.A. et PINTO-MARTIN, J. (1992). Obstetric and perinatal events: The accuracy of maternal report. *Clinical Pediatrics*, avril, 200-204.
- CASSIDY, J. (1986). *Attachment and the self at six*. Thèse de doctorat non publiée. University of Virginia.
- CASSIDY, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-year-olds. *Child Development*, 59, 121-135.

- CASSIDY, J. (1994) Emotion regulation : Influences of attachment relationships. Dans N.A. Fox (dir.), *The development of emotion regulation : Biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3 ; Serial No. 240), 228-283.
- CASSIDY, J. (1999). The nature of the child's ties. Dans J. Cassidy et P.R. Shaver (dir.), *Handbook of Attachment : Theory, Research and Clinical Implications* (p. 3-20). New York : The Guilford Press.
- CASSIDY, J. et BERLIN, L.J. (1994). The insecure/ambivalent pattern of attachment : Theory and research. *Child Development*, 65, 917-991.
- CASSIDY, J. et KOBAC, R.R. (1988). Avoidance and its relation to other defensive processes. Dans J. Belsky et T. Nezworski (dir.). *Clinical Implications of Attachment*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- CASSIDY, J. et MARVIN, R.S. (avec le Groupe de travail sur l'attachement de McArthur) (1992). Attachment organization in 2½ to 4½ year-olds. Manuel de codification non publié. University of Virginia.
- CASSIDY, J. et SHAVER, P.R. (dir.). (1999). *Handbook of attachment : Theory, Research, and Clinical Applications*. New York : The Guilford Press.
- CHESS, S. et THOMAS, A. (1982). Infant bonding : Mystique and reality. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52, 213-222.
- CICCHETTI, D. et BARNETT, D. (1991). Attachment organization in maltreated preschoolers. *Development and Psychopathology*, 3, 397-411.
- CICCHETTI, D., CUMMINGS, E. M., GREENBERG, M. et MARVIN, R. (1990). An organizational perspective on attachment in the preschool years. Dans M. Greenberg, D. Cicchetti et M. Cummings (dir.), *Attachment in the Preschool Years*. Chicago : University of Chicago Press.
- CICCHETTI, D. et SCHNEIDER-ROSEN, K. (1984). Theoretical and empirical considerations in the investigation of the relationship between affect and cognition in atypical populations of infants. Dans C. Izard, J. Kagan et R. Zajonc (dir.), *Emotions, Cognition and Behavior* (p. 306-406). New York : Cambridge University Press.
- COHN, D., COWAN, C., COWAN, P. et PEARSON, J. (1992). Mothers' and fathers' working models of childhood attachment relationships, parenting styles, and child behavior. *Development and Psychopathology*, 4, 417-431.

- COHN, D., SILVER, D., COWAN, C., COWAN, P. et PEARSON, J. (1992). Working models of childhood attachment and couple relationships. *Journal of Family Issues*, 13, 432-449.
- COLIN, V.L. (1996). *Human Attachment*. New York : McGraw-Hill.
- COLLINS, N.L. et READ, S.J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 644-663.
- COLLINS, N.L. et READ, S.J. (1994). Cognitive representations of attachment: The structure and function of working models. Dans D. Perlman et W. Jones (dir.), *Advances in Personal Relationships: Attachment Processes in Adulthood* (vol. 4, p. 29-70). Londres : Jessica Kingsley.
- COLLINS, W.A., HENNINGHAUSEN, K.C., SCHMIT, D.T. et SROUFE, L.A. (1997). Developmental precursors of romantic relationships: A longitudinal analysis. Dans S. Shulman et W.A. Collins (dir.), *Romantic Relationships in Adolescence: Developmental Perspectives* (p. 69-84). San Francisco : Jossey-Bass.
- COLLINS, W.A. et SROUFE, L.A. (sous presse). Capacity for intimate relationships: A developmental construction. À paraître dans W. Furman, B.B. Brown et C. Feiring (dir.), *Contemporary Perspectives on Adolescent Romantic Relationships*. New York : Cambridge University Press.
- COMPAS, B. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101, 393-403.
- CONNOLLY, J., FURMAN, W. et KONARSKI, R. (1997). *The role of peers in the emergence of romantic relationships in adolescence*. En révision.
- CONNOLLY, J.A. et JOHNSON, A.M. (1996). Adolescents' romantic relationships and the structure and quality of their close interpersonal ties. *Personal Relationships*, 3, 185-195.
- COWAN, P.A. (1996). Meta-thoughts on the role of meta-emotion in children's development: Comment on Gottman *et al.*, 1996. *Journal of Family Psychology*, 10, 277-283.
- COX, M.J., OWEN, M.T., HENDERSON, V.K. et MARGAND, N.A. (1992). Prediction of infant-mother and infant-father attachment. *Developmental Psychology*, 28, 474-483.
- CRAIK, K. (1943). *The Nature of Explanation*. Cambridge : Cambridge University Press.

- CRAWFORD, J.W. (1982). Mother-infant interaction in premature and full-term infants. *Child Development*, 53, 957-962.
- CRITTENDEN, P. (1988). Distorted patterns of relationship in maltreating families: The role of internal representation models. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 6, 183-199.
- CRITTENDEN, P. (1990). Internal representational models of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal*, 11, 259-277.
- CRITTENDEN, P. (1992). Quality of attachment in the preschool years. *Development and Psychopathology*, 4, 209-241.
- CRITTENDEN, P. (1995). Attachment and psychopathology. Dans S. Goldberg, R. Muir et J. Kerr (dir.), *Attachment Theory: Social, Developmental, and Clinical Perspectives* (p. 367-406). New York: Analytic Press.
- CRITTENDEN, P. (1997a). Attachment and sexual behavior. Dans L. Atkinson et K. Zucker (dir.), *Attachment and Psychopathology* (p. 47-93). New York: Guilford.
- CRITTENDEN, P. (1997b). *Danger and development: The organization of self-protective strategies*. Manuscrit soumis pour publication.
- CRITTENDEN, P.M. (1999). Danger and development: The organization of self-protective strategies. Dans J.I. Vondra et D. Barnett (dir.), *Atypical attachment in infancy and early childhood among children at developmental risk. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64(3), 145-171.
- CRITTENDEN, P. et CLAUSSEN, A.H. (1994). *Validation of two procedures for assessing quality of attachment in the preschool years*. Présentation à l'International Conference on Infant Studies (ICIS), Paris, juin 1994.
- CRITTENDEN, P., PARTRIDGE, M. et CLAUSSEN, A. (1992). Family patterns of relationships in normative and dysfunctional families. *Development and Psychopathology*, 3, 491-512.
- CRNIC, K.A., RAGOZIN, A.S., GREENBERG, M.T., ROBINSON, N.M. et BASHAM, R.B. (1983). Social interaction and developmental competence of preterm and full-term infants during the first year of life. *Child Development*, 54, 1199-1210.
- CROCKENBERG, S.B. (1981). Infant irritability, mother responsiveness, and social support influences on the security of infant-mother attachment. *Child Development*, 52, 857-869.

- CROWELL, J., GAO, Y., TREBOUX, D., OWENS, G. et WATERS, E. (1997). *Current relationship representations : Relation to secure base behavior in marital interactions*. Présentation à la rencontre de la Society for Research in Child Development, Washington, avril.
- CROWELL, J.A. et TREBOUX, D. (1995). A review of adult attachment measures: Implications for theory and research. *Social Development*, 4, 294-327.
- CROWELL, J., TREBOUX, D., OWENS, G. et PAN, H. (1995). *Is it true that the longer you're together, the more you think alike? Examining two hypotheses of attachment theory*. Communication présentée à la rencontre biennale de la Society for Research in Child Development, Indianapolis, Indiana.
- CROWELL, J. et WATERS, E. (1995). *Is the parent-child relationship the prototype of later love relationships? Studies of attachment and working models of attachment*. Communication présentée à la rencontre biennale de la Society for Research in Child Development, Indianapolis, Indiana.
- CUMMINGS, E.M. et DAVIES, P.T. (1994). *Children and Marital Conflict : The Impact of Family Dispute and Resolution*. New York : Guilford.
- DAVIES, P.T. et CUMMINGS, E.M. (1994). Marital conflict and child adjustment : An emotional-security hypothesis. *Psychological Bulletin*, 116, 387-411.
- DAVIES, P.T. et CUMMINGS, E.M. (1998). Exploring children's emotional security as a mediator of the link between marital relations and child adjustment. *Child Development*, 69, 124-139.
- DEKLYEN, M. (1996). Disruptive behavior disorder and intergenerational attachment patterns : A comparison of clinic-referred and normally functioning preschoolers and their mothers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 357-365.
- DEL CARMEN, R., PEDERSEN, F.A., HUFFMAN, L.C. et BRYAN, Y.E. (1993). Dyadic distress management predicts subsequent security of attachment. *Infant Behavior and Development*, 16, 131-147.
- DEVOS, G. (1985). Dimensions of the self in Japanese culture. Dans A.J. Marsella, G. Devos et F.L.K. Hsu (dir.), *Culture and Self: Asian and Western Perspectives* (p. 141-184). Londres : Tavistock.

- DE WOLFF, M.S. et VAN IJZENDOORN, M.H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68, 571-591.
- DIAMOND, L.M., SAVIN-WILLIAMS, R.C. et DUBE, E.M. (sous presse). Intimate peer relations among lesbian, gay, and bisexual adolescents: Sex, dating, passionate friendships, and romance. Dans W. Furman, B.B. Brown et C. Feiring (dir.), *Contemporary Perspectives on Adolescent Romantic Relationships*. New York: Cambridge University Press.
- DION, K.K. et DION, K.L. (1993). Individualistic and collectivistic perspectives on gender and the cultural context of love and intimacy. *Journal of Social Issues*, 49, 53-69.
- DODGE, K.A. (1989). Coordinating responses to aversive stimuli: Introduction to special section on development of emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25, 339-342.
- DONOVAN, W. et LEAVITT, L. (1985). Physiologic assessment of mother-infant attachment. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 24, 65-70.
- DUNPHY, D.C. (1963). The social structure of urban adolescent peer groups. *Sociometry*, 26, 230-246.
- EASTERBROOKS, M.A. (1989). Quality of attachment to mother and to father: effects of perinatal risk status. *Child Development*, 60, 825-830.
- EASTERBROOKS, M.A., DAVIDSON, C.E. et CHAZAN, R. (1993). Psychosocial risk, attachment, and behavior problems among school-aged children. *Development and Psychopathology*, 5, 389-402.
- EGELAND, B. et FARBER, A.E. (1984). Infant-mother attachment: Factors related to its development and changes over time. *Child Development*, 55, 753-771.
- EMDE, R.N., OSOFSKY, J.D. et BUTTERFIELD, P.M. (1993). The IFEEL pictures: A new instrument for interpreting emotions. *Clinical Infant Reports*, No. 5.
- EMERY, R.E. (1982). Interparental conflict and the children of discord and divorce. *Psychological Bulletin*, 92(2), 310-330.
- EMERY, R.E. (1988). *Marriage, Divorce, and Children's Adjustment*. Newbury Park, CA: Sage.

- FAGOT, B.I. et KAVANAGH, K. (1990). The prediction of antisocial behavior from avoidant attachment classifications. *Child Development*, 61, 864-873.
- FAGOT, B.I. et KAVANAGH, K. (1993). Parenting during the second year: Effects of children's age, sex, and attachment classification. *Child Development*, 64, 258-271.
- FAVEZ, N. (1998). *Les modes maternels de régulation sur la narration d'une séparation chez l'enfant en âge préscolaire* (soumis pour publication).
- FEENEY, J.A. et NOLLER, R. (1991). Attachment style and verbal descriptions of romantic partners. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8, 187-215.
- FEENEY, J.A. et NOLLER, P. (1996). *Adult Attachment*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- FEENEY, J.A., NOLLER, P. et HANRAHAN, M. (1994). Assessing adult attachment. Dans M. Sperling et W. Berman (dir.), *Attachment in adults: Clinical and Developmental Perspectives* (p. 128-152). New York : Guilford.
- FEIRING, C. (1996). Concepts of romance in 15-year-old adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 6, 181-200.
- FEND, H. (1990). Ego-strength development and pattern of social relationships. Dans H. Bosma et S. Jackson (dir.), *Coping and Self-concept in Adolescence* (p. 92-111). Berlin : Springer.
- FIELD, T. (1977a). Maternal stimulation during infant feeding. *Developmental Psychology*, 13, 539-540.
- FIELD, T. (1977b). Effects of early separation, interactive deficits and experimental manipulations on infant-mother face-to-face interaction. *Child Development*, 48, 763-771.
- FIELD, T. (1983). High-risk infants « have less fun » during early interactions. *Topics in Early Childhood Special Education*, 3, 77-87.
- FLAVELL, J.H. (1991). Perspectives on perspective taking. Dans H. Beilin et P.B. Pufall (dir.), *Piaget's Theory : Prospects and Perspectives* (p. 107-139). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- FLETCHER, G. et FINCHAM, F.D. (1991). *Cognition in Close Relationships*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- FLETCHER, G. et FITNESS, J. (1996). *Knowledge Structures in Close Relationships : A Social Psychological Approach*. Mahwah, NJ : Erlbaum.

- FONAGY, P. (1994). *The significance of the development of metacognitive control over mental representations in parenting and infant development*. Présenté devant la New York Psychoanalysis Society, New York, octobre.
- FONAGY, P. (1996). The significance of the development of metacognitive control over mental representations in parenting and infant development. *Journal of Clinical Psychoanalysis*, 5, 67-86.
- FONAGY, P., STEELE, H., MORAN, G., STEELE, H. et HIGGITT, A. (1993). Measuring the ghost in the nursery: An empirical study of the relation between parents' mental representations of childhood experiences and their infants' security of attachment. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 41, 957-989.
- FONAGY, P., STEELE, M. et STEELE, H. (1991a). Maternal representations of attachment during pregnancy predict the organization of infant-mother attachment at one year of age. *Child Development*, 62, 891-905.
- FONAGY, P., STEELE, M., STEELE, H., MORAN, G.S. et HIGGITT, A.C. (1991b). The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. *Infant Mental Health Journal*, 12(3), 201-219.
- FONAGY, P. et TARGET, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self organization. *Development and Psychopathology*, 9, 679-700.
- FONAGY, P., TARGET, M., STEELE, M. et GERBER, A. (1995). Psychoanalytic perspectives on developmental psychopathology. Dans D. Cicchetti et D.J. Cohen (dir.) *Developmental Psychopathology*, 1(p. 504-554). New York: John Wiley and Sons.
- FOX, N.A. (1994). The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3, Serial No. 240), 228-249.
- FOX, N.A. (1995). On the way we were: Adult memories about attachment experiences and their role in determinating infant-parent relationships. *Psychological Bulletin*, 117, 404-410.
- FOX, N.A., KIMMERLY, N.L. et SCHAFER, W.D. (1991). Attachment to mother, attachment to father: A meta-analysis. *Child Development*, 62, 210-225.

- FRACASSO, M.P. (1987). *Quality of infant attachment as consequence of parenting behavior and acculturation in Hispanic mothers*. Thèse de doctorat non publiée, Fordham University.
- FREMMER-BOMBIK, E. (1987). *Beobachtungen zur Beziehungsqualität im zweiten Lebensjahr und ihre Bedeutung im Lichte mütterlicher Kindheitserinnerungen* (Observations of mother-child relationship quality and its relation to mothers' childhood memories). Thèse de doctorat non publiée. Université de Regensburg.
- FREUD, S. (1955). The psychogenesis of a case of homosexuality in a woman. Dans J. Strachey (dir. et trad.), *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud* (vol. 18, p. 145-172). Londres : Hogarth Press (version originale publiée en 1920).
- FRODI, A. et THOMPSON, R. (1985). Infant's affective responses in the strange situation: effects of prematurity and of quality of attachment. *Child Development*, 56, 1280-1290.
- FUNDER, D.C., PARKE, R.D., TOMLINSON-KEASY, C. et WIDAMAN, K. (1993). *Studying Lives through Time. Personality and Development*. Washington : American Psychological Association.
- FURMAN, W. (1997). Friends and lovers: The role of peer relationships in adolescent romantic relationships. À paraître dans W.A. Collins et B. Laursen (dir.), *Relationships as Developmental Contexts: The 29th Minnesota Symposium on Child Development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- FURMAN, W. (sous presse). Friends and lovers: The role of peer relationships in adolescent heterosexual romantic relationships. Dans W. Collins et B. Laursen (dir.), *Relationships as Developmental Contexts: Minnesota Symposium on Child Development, Volume 30*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- FURMAN, W. et BUHRMESTER, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, 103-115.
- FURMAN, W., FEIRING, C., WEHNER, E. et SIMON, V. (1995). *Q-Sort Coding Manual*. Manuscrit non publié.
- FURMAN, W. et SIMON, V.A. (sous presse). *Cognitive representations of adolescent*. Colorado : University of Denver.

- FURMAN, W. et WEHNER, E.A. (1994). Romantic views: Toward a theory of adolescent romantic relationships. Dans R. Montemayor, G.R. Adams et G.P. Gullota (dir.), *Advances in Adolescent Development, Volume 6, Relationships during Adolescence* (p. 168-175). Thousand Oaks, CA: Sage.
- FURMAN, W. et WEHNER, E.A. (1997). Adolescent romantic relationships: A developmental perspective. Dans S. Shulman et W.A. Collins (dir.), *Romantic Relationships in Adolescence: Developmental Perspectives* (p. 21-36). San Francisco: Jossey-Bass.
- GARNER, P.W., LANDRY, S.H. et RICHARDSON, M.A. (1991). The development of joint attention skills in very-low-birth-weight infants across the first 2 years. *Infant Behavior and Development*, 14, 489-495.
- GEORGE, C., KAPLAN, N. et MAIN, M. (1985). *Adult Attachment Interview*. Manuscrit non publié, Department of Psychology, University of California, Berkeley, 2^e édition.
- GEORGE, C., KAPLAN, N. et MAIN, M. (1996). *Adult Attachment Interview*. Manuscrit non publié, Department of Psychology, University of California, Berkeley, 3^e édition.
- GERGELY, G. et WATSON, J.S. (1996). The social biofeedback theory of parent mirroring: The development of emotional self-awareness and self-control in infancy. *The International Journal of Psychoanalysis*, 77, 1181-1212.
- GILBERT, P. et ALLAN, S. (soumis pour publication). Varieties of submissive behavior as forms of social defense: Evolution and psychopathology. Dans Gilbert, P. et Sloman L. (dir.) *Ethological Foundations of Depression* (titre provisoire).
- GOLDBERG, S., BLOKLAND, K., CAYETANO, P. et BENOÎT, D. (1998). *Across the transmission gap: Adult attachment and response to infant emotions*. Communication présentée à la conférence de Waterloo sur le développement de l'enfant, Waterloo, Ont., mai.
- GOLDBERG, S., GRUSEC, J. et JENKINS, G. (1999). Confidence and protection: Arguments for a narrow definition of attachment. *Journal of Family Psychology*, 13(4), 475-483.
- GOLDBERG, S., MACKAY-SOROKA, S. et ROCHESTER, M. (1994). Affect, attachment, and maternal responsiveness. *Infant Behavior and Development*, 17, 335-340.

- GOLDBERG, S., PERROTTA, M., MINDE, K. et CORTER, C. (1986). Maternal behavior and attachment in low-birth-weight twins and singletons. *Child Development*, 57, 34-46.
- GOLDBERG, S., WASHINGTON, J., BIRENBAUM, A. et SIMMONS, R. (1994). Attachment in health and illness: infancy to preschool. Dans E. Moss et R. Marvin (dir.), *Attachment in the Preschool Years*. Communication présentée à la rencontre de l'International Society of Behavioral Development, Amsterdam, Pays-Bas, juin.
- GOLDBERG, S., WASHINGTON, J., MYHAL, N., JANUS, M., SIMMONS, R.J., MACLUSKY, I. et FOWLER, R.S. (1998). *Stability and change in attachment from infancy to preschool*. Manuscrit soumis pour publication.
- GOLDSMITH, H.H. et ALANSKY, J.A. (1987). Maternal and infant temperamental predictors of attachment: A meta-analysis review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 805-816.
- GOLDSMITH, H.H. et ROTHBART, M. (1996) *Laboratory temperament assessment battery*. Manuel non publié, Department of Psychology, University of Wisconsin.
- GOTTMAN, J.M., KATZ, L.F. et HOOVEN, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10, 243-268.
- GRAY, M.R. et STEINBERG, L. (sous presse). Adolescent romance and the parent-child relationship: A contextual perspective. À paraître dans W. Furman, B.B. Brown et C. Feiring (dir.), *Contemporary perspectives on Adolescent Romantic Relationships*. New York: Cambridge University Press.
- GRAZIANO, W.G., JENSEN-CAMPBELL, L.A., TODD, M. et FINCH, J.F. (sous presse). Interpersonal attraction from an evolutionary psychology perspective. Women's reactions to dominant and prosocial men. Dans J. A. Simpson et D. T. Kendrick (dir.), *Evolutionary Social Psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- GREENBERG, M.T., SPELTZ, M.L., DE KLYEN, M. et ENDRIGA, M.C. (1991). Attachment security in preschoolers with and without externalizing problems. A replication. *Development and Psychopathology*, 3, 413-430.
- GRICE, H.P. (1979). Logique et conversation. Dans R. Barthes *et al.* (dir.). *La conversation*. Paris: Seuil, 57-72.

- GROSSMANN, K. (1997). *Infant-father attachment relationship: Sensitive challenges during play with toddler is the pivotal feature*. Affiche présentée au SRCD Biennial Meeting, 3-6 avril, Washington, DC.
- GROSSMANN, K., GROSSMANN, K.E., SPANGLER, G., SUESS, G. et UNZNER, L. (1985). Maternal sensitivity and newborns' orientation responses as related to quality of attachment in northern Germany. Dans I. Bretherton et E. Waters (dir.), *Growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2: Serial No. 209), 233-257.
- GROSSMANN, K.E. et GROSSMANN, K. (1991). Attachment quality as an organizer of emotional and behavioral responses. Dans C.M. Parkes, J. Stevenson-Hinde et P. Marris (dir.), *Attachment across the Life Cycle* (p. 93-114). Londres: Tavistock/Routledge.
- GUARDO, C.J. et BOHAN, J.B. (1971). Development of a sense of identity in children. *Child Development*, 42, 1909-1921.
- GUNNAR, M. (1990). The psychobiology of infant temperament. Dans J. Colombo et J. Fagan (dir.), *Individual Differences in Infancy*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 387-410.
- HAFT, W.L. et SLADE, A. (1989). Affect attunement and maternal attachment: A pilot study. *Infant Mental Health Journal*, 3, 157-172.
- HAITH, M.M. (1990). Progress in the understanding of sensory and perceptual processes in early infancy. *Merrill-Palmer Quarterly*, 36(1), 1-26.
- HAMILTON, C. (1994). *Continuity and discontinuity of attachment from infancy through adolescence*. Thèse de doctorat non publiée. University of California.
- HARLOW, H.F. (1958). The nature of love. *American Psychologist*, 25, 161-168.
- HATFIELD, E. et RAPSON, R.L. (1996). *Love and Sex: Cross-cultural Perspectives*. Boston: Allyn et Bacon.
- HAVIGHURST, R.J. (1948). *Developmental Tasks and Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- HAZAN, C. et SHAVER, P.R. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511-524.

- HAZAN, C. et ZEIFMAN, D. (1994). Sex and the psychological tether. Dans K. Bartholomew et D. Perlman (dir.), *Advances in Personal Relationships, Volume 5: Attachment Processes in Adulthood* (p. 151-180). Londres : Jessica Kingsley.
- HAZAN, C. et ZEIFMAN, D. (1999). Pairs bonds as attachments : Evaluating the evidence. *Handbook of Attachment : Theory, Research and Clinical Implications* (p. 336-354). New York : The Guilford Press.
- HERTSGAARD, L., GUNNAR, M., ERICKSON, F. et NACHMIAS, M. (1995). Adrenocortical responses to the strange situation in infants with disorganized/disoriented attachment relationships. *Child Development*, 66, 1100-1106.
- HESSE, E. (1996). Discourse, memory, and the Adult Attachment Interview : A brief note with emphasis on the emerging cannot classify category. *Infant Mental Health Journal*, 17, 4-11.
- HESSE, E. (1999). The adult attachment interview : Historical and current perspectives. Dans J. Cassidy et P. R. Shaver (dir.), *Handbook of Attachment*. New York : The Guilford Press.
- HIGGINS, E.T., KING, G.A. et MAVIN, G.H. (1982). Individual construct accessibility and subjective impressions and recall. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 35-47.
- HILBURN-COBB, C.L. (1996). Adolescent-parent attachments and family problem-solving styles. *Family Process*, 35, 57-82.
- HILBURN-COBB, C. (1998, 1993). *Coding Manual and Scoring Directions for Adolescent Attachment Behavior*. Manuscrit non publié.
- HILBURN-COBB, C. (soumis pour publication). Adaptation and survival through a hierarchy of behavioral systems : Attachment, subordination, dominance, defeat, and psychopathology. Chapitre à paraître dans L. Sloman, P. Gilbert et J. Price (dir.), *Subordination, Mood Disorders, and Evolution* (titre provisoire).
- HILBURN-COBB, C., GOTLIEB, H., PYE, R. et MANN, S. (1997). *Attachment to mother in early adolescence : A strategy within a dyad or a triad ?* Affiche présentée à la Society for Research in Child Development, Washington.
- HILBURN-COBB, C., PYE, R., GOTLIEB, H., ATKINSON, L. et MANN, S. (manuscrit en préparation). *The common-denominator attachment strategy for parental states of mind and its relation to intergenerational transmission of attachment and problem-solving*.

- HILL, J.P. (1993). Recent advances in selected aspects of adolescent development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 69-99.
- HILL, J.P. et HOLMBECK, G.N. (1986). Attachment and autonomy during adolescence. Dans G.J. Whitehurst, (dir.), *Annals of Child Development*, 145-189.
- HINDE, R.A. (1987). *Individuals, Relationship, and Culture: Links between Ethology and the Social Sciences*. New York: Cambridge University Press.
- HOLMES, D., RUBLE, N., KOWALSKI, J. et LAVESEN, B. (1984). Predicting quality of attachment at one year from neonatal characteristics. Affiche présentée à l'International Conference in Infant Studies, New York, avril.
- HOLTZWORTH-MUNROE, A., HUTCHINSON, G. et STUART, G.L. (1994). Comparing the working models of attachment of violent and non-violent husbands. Manuscrit en révision cité dans K. Lyons-Ruth (1996), Attachment relationships among children with aggressive behavior problems: The role of disorganized early attachment patterns. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 64-75.
- HOLTZWORTH-MUNROE, A., STUART, G.L. et HUTCHINSON, G. (1997). Violent versus nonviolent husbands: Differences in attachment patterns, dependency and jealousy. *Journal of Family Psychology*, 11, 314-331.
- HOWES, C. et HAMILTON, C.E. (1992). Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teachers. *Child Development*, 63(4), 859-866.
- HOWES, C. et HAMILTON, C. (1992). Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, 63, 467-478.
- ISABELLA, R.A. (1993). Origins of attachment: Maternal interactive behavior across the first year. *Child Development*, 64, 605-621.
- ISABELLA, R.A. (1994). Origins of maternal role satisfaction and its influences upon maternal interactive behavior and infant-mother attachment. *Infant Behavior and Development*, 17, 381-387.
- ISABELLA, R.A. (1998). Origins of attachment. The role of context, duration, frequency of observation, and infant age in measuring maternal behavior. *Journal of Social and Personal Maternal Relationships*, 15(4), 538-554.

- ISABELLA, R.A. (1999). Confidence in protection : Comment on Goldberg et al. (1999). *Journal of Family Psychology*, 13(4), 501-503.
- ISABELLA, R.A. et BELSKY, J. (1991). Interactional synchrony and the origins of infant-mother attachment : A replication study. *Child Development*, 62, 373-384.
- JARVIS, P.A., MYERS, B.J. et CREASY, G.L. (1989). The effects of infants' illness on mothers' interactions with prematures at 4 and 8 months. *Infant Behavior and Development*, 12, 25-35.
- KAGAN, J. (1984). *The Nature of the Child*. New York : Basic Books.
- KAGAN, J. (1989). Temperamental contributions to social behavior. *American Psychologist*, 44, 668-674.
- KAGAN, J. (1994). *Galen's Prophecy : Temperament in Human Nature*. Londres : Basic Books.
- KAGAN, J., ARCUS, K. et SNIDMAN, N. (1993). The idea of temperament : Where do we go from here ? Dans R. Plomin et G.E. McClearn (dir.), *Nature, Nurture, and Psychology* (p. 197-210). Washington : American Psychological Association.
- KAGAN, J., REZNICK, J.S., CLARKE, C. et SNIDMAN, N. (1984). Behavioral inhibition to the unfamiliar. *Child Development*, 55, 2212-2225.
- KAYE, K. (1982). *The Mental and Social Life of Babies*. Chicago : University of Chicago Press.
- KAREN, R. (1994). *Becoming Attached*. New York : Warner Books.
- KEELAN, J.P., DION, K.L. et DION, K.K. (1994). Attachment style and heterosexual relationships among young adults : A short-term panel study. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 201-214.
- KINDLER, H., GROSSMANN, K. et ZIMMERMANN, P. (1998). Kind-Vater-Bindungsbeziehungen und Väter als Bindungspersonen. Dans H. Walter (dir.), *Männer als Väter*. Constance : Universitätsverlag Konstanz.
- KLAGSBRUN, M., et BOWLBY, J. (1976). Responses to separation from parents : A clinical test for young children. *British Journal of Projective Psychology*, 21, 7-21.
- KIRKPATRICK, L.A. et HAZAN, C. (1994). Attachment styles and close relationships : A four-year prospective study. *Personal Relationships*, 1, 123-142.
- KOBAK, R.R. (1993). *The Attachment-Interview-Q-Sort*. Manuscrit non publié.

- KOBAK, R.R. et COLE, H.E. (1995). Attachment and meta-monitoring: Implications for adolescent autonomy and psychopathology. Dans D. Cicchetti (dir.), *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology*.
- KOBAK, R., COLE, H.E., FERENZ-GILLIES, R. et FLEMING, W.S. (1987). Attachment in the late adolescence: Working models, affect regulation and representations of self and others. *Child Development*, 64, 231-245.
- KOBAK, R., COLE, H., FERENZ-GILLIES, R., FLEMING, W. et GAMBLE, W. (1993). Attachment and emotion regulation during mother-teen problem-solving: A control theory analysis. *Child Development*, 64, 231-245.
- KOBAK, R.R. et HAZAN, C. (1991). Attachment in marriage: Effects of security and accuracy of working models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 861-869.
- KOBAK, R. et SCEERY, A. (1988). Attachment in late adolescence: Working models, affect regulation, and representations of self and others. *Child Development*, 59, 135-146.
- KOBAK, R., SUDLER, N. et GAMBLE, W. (1991). Attachment and depressive symptoms during adolescence: A developmental pathways analysis. *Development and Psychopathology*, 3, 461-474.
- KOPP, C. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25, 343-354.
- KORNER, A.F., STEVENSON, D.K., FORREST, T., CONSTANTINOU, J.C., DIMICELI, S. et BROWN, B. (1994). Preterm medical complications differentially affect neurobehavioral functions: Results from a new neonatal medical index. *Infant Behavior and Development*, 17, 37-43.
- KORNER, A.F., STEVENSON, D.K., KRAEMER, H.C., SPIKER, D., SCOTT, D.T., CONSTANTINOU, J. et DIMICELI, S. (1993). Prediction of the development of low birth weight preterms infants by a new Neonatal Medical Index. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 14, 106-111.
- KRUPKA, A. (1995). *The quality of mother-infant interactions in families at risk for maladaptive parenting*. Thèse de doctorat non publiée, University of Western Ontario.

- KRUPKA, A. et MORAN, G. (1996). Enhancing mother-infant interactions through social play: An intervention strategy. Affiche présentée à l'occasion du 60^e anniversaire de la Society for Research in Child Development, New Orleans, LA, mars.
- KUMAR, U. (1991). Life stages in the development of the Hindu woman in India. Dans L.L. Adler (dir.), *Women in Cross-cultural Perspective* (p. 142-158). New York: Praeger.
- KUNCE, L.J. et SHAVER, P.R. (1994). An attachment-theoretical approach to caregiving in romantic relationships. Dans K. Bartholomew et D. Perlman (dir.) *Attachment Processes in Adulthood: Advances in Personal Relationships* (vol. 5, p. 205-238). Londres: Jessica Kingsley.
- LAFRENIERE, P. et SROUFE, L.A. (1985). Profiles of peer competence in the preschool: Interrelations between measures, influence of social ecology, and relation to attachment history. *Developmental Psychology*, 21, 56-68.
- LAGANIÈRE, J. (1999). *La qualité des interactions et de la relation d'attachement mère-enfant chez des prématurés*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada.
- LAMB, M.E. (1987). Predictive implications of individual differences in attachment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 817-824.
- LAMB, M.E. et FRACASSO, M.P. (1998). Dimensions du tempérament: physiologie, comportements et perceptions maternelles. Dans G.M. Tarabulsky, R. Tessier et A. Kappas (dir.), *Le tempérament de l'enfant: cinq études*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- LAMB, M.E., HOPPS, K. et ELSTER, A.B. (1987). Strange Situation behavior of infants with adolescent mothers. *Infant Behavior and Development*, 10, 39-48.
- LAMB, M.E., THOMPSON, R.A., GARDNER, W. et CHARNOV, E.L. (1985). *Infant-mother attachment: The Origins and Developmental Significance of Individual Differences in Strange Situation Behaviors*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- LAMBORN, S.D. et STEINBERG, L. (1993). Emotional autonomy redux: Revisiting Ryan and Lynch. *Child Development*, 64, 483-499.

- LANDRY, S.H. et CHAPIESKI, M.L. (1988). Visual attention during toy exploration in preterm infants : effects of medical risk and maternal interactions. *Infant Behavior and Development*, 11, 187-204.
- LANDRY, S.H., FLETCHER, J.M., DENSON, S.E. et CHAPIESKI, M.L. (1993). Longitudinal outcome for low birth weight infants : effects of intraventricular hemorrhage and bronchopulmonary dysplasia. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 15, 205-218.
- LANDRY, S.H., GARNER, P.W., DENSON, S., SWANK, P.R. et BALDWIN, C. (1993). Low birth weight (LBW) infants' exploratory behavior at 12 and 24 months : effects of intraventricular hemorrhage and mothers' attention directing behaviors. *Research in Development Disabilities*, 14, 237-249.
- LANDRY, S.H., SMITH, K.E., MILLER-LONCAR, C.L. et SWANK, P.R. (1997). Responsiveness and initiative: Two aspects of social competence. *Infant Behavior and Development*, 20, 259-262.
- LARIN, S. (1996). *Étude des patrons d'interaction mère-enfant chez des sujets ayant un handicap physique*. Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, Canada.
- LARIN, S. (2000). *Évaluation de l'efficacité du programme d'intervention « Co-Naitre » auprès des mères et des enfants extrêmement prématurés*. Thèse de doctorat en cours, Université Laval, Québec, Canada.
- LAROSE, S. (1995). *The attachment system and its relationship to social support in late adolescence*. Communication présentée au Biennial Meeting for the Society for Research in Child Development, Indianapolis, IN, mars.
- LAROSE, S., BERNIER, A., SOUCY, N. et DUCHESNE, S. (1999). Attachment style dimensions, network orientation, and the process of seeking help from college teachers. *Journal of Social and Personal Relationships*, 16, 225-247.
- LAROSE, S. et BOIVIN, M. (1998). Attachment to parents, social support expectations, and socioemotional adjustment during the high school-college transition. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 1-27.
- LAROSE, S., SOUCY, N., BERNIER, A. et ROY, R. (1996). Exploration des qualités psychométriques de la version française du *Student Adaptation to College Questionnaire*. *Mesure et évaluation en éducation*, 19, 69-94.

- LAZARUS, R. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York : Oxford University Press.
- LERNER, R.M. (1991). Changing organism-context relations as the basic process of development : A developmental contextual perspective. *Developmental Psychology*, 7, 7-32.
- LERNER, R.M. et GALAMBOS, N.L. (1998). Adolescent development : Challenges and opportunities for research, programs, and policies. *Annual Review of Psychology*, 49, 413-446.
- LEWIS, M. (1987). Social development in infancy and early childhood. Dans J.D. Osofsky (dir.), *Handbook of Infant Development*, 2^e édition (p. 419-493). New York : John Wiley and Sons.
- LEWIS, M. et FEIRING, C. (1989). Infant, mother and infant-mother interaction behavior and subsequent attachment. *Child Development*, 60, 831-837.
- LEWIS, M.D. (1993). Early socioemotional predictors of cognitive competency at 4 years. *Developmental Psychology*, 29(6), 1036-1045.
- LIVESLEY, W.J. et BROMLEY, D.B. (1973). *Person Perception in Childhood and Adolescence*. Londres : Wiley.
- LORENZ, K.E. (1935). Der Kumpan in der Umwelt des Vogels. Dans C.H. Schiller (dir.), *Instinctive Behavior*, 2^e édition (1970). New York : International Universities Press.
- LUBORSKY, L. et CRITS-CHRISTOPH, P. (1998). *Understanding Transference : The Core Conflictual Relationship Theme*, 2^e édition. Washington : American Psychological Association.
- LUSSIER, Y., SABOURIN, S. et TURGEON, C. (1997). Coping strategies as moderators of the relationship between attachment and marital adjustment. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14, 777-791.
- LYONS-RUTH, K. (1996). Attachment relationships among children with aggressive behavior problems : The role of disorganized early attachment patterns. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 64-75.
- LYONS-RUTH, K., ALPERN, L. et REPACHOLI, L. (1993). Disorganized infant, attachment classification, and maternal psychosocial problems as predictors of hostile-aggressive behavior in the preschool classroom. *Child Development*, 64, 572-585.

- LYONS-RUTH, K., BRONFMAN, E. et ATWOOD, G. (1999). A relational diathesis model of hostile-helpless states of mind: Expressions in mother-infant interaction. Dans J. Solomon et C. George (dir.), *Attachment Disorganization*. (p. 33-70), New York: The Guilford Press.
- LYONS-RUTH, K., BRONFMAN, E. et PARSONS, E. (1999). Maternal frightened, frightening, or atypical behavior and disorganized infant attachment patterns. Dans J.I. Vondra et D. Barnett (dir.) Atypical attachment in infancy and early childhood among children at developmental risk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64(3), 67-96.
- LYONS-RUTH, K., CONNELL, D.B., ZOLL, D. et STAHL, J. (1987). Infants at social risk: Relations among maltreatment, maternal behavior and infant attachment behavior. *Developmental Psychology*, 23, 223-232.
- LYONS-RUTH, K. et JACOBVITZ, D. (1999). Attachment disorganization: Unresolved loss, relational violence, and lapses in behavioral and attentional strategies. Dans J. Cassidy et P.R. Shaver (dir.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (p. 33-70). New York: The Guilford Press.
- LYONS-RUTH, K., REPACHOLI, B., MCLEOD, S. et SILVA, E. (1991). Disorganized attachment behavior in infancy: Short-term stability, maternal and infant correlates, and risk-related subtypes. *Development and Psychopathology*, 3(4), 377-396.
- MACCOBY, E.E. et MASTERS, J.C. (1970). Attachment and dependency. Dans: P.H. Mussen (dir.), *Manual of Child Psychology*. New York: John Wiley et Sons, 73-157.
- MACDONALD, K. (1992). Warmth as developmental construct: An evolutionary analysis. *Child Development*, 63, 753-773.
- MACEY, T.J., HARMON, R.J. et EASTERBROOKS, M.A. (1987). Impact of premature birth on the development of infant in the family. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 846-852.
- MAHLER, M., PINE, F. et BERGMAN, A. (1975). *The Psychological Birth of the Human Infant: Symbiosis and Individuation*. New York: Basic Books.
- MAIER, M., BACHER, D. et ZIMMERMANN, P. (en préparation). Subliminal priming of attachment representations.

- MAIN, M. (1981). Avoidance in the service of attachment: A working paper. Dans K. Immelman, G. Barlow, L. Petrinoich et M. Main (dir.), *Behavioral Development* (p. 651-693).
- MAIN, M. (1990). Cross-cultural studies of attachment organization: Recent studies, changing methodologies, and the concept of conditional strategies. *Human Development* 33, 48-61.
- MAIN, M. (1991). Metacognitive knowledge, metacognitive monitoring, and singular (coherent) vs. multiple (incoherent) models of attachment. Dans C. Parkes, J. Stevenson-Hinde et P. Marris (dir.), *Attachment across the Life Cycle* (p. 127-159). New York: Routledge.
- MAIN, M. et CASSIDY, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age 6: A predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Developmental Psychology*, 24(3), 415-426.
- MAIN, M. et GOLDWYN, R. (1994). *Interview-based adult attachment classifications: Related to infant-mother and infant-father attachment*. Manuscrit non publié, University of California. Berkeley: Department of Psychology.
- MAIN, M. et GOLDWYN, R. (1998). *Adult Attachment Classification System, draft 6.2*. Manuscrit non publié, Berkeley: University of California.
- MAIN, M. et GOLDWYN, R. (sous presse). Adult attachment rating and classification systems. Dans M. Main (dir.) *Assessing Attachment through Discourse, Drawings, and Reunion Situations*. New York: Cambridge University Press.
- MAIN, M. et HESSE, E. (1990). Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightening and/or frightened parental behavior the linking mechanism? Dans M. Greenberg, D. Cicchetti et M. Cummings (dir.), *Attachment in the Preschool Years* (p. 121-160). Chicago: Chicago University Press.
- MAIN, M., KAPLAN, N. et CASSIDY, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. Dans I. Bretherton et E. Waters (dir.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 66-104.

- MAIN, M. et SOLOMON, J. (1986). Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. Dans T.B. Brazelton et M.W. Yogman (dir.), *Affective Development in Infancy* (p. 95-124). Norwood, NJ: Ablex.
- MAIN, M. et SOLOMON, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Strange Situation. Dans M. Greenberg, D. Cicchetti et M. Cummings (dir.), *Attachment in the Preschool Years* (p. 121-160). Chicago: University of Chicago Press.
- MAIN, M. et WESTON, D. (1981). The quality of the toddler's relationship to mother and to father: Related to conflict behavior and the readiness to establish new relationships. *Child Development*, 52, 932-940.
- MAIN, M. et WESTON, D. (1982). Avoidance of the attachment figure in infancy: Descriptions and interpretations. Dans C. Parkes et J. Stevenson Hingle (dir.), *The place of Attachment in Human Behavior* (p. 31-59). New York: Basic Books.
- MALLORY, M.E. (1989). Q-sort definition of ego identity status. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 399-412.
- MANDLER, G. (1975). *Mind and Emotion*. New York: John Wiley et Sons.
- MANGELSDORF, S., GUNNAR, M., KESTENBAUM, R., LANG, S. et ANDREAS, D. (1990). Infant proneness to distress, temperament, maternal personality and mother-infant attachment: Associations and goodness of fit. *Child Development*, 61, 820-831.
- MANGELSDORF, S.C., PLUNKETT, J.W., DEDRICK, C.F., BERLIN, M., MEISELS, S.J., MCHALE, J.L. et DICHELLE, M. (1996). Attachment security in very low birth weight infants. *Developmental Psychology*, 32, 914-920.
- MARCIA, J.E. (1980). Identity in adolescence. Dans J. Adelson (dir.), *Handbook of Adolescent Psychology* (p. 408-431). New York: Wiley.
- MARKUS, H. et NURIUS, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- MARVIN, R. et BRITNER, P.A. (1999). Normative development: The ontogeny of attachment. Dans J. Cassidy et P.R. Shaver (dir.), *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications* (p. 44-67). New York: The Guilford Press.

- MATAS, L., AREND, R.A. et SROUFE, L.A. (1978). Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 49, 547-556.
- MEINS, E. (1997). *Security of Attachment and the Social Development of Cognition*. Taylor and Francis.
- MIKULINER, M., FLORIAN, V. et WELLER, A. (1993). Attachment styles, coping strategies, and posttraumatic psychological distress: The impact of the Gulf War in Israel. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 817-826.
- MIKULINER, M. et NACHSHON, O. (1991). Attachment styles and patterns of self-disclosure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 321-331.
- MILJKOVITCH, R. (1998). *Les modèles internes opérants: Construction, transmission et évolution*. Manuscrit non publié. Universités de Lausanne et de Paris XIII.
- MINUCHIN, S. (1974). *Families and Family Therapy*. Cambridge: Harvard University Press.
- MIYAKE, K., CHEN, S. et CAMPOS, J.J. (1985). Infant temperament, mother's mode of interaction and attachment in Japan: An interim report. Dans I. Bretherton et E. Waters (dir.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2), 276-297.
- MONTEMAYOR, R. (1986). Family variation in parent-adolescent storm and stress. *Journal of Adolescent Research*, 1, 15-31.
- MORAN, G., DUMAS, J.E. et SYMONS, D.K. (1992). Approaches to sequential analysis and the description of contingency in interaction. *Behavioral Assessment*, 14, 65-92.
- MORAN, G. et PEDERSON, D.R. (1998). Proneness to distress and ambivalent mother-infant relationships observed in the home. *Infant Behavior Development*, 21, 493-503.
- MORAN, G., PEDERSON, D.R., PETTIT, P. et KRUPKA, A. (1992). Maternal sensitivity and infant-mother attachment in a developmentally delayed sample. *Infant Behavior and Development*, 15, 427-442.
- MORAN, G., PEDERSON, D.R. et TARABULSY, G.M. (1996). Le rôle de la théorie de l'attachement dans l'analyse des interactions mère-enfant dans la petite enfance: descriptions précises et interprétations

- significatives. Dans G.M. Tarabulsy et R. Tessier (dir.). *Le développement socio-émotionnel de l'enfant*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- MOSS, E., GOSSELIN, C., PARENT, S., ROUSSEAU, D. et DUMONT, M. (1997). Attachment and joint problem-solving experiences during the pre-school period. *Social Development*, 6(1), 1-17.
- MOSS, E., PARENT, S., GOSSELIN, C., ROUSSEAU, D. et ST-LAURENT, D. (1996). Attachment and teacher-reported behavior problems during the preschool and early school-age period. *Development and psychopathology*, 8(3), 514-525.
- MOSS, E., ROUSSEAU, D., PARENT, S., ST-LAURENT, D. et SAINTONGE, J. (1998). Correlates of attachment at school-age: Maternal-reported stress, mother-child interaction and behavior problems. *Child Development*, 69(5), 1390-1405.
- MOSS, E., ST-LAURENT, D., ROUSSEAU, D., PARENT, S., GOSSELIN, C. et SAINTONGE, J. (1999). L'attachement à l'âge scolaire et le développement des troubles de comportement. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 31(2), 107-118.
- MULLATTI, L. (1995). Families in India: Beliefs and realities. *Journal of Comparative Family Studies*, 26, 11-25.
- MULLEN, B. (1989). *Advanced Basic Meta-analysis*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- MYHAL, N. et GOLDBERG, S. (1995). *Attachment and maternal responses to infant emotions*. Présenté au congrès de la Society for Research in Child Development, Indianapolis, IN, avril 1995.
- NADEAU, L. (1998). *Prématurité et problèmes de comportement : facteurs et processus impliqués*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada.
- NAKAGAWA, M., LAMB, M.E. et MIYAKI, K. (1992). Antecedents and correlates of the strange situation behavior of Japanese infants. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 23, 300-310.
- NEUFELD, H.B., WATERS, C.A., PEDERSON, D.R. et MORAN, G. (sous presse). Ainsworth revisited: An empirical analysis of interactive behavior in the home. *Attachment and Human Development*.
- NEUMAN, J. et GOLDBERG, S. (1990). *Temperament and attachment: Health and illness*. Présenté à l'International Conference on Infant Studies, Montréal (Québec), avril.

- OPPENHEIM, D., SAGI, A. et LAMB, M.E. (1988). Infant-adult attachments on the kibbutz and their relation to socio-emotional development four years later. *Developmental Psychology*, 24, 427-433.
- OWENS, G. (1994). *Correspondence between engaged couples' mental representations of their attachments to romantic partners*. Thèse de doctorat non publiée, SUNY at Stony Brook.
- OWENS, G., CROWELL, J.A., PAN, H., TREBOUX, D., O'CONNOR, E. et WATERS, E. (1995). The prototype hypothesis and the origins of attachment working models: Adult relationships with parents and romantic partners. Dans E. Waters, B. Vaughn, G. Posada et K. Kondo-Ikemura (dir.), *Caregiving, cultural, and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models*. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60 (Serial No. 244).
- PAPINI, D.R., ROGGMAN, L.A. et ANDERSON, J. (1991). Early-adolescent perception of attachment to mother and father. *Journal of Early Adolescence*, 11, 258-275.
- PARKE, R.D. et LADD G.W. (1992), *Family-Peer Relationships: Modes of Linkage*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- PATRICK, M., HOBSON, R., CASTLE, D., HOWARD, R. et MAUGHAN, B. (1994). Personality disorder and the mental representation of early social experience. *Development and Psychopathology*, 6, 375-388.
- PEARSON, J., COHN, D., COWAN, P. et COWAN, C. (1994). Earned- and continuous-security in adult attachment: Relation to depressive symptomatology and parenting style. *Development and Psychopathology*, 6, 359-373.
- PEDERSON, D.R., GLEASON, K.E., MORAN, G. et BENTO, S. (1998). Maternal attachment representations, maternal sensitivity, and the infant-mother attachment relationship. *Developmental Psychology*, 34, 925-933.
- PEDERSON, D.R. et MORAN, G. (1995a). A categorical description of infant-mother relationship in the home and its relation to Q-Sort measures of infant-mother interaction. Dans E. Waters, B.E. Vaughn, G. Posada et K. Kondo-Ikemura (dir.), *Caregiving, cultural, and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models: New growing points of attachment theory and research*. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60(2-3 Serial No. 244), 111-132.

- PEDERSON, D.R. et MORAN, G. (1995b). Appendix B. Maternal Behavior Q-set. Dans E. Waters, B.E. Vaughn G. Posada et K. Kondo-Ikemura (dir.). Caregiving, cultural, and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models: New growing point of attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60(2-3, Serial No. 244), 247-254.
- PEDERSON, D.R. et MORAN, G. (1996). Expressions of the attachment relationship outside of the strange situation. *Child Development*, 67, 915-927.
- PEDERSON, D.R. et MORAN, G. (1999). The relationship imperative: Arguments for a broad definition of attachment. *Journal of Family Psychology*, 13(4), 496-500.
- PEDERSON, D.R., MORAN, G., SITKO, C., CAMPBELL, K., GHESQUIRE, K. et ACTON, H. (1990). Maternal sensitivity and the security of infant-mother attachment: A Q-sort study. *Child Development*, 61, 1974-1983.
- PERNER, J., RUFFMAN, T. et LEEKAM, S.R. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development*, 65(4), 1228-1238.
- PETERSON, A.C. (1988). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 39, 583-607.
- PHILLIPS, S.L. (1990). *Effects of family daycare experience, home environment, maternal life stress and attitudes toward dual roles for women on infant-mother attachment in intact families*. Thèse de doctorat non publiée, University of Regina.
- PIAGET, J. (1954). *The Construction of Reality in the Child*. New York: Basic Books.
- PIAGET, J. (1967a). *Biologie et connaissance: essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*. Paris: Gallimard.
- PIAGET, J. (1967b). *Six Psychological Studies*. New York: Random House.
- PIANTA, R. (1992). Conceptual and methodological issues in research on relationships between children and nonparental adults. Dans R. Pianta (dir.), *Beyond the Parent. New Directions in Child Development*, 57, 121-129.

- PIANTA, R., EGELAND, B. et ADAM, E. (1996). Adult attachment classification and self-reported psychiatric symptomatology as assessed by the Minnesota Multiphasic Personality Inventory-2. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 273-281.
- PIERREHUMBERT, B. (1997). Histoires à compléter: la contribution du père et de la mère dans l'histoire de l'enfant. Communication, Symposium Filiations psychiques, Lausanne et Montreux, septembre (à paraître dans O. Halfon, F. Ansermet et B. Pierrehumbert, *Filiations psychiques* (Paris: PUF).
- PIERREHUMBERT, B., DIECKMANN S., MILJKOVITCH, R., BADER, M. et HALFON, O. (à paraître). Une procédure inspirée du paradigme de l'attachement comme complément à l'analyse de l'entretien semi-structuré. À paraître dans *Devenir*.
- PIERREHUMBERT, B., KARMANIOLA, A., SIEYE, A., MEISTER, C., MILJKOVITCH, R. et HALFON, O. (1996). Les modèles de relations: Développement d'un auto-questionnaire d'attachement pour adultes. *Psychiatrie de l'Enfant*, 1, 161-206.
- PIERREHUMBERT, B., MUHLEMAN, I., ANTONIETTI, J.Ph., SIEYE, A. et HALFON, O. (1995). Étude de validation d'une version francophone du Q-Sort d'attachement de Waters et Deane. *Enfance*, 3, 293-315.
- PIERREHUMBERT, B., SIEYE, A., ZALTZMAN, V. et HALFON, O. (1995). Entre salon et laboratoire: L'utilisation du Q-Sort de Waters et Deane pour décrire la qualité de la relation d'attachement parent-enfant. *Enfance*, 3, 277-291.
- PLOMIN, R., REISS, D., HETHERINGTON, E.M. et HOWE, G.W. (1994). Nature and nurture: Genetic contributions to measures of the family. *Developmental Psychology*, 30(1), 32-43.
- PLUNKETT, J.W., MEISELS, S.J., STIEFEL, G.S., PASICK, P.L. et ROLOFF, D.W. (1986). Patterns of attachment among preterm infants of varying biological risk. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 25, 794-800.
- POSADA, G., WATERS, E., CROWELL, J.A. et LAY, K.L. (1995). Is it easier to use a secure mother as a secure base? Attachment Q-sort correlates of the Adult Attachment Interview. Dans E. Waters, B.E. Vaughn, G. Posada et K. Kondo-Ikemura (dir.), *Caregiving, cultural, and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models:*

- New growing points of attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60 (2-3, Serial No. 244), 133-145.
- PRAKASA, V.V. et RAO, V.N. (1979). Arranged marriages : An assessment of the attitudes of the college students in India. Dans G. Kurian (dir.), *Cross-cultural Perspectives of Mate Selection and Marriage* (p. 11-31). Westport, CT : Greenwood Press.
- RICE, K.G. (1990). Attachment in adolescence : A narrative and meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 19, 511-538.
- ROBSON, A. (1993). *The consequences of low birth weight*. Thèse de doctorat non publiée. London : University of Western Ontario.
- RODE, S.S., CHANG, P.N., FISCH, R.O. et SROUFE, L.A. (1981). Attachment patterns of infants separated at birth. *Developmental Psychology*, 17, 188-191.
- ROSENBLATT, P.C. et ANDERSON, R.M. (1981). Human sexuality in cross-cultural perspective. Dans M. Cook (Ed.), *The Bases of Human Sexual Attraction* (p. 215-250). Londres : Academic Press.
- ROSENSTEIN, D.S. et HOROWITZ, H.A. (1996). Adolescent attachment and psychopathology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 244-253.
- ROSENTHAL, R. (1991). *Meta-analysis Procedures for Social Research*. Londres : Sage.
- ROUILLARD, L. et SHNEIDER, B.H. (1995). Attachement parent/enfant durant la petite enfance et compétence sociale au niveau préscolaire. *Science et comportement*, 24(2), 111-131.
- RUTTER, M. (1972). *Maternal Deprivation Reassessed*. Harmondsworth, G.-B. : Penguin.
- RUTTER, M. (1995). Clinical implications of attachment concepts : Retrospect and prospect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 549-571.
- RYAN, R.M. et LYNCH, J.H. (1989). Emotional autonomy versus detachment : Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60, 340-356.
- SAGI, A., VAN IJZENDOORN, M.H., AVIEZER, A., DONNELL, F., KOREN-KARIE, N., JOELS, T. et HAREL, Y. (1995) Attachments in a multiple-caregiver and multiple-infant environment : The case of the Israeli kibbutzim.

- Dans E. Waters, B.E. Vaughn, G. Posada et K. Kondo-Ikemura (dir.), Caregiving, cultural and cognitive perspectives on secure base behavior and working models: New growing points of attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60(2-3, Serial No. 233), 71-91.
- SCHEUERER-ENGLISH, H. (1989). *Das Bild der Vertrauensbeziehung bei zehnjährigen Kindern und ihren Eltern. Bindungsbeziehungen in längsschnittlicher und aktueller Sicht*. Thèse. Université de Regensburg.
- SCHNEIDER-ROSEN, K. (1990). The developmental reorganization of attachment relationships: Guidelines for classification beyond infancy. Dans M. Greenberg, D. Cicchetti et M. Cummings (dir.), *Attachment in the Preschool Years*. Chicago: University of Chicago Press.
- SCHNEIDER-ROSEN, K. et ROTHBAUM, F. (1993). Quality of parental caregiving and security of attachment. *Developmental Psychology*, 29, 358-545.
- SCHUENGEL, C., BAKERMANS-KRANENBURG, M.J., VAN IJZENDOORN, M.H. et BLOM, M. (1999). Unresolved loss and infant disorganization: Links to frightening maternal behavior. Dans J. Solomon et C. George (dir.), *Attachment Disorganization* (p. 71-94). New York: The Guilford Press.
- SCHWARTZ, P.M.Q. (1978). *The effect of daily separations on infant's attachment to the mother*. Thèse de doctorat non publiée, University of Michigan.
- SCOTT, D.T., BAUER, C.R., KRAEMER, H.C. et TYSON, J. (1989). A neonatal health index for preterm infants. *Pediatric Research*, 25, Abst. 1562 (suppl.), 263A.
- SEIFER, R. et SCHILLER, M. (1995). The role of parenting sensitivity, infant temperament and dyadic interaction in attachment theory and assessment. Dans E. Waters, B.E. Vaughn, G. Posada et K. Kondo-Ikemura (dir.), Caregiving, cultural, and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models: New growing points on attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60(2-3), 146-174.
- SEIFER, R., SCHILLER, M., SAMEROFF, A.J., RESNICK, S. et RIORDAN, K. (1996). Attachment, maternal sensitivity, and infant temperament during the first year of life. *Developmental Psychology*, 32, 12-25.

- SEIFFGE-KRENKE, I. (1989). Bewältigung alltäglicher Problemsituationen: Ein Coping-Fragebogen für Jugendliche. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 10, 201-220.
- SEIFFGE-KRENKE, I. (1995). *Stress, Coping, and Relationships in Adolescence*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- SELMAN, R. (1980). *The Growth of Interpersonal Understanding*. New York: Academic Press.
- SELTZER, M.M. et RYFF, C.D. (1994). Parenting across the life span: The normative and nonnormative cases. Dans D. Featherman, R. Lerner et M. Permuter (dir.), *Life-span Development and Behavior*, vol. 12 (p. 2-40). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SHAVER, P.R. et BRENNAN, K.A. (1992). Attachment styles and the «big five» personality traits: Their connections with each other and with romantic relationship outcomes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 536-545.
- SHAVER, P.R. et CLARK, C.L. (1996). Forms of adult romantic attachment and their cognitive and emotional underpinnings. Dans G.G. Noam et K.W. Fischer (dir.), *Development and vulnerability in Close Relationships* (p. 29-58). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- SHAVER, P.R., COLLINS, N. et CLARK, C.L. (1996). Attachment styles and internal working models of self and relationship partners. Dans G.J.O. Fletcher et J. Fitneess (dir.), *Knowledge Structures in Close Relationships: A Social Psychological Approach* (p. 25-61). Mahow, NJ: Erlbaum.
- SHAVER, P.R. et HAZAN, C. (1988). A biased overview of the study of love. *Journal of Social and Personal Relationships*, 5, 473-501.
- SHULMAN, S. (1995). Typology of close relationships, relationship models, and friendship reasoning in early adolescence. Dans S. Shulman (dir.), *Close Relationships and Socioemotional Development* (p. 109-127). Norwood, NJ: Ablex.
- SHULMAN, S. et KNAFO, D. (1997). Balancing closeness and individuality in adolescent close relationships. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 687-702.
- SIMPSON, J.A. et GANGSTEAD, S.W. (1991). Individual differences in sociosexuality: Evidence for convergent and discriminant validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 870-883.

- SIMPSON, J.A., RHOLES, W.S. et NELLIGAN, J.S. (1992). Support seeking and support giving within couples in an anxiety-provoking situation: The role of attachment styles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 434-446.
- SITARENIOS, G. (1993). *Statistical approaches to the assessment of necessary and sufficient conditions in the analysis of psychological data*. Thèse de doctorat, York University, Toronto.
- SKINNER, H., STEINHAEUER, P. et SANTA-BARBARA, J. (1984). *Family Assessment Measure Dyadic Relationship Scale (FkVf III)*. Multi-Health Systems, Inc., Toronto.
- SKIPPER, J.K. et NASS, G. (1966). Dating behavior: A framework for analyses and an illustration. *Journal of Marriage and the Family*, 28, 420.
- SMETANA, J.G. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child Development*, 66, 299-316.
- SMITH, P. (1987). *Infant-mother Attachment: Maternal Conditions*. Thèse de doctorat non publiée. London: University of Western Ontario.
- SMITH, P.B. et PEDERSON, D.R. (1988). Maternal sensitivity and patterns of infant-mother attachment. *Child Development*, 59, 1097-1101.
- SOLOMON, J. et GEORGE, C. (1999). The place of disorganization in attachment theory: Linking classic observations with contemporary findings. Dans J. Solomon et C. George (dir.), *Attachment Disorganization* (p. 3-32). New York: The Guilford Press.
- SOLOMON, J., GEORGE, C. et DE JONG, A. (1995). Children classified as controlling at age six: Evidence of disorganized representational strategies and aggression at home and at school. *Development and Psychopathology*, 7(3), 447-463.
- SPANGLER, G. et GROSSMANN, K.E. (1993). Biobehavioral organization in securely and insecurely attached infants. *Child Development*, 64, 1439-1450.
- SPIEKER, S.J. et BOOTH, C.L. (1988). Maternal antecedents of attachment quality. Dans J. Belsky et T. Nezworski (dir.), *Clinical Implications of Attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SPRECHER, S. et CHANDAK, R. (1992). Attitudes about arranged marriages and dating among men and women from India. *Free Inquiry in Creative Sociology*, 20, 1-11.

- SROUFE, L.A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in the preschool: The roots of maladaptation and competence. Dans M. Perlmuter (dir.), *Minnesota Symposium in Child Psychology* (vol. 16, p. 41-81). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SROUFE, L.A. (1985). Attachment classification from the perspective of infant-caregiver relationships and infant temperament. *Child Development*, 56, 1-14.
- SROUFE, L.A. (1988). The role of infant-caregiver attachment in development. Dans J. Belsky et T. Nezworski (dir.), *Clinical Implications of Attachment* (p. 18-38). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SROUFE, L.A. (1989). Pathways to adaption and maladaptation: Psychopathology as developmental deviation. Dans D. Cicchetti (dir.), *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology*.
- SROUFE, L.A., CARLSON, E.A., LEVY, A.K. et EGELAND, B. (1999). Implications of attachment theory for developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 11, 1-13.
- SROUFE, L.A., COOPER, R.G. et DEHART, G.B. (1992). *Child Development: Its Nature and Course*. 2^e édition. New York: McGraw Hill.
- SROUFE, L.A. et FLEESON, J. (1986). Attachment and the construction of relationships. Dans W. Hartup et Z. Rubin (dir.), *Relationships and Development* (p. 51-71). New York: Cambridge University Press.
- SROUFE, L.A. et FLEESON, J. (1988). The coherence of family relationships. Dans R.A. Hinde et J. Stevenson-Hinde (dir.), *Relationships within Families: Mutual Influences* (p. 27-47). Oxford: Oxford University Press.
- SROUFE, L.A. et WATERS, E. (1977a). Heart rate as convergent measure in clinical and developmental research. *Merrill-Palmer Quarterly*, 23, 3-27.
- SROUFE, L.A. et WATERS, E. (1977b). Attachment as an organizational construct. *Child Development*, 48, 1184-1199.
- STALKER, C. et DAVIES, F. (1995). Attachment organization and adaptation in sexually abused women. *Canadian Journal of Psychiatry*, 40, 3-10.
- STEELE, M., STEELE, H. et FONAGY, P. (1996). Associations among attachment classifications of mothers, fathers, and their infants. *Child Development*, 67, 541-555.

- STEINBERG, L. (1989). Pubertal maturation and parental-adolescent distance: An evolutionary perspective. Dans G. Adams, R. Montemayor et T. Gullotta (dir.), *Biology of Adolescent Behavior and Development* (p. 71-97). Londres: Sage.
- STEPHENS, W.N. (1963). *The Family in Cross-cultural Perspective*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- STERN, D.N. (1985). *The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. New York: Basic Books.
- STERN, D.N. (1989a). *Le monde interpersonnel du nourrisson*. Paris: P.U.F.
- STERN, D.N. (1989b). The representation of relational patterns: Developmental considerations. Dans A.J. Sameroff et R.N. Emde (dir.), *Relationship Disturbances in Early Childhood: A Developmental Approach*. New York: Basic Books, 52-69.
- STERN, D.N., ROBERT-TISSOT, C., BESSON, G., RUSCONI-SERPA, S., de MURALT, M. et PALACIO, F. (1989). L'Entretien R. Dans S. Lebovici et al. (dir.), *L'évaluation des interactions précoces*. Paris: Eshel / Médecine et Hygiène, 151-177.
- 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.
- STIERLIN, H. (1994). Centripetal and centrifugal forces in the adolescent separation drama. Dans G. Handel et G. Whitechurch (dir.), *The Psychosocial Interior of the Family*, 4^e édition (p. 465-491). New York: De Gruyter.
- STIFTER, C.A., COULEHAN, C.M. et FISH, M. (1993). Linking employment to attachment: The mediating effects of maternal separation anxiety and interactive behavior. *Child Development*, 64, 1451-1460.
- SULLIVAN, H.S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: Norton.
- SURRA, C.A. et BOHMAN, T. (1991). The development of close relationships: A cognitive perspective. Dans G. Fletcher et F. Fincham (dir.), *Cognition in Close Relationships* (p. 281-305). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SUSMAN-STILLMAN, A., KALPOSE, M., EGELAND, B. et WALDMAN, I. (1996). Infant temperament and maternal sensitivity as predictors of attachment security. *Infant Behavior and Development*, 19(1), 33-47.

- SYMONS, D.K. et MORAN, G. (1994). Responsiveness and dependency are different aspects of social contingency: An example from mother and infant smiles. *Infant Behavior and Development*, 17, 209-214.
- TARABULSY, G.M., AVGOUSTIS, E., PHILLIPS, J., PEDERSON, D.R. et MORAN, G. (1997). Similarities and differences in mothers' and observers' descriptions of attachment behaviors. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 599-619.
- TARABULSY, G.M., TESSIER, R., GAGNON, J. et PICHÉ, C. (1996). Attachment classification and infant responsiveness during interactions. *Infant Behavior and Development*, 19, 131-143.
- TARABULSY, G.M., TESSIER, R. et KAPPAS, A. (1996). Contingency detection and the contingent organization of behavior in interactions: Implication for socioemotional development in infancy. *Psychological Bulletin*, 120(1), 25-41.
- TARABULSY, G.M., TESSIER, R. et KAPPAS, A. (1998). *Le tempérament de l'enfant : cinq études*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- TESSIER, R. et TARABULSY, G.M. (1997). *Le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- TESSIER, R., TARABULSY, G.M., LARIN, S., LAGANIÈRE, J., GAGNON, M.-F. et TRAHAN, J. (en révision). A home-based description of attachment in physically disabled infants. *Social Development*.
- TETI, D.M., GELFAND, D.M., MESSINGER, D.S. et ISABELLA, R. (1995). Maternal depression and the quality of early attachment: An examination of infants, preschoolers, and their mothers. *Developmental Psychology*, 31, 364-376.
- THOMAS, A. et CHESS, S. (1977). *Temperament and Development*. New York : Brunner/Mazel.
- THOMPSON, R.A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of a definition. Dans N.A. Fox (dir.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3, Serial No. 240), 25-52.
- THOMPSON, R.A. (1999). Early attachment and later development. Dans J. Cassidy et P.R. Shaver (dir.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (p. 265-286). New York : The Guilford Press.

- THOMPSON, R.A., LAMB, M.E. et ESTES, D. (1982). Stability of infant-mother attachment and its relationship to changing life circumstances in an unselected middle-class sample. *Child Development*, 53, 144-148.
- TIDWELL, M., REIS, H.T. et SHAVER, P.R. (1996). Attachment, attractiveness, and social interactions: A diary study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 729-745.
- TREBOUX, D. (1997). *Are self-reports reliable measures of secure base behavior?* Affiche présentée à la rencontre biennale de la Society for Research in Child Development, Washington, DC, avril.
- TREBOUX, D., CROWELL, J.A., OWENS, G. et PAN (1994). *Attachment behaviors and working models: Relations to best friendships and romantic relationships*. Communication présentée au congrès de la Society for Research on Adolescence, San Diego, CA.
- TREBOUX, D., CROWELL, J.A. et WATERS, E. (1993). Alternatives to the Adult Attachment Interview. Dans J.A. Crowell et E. Waters (dir.), *Validity of the Adult Attachment Interview: Does it measure what it should?* Communication présentée à la Society for Research on Child Development, New Orleans, LA, mars.
- TULVING, E. (1987). Multiple memory systems and consciousness. *Human Neurobiology*, 6, 67-80.
- TURGANTI, G. (1997). *Étude de la transmission des représentations d'attachement sur trois générations*. Manuscrit non publié. Université de Lausanne.
- VAIDYANATHAN, P. et NAIDOO, J. (1990). Asian Indians in western countries: Cultural identity and the arranged marriage. Dans N. Bleichrodt et P. Drenth (dir.), *Contemporary Issues in Cross-cultural Psychology* (p. 37-49). Amsterdam: Swets et Zeitlinger.
- VAN DAM, M. et VAN IJZENDOORN, M.H. (1988). Measuring attachment security: Concurrent and predictive validity of the parental attachment Q-set. *Journal of Genetic Psychology*, 149(4), 447-457.
- VAN DEN BOOM, D.C. (1994). The influence of temperament and mothering on attachment and exploration: An experimental manipulation of sensitive responsiveness among low-class mothers and irritable infants. *Child Development*, 65, 1457-1477.
- VAN DEN BOOM, D.C. (1995). The influence of temperament and mothering on attachment and exploration. *Child Development*, 65, 1449-1469.

- VAN DEN BOOM, D.C. (1997). Sensitivity and attachment: Next steps for developmentalists. *Child Development*, 64, 592-594.
- VAN IJZENDOORN, M. (1992). Intergenerational transmission of parenting: A review of studies in nonclinical populations. *Developmental Review*, 12, 76-99.
- VAN IJZENDOORN, M.H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the adult attachment interview. *Psychological Bulletin*, 117(3), 387-403.
- VAN IJZENDOORN, M.H. et BAKERMANS-KRANENBURG, M. (1996). Attachment representations in mothers, fathers, adolescents, and clinical groups: A search for normative data. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 8-21.
- VAN IJZENDOORN, M.H. et DE WOLFF, M.S. (1997). In search of the absent father – meta-analyses of infant-father attachment: A rejoinder to our discussants. *Child Development*, 68, 604-609.
- VAN IJZENDOORN, M.H., FELDBRUGGE, J., DERKS, F., de RUITER, C., VERHAGEN, M., PHILIPSE, M., VAN DER STAAK, C. et RIKSEN-WALRAVEN, J. (1997). Attachment representations of personality-disorder criminal offenders. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67, 449-459.
- VAN IJZENDOORN, M.H., GOLDBERG, S., KROONENBERG, P. et FRENKEL, O. (1992). The relative effects of maternal and child problems on the quality of attachment: A meta-analysis of attachment in clinical samples. *Child Development*, 63, 840-858.
- VAN IJZENDOORN, M., GOOSENS, F., KROONENBERG, P. et TAVECCHIO, L. (1985). Dependent attachment: B-4 children in the Strange Situation. *Psychological Reports*, 57, 439-451.
- VAN IJZENDOORN, M.H., JUFFER, F. et DUYVESTEYN, M.G.H.C. (1995). Breaking the intergenerational cycle of insecure attachment: A review of the effects of attachment-based interventions on maternal sensitivity and infant security. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 225-248.
- VAN IJZENDOORN, M.H., KRANENBURG, M.J., ZWART-WOUDSTRA, H.A., VAN BUSSCHBACH, A.M. et LAMBERMON, M.W.E. (1991). Parental attachment and children's socio-emotional development: Some findings on the validity of the Adult Attachment Interview in the Netherlands. *International Journal of Behavioral Development*, 14, 375-394.

- VAN IJZENDOORN, M. et KROONENBERG, P. (1988). Cross-cultural patterns of attachment: A meta-analysis of the strange situation. *Child Development*, 59, 147-156.
- VAN IJZENDOORN, M.H. SCHUENGEL, C. et BAKERMANS-KRANENBURG, M.J. (1999). Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. *Development and Psychopathology*, 11, 225-249.
- VAN IJZENDOORN, M.H., VEREIJKEN, C.M.J.L. et RIKSEN-WALRAVEN, J.M.A. (sous presse). Is the attachment Q-sort a valid measure of attachment security in young children? Dans B.E. Vaughn et E. Waters (dir.), *Patterns of Secure Base Behavior: Q-sort Perspectives on Attachment and Caregiving*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- VAUGHN, B., EGELAND, B., SROUFE, L.A. et WATERS, E. (1979). Individual differences in infant-mother attachment at twelve and eighteen months: stability and change in families under stress. *Child Development*, 50, 971-975.
- VAUGHN, B.E., LEFTOVER, G.B., SIEFER, R. et BARGLOW, P. (1989). Attachment behavior, attachment security and temperament during infancy. *Child Development*, 60, 728-737.
- VAUGHN, B.E., STEVENSON-HINDE, J., WATERS, E., KOTSFTIS, A. et al. (1992). Attachment security and temperament in infancy and early childhood: Some conceptual clarifications. *Developmental Psychology*, 28(3), 463-473.
- VAUGHN, B.E. et WATERS, E. (1990). Attachment behavior at home and in the laboratory: Q-Sort observations and Strange Situation classifications of one-year-olds. *Child Development*, 61(6), 1965-1973.
- VAUX, A., BURDA, P. et STEWART, D. (1986). Orientation toward utilization of support resources. *Journal of Community Psychology*, 14, 159-170.
- WACHS, T. et DESAI, S. (1993). Parent-report measures of toddler temperament and attachment: Their relation to each other and to the social microenvironment. *Infant Behavior and Development*, 16, 391-396.
- WARD, M.J. et CARLSON, E.A. (1995). Associations among adult attachment representations, maternal sensitivity, and infant-mother attachment in a sample of adolescents mothers. *Child Development*, 66, 69-79.

- WARD, M.J., KESSLER, D.B. et ALTMAN, S.C. (1993). Infant-mother attachment in children with failure to thrive. *Infant Mental Health Journal*, 14, 208-220.
- WARTNER, U., GROSSMANN, K., FREMMER-BOMBIK, E. et SUESS, G. (1994). Attachment patterns at age six in South Germany: Predictability from infancy and implications for preschool behavior. *Child Development*, 65, 1014-1027.
- WATERS, E. (1986). *The Attachment Behavior Q-Set*, Version 2.0. State University of New York at Stony Brook. Non publié.
- WATERS, E. (1995). Appendix A. The Attachment Q-set, Version 3.0. Dans B.E. Vaughn, E. Waters, G. Posada et K. Kondo-Ikemura (dir.) *Care-giving, cultural, and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models: new growing point of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60(2-3, Serial No. 244), 234-246.
- WATERS, E. et CROWELL, J.A. (1999). Atypical attachment in atypical circumstances. Dans J.I. Vondra et D. Barnett (dir.), *Atypical attachment in infancy and early childhood among children at developmental risk. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64(3), 213-220.
- WATERS, E., CROWELL, J. et TREBOUX, D. (1997). *The Stony Brook Relationship Project*. Affiche et communication présentées à la Biennial Society for Research in Child Development, Washington.
- WATERS, E. et DEANE, K.E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. Dans I. Bretherton et E. Waters (dir.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 41-103.
- WATERS, E., KONDO-IKEMURA, K., POSADA, G. et RICHTERS, J.E. (1991). Learning to love. Dans M.R. Gunnar et L.A. Sroufe (dir.), *Self Processes and Development: The Minnesota Symposium in Child Development* (p. 217-255). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- WATERS, E., MERRICK, S.K., ALBERSHEIM, L.J. et TREBOUX, D. (1995). *Attachment security from infancy to early adulthood: A 20-year-longitudinal study*. Indianapolis: Affiche présentée au Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development.

- WATERS, E., VAUGHN, B.E. et EGELAND, B.R. (1980). Individual differences in infant-mother attachment relationships at age one: Antecedents in neonatal behavior in an urban, economically disadvantaged sample. *Child Development*, 51, 208-216.
- WATERS, E., VAUGHN, B.E., POSADA, G. et KONDO-IKEMURA, K. (1995). Caregiving, cultural, and cognitive perspectives on secure base behavior and working models: New growing points of attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60(2-3, Serial No. 233).
- WATKINS, Y.K. (1992). *Maternal emotional availability and responsivity in the strange situation*. Thèse de doctorat non publiée, University of Virginia.
- WEINFELD, N.S. (1996). *Attachment and the representation of relationships from infancy to adulthood: Continuity, discontinuity and their correlates*. Soumis pour publication.
- WEINFELD, N.S., OGAWA, J.R. et SROUFE, L.A. (1997). Early attachment as a pathway to adolescent peer competence. *Journal of Research on Adolescence*, 7, 241-265.
- WETHERFORD, R.K. (1977). *Risk components and security of mother-infant attachment at twelve months*. Thèse de doctorat non publiée, University of Houston.
- WILLE, D.E. (1991). Relation of preterm birth with quality of infant-mother attachment of one year. *Infant Behavior and Development*, 14, 227-240.
- WILLIAMSON, W.D., WILSON, G.S., LIFSCHITZ et THURBER, S.A. (1990). Non-handicapped very-low-birth-weight infants at one year of age: developmental profile. *Pediatrics, Supplement*, 405-410.
- WUBBELS, T. et LEVY, E. (1993). *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education*. Washington, DC: The Falmer Press.
- YOUNISS, J. et SMOLLAR, J. (1985). *Adolescents' Relations with Mother, Father and Friends*. Chicago: University of Chicago Press.
- ZAHN-WAXLER, C. et WAGNER, E. (1993). Caregivers' interpretations of infant emotions: A comparison of depressed and well mothers. Dans R.N. Emde, J.D. Osofsky et P.M. Butterfield (dir.) *The IFEEL Pictures: A New Instrument for Interpreting Emotions* (p. 175-184). Madison, CT: International Universities Press.

- ZASLOW, M.J., RABINOVICH, B.A., SUWALSKY, J.T.D. et KLEIN, R.P. (1988). The role of social context in the prediction of secure and insecure/avoidant infant-mother attachment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 9, 287-299.
- ZIMMERMANN, P. (1994). *Bindung im Jugendalter. Entwicklung und Umgang mit aktuellen Anforderungen*. Thèse non publiée. Université de Regensburg.
- ZIMMERMANN, P. (1998). Beziehungsgestaltung, Selbstwert und Emotionsregulierung: Glücksspielsucht aus bindungstheoretischer und entwicklungspsychopathologischer Sicht. Dans I. Füchtenschnieder et H. Witt (dir.), *Sehnsucht nach dem Glück. Adoleszenz und Glücksspielsucht* (p. 21-33). Geesthacht : Neuland.
- ZIMMERMANN, P., BECKER-STOLL, F. et FREMMER-BOMBIK, E. (1997). Die Erfassung der Bindungsrepräsentation mit dem Adult Attachment Interview : Ein Methodenvergleich. *Kindheit und Entwicklung*, 6, 173-182.
- ZIMMERMANN, P., BOMBIK, E., SPANGLER, G. et GROSSMANN, K. (1995). Attachment in adolescence : A longitudinal perspective. Affiche présentée à la Society for Research in Child Development, Indianapolis.
- ZIMMERMANN, P., FREMMER-BOMBIK, E., SPANGLER, G. et GROSSMANN, K.E. (1997). Attachment in adolescence : A longitudinal perspective. Dans W. Koops, J.B. Hoeksma et D.C. van den Boom (dir.) *Development of Interaction and Attachment : Traditional and Non-traditional Approaches* (p. 281-292). Amsterdam : North-Holland.
- ZIMMERMANN, P., GLIWITZKY, J. et BECKER-STOLL, F. (1996). Bindung und Freundschaftsbeziehungen im Jugendalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 141-154.
- ZIMMERMANN, P. et GROSSMANN, K.E. (1997). Attachment and adaptation in adolescence. Dans W. Koops, J.B. Hoeksma et D.C. van den Boom (dir.) *Development of interaction and attachment : Traditional and Non-traditional Approaches* (p. 271-280). Amsterdam : North-Holland.
- ZIMMERMANN, P., GROSSMANN, K.E. et FREMMER-BOMBIK, E. (1997). Attachment in infancy and adolescence : Continuity of attachment or continuity of transmission of attachment. En révision.
- ZIMMERMANN, P., GROSSMANN, K. et GROSSMANN, K.E. (1996). *Attachment representation in 16 year olds in a longitudinal perspective*. Affiche présentée au congrès biennal d'ISSBD, Québec, Canada.

ZIMMERMANN, P. et SCHEUERER-ENGLISCH, H. (1997). *Attachment at age ten and age sixteen*. Affiche présentée au Biennial Meeting of the SRCD, Washington.

INDEX ONOMASTIQUE

A

Aber, L., 179
Achermann, J., 168
Acton, H., 243
Adam, K.S., 199, 200
Agnew, J., 121
Ainsworth, M.D.S., 3, 8, 9, 12, 13,
18, 22, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 40,
41, 44, 61, 68, 73, 76, 96, 97, 104,
109, 113, 116, 117, 137, 138, 139,
143, 146, 147, 149, 157, 158, 159,
160, 167, 168, 186, 187, 188, 189,
194, 207, 208, 212, 213, 225, 226,
237, 241, 246, 247, 255, 259, 266,
270, 271, 273, 304
Aitken, J.A., 259
Alansky, J.A., 13, 14, 30, 31, 38, 41,
68, 73, 237, 251
Allan, S., 289, 291
Allen, J.P., 93, 98, 179, 184, 194, 199,
200, 283
Alpern, L., 179
Als, H., 93, 109
Altman, S., 36, 37
Ammaniti, M., 216
Anderson, J., 200,
Anderson, R.M., 320
Andersson, K., 168
Andreas, D., 71, 251
Anisfeld, E., 51
Antonietti, J.P., 225
Arcus, D., 251
Arend, R.A., 13, 113, 157
Armitage, 100
Armsden, G.C., 128, 132, 146, 185,
189, 200
Atkinson, L., 13, 15, 22, 23, 27, 30,
32, 33, 40, 42, 141, 270
Atwood, G., 168
Avgoustis, E., 140

B

Bacher, D., 191
Bader, M., 217
Bakan, D., 39
Bakermans-Kranenburg, M.J., 148,
158, 168, 189, 208, 269
Baldwin, M.W., 95, 121, 122, 123, 126
Balleyguier, G., 230, 231
Bannister, D., 121
Bargh, J.A., 125
Barnard, K.E., 93, 94
Barnett, D., 141, 146, 147, 149, 165,
179
Barratt, M.S., 94
Bartholomew, K., 128, 130, 132, 261
Basham, R.B., 93
Bates, J.E., 13, 35, 60, 65
Baumgartner, E., 216
Bayley, N., 105, 245
Beck, A.T., 233
Becker-Stoll, F117, 184, 194, 195, 200
Bee, H.L., 93
Beebe, S.A., 101
Bell, S.M.V., 34, 109, 167, 199, 237
Belsky, J., 3, 5, 13, 20, 45, 71, 72, 73,
137, 157, 158, 167, 168, 225, 230,
231
Benn, R.K., 36, 41, 44, 45, 48
Benoit, D., 85, 90, 212, 254
Bento, S., 104, 240, 246
Berlin, L.J., 64, 168, 175
Bernier, A., 16, 17, 21, 22, 23, 111
Birenbaum, A., 13, 179
Biringen, Z., 108
Blehar, M.C., 3, 29, 61, 97, 113, 139,
157, 189, 207, 237, 270, 304
Block, J., 200
Blokland, K., 15, 57, 83, 85
Blom, M., 148, 168
Boden, M.A., 46
Bohan, J.B., 121

- Bohlin, G., 168
 Bohman, T., 125
 Boivin, M., 16, 18, 111
 Borman-Spurrell, E., 184, 283
 Bosso, O.R., 103
 Bouchard, C., 17, 135
 Bouchev, H.A., 21, 120, 132, 301
 Bowlby, J., 4, 5, 6, 7, 8, 9, 13, 16, 18, 22, 23, 29, 32, 60, 72, 73, 75, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 123, 128, 137, 141, 143, 147, 157, 161, 167, 183, 186, 187, 188, 194, 195, 196, 198, 201, 207, 210, 212, 225, 226, 238, 251, 255, 266, 269, 270, 281, 304, 305, 309, 310
 Brachfeld, S., 93, 94, 109
 Bradley, R.H., 34
 Braungart, J.M., 251
 Braunwald, K., 147, 179
 Brazelton, T.B., 67
 Brennan, K.A., 306
 Bretherton, I., 36, 41, 44, 45, 108, 115, 117, 118, 120, 121, 123, 152, 159, 161, 188, 189, 210, 211, 222, 232, 238
 Britner, P.A., 161
 Bromley, D.B., 121
 Bronfman, E., 147, 168
 Brown, B.B., 48, 312
 Buhmester, D., 119, 187
 Buruma, I., 320
 Buss, A., 144, 225
 Butterfield, P.M., 85
- C**
 Caldwell, B.M., 34
 Caldwell, J.C., 320
 Calkins, S.D., 65, 66, 78, 88, 90, 251
 Campbell, K., 243
 Campbell, S.B., 20
 Campos, J.J., 13, 66, 175
 Candelori, C., 216
 Capps, L., 36
 Carey, W.B., 60
 Carlson, E., A., 13, 17, 129, 139, 147, 239
 Carlson, V., 179
 Carrell, S.E., 122
 Casey, R., 101
 Cassidy, J., 3, 13, 18, 63, 64, 77, 78, 88, 113, 137, 144, 159, 160, 162, 164, 165, 166, 167, 170, 175, 177, 179, 183, 189, 207, 209, 210, 211, 238, 270, 303
 Castle, D., 283
 Cayetano, P., 85
 Chance, D., 240
 Chandak, R., 320
 Chang, P.N., 96
 Chapieski, M.L., 93, 94, 98
 Charnov, E.L., 3
 Chazan, R., 166
 Chen, S., 13, 66, 175
 Chess, S., 64, 225
 Chisholm, V.C., 15, 27
 Cicchetti, D., 147, 157, 158, 165, 168, 179
 Clark, C.L., 114, 190, 307
 Clarke, C., 231
 Claussen, A.H., 207, 209, 210, 269
 Cohn, D., 269, 297
 Cohn, J.F., 20
 Cole, H.E., 77, 188, 194, 199, 211, 291
 Colin, V.L., 241
 Collins, N., 114, 307
 Collins, N.L., 124, 125, 128, 189, 261, 306, 307
 Collins, W.A., 308, 311, 317
 Compas, B.E., 317
 Connell, D.B., 168
 Connolly, J.A., 312, 313
 Coolbear, J., 15, 27, 212
 Cooper, R.G., 6
 Corter, C., 35, 96
 Cowan, C., 269
 Cox, M.J., 35, 36, 41, 44, 45
 Craik, K., 32
 Crawford, J.W., 93, 94
 Creasy, G.L., 94
 Crits-Christoph, P., 266
 Crittenden, P., 18, 43, 118, 119, 141, 145, 207, 209, 210, 231, 269, 271, 291, 297
 Crnic, K.A., 72, 93, 94, 109
 Crockenberg, S., 67, 97
 Crowell, J.A., 129, 137, 211, 263, 269, 309
 Cummings, E.M., 157, 166, 317, 318
 Cyr, C., 18, 155

D

Davidson, C.E., 166
 Davies, P.T., 166, 318
 Davies, F., 283
 De Wolff, M.S., 13, 30, 31, 37, 38, 41,
 44, 68, 73, 141, 146, 238, 239
 Deane, K.E., 97, 103, 137, 138, 140,
 142, 143, 152, 224, 242
 DeHart, G.B., 6
 Deklyen, M., 269
 Del Carmen, R., 52
 Denson, S.E., 95, 98
 Devos, G., 322
 Diamond, L.M., 312, 325
 Dieckmann, S., 217
 Dijkstra, J., 144
 Dinneen, E., 168
 Dion, K.K., 306
 Dion, K.L., 322
 Dodge, K.A., 75
 Donohue, P.K., 98
 Donovan, W., 65
 Dube, E.M., 312
 Dumas, J.E., 244
 Dumont, M., 159
 Dunphy, D.C., 311
 Dusman, A.E., 98
 Duyvesteyn, M.G.H.C., 38, 264

E

Easterbrooks, M.A., 96, 166
 Egeland, B., 13, 19, 66, 67, 97, 139,
 167, 199, 231
 Emde, R.N., 85
 Emery, R.E., 316
 Enns, V., 122
 Erickson, F., 65
 Estes, D., 20
 Evans, B., 240

F

Fagot, B.I., 13, 14
 Farber, A.E., 66, 97, 167
 Favez, N., 232
 Feeney, J.A., 128, 306, 312
 Fehr, B., 122
 Feiring, C., 66, 275, 310
 Fend, H., 185
 Ferenz-Gillies, R., 77, 194, 211, 291
 Field, T., 93, 94

Finch, J.F., 312
 Fincham, F.D., 127
 Fisch, R.D., 96
 Fitness, J., 127
 Flavell, J.H., 144
 Fleeson, J., 99, 116, 141, 170, 256
 Fleming, W.S., 77, 194, 211, 291
 Fletcher, G., 127
 Fletcher, J.M., 98
 Florian, V., 306
 Fonagy, P., 5, 48, 216, 217, 229, 254,
 265
 Fox, N.A., 14, 66, 69, 70, 78, 240,
 251, 253, 261
 Fracasso, M.P., 60
 Frankel, K.A., 13, 35
 Freeman, E.D., 233
 Fremmer-Bombik, E., 113, 117, 165,
 191, 195, 196
 Freud, S., 5
 Frodi, A., 96, 98
 Furman, W., 21, 119, 120, 130, 132,
 133, 187, 275, 278, 301, 305, 307,
 308, 310, 312, 313, 314, 315, 317,
 325

G

Gagnon, J., 85
 Galambos, N.L., 184
 Gamble, W., 194, 211, 270, 291
 Gangstead, S.W., 306
 Gao, Y., 263
 Gardner, W., 3
 Garduque, L., 167
 Gelfand, D.M., 55
 Garner, P.W., 95
 George, C., 44, 48, 77, 147, 157, 159,
 189, 210, 211, 238, 269, 275
 Gerber, A., 5
 Germer, M., 168
 Ghesquire, K., 243
 Gilbert, P., 289, 291
 Gilkerson, L., 93, 109
 Gleason, K.E., 104, 246
 Gliwitsky, J., 200, 202
 Goldberg, S., 13, 15, 22, 23, 35, 43,
 57, 71, 73, 80, 84, 85, 86, 93, 96,
 98, 138, 140, 141, 145, 179, 275
 Goldsmith, H.H., 13, 14, 30, 31, 38,
 41, 60, 68, 73, 237, 251
 Goldwyn, R., 48, 190, 191, 238, 239,
 269, 275, 277, 278, 286, 296

Goosens, F., 292
 Gosselin, C., 151, 159
 Gotlieb, H., 21, 267, 270
 Gottman, J.M., 266
 Gray, M.R., 317, 326
 Graziano, W.J., 312
 Greenberg, M.T., 93, 128, 132, 146,
 157, 185, 189, 200
 Grice, H.P., 223
 Grossmann, K., 13, 65, 113, 165, 179,
 183, 191, 195, 198, 200, 203, 211,
 283
 Grossmann, K.E., 13, 65, 113, 165,
 183, 191, 195, 198, 200, 203, 211,
 283
 Grusec, J., 43, 73, 138
 Guardo, C.J., 121
 Gunnar, M., 60, 65, 71, 251

H

Haft, W.L., 230
 Hagekull, B., 168
 Haith, M.M., 4
 Halfon, O., 217, 225
 Hamilton, C., 98, 138, 143, 146, 179,
 195
 Hammond, M.A., 93
 Hanrahan, M., 128
 Harlow, H.F., 6, 8
 Harmon, R.J., 96
 Hatfield, E., 319, 320, 321
 Hauser, S.T., 184, 283
 Havighurst, R.J., 200
 Hazan, C., 18, 122, 128, 132, 138,
 143, 189, 190, 262, 309, 310, 315
 Hémond, I., 17, 135
 Henderson, V.K., 35
 Hennighausen, K.C., 311
 Hertsgaard, L., 65
 Hesse, E., 147, 148, 165, 269, 277,
 278, 284, 296
 Hetherington, E.M., 251
 Higgins, E.T., 125
 Higgitt, A.C., 217, 265
 Hilburn-Cobb, C., 21, 22, 23, 43, 267,
 270, 272, 273, 282, 286, 289
 Hill, J.P., 184, 185
 Hinde, R.A., 170, 253, 254, 255
 Hobson, R., 283
 Holmbeck, G.N., 184
 Holmes, J.G., 66, 122
 Holtzworth-Munroe, A., 283

Hooven, C., 266
 Horowitz, H.A., 200, 269, 284, 296,
 297
 Horowitz, L.M., 261
 Howard, R., 283
 Howe, G.W., 251
 Howes, C., 98, 138, 143, 146, 179
 Hrincir, E., 167
 Humber, N., 18, 155
 Hutchinson, G., 283

I

Isabella, R., 30, 45, 141, 142, 168, 230

J

Jacobvitz, D., 179
 Jarvis, P.A., 94
 Jenkins, G., 43, 73, 138
 Jensen-Campbell, L.A., 312
 Joels, T., 69
 Johnson, A.M., 312
 Jones, P., 37
 Juffer, F., 38, 264

K

Kagan, J., 14, 59, 60, 64, 231, 251
 Kalkose, M., 67, 231
 Kaplan, N., 18, 44, 48, 77, 113, 157,
 175, 189, 210, 238, 269, 270, 303
 Kappas, A., 14, 147
 Karen, R., 3, 6
 Katz, L.F., 266
 Kavanagh, K., 13, 14
 Keelan, J.P.R., 122
 Keelan, J.P., 306
 Kessler, D.B., 36
 Kestenbaum, R., 71, 251
 Kimmerly, N.L., 14, 69, 253
 Kindler, H., 198
 King, G.A., 125
 Kirkland, J., 248
 Kirkpatrick, L.A., 315
 Klagsbrun, M., 196
 Klein, M., 4
 Kobak, R.R., 63, 77, 113, 188, 191,
 194, 199, 200, 203, 211, 229, 262,
 270, 275, 278, 291, 292
 Koh-Rangarajoo, E., 122
 Kolar, A., 277
 Konarski, R., 312, 313

Kondo-Ikemura, K., 3, 72, 304
 Kopp, C., 75
 Korner, A.F., 99, 101, 103
 Kotsaftis, A., 231, 251
 Kowalski, J., 66
 Kroonenberg, P., 208, 292
 Krupka, A., 35, 110, 264
 Kumar, U., 322
 Kuncce, L.J., 306
 Kuperminc, G., 199

L

Ladd, G.W., 185
 LaFreniere, P.J., 13
 Laganère, J., 15, 16, 22, 23, 91, 98,
 109, 140
 Lamb, M.E., 3, 4, 13, 14, 20, 35, 60,
 158
 Landry, S.H., 93, 94, 95, 98
 Lang, S., 71, 251
 Larin, S., 109, 110
 Larose, S., 1, 16, 18, 111, 129
 Lavesen, B., 66
 Lazarus, R., 194
 Leavitt, L.A., 65, 94
 Leekam, S.R., 144
 Lemelin, J.-P., 17, 135
 Lerner, R.M., 184, 185
 Leung, E., 15, 27
 Levy, E., 13, 139
 Lewis, M., 14, 66, 195
 Lewis, M.D., 144
 Lifschitz, 98
 Lindberg, L., 168
 Livesley, W.J., 121
 Lopez, D.F., 122
 Lorenz, K., 6
 Luborsky, L., 266
 Lussier, Y., 18
 Lynch, J.H., 184, 201
 Lyons-Ruth, K., 147, 149, 168, 179,
 270

M

Maccoby, E.E., 225
 MacDonald, K., 73
 Macey, T.J., 96, 98
 MacKay-Soroka, S., 13, 80
 Maier, M., 191

Main, M., 17, 18, 44, 48, 63, 77, 113,
 114, 115, 116, 117, 128, 139, 146,
 147, 148, 151, 157, 159, 160, 162,
 165, 167, 168, 170, 175, 177, 179,
 189, 190, 195, 207, 208, 209, 210,
 211, 213, 216, 218, 229, 232, 237,
 238, 239, 269, 270, 271, 273, 277,
 278, 283, 286, 296, 297, 303, 304,
 305
 Mallory, M.E., 200
 Mandler, G., 47
 Mangelsdorf, S., 71, 97, 107, 108, 251
 Mann, S., 21, 267, 270
 Maranda, J., 17, 135
 Marcia, J.E., 200
 Margand, N.A., 35
 Markus, H., 315
 Marvin, R.S., 73, 157, 159, 161, 162,
 164, 168, 170, 177
 Maslin, C.A., 13, 35, 36, 108
 Masters, J.C., 225
 Matas, L., 13, 113, 157, 167
 Maughan, B., 283
 Mavin, G.H., 125
 McDevitt, S.C., 60
 McLeod, S., 168
 Meins, E., 144
 Mikulincer, M., 306
 Miljkovitch, R., 20, 22, 23, 205, 217,
 219
 Miller-Loncar, C.L., 93
 Minde, K., 35, 96
 Minuchin, S., 185, 233
 Miyake, K., 13, 35, 66, 175
 Monk, C., 37
 Montemayor, R., 184
 Moore, G., 20
 Moore, C., 199
 Moran, G., 1, 13, 16, 20, 22, 23, 35,
 43, 47, 60, 99, 103, 104, 108, 110,
 138, 140, 141, 142, 170, 177, 217,
 235, 239, 243, 244, 246, 248, 251,
 252, 265
 Moss, E., 17, 18, 19, 22, 23, 135, 141,
 147, 151, 155, 159, 166, 169
 Muhlemann, I., 225
 Mullatti, L., 320, 321
 Mullen, B., 31
 Mundy, P., 36
 Munholland, K.A., 161
 Myers, B.J., 94
 Myhal, N., 15, 57, 86

N

Nachmias, M., 65
 Nachshon, O., 306
 Nadeau, L., 98
 Naidoo, J., 320, 321
 Nakagawa, M., 35
 Nelligan, J.S., 306
 Neufeld, H.B., 248
 Neuman, J., 71
 Nezworsky, T., 3, 5, 137
 Niccols, G.A., 27, 30, 32, 33, 40
 Nicholson, E., 212
 Noller, P., 128, 306, 312
 Nurius, P., 315

O

O'Connor, E., 309
 Ogawa, J.R., 198
 Oppenheim, D., 13
 Osofsky, J.D., 85
 Owen, M.T., 35
 Owens, G., 262, 263, 297, 309

P

Paglia, A., 15, 27, 42
 Pan, H., 309
 Papini, D.R., 200
 Parent, S., 17, 147, 151, 159
 Parke, R.D., 185
 Parker, K.C.H., 90, 212, 254
 Parsons, E., 147
 Partridge, M., 269
 Patrick, M., 283
 Pearson, J., 269
 Pederson, D.R., 1, 13, 16, 20, 22, 23,
 34, 35, 42, 43, 47, 60, 99, 103,
 104, 108, 138, 140, 141, 142, 170,
 177, 235, 239, 240, 241, 242, 243,
 246, 247, 248, 251, 252, 264, 277
 Pederson, F.A., 52, 108
 Perner, J., 144
 Perrotta, M., 35, 96
 Perucchini, P., 216
 Peterson, A.C., 184
 Pettit, P., 35
 Phillips, J., 140
 Piaget, J., 116, 117, 228
 Pianta, R., 199, 296
 Piché, C., 85

Pierrehumbert, B., 20, 22, 23, 205,
 214, 217, 225, 234
 Pinto-Martin, J., 101
 Plomin, R., 225, 251
 Plunkett, J.W., 96, 97
 Posada, G., 3, 72, 304
 Poulton, L., 15, 27
 Prakasa, V.V., 320
 Provost, M.A., 135
 Pye, R., 21, 267, 270

R

Ragozin, A.S., 93
 Rao, V.N., 320
 Rapson, R.L., 319, 320, 321
 Read, S.J., 124, 125, 128, 189, 261,
 306, 307
 Reddy, P.H., 320
 Reis, H.T., 306
 Reiss, D., 251
 Repacholi, L., 168, 179
 Resnick, S., 251
 Reznick, J.S., 231, 251
 Rholes, W.S., 306
 Rice, K.G., 200
 Richardson, M.A., 95
 Richters, J.E., 304
 Ridgeway, D., 36, 108, 159, 189, 211
 Rieckhoff, M., 101
 Riordan, K., 251
 Roach, M.A., 94
 Robinson, N.M., 93
 Robson, A., 241
 Rochester, M., 13, 80
 Rode, S.S., 96, 98
 Roggman, L.A., 200
 Rosenblatt, P.C., 320
 Rosenstein, D.S., 200, 269, 284, 296,
 297
 Rosenthal, R., 39
 Rothbart, M.K., 60
 Rothbaum, F., 37
 Rouillard, L., 13
 Rousseau, D., 17, 147, 151, 159
 Rosenberg, K., 72
 Rovine, M.J., 71, 73, 157, 225, 231
 Ruble, N., 66
 Ruffman, T., 144
 Rutter, M., 6, 13
 Ryan, R.M., 184, 201
 Ryff, C.D., 185

S

Sabourin, S., 18
 Sagi, A., 13, 69
 Saintonge, J., 17, 147, 159
 Sameroff, A.J., 54, 251
 Santa-Barbara, J., 272
 Savin-Williams, R.C., 312
 Sceery, A., 77, 113, 199
 Schafer, W.D., 14, 69, 253
 Scheuerer-Englisch, H., 196
 Schiller, M., 67, 70, 77, 143, 251
 Schmit, D.T., 311
 Schneider-Rosen, K., 37, 160, 168
 Schuengel, C., 148, 168
 Schwartz, P.M.Q., 54
 Scott, D.T., 103
 Seifer, R., 67, 70, 77, 143, 251
 Seiffge-Krenke, I., 184, 200
 Selman, R., 185, 187
 Seltzer, M.M., 185
 Shaver, P.R., 3, 18, 114, 118, 121,
 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128,
 130, 132, 143, 189, 190, 306, 307,
 309
 Sheldon-Keller, A.E., 199
 Sherman, M., 36, 108
 Shneider, B.H., 13
 Shouldice, A., 166, 168, 175
 Shulman, S., 185
 Sieye, A., 225
 Sigman, M., 36
 Silva, E., 168
 Silver, D., 269, 297
 Simmons, R., 13, 179
 Simon, V., 21, 22, 23, 120, 132, 275,
 301, 305, 307, 315, 325
 Simpson, J.A., 306
 Sinclair, L., 122
 Sitko, C., 243
 Skinner, H., 272
 Slade, A., 230
 Smetana, 184
 Smith, K.E., 93
 Smith, P., 240, 242
 Smollar, 184, 185, 187, 313
 Snidman, N., 231, 251
 Solomon, J., 17, 18, 63, 93, 94, 139,
 146, 147, 148, 151, 159, 160, 166,
 168, 211, 277
 Sosa, L., 37
 Spangler, G., 65, 113, 196, 283

Sprecher, S., 320
 Sroufe, L.A., 6, 13, 19, 65, 70, 71, 77,
 96, 97, 99, 113, 116, 139, 141, 146,
 147, 157, 158, 170, 184, 198, 200,
 231, 239, 251, 256, 304, 308, 311,
 317
 Stahl, J., 168
 Stalker, C., 283
 Stayton, D.J., 34, 167, 237
 Steele, H., 5, 216, 217, 254, 265
 Steinberg, L., 184, 317, 326
 Steinhauer, P., 272
 Stephens, W.N., 320
 Stern, D.N., 217, 219, 229
 Stevenson-Hinde, J., 166, 168, 175,
 231, 251
 Stierlin, H., 185
 Stifter, C.A., 54
 St-Laurent, D., 17, 18, 135, 147, 151,
 155, 159
 Stuart, G.L., 283
 Sudler, N., 270
 Suess, G., 165, 196
 Sullivan, H.S., 312
 Surra, C.A., 125
 Susman-Stillman, A., 67, 71, 73, 231
 Swank, P.R., 93, 95
 Symons, D.K., 243, 244

T

Tarabulsky, G.M., 1, 14, 17, 47, 60, 85,
 135, 140, 142, 147, 170, 252
 Target, M., 5, 265
 Tavecchio, L., 292
 Taylor, D.J., 157
 Tessier, R., 14, 15, 16, 22, 23, 85, 91,
 104, 108, 140, 147
 Teti, D.M., 55
 Thomas, A., 64, 225
 Thompson, R.A., 3, 13, 20, 75, 88,
 96, 98, 167
 Thurber, S.A., 98
 Tidwell, M., 306
 Todd, M., 312
 Trahan, J., 104
 Treboux, D., 129, 190, 211, 263, 269,
 309
 Trevarthen, C., 259
 Tulving, E., 232
 Turganti, G., 222
 Turgeon, C., 18

U

Unzner, L., 196

V

Vaidyanathan, P., 320, 321
 van Dam, M., 36, 225
 van den Boom, D.C., 72, 110, 264
 van IJzendoorn, M.H., 13, 30, 31, 36,
 37, 38, 41, 44, 48, 68, 73, 90, 113,
 141, 144, 146, 147, 148, 157, 158,
 168, 189, 208, 209, 210, 225, 230,
 238, 239, 248, 251, 252, 264, 269,
 283, 292
 Vaughn, B.E., 3, 13, 19, 66, 71, 72, 97,
 98, 103, 142, 151, 225, 231, 251
 Vondra, J.I., 141, 146, 147, 149

W

Waldman, I., 67, 231
 Wall, S., 3, 61, 97, 113, 139, 157, 189,
 207, 237, 270, 304
 Ward, M.J., 36
 Wartner, U., 165, 179, 195
 Washington, J., 13, 179
 Wasserman, G., 93, 94, 95, 109
 Waters, E., 3, 13, 16, 19, 61, 65, 66,
 72, 77, 97, 98, 103, 113, 129, 137,
 138, 139, 140, 142, 143, 146, 151,
 152, 157, 189, 195, 207, 211, 224,
 225, 231, 237, 242, 243, 245, 248,
 251, 253, 263, 269, 270, 297, 304,
 309

Watkins, Y.K., 36
 Wehner, E.A., 119, 120, 130, 133,
 275, 305, 308, 310, 312, 313, 314
 Weinfeld, N.S., 195, 198
 Weller, A., 306
 West, M., 199
 Weston, D., 189, 286
 Wille, D.E., 97, 109
 Williamson, W.D., 98
 Wilson, G.S., 98
 Wittig, B.A., 96

Y

Youniss, J., 184, 185, 187, 313

Z

Zaltzman, V., 225
 Zeanah, C.H., 90, 212
 Zeifman, D., 138, 143, 310
 Zimmermann, P., 19, 21, 22, 23, 113,
 115, 116, 117, 181, 184, 188, 191,
 195, 196, 198, 200, 201, 202, 203,
 211, 282
 Zoll, D., 168

INDEX THÉMATIQUE

A

AAI (*voir* entrevue sur l'attachement à l'âge adulte)

abstraction, 46, 47, 49

abstraction sémantique, 275

abus, 147, 277

infantile, 165

sexuels, 283

acceptation maternelle, 44

accordage affectif, 229

activation

de l'attachement, 123, 124, 125, 127, 185, 189, 191, 194, 273, 294, 295

désactivation des comportements d'attachement, 208

des comportements d'attachement, 63, 186, 229, 194

des patrons comportementaux, 160
du système d'attachement, 8, 160, 229, 293

activité sexuelle, 306

adaptation, 14, 115, 158, 159, 178, 181, 184, 198, 200

à l'adolescence, 200

cognitive, 159

de l'enfant, 166, 177, 178, 179

optimale, 270

personnelle, 113, 117, 183, 184, 193, 198, 199, 200

sociale, 158, 159

adolescence, 19, 21, 23, 113, 114, 117, 119, 121, 124, 128, 130, 139, 141, 151, 157, 178, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 194, 195, 196, 197, 198, 203, 211, 213, 273, 301, 303, 304, 305, 310, 311, 313, 314, 315, 316, 317, 320, 321, 325

adolescents hospitalisés en milieu psychiatrique, 284

adulte, 20, 21, 113, 157, 213

autonome, 175

esquivant, 291

préoccupé, 177

adversité, 199, 203

affect, 75, 78, 80, 85, 94, 147, 297

du parent, 147

maternel, 243

négatif, 84, 167

positif, 94, 95, 232

affiliation, 292, 305, 306, 317, 319, 323, 326

égocentrique, 292, 294

affiliation (amitié), 305

âge

adulte, 90, 116, 128, 151, 157, 158, 159, 177, 179, 186, 187, 291, 304, 306, 313, 315, 323

préscolaire, 83, 84, 121, 141, 144, 151, 164, 231

préscolaire et scolaire, 164, 166

scolaire, 18, 23, 169, 170, 177

ajustement, 14, 19, 22, 139, 147

personnel, 133

psychosocial maternel, 166, 167

social, 21, 22, 133

ambivalence ou ambivalent, 62, 116, 146, 149, 160, 167, 286, 294

amis, 187, 196, 305, 309, 316

intimes, 196, 198, 203, 303, 304, 312

amitié, 17, 187, 306, 310, 312, 313

à l'adolescence, 308

à l'enfance, 308

intime, 185, 313, 314

analyse

des expériences d'attachement, 276

du discours, 163

anxiété, 76, 184, 194, 196, 199, 285
chronique, 273

de performance, 273

du discours, 283

anxieux, 76, 96, 191

- apport parental, 232
 - apprentissage, 4, 231
 - par observation, 317
 - social, 225
 - approche
 - béavioriste, 4, 5
 - cognitive, 126
 - comportementale, 244
 - éthologique, 96
 - néo-sullivanienne, 187
 - ontogénétique, 129, 195
 - organisationnelle, 145
 - psychodynamique, 4, 5
 - aspect affiliatif, 308, 312
 - attachement, 59, 63, 90, 261, 305
 - absence d'attachement, 8
 - à l'adolescence, 19, 21, 23, 113, 114, 117, 119, 121, 124, 128, 130, 139, 141, 151, 157, 178, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 194, 195, 196, 197, 198, 203, 211, 213, 273, 301, 303, 304, 305, 310, 311, 313, 314, 315, 316, 317, 320, 321, 325
 - à l'âge adulte, 20, 21, 90, 157, 175, 213, 234, 254, 297
 - à l'âge préscolaire, 18, 159, 162, 209
 - ambivalent/préoccupé, 270
 - autonome, 19, 45, 85, 113, 116, 117, 164, 183, 184, 185, 208, 214, 218, 234, 238, 248, 263, 275, 284, 292, 293
 - aux parents, 128, 129
 - avec un partenaire amoureux, 309, 310
 - désorganisé ou désorienté, 83, 149, 165, 305
 - du parent, 280, 309
 - enfance, 13, 21, 90, 203, 309
 - enfant-éducateur, 143
 - esquivé, 113, 114, 190
 - évitant, 61, 64, 77, 79, 207, 270, 293, 305
 - insécurisant ou insécurisé, 71, 97, 115, 146, 171, 175
 - à l'âge scolaire, 178
 - insécurisant-ambivalent, 170
 - insécurisant-contrôlant, 170, 171
 - insécurisant-évitant, 162, 170
 - mère-enfant, 12, 97
 - parent-enfant, 4, 15, 22, 23, 137, 151, 152, 304, 310
 - père-enfant, 198
 - petite enfance, 197, 203
 - préoccupé, 78, 85, 113, 114, 190, 274, 276
 - résistant, 61, 62, 64, 72, 78, 79, 83, 207
 - sécurisant à l'adolescence, 200, 279
 - sécurisant ou sécurisé, 8, 61, 62, 64, 71, 72, 77, 78, 79, 83, 96, 107, 109, 146, 162, 163, 169, 170, 171, 175, 190, 193, 196, 207, 225, 270, 273, 305, 306
 - Attachment Behavior Classification Procedure (ABCP), 270, 272, 275, 279
 - attentes, 188, 191, 210, 304, 308, 311, 315
 - de soi, 310
 - des autres, 310
 - d'un individu, 316
 - face à la disponibilité émotionnelle, 192
 - face à relation amoureuse, 316
 - relationnelles, 190
 - attention, 306
 - de la mère, 245
 - mutuelle, 305
 - attitude
 - de désactivation, 294
 - de la mère, 231
 - d'hyperactivation, 294
 - parentale, 210
 - soumise, 232
 - attribution de subjectivité
 - à soi, 216
 - aux autres, 216
 - autonomie
 - émotionnelle, 184
 - maternelle, 248
 - autonomie-engagée, 289, 292
 - auto-organisation interne, 185
 - autoprotection, 165, 292
 - autorégulation, 183, 184, 185, 186
- ## B
- base
 - à l'intimité, 314
 - des relations amoureuses, 310
 - génétique, 251
 - sécurisante, 72, 76, 162, 163, 168, 273, 309, 310

bébé, 168, 207, 209, 213
 besoins, 95, 97, 123, 312
 d'attachement, 63, 64, 71, 76, 186, 190, 286
 d'autonomie, 117
 de l'enfant, 109, 115
 de protection, 63, 76
 de proximité, 115
 de réconfort, 76, 116
 de sécurité, 138, 286
 de traitements médicaux, 93
 émotifs, 127
 bien-être, 200
 du parent, 274
 blocage, 276

C

California Adult Q-sort, 200
 camaraderie, 312
 CaMir, 214, 215, 216, 218, 234
 capacités
 cognitives, 144
 d'introspection, 276, 292
 mentales de l'enfant, 258
 caractéristiques
 affectives, 14
 affiliatives, 312
 comportementales, 110
 de la dyade, 20, 68, 245
 de l'enfant, 13, 20, 64, 66, 110, 179, 251, 253
 de l'entretien, 211
 démographiques, 244
 de sécurité, 275
 des comportements d'attachement, 21
 des comportements interactifs, 241
 des enfants prématurés, 109
 des relations, 142, 150, 151
 des relations amoureuses, 313
 des représentations maternelles, 256
 du développement, 19
 du discours, 214, 216, 218
 émotionnelles, 14
 individuelles, 225
 maternelles, 253
 physiologiques, 60
 cartes pour le complètement
 d'histoires, 222
 cas CC, 295
 catégorie (*voir aussi* attachement, classification, situation étrangère, entrevue sur l'attachement à l'âge adulte) 211, 212, 278
 A, 208, 270
 attachement désorganisé ou non résolu, 269
 B4, 292
 C, 270
 CC, 277, 279, 283, 284
 d'attachement, 66, 96, 104, 211, 215, 226, 227, 233, 271, 274
 d'attachement adulte, 210, 221
 d'attachement anxieux, 277
 d'attachement de l'enfant, 208, 269
 d'attachement pour l'enfant de six ans, 210
 d'attachement sécurisant, 270, 292
 d'attachement sécurisant chez l'adolescent, 279
 d'insécurité ou insécurisant, 167, 208, 278
 de comportements, 146, 243
 de narratifs, 211
 de relations, 254, 261
 de relations intimes, 256
 détaché et préoccupé du AAI, 218
 du AAI, 208, 210, 211, 214, 216, 217, 218, 221, 223, 297
 du EAA, 297
 Ds3, 292
 F3, 292
 F4, 292
 mentale, 226
 tempéramentale, 226
 tripartite, 213
 changement, 209, 210
 cognitif, 19, 184, 325
 dans les interactions, 264
 de figures d'attachement, 196
 de la relation, 264, 265
 de représentation d'un des partenaires sociaux, 255, 265
 environnemental, 115
 ontogénétique, 115, 183
 physique, 19, 184
 social, 19, 184, 325
 classification, 17, 63, 65, 77, 103, 108, 129, 130, 137, 273 (*voir aussi* catégories, situation étrangère, entrevue sur l'attachement à l'âge adulte).
 ambivalente, 139, 148

- anxieuse, 279
- B des adolescents, 285
- cas limites, 285
- CC, 285, 295, 297
- CC/E+Ds, 281
- chez les adolescents, 270, 279, 293, 295
- d'attachement, 12, 13, 14, 17, 43, 66, 67, 70, 71, 73, 77, 83, 90, 99, 104, 107, 108, 140, 149, 166, 167, 169, 171, 278, 294, 309
- d'attachement des pères, 293
- d'attachement insécurisant, 67, 178
- d'attachement préscolaire, 168
- d'attachement résistant, 66
- de la situation étrangère, 18, 241, 253
 - de l'entrevue sur l'attachement à l'âge adulte, 263, 269, 279, 284
 - chez les pères, 279
- de comportements, 72
- des comportements d'attachement, 160
- des comportements d'attachement à l'adolescence, 21, 270, 273 (*voir aussi* Attachment Behavior Classification Procedure)
- désorganisé/contrôlant, 164
- des relations mère-enfant, 238
- double, 281, 283
 - double CC, 281
 - double E+Ds, 280
- du ERA, 263
- E, 284
- E2+Ds2, 285
- E3, 285
- évitante, 139, 148
- insécurisante-autre, 163
- multiple, 282, 284
- non exclusive, 284
- secondaire, 164, 274
- sécurité limite, 280, 281, 282
- sécurité-limite, 295
- simple, 281
- U, 281
- U/trauma, 285
- classifications-maison d'attachement, 99, 100, 104, 105, 106, 107, 108, 110
- coconstruction, 163
 - mutuelle de la relation, 312
- codage du AAI, 214
- codification des états de pensée des parents, 270
- cognition, 16, 94, 116, 119, 123, 126, 143, 256, 297
 - d'attachement adulte, 248, 251
 - de la mère, 254
- cohérence, 17, 118, 198, 203, 218, 234
 - de la relation, 263
 - des autres, 118
 - des réponses, 192
 - des représentations, 262
 - des stratégies d'attachement, 160
 - du discours, 129, 189, 192, 193, 216, 217, 263
- colère, 78, 122, 168, 190, 191, 194, 196, 232, 274, 276, 284, 291, 295
- communication, 188, 318
 - à effort réciproque, 192
 - d'escalade négative, 164
 - fluide, 189
 - intime, 318
 - mère-enfant, 159
- compétence, 62, 141, 142, 199
 - affiliative, 313
 - personnelle, 292
 - sociale, 143, 178
 - symbolique, 223
- compétition, 158
- complètement d'histoires, 211, 222
- complications médicales, 93, 96
 - néonatales, 93, 107
- comportement, 7, 9, 37, 38, 43, 44, 45, 48, 60, 64, 65, 67, 68, 70, 90, 94, 95, 97, 98, 99, 104, 121, 124, 125, 130, 141, 188, 190, 241, 253, 262, 264, 303, 311
 - à base sécuritaire, 245, 253
 - abusif, 165
 - affiliatif, 308, 311, 317
 - à la petite enfance, 286
 - à la petite enfance dans la situation étrangère, 269, 291, 297
 - ambivalent, 291
 - amoureux des adolescents, 318, 324
 - amoureux des parents, 324
 - attentif, 308
 - atypique, 149
 - avec les pairs, 197

- conflictuel, 165
- contrôlant, 94, 165,
 - attentionné, 165
 - punitif, 165
- d'adaptation, 138
- d'attachement, 7, 21, 32, 50, 78,
 - 97, 98, 99, 103, 104, 107, 110, 113, 167, 177, 179, 184, 186, 188, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 202, 203, 230, 272, 273, 285, 289, 306, 308, 326
 - à l'adolescence, 187, 191, 203, 267, 269, 270, 283, 285, 293
 - de l'adolescent dans ABCP, 279
 - à l'enfance, 197, 207, 229
 - au préscolaire, 209
 - d'âge préscolaire, 209
 - désactivé, 230
 - en période de détresse, 196, 201
- de dépendance exagérée, 167
- de l'enfant, 4, 9, 37, 50, 60, 65, 66, 68, 80, 138, 140, 146, 150, 209, 212
- de passivité, 163, 289
- de protection, 223
- de recherche, 75
 - de sécurité, 184
- de résistance, 163
- de retrait, 286
- des adolescents, 198, 279, 280, 312, 317
- de soins, 230, 232
- désorganisé, 147, 165, 207
- de soumission, 289, 297
- des parents, 232
- d'exploration, 140, 104, 143
- d'évitement renversé, 289
- d'hypervigilance, 167
- d'intimité physique, 317
- d'intrusion, 149
- d'opposition, 163
- effrayant, 143
- éthologique, 286
- hostile, 163, 168
- interactif, 240, 262
 - de l'enfant, 253
 - de la mère, 252
 - mère-enfant, 244
- interaction, 240, 251, 253, 262
- inusité, 139, 146
- marital, 262, 318, 324
- maternel, 12, 15, 18, 22, 29, 30,
 - 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 47, 64, 66, 67, 68, 71, 73, 74, 85, 149, 230, 238, 239, 242, 243, 244, 245, 247, 251
- observé, 64, 65, 74, 104
- parental, 230, 269
- sécurisant, 289
- sexuel, 308, 311, 312
- composantes, 133
 - cognitives, 130, 133
- compréhension sociocognitive, 242
- concordance de l'attachement 270, 273, , 279, 281, 295
 - degré de concordance, 280, 282, 285, 293
 - non-concordance, 271, 279, 285, 294, 295
- confiance, 187, 303, 306, 318
 - en soi, 77, 203
 - mutuelle, 187
- conflit, 317, 318
 - marital, 317, 318
- congruence des relations, 220
- connaissance
 - méta-cognitive, 49
 - relationnelle, 126
- conséquences développementales, 74
- constructivisme dialectique, 46, 48, 49, 50
- contact, 237
 - physique, 140, 142, 163, 188, 247, 253
 - sexuel, 306, 312
- contexte, 29, 36
 - des pairs, 312, 313
 - de vie, 13, 14
 - d'interaction, 237
 - d'observation, 35
 - écologique, 20
 - extrafamilial, 179
 - familial, 161, 165, 178, 304
 - interpersonnel, 185
 - naturel, 6, 244
 - relationnel, 17, 22, 123, 143, 322
 - social, 322, 325
 - socioculturel, 304
- contingences
 - associées à la sensibilité, 243
 - observées, 240

continuité, 158
 comportementale, 196
 dans les conceptions amoureuses, 316
 de l'attachement, 5, 20, 152, 164, 178, 179, 194, 196, 205, 209, 210, 308, 309
 de l'organisation comportementale, 8, 196
 des comportements, 32
 des conceptions relationnelles, 323
 du développement, 5, 12, 14, 208
 petite enfance-période préscolaire, 175
 continuum d'attachement, 271
 contrôle, 95
 de la communication, 171
 de la stimulation, 229
 de l'excitation, 229
 des interactions, 165
 émotionnel, 231
 réciproque des patrons de communication, 168
 coopération, 158, 243, 246
 coordination, 171
 couples, 263
 fiancés, 309
 hétérosexuels, 312
 crainte, 148, 149, 150, 216
 culture, 319, 321, 322, 324
 occidentale, 320

D

danger, 161, 165
 décès, 194
 d'un parent, 211
 dépendance, 164, 168, 184, 185, 201, 203, 217, 225
 affective, 151
 aux autres, 289
 de l'enfant, 270
 sentimentale, 291
 dépression, 166
 désactivation, 233, 275, 278, 291, 294, 295
 des comportements d'attachement, 208, 229, 230
 des émotions, 230
 du système d'attachement, 294, 297
 désespoir, 199
 désinhibés, 231

désordres
 de la dépendance émotionnelle, 233
 narcissiques, 233
 désorganisation, 18, 93, 139, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 160, 166, 167, 170, 296
 à la petite enfance, 165
 de l'attachement, 17, 139
 relationnelle, 148
 désorientation chez la mère, 149
 détachement, 167, 185, 208, 214, 215, 218, 234
 émotionnel, 168
 déterminant
 de la relation, 265
 de la relation mère-enfant, 251
 de la sécurité d'attachement, 14, 237
 de la sensibilité maternelle, 238
 des interactions, 254, 258
 du développement, 8
 détresse, 9, 14, 15, 43, 61, 62, 64, 65, 66, 69, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 88, 94, 115, 116, 119, 120, 139, 140, 141, 142, 149, 151, 185, 186, 187, 191, 193, 197, 198, 203, 251, 273, 277, 291, 309
 émotionnelle, 130, 197, 201, 203
 extrême, 64
 personnelle, 196
 prolongée, 66
 dévalorisation des relations d'attachement, 276
 développement, 3, 4, 5, 8, 14, 16, 17, 19, 22, 29, 31, 65, 74, 75, 76, 85, 97, 114, 120, 141, 142, 143, 147, 152, 157, 158, 159, 179, 181, 185, 186, 187, 195, 198, 209, 210, 264, 275, 305
 amoureux, 316, 325
 anormal, 29
 cognitif, 5, 13, 15, 103, 143
 compassion, 143, 144
 de l'adolescent, 21, 85, 326
 de l'affiliation, 321
 de l'attachement, 15, 76, 147, 183, 184, 185, 203, 238, 304
 de l'autonomie, 77, 141, 151, 185
 de l'enfant, 4, 12, 13, 14, 22, 29, 105, 137, 141, 241
 de la confiance, 146
 de la personnalité, 194

de la régulation des émotions, 78, 231
 de la sexualité, 321
 de modèles cognitifs opératoires, 127, 265, 266, 304
 multiples, 281
 de troubles d'ajustement, 13
 des compétences sociales, 3
 des conceptions amoureuses, 310, 311, 314, 316, 320, 321, 322, 323, 324, 325
 des interactions, 147
 des relations amoureuses, 311, 314, 316, 320
 du langage, 144
 du tri-de-cartes des comportements maternels, 242
 émotionnel, 142, 151
 humain, 1, 3, 22, 137, 138, 152
 mental, 103
 moteur, 103
 neurologique, 142
 physiologique, 142
 psychologique de l'enfant, 6
 social, 5, 13, 16, 142, 151
 différences
 individuelles, 14, 113, 116, 127, 128, 129, 130, 144, 189, 306
 interculturelles, 321, 322
 discipline parentale, 140
 discontinuité, 32
 discontinuité dans la transmission de l'attachement, 90
 discours, 130, 132, 218
 autonome, 275
 cohérent, 48, 113, 190, 193, 217, 218, 275, 278
 confus, 114
 dans l'EAA, 293
 de type CC, 284
 de type Ds3, 294
 défensif, 130
 désorganisé, 281, 282
 détaché, 218
 Ds ou E, 283
 évitant, 276
 incohérent, 114, 190, 277, 283
 non classifiable (CC), 284
 passif, 276
 préoccupé, 218, 276
 réflexif, 218
 divorce parental, 196, 197, 198

E

entrevue sur l'attachement à l'âge adulte (AAI/EAA), 113, 120, 129, 130, 132, 157, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 198, 199, 200, 202, 207, 238, 239, 248, 256, 262, 263, 264, 269, 272, 273, 275, 277, 278, 279, 282, 283, 291, 292, 297
 à l'adolescence, 195
 des pères, 295
 échafaudage affectif et cognitif, 259
 échantillons
 cliniques, 271, 282, 284
 en détresse, 270
 Échelle d'ajustement dyadique, 262
 écologie développementale, 14, 20
 Edicode, 217, 218
 Editig, 219
 émotions, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 85, 87, 130, 144, 196, 199, 274
 d'attachement, 273, 274
 de l'enfant, 270
 différenciées, 223
 diminuées, 78
 négatives, 75, 80, 82, 84, 86, 87, 116, 186, 196
 positives, 75, 80, 83, 84, 88, 169
 enfance, 21, 22, 34, 59, 113, 115, 130, 139, 140, 142, 144, 145, 178, 183, 184, 186, 190, 194, 195, 196, 308, 309, 320
 enfant difficile, 225, 226
 irritable, 67
 maltraité, 271
 prématuré, 93, 107, 110
 Entretien R, 217, 219
 Entrevue de méta-émotion, 266
 Entrevue des relations actuelles (ERA), 262, 263
 Entrevue sur la relation aux parents (ERP), 191, 193, 194, 196
 environnement, 8, 14, 15, 32, 47, 48, 59, 63, 74
 de l'enfant, 19, 20
 du laboratoire, 240
 familial, 14
 menaçant, 289
 naturel, 241
 ERA, 262, 263
 ERP, 193, 196
 esquivé ou esquivant, 115, 116, 117, 129, 286, 314

estime de soi, , 44
 éthologie, 6, 7, 8, 22
 éthologistes, 289
 événements, 5, 7, 23, 241, 244, 245,
 253, 255, 265, 285, 291, 317
 de vie, 194, 195, 197, 198, 210,
 211
 interpersonnels, 8
 majeurs, 20, 22
 pertinents, 245
 stressants, 317
 traumatisants, 276, 277, 278, 281,
 282, 285
 évitant, 8, 49, 77, 78, 80, 82, 83, 84,
 85, 86, 122, 116, 122, 146, 160,
 163, 167, 208, 210, 231, 251,
 évitement, 72, 146, 189, 191, 275,
 278, 289
 expérience
 amoureuse, 309, 312, 315, 317,
 319, 321, 323, 324
 avec les pairs, 311, 324
 avec les parents, 188
 d'attachement, 128, 188, 189, 190,
 269, 276, 278, 279
 de longue durée, 316
 de rejet, 167, 198, 309
 des adolescents, 319
 évitante, 122
 extrafamiliale, 178
 précoce, 74, 158
 sociale, 66, 67, 115
 expertises médico-légales, 283
 explication déterministe, 198
 exploration, 7, 34, 49, 61, 63, 64, 76,
 140, 141, 142, 148, 149, 151, 157,
 158, 162, 163, 168, 179, 186, 284,
 309, 315
 expression émotionnelle, 61, 63, 75,
 76, 83, 84, 87, 171, 175, 223
 expressions faciales, 83, 85
 extrême insécurité, 149

F

FAM III Dyadic Relationship Scale,
 272
 famille, 324
 dysfonctionnelle, 21
 femmes, 220, 263, 309
 enceintes, 217

figure

d'attachement, 19, 42, 48, 49, 77,
 115, 116, 119, 120, 123, 125,
 183, 184, 185, 186, 187, 188,
 190, 191, 198, 211, 214, 223,
 229, 277, 304, 308, 310, 311,
 323
 d'attachement additionnelle, 186
 d'attachement potentielle, 313
 menaçante, 291
 parentale, 6, 7
 sécurisante, 196, 198, 200, 201,
 202, 273
 fonction régulatrice des affects, 232
 fonctionnement réfléchi, 265
 fréquence des comportements, 244
 fréquentations amoureuses, 310, 312,
 315, 319, 320, 322, 326
 fuite, 291

G

génétique, 231
 des comportements parentaux, 251
 génotype-phénotype, 251
 génotypes de la mère et de
 l'enfant, 251

H

habiletés
 autorégulatrices, 75
 cognitives, 158, 188
 d'adaptation, 161
 parentales, 158
 relationnelles, 314
 sociales, 158
 handicapé physique, 108
 haut risque, 95, 264
 hérédité, 59, 74
 hiérarchie des vues relationnelles,
 307, 321, 325
 hostilité, 199, 273
 hyperactivation, 291, 294
 des comportements d'attachement,
 233
 du système d'attachement, 291
 émotionnelle, 230
 hypervigilance, 77

I

idéalisation, 78, 190, 276, 284, 291
 image de soi, 115
 immaturité, 93, 163, 195, 201
 gestationnelle, 98
 neurologique, 93, 98
 incohérence, 223, 275
 influences
 culturelles, 319, 325
 distales, 45
 du tempérament, 65, 251
 dyadiques, 325
 familiales, 316, 325
 génétiques de la médiation inter-
 active mère-enfant, 251
 ontogénétiques, 183
 proximales, 45
 réciproques, 258
 inhibition des comportements
 d'attachement, 231, 232
 insécurité ou insécurisant, 66, 69,
 70, 71, 73, 99, 103, 104, 106, 107,
 110, 139, 147, 148, 170, 178, 215,
 231
 instabilité
 des comportements d'attachement,
 32
 des relations, 20
 intégration des expériences
 d'attachement, 189, 190, 193, 203,
 275, 276, 283, 307
 intelligence, 242
 interactions, 4, 7, 8, 9, 12, 18, 20, 36,
 43, 73, 93, 94, 95, 99, 109, 115,
 122, 125, 132, 133, 140, 145, 147,
 148, 171, 175, 179, 184, 238, 241,
 244, 245, 250, 252, 253, 254, 255,
 256, 258, 259, 260, 261, 263, 264,
 265, 266, 273, 311, 313, 318
 à distance, 9
 adolescent-parent, 164
 avec les pairs, 13, 78, 185
 avec les parents, 177
 conflictuelles, 169, 171
 de l'enfant, 105
 mère-enfant, 8, 13, 34, 37, 41, 72,
 93, 98, 104, 167, 168, 170, 175,
 178, 240, 242, 250, 251, 254,
 256, 259, 262, 266
 mère-enfant handicapé, 109

 mère-enfant prématuré, 93, 94,
 109
 négatives, 313
 parent-enfant, 8, 9, 14, 22, 74, 141,
 144, 147, 162, 163, 164, 170,
 242, 254
 passées, 253
 intervention, 38, 72, 264, 266
 avec l'orientation psycho-
 dynamique, 264
 intimité, 197, 308, 310, 311, 312,
 317, 318, 323
 Inventaire d'attachement aux parents
 et aux pairs (IAPP), 189, 190, 190,
 191, 200
 irritabilité, 67, 72, 73, 98
 isomorphisme, 213, 215, 220, 221,
 227, 228
 des modèles d'attachement, 213

J

jugement
 cognitif, 161
 sociocognitif, 244

L

langage, 94, 95, 190, 232

M

mécanismes cognitifs, 129, 269
 médiateur, 261
 mère, 165, 241, 253, 256, 270,
 adolescente, 266
 enseignante, 247
 prototypiquement sensible, 243
 mesures
 cognitives, 5
 d'attachement, 37, 39, 41, 42, 69,
 70, 97, 99, 102, 103, 105, 106,
 107, 110, 114, 128, 129, 130,
 138, 140, 158, 159, 160, 177,
 189, 191, 193, 194, 199, 200,
 201, 248, 259, 272
 de l'enfant, 68
 de sensibilité maternelle, 37, 49,
 241, 259,
 des états de pensée, 269
 des modèles cognitifs, 128

de tempérament, 65, 70, 71, 73
 d'interactions, 265
 du style relationnel, 128
 émotionnelles, 5
 observationnelles, 8, 36, 93, 244, 245
 physiologiques, 60
 méthodologie du tri-de-cartes, 242
 modèle, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 161
 complexe, 270, 271, 286, 292, 295, 296, 297
 cognitif opérant, 8, 16, 17, 21, 32, 33, 34, 50, 74, 83, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 132, 133, 158, 188, 191, 193, 194, 195, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 210, 211, 212, 220, 222, 232, 255, 261, 282, 283, 285, 303, 304, 309
 d'attachement, 61, 70, 71, 72, 82, 90, 117
 à l'adolescence, 273
 de l'enfant, 69
 des grands-parents
 des parents, 267, 280
 des pères, 282
 évitant, 78
 résistant/ambivalent, 78
 sécurisant, 78
 de liens amoureux, 317
 de régulation émotionnelle, 229, 230
 du développement, 235, 249, 256, 261, 264, 311
 génétique, 251
 linéaire, 251, 252, 259, 264, 270, 271
 motivations, 124, 125, 126, 127, 190, 216
 multiple, 267, 282, 283, 285, 294, 294, 296, 297

N

naissance prématurée, 93
 de l'enfant, 211, 232
 symbolique, 222
 verbale, 223
 négligence, 147
 nourrissons, 5, 20, 23

O

obéissance compulsive, 274
 observations, 5, 23, 30, 34, 35, 36, 42, 43, 44, 45, 47, 59, 64, 66, 72, 170, 189, 240, 241, 244, 246, 247, 252, 253, 261
 à domicile, 30, 66, 104, 108, 140, 169, 177, 237, 241, 242, 243, 244, 246, 247
 en milieu naturel, 15, 16, 107, 241
 naturelles des interactions parent-enfant, 242
 organisation (*voir aussi* désorganisation), 6, 7, 9, 17, 18, 99, 118, 119, 120, 130, 146, 150, 161, 162, 170, 183, 185, 189, 190, 191, 195, 196, 198, 199, 270, 273, 296, 303, 305
 des interactions, 8
 des modèles cognitifs, 118, 121, 126
 des systèmes comportementaux, 321
 des systèmes de mémoire, 322
 hiérarchique, 130, 308, 323
 multi-niveaux, 307, 323
 visuo-spatiale, 144

P

pairs, 19, 49, 185, 186, 187, 190, 312, 326
 paradigme
 de la division de l'attention, 241
 de l'attachement, 227, 234
 parents, 225, 305, 309, 310
 abusifs, 165, 232
 autoritaires, 165
 hostiles, 178
 rejetants, 178
 sensibles, 247
 parentalité, 275
 partenaires, 262, 303, 313, 316, 323
 amoureux, 119, 132, 158, 187, 303, 304, 305, 306, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 326
 partenariat à buts corrigés, 161, 162, 163, 168, 170, 175, 183
 passivité, 94, 98, 284
 pathologie familiale, 272

- perceptions, 68, 85, 86, 90, 94, 114, 117, 120, 121, 124, 125, 129, 132, 151, 188, 210
 - de l'enfant, 64
 - de sécurité, 151
 - des figures d'attachement, 189
 - maternelles, 74, 87
 - parentales, 60
 - pères, 45, 234, 272, 277, 278, 279, 281, 285, 293, 295, 296
 - période
 - d'observation, 43
 - développementale, 21, 177, 325
 - du développement, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 160, 270
 - du développement humain, 17, 23
 - du nourrisson, 5, 19, 21, 23
 - néonatale, 93
 - périnatale, 93
 - prénatale, 90
 - préscolaire, 13, 143, 147, 155, 157, 158, 159, 161, 164, 167
 - préscolaire et l'âge scolaire, 163, 164, 166, 168, 171, 177, 179
 - scolaire, 159, 161
 - persistance des représentations
 - d'attachement, 310
 - personnalité, 45, 59, 113, 116, 121, 137, 275, 291
 - perspective
 - culturelle, 324
 - dynamique maturationnelle, 209
 - éthologique, 207
 - ontogénétique, 193, 200
 - psychodynamique, 4
 - cognitive, 128
 - perte, 255, 284
 - de figures d'attachement, 278
 - de sécurité, 285
 - d'une figure d'attachement, 277, 281, 282
 - d'un parent, 309
 - pertinence du discours, 275
 - petite enfance, 13, 18, 34, 75, 83, 84, 90, 147, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 167, 175, 177, 179, 183, 188, 190, 191, 194, 195, 196, 261
 - peur, 76
 - plaisir, 306
 - population (*voir aussi* échantillons)
 - adolescente, 326
 - clinique, 269, 270, 272, 276
 - prédisposition à la détresse, 64, 65, 68, 70, 71
 - prématurité, 91, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 105, 107, 108, 109, 110
 - préoccupés (*voir aussi* Entrevue sur l'attachement à l'âge adulte), 115, 116, 117, 129, 208, 215, 218, 234, 263, 274, 275, 278, 314
 - présomption de continuité, 205, 207, 210, 211, 212, 213, 227, 234
 - problèmes
 - d'adaptation importants, 179
 - d'ajustement, 166
 - de comportement, 166
 - de personnalité de types dysthémique ou limite, 283
 - de santé mentale non-psychotiques, 283
 - intériorisés, 166
 - processus, 218, 221, 255
 - affiliatifs, 310, 311, 312, 313, 319, 320, 321, 323
 - cognitifs, 265
 - d'abstraction, 46
 - d'accommodation, 119
 - d'assimilation, 119, 210
 - d'attachement, 120, 159, 305, 310, 311, 323, 326
 - de décentration, 46
 - de développement, 20, 238, 258, 259, 261, 266
 - de transmission intergénérationnelle, 295
 - sexuels, 310, 311, 319, 321
 - thérapeutique, 272
 - protection, 7, 44, 60, 72, 157, 232
 - proximité
 - émotionnelle, 187
 - physique, 6, 7, 8, 9, 104, 139, 157, 162, 167, 232, 286, 308, 311
 - psychanalyse, 5, 194
 - psychopathologie, 3, 13, 147, 158, 271, 297
 - ontogénétique, 200
 - parentale, 158
- ## Q
- Q-Sort d'attachement, 222, 224, 225, 226, 232

R

rappel mnémonique, 284

réaction

affectives, 14

à la séparation, 210, 223

aux frustrations, 231

de la mère, 245

désorganisée des parents, 232

réconfort, 49, 62, 63, 64, 80, 117, 151, 187, 237, 306

reflective self, 217, 229

régulation

comportementale, 188, 198

de l'attention, 49

des émotions, 20, 57, 59, 74, 75, 76, 77, 78, 87, 88, 90, 127, 129, 130, 175, 183, 184, 186, 187, 194, 232, 234, 270

rejet, 63, 189, 191, 232

relation, 4, 5, 20, 99, 104, 114, 119, 124, 125, 130, 132, 138, 142, 145, 148, 184, 189, 190, 191, 231, 246, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 265, 306, 309

actuelle, 19, 21, 191, 193, 196

à long terme, 316

amoureuse, 21, 117, 131, 132, 194, 303, 304, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 323, 324, 325, 326

avec les pairs, 131, 132, 141, 185, 187, 311, 313, 314

cohérente, 255, 262

conjugale, 36, 255, 259, 262, 263

d'amitié, 117, 124, 131, 132, 143,

187, 310, 312, 313, 314, 323, 324

d'attachement (*voir aussi* attachement), 9, 15, 22, 23, 63, 72, 86, 95, 96, 97, 98, 99, 104, 107, 108, 109, 110, 139, 143, 144, 145, 170, 224, 249, 253, 254, 264, 326

ambivalente, 61, 149, 247

désorganisée, 149

évitante, 61, 62, 84, 166, 242

insécurisante, 61, 96, 148, 168, 253

problématique, 285

résistante, 83

sécurisante, 60, 62, 83, 139, 140, 141, 143, 144, 148, 168, 253

de renversement de rôles avec le parent, 179

enfant-éducateur, 143

entre le EAA et les classifications de la SE (*voir aussi* situation étrangère, entrevue sur l'attachement à l'âge adulte), 248

maritale, 317

parent-enfant, 6, 14, 15, 19, 60, 67, 70, 73, 97, 124, 125, 128, 130, 132, 133, 137, 141, 142, 143, 145, 146, 148, 161, 163, 164, 193, 214, 237, 251

parent-nourrisson, 4

objectales, 4, 5

renversement de rôles, 163, 165, 167, 171, 175, 178, 179, 291

représentations, 5, 20, 44, 120, 123, 124, 126, 129, 132, 138, 160, 196, 219, 255, 256, 259, 261, 265, 266, 305, 318

amoureuses, 304, 325

à propos de l'enfant à naître, 217

cognitives, 237, 261, 306, 314

d'attachement, 18, 20, 113, 194,

198, 200, 203, 250, 251, 252,

254, 266, 305, 309, 326

des relations intimes, 238, 252, 256, 261, 322, 326

des relations parent-enfant, 304, 308

internes, 4, 21, 305

maternelles, 90, 235, 238, 249, 250, 255, 256, 257, 258, 259, 265

mentales, 114, 118, 121, 123, 132, 133, 161, 166, 256

résilience face au stress, 199

résistance interactive, , 64, 72, 146, 189, 251

résistant, 8, 49, 77, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 96, 210, 231

résistants/préoccupés, 208

résolution de conflits, 191, 193, 318

retards de développement, 97

risque, 95, 96, 99, 101, 105, 106, 107, 109

médical, 99, 100

néonatal, 94, 95, 97, 98, 101, 103, 105

social, 139

socioaffectif, 148

S

- santé mentale, 158, 199, 200
- satisfaction conjugale, 158, 220, 262
- schémas, 120, 122, 123, 126
 - cognitifs, 123, 127
 - de l'autre, 122
 - de relations, 125
 - de soi, 121, 122
 - relationnels, 122, 123, 126, 259
- sécurisant, 7, 8, 9, 49, 66, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 103, 104, 105, 106, 107, 116, 146, 149, 151, 160, 163, 164, 208, 296, 313, 315
- sécurisant-autonome, 78
- sécurité d'attachement, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 44, 45, 46, 50, 64, 69, 71, 73, 76, 100, 105, 106, 107, 116, 117, 127, 128, 132, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 158, 161, 167, 178, 187, 200, 215, 231, 246, 248, 285, 291, 293, 310, 314
- sensibilité
 - aux activités, 241
 - aux besoins, 241
 - aux signaux, 237, 240
 - maternelle, 20, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 39, 40, 42, 43, 44, 49, 50, 67, 68, 73, 95, 109, 159, 167, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 248, 249, 252, 264, 265
 - parentale, 9, 237, 248
 - paternelle, 44
- séparation, 9, 18, 61, 62, 64, 116, 169, 189, 191, 194, 196, 273, 310
- séparation-réunion, 189
- sexualité, 305, 306, 310, 319, 323, 326
- signaux, 72, 94, 96, 115, 252
 - de détresse, 67, 270
 - incohérents, 270
- situation
 - de questionnaires, 240
 - de résolution de problèmes, 272
 - de séparation et de réunion, 208, 209
 - de stress, 7, 164, 167, 191, 194, 196, 199, 271, 286
- Situation étrangère, 3, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 29, 36, 37, 41, 43, 46, 49, 50, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 76, 77, 79, 80, 85, 96, 97, 98, 99, 103, 104, 107, 108, 110, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 146, 149, 150, 151, 152, 157, 158, 159, 167, 195, 197, 237, 238, 239, 240, 242, 246, 247, 248, 253, 262, 264, 277
- sociabilité, 67, 73, 225, 242
- socialisation, 85, 319
- soi, 123
 - réfléchi, 265
- soins, 5, 70, 90
 - maternels, 68, 70, 72, 73
 - parentaux, 78, 88, 90
 - physiques, 6
- soutien, 45, 77, 115, 116, 119, 151, 184, 187, 191, 193, 274, 318
 - émotif, 115, 193, 306
 - perçu, 313
 - social, 37, 38, 67, 97, 259, 313
- stabilité
 - de l'attachement, 19, 20, 179
 - des classifications du ERA, 263
 - des différences individuelles, 5
 - des modèles cognitifs opérants, 32
 - du développement, 19
 - environnementale, 33
- stimulation sensorielle, 229
- stratégies
 - d'adaptation, 184, 198, 200, 201, 203
 - d'observation, 23
 - de soumission, 289, 291, 294, 295
 - de traitement de l'information, 214
- stress, 240, 306
 - maternel, 166
 - parental, 44
- structure
 - cognitive, 5, 17, 121, 126, 127
 - des modèles cognitifs, 120, 123, 130
- suppression émotive, 201, 202
- symptômes
 - cliniques, 199, 200
 - dépressifs, 200
- synchronie des patrons d'interactions, 167

système
 comportemental, 149, 186, 289,
 305, 306, 322, 323, 326
 comportemental de l'attache-
 ment, 7, 43, 97, 116, 120, 132,
 157, 158, 183, 186, 187, 189,
 191, 271, 277, 286, 289, 294
 de classification, 71, 129, 140, 162,
 170, 190, 297
 de l'Attachement Préscolaire,
 162
 de contrôle, 186
 de croyances, 315
 de recherche de proximité, 273

T

tâches
 de résolution de problèmes, 169
 développementales, 141, 229
 ontogénétiques, 203
 tempérament, 14, 15, 20, 57, 59, 60,
 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72,
 73, 74, 78, 90, 225, 230, 231, 251
 tendances biologiques, 286
 Test d'anxiété de séparation (TAS),
 196
 théorie
 de la pensée, 144
 du contrôle, 229
 tolérance à la stimulation, 229
 traitement de l'information, 198
 trajectoires développementales, 13,
 16, 159
 transmission intergénérationnelle de
 l'attachement, 20, 48, 113, 157,
 209, 230, 234, 250, 264, 271

traumatisme, 29, 285
 non résolu, 190, 284
 triades familiales, 271
 tri de cartes des comportements
 d'attachement (TCA), 36, 37, 41,
 97, 98, 99, 100, 103, 104, 105, 106,
 107, 108, 109, 140, 243, 244, 245,
 246, 248, 253
 complété par les mères, 243, 246
 tri de cartes des comportements
 maternels/sensibilité maternelle
 (TCCM), 34, 35, 40, 41, 42, 43, 45,
 46, 47, 48, 49, 50, 243, 244, 246,
 247, 248
 tri-de-cartes de Kobak, 275, 278
 tri-de-cartes de la relation conjugale,
 262
 troubles
 cliniques, 269
 mentaux, 185
 psychosomatiques, 185

V

validité
 consensuelle, 185
 écologique, 241
 variables
 contextuelles, 31
 médiatrices, 264
 variations culturelles, 322, 324
 violence, 277
 conjugale, 283
 vues relationnelles, 120, 305, 307,
 308, 315, 323, 324, 325