

L'évaluation représentationnelle des modèles opérationnels internes de la relation d'attachement à l'âge préscolaire

The representational assessment of attachment internal working models in preschoolers

Michèle Venet, Jean-François Bureau, Karine Dubois-Comtois, Catherine Gosselin et France Capuano

Volume 35, numéro 1, 2006

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1097277ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1097277ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (imprimé)

2371-6053 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Venet, M., Bureau, J.-F., Dubois-Comtois, K., Gosselin, C. & Capuano, F. (2006). L'évaluation représentationnelle des modèles opérationnels internes de la relation d'attachement à l'âge préscolaire. *Revue de psychoéducation*, 35(1), 121-140. <https://doi.org/10.7202/1097277ar>

Résumé de l'article

La Situation d'étrangeté mise au point par Ainsworth Blehar, Waters et Wall (1978) permet d'évaluer la qualité de la relation d'attachement chez de jeunes enfants (12 à 18 mois), et ce, à partir de leurs comportements. Remaniée en fonction des caractéristiques comportementales des enfants plus vieux par Cassidy et ses collègues (1988, 1992), cette procédure permet également d'évaluer le patron d'attachement d'enfants d'âge préscolaire et scolaire en fonction de leurs comportements et d'observer quatre catégories d'attachement : l'attachement sécurisé (B), l'attachement insécurisé évitant (A), l'attachement insécurisé ambivalent (C) et l'attachement insécurisé désorganisé (D). Toutefois, l'observation ou l'évaluation des représentations mentales des enfants présente un intérêt certain tant sur le plan théorique que clinique. C'est précisément à cette tâche que se sont consacrées des auteures comme George et Solomon (1990, 1996, 2000), dont nous avons utilisé la méthode d'analyse des récits d'attachement pour comparer un groupe d'enfants référés à un Centre jeunesse à un groupe d'enfants tout-venant. Nos résultats indiquent que la méthode des récits d'attachement permet de distinguer le groupe clinique du groupe témoin. La répartition des catégories d'attachement dans les deux groupes est quelque peu différente de celle observée dans d'autres études portant sur des échantillons d'enfants d'âge préscolaire. La discussion analyse ces différences et souligne l'intérêt de la méthode des récits d'attachement sur le plan clinique.

L'évaluation représentationnelle des modèles opérationnels internes de la relation d'attachement à l'âge préscolaire

The representational assessment of attachment internal working models in preschoolers

M. Venet¹

J.-F. Bureau²

K. Dubois-
Comtois²

C. Gosselin²

F. Capuano²

1. Université de Sherbrooke

2. Université du Québec à
Montréal

Cette étude a été rendue possible grâce à la bourse post-doctorale octroyée par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (SR et BS 4355) et à une bourse complémentaire accordée par le Groupe de recherche sur les inadaptations sociales à l'enfance de l'Université de Sherbrooke à la première auteure.

Correspondance :

Michèle Venet

Département d'études sur les inadaptations scolaires et sociales

Faculté d'éducation

Université de Sherbrooke

Sherbrooke (Québec)

J1K 2R1

Courriel :
michele.venet@usherbrooke.ca

Résumé

La Situation d'étrangeté mise au point par Ainsworth Blehar, Waters et Wall (1978) permet d'évaluer la qualité de la relation d'attachement chez de jeunes enfants (12 à 18 mois), et ce, à partir de leurs comportements. Remaniée en fonction des caractéristiques comportementales des enfants plus vieux par Cassidy et ses collègues (1988, 1992), cette procédure permet également d'évaluer le patron d'attachement d'enfants d'âge préscolaire et scolaire en fonction de leurs comportements et d'observer quatre catégories d'attachement : l'attachement sécurisé (B), l'attachement insécurisé évitant (A), l'attachement insécurisé ambivalent (C) et l'attachement insécurisé désorganisé (D). Toutefois, l'observation ou l'évaluation des représentations mentales des enfants présente un intérêt certain tant sur le plan théorique que clinique. C'est précisément à cette tâche que se sont consacrées des auteures comme George et Solomon (1990, 1996, 2000), dont nous avons utilisé la méthode d'analyse des récits d'attachement pour comparer un groupe d'enfants référés à un Centre jeunesse à un groupe d'enfants tout-venant. Nos résultats indiquent que la méthode des récits d'attachement permet de distinguer le groupe clinique du groupe témoin. La répartition des catégories d'attachement dans les deux groupes est quelque peu différente de celle observée dans d'autres études portant sur des échantillons d'enfants d'âge préscolaire. La discussion analyse ces différences et souligne l'intérêt de la méthode des récits d'attachement sur le plan clinique.

Mots clés : attachement, évaluation
représentationnelle, âge préscolaire

Abstract

The Strange situation (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978) has been used for years to assess attachment in infants and toddlers (from 12 to 18 months) based on their behaviour. It has later been modified by Cassidy and his colleagues (1988, 1992) so as to be able to assess attachment in preschool and school age children, again based on their behaviour. These methods yield a four category classification : Secure (B), Anxious-Ambivalent (C), Anxious-Avoidant, and Anxious-Disorganized (D) attachment. But, the observation or assessment of children's

mental representations is interesting both on clinical and on a theoretical level. This is the reason why we used George and Solomon's (1990, 1996, 2000) Doll play stories to assess attachment in preschool age children of the same age. Our results indicated that George and Solomon's method was able to distinguish : 1) between the four attachment categories; and 2) the clinical group from the different from other studies. These differences as well as the clinical value of the Doll play stories method are dealt with in the discussion.

Key words: attachment, representational assessment, preschool age.

La théorie de l'attachement, développée par Bowlby (1969/1982, 1973, 1980), repose sur l'idée que les enfants naissent dotés d'un système d'attachement qui, en interaction avec le système de soins parental, les amène à développer un lien privilégié avec des adultes significatifs. En effet, les soins donnés par le parent constituent autant d'expériences à partir desquelles l'enfant se construit un modèle opérationnel interne ou MOI, qui lui permet d'anticiper les réactions de la personne maternante à son égard et, en conséquence, de se concevoir comme une personne plus ou moins digne de réconfort. De ces MOI émerge la relation d'attachement telle que perçue par l'enfant. Cette relation varie en fonction des expériences vécues par celui-ci et en fonction de la façon dont il comprend ces expériences. Ainsi, la relation d'attachement peut être sécurisée ou insécurisée, et dans ce dernier cas elle peut être ambivalente, évitante ou désorganisée. Traditionnellement, ces modèles ou patrons d'attachement sont inférés par les chercheurs à partir des comportements observés lors de procédures en laboratoire (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978). Avec l'apparition du langage au début de la période préscolaire, il devient possible d'accéder aux MOI par l'évaluation du discours de l'enfant (Main, Kaplan, & Cassidy, 1985). Selon Bowlby (1969/1982), bien que les MOI soient construits dans la petite enfance, ils continuent d'exercer une influence sur le développement de l'individu tout au long de sa vie. Alors que les patrons d'attachement ont été définis chez les jeunes enfants par le biais de mesures comportementales, l'évaluation de ces mêmes patrons à l'âge adulte repose sur l'observation de la cohérence du discours liée aux expériences passées d'attachement (Adult Attachment Interview; George, Kaplan, & Main, 1985). En ce qui a trait à l'étude des représentations mentales chez les enfants, des travaux cliniques comme ceux de Winnicott (1975) ont montré qu'il était possible d'inférer la façon dont les jeunes enfants se représentent leurs relations interpersonnelles à partir de leurs productions verbales et, notamment de celles suscitées par leurs jeux symboliques (Oppenheim, 2003). Or, l'étude de Solomon, George, & DeJong (1995) propose une évaluation des représentations d'attachement, chez les enfants d'âge préscolaire et du début du primaire, capable de distinguer les quatre patrons d'attachements (sécurisant, insécurisant-évitant, insécurisant-ambivalent et insécurisant-désorganisé). L'utilisation d'une telle procédure présente des avantages intéressants tant sur le plan de la recherche que sur le plan clinique : outre qu'il contribue à préciser la théorie en enrichissant notre compréhension des patrons d'attachement, l'accès aux représentations mentales devrait nous permettre de mieux comprendre les processus défensifs utilisés par les enfants, ce qui devrait ouvrir la voie à de

meilleures interventions sur le plan clinique. Cet article se propose de comparer les patrons d'attachement observés grâce à la méthode d'analyse des récits d'attachement mise au point par George et Solomon (1990, 1996, 2000) chez des enfants d'âge préscolaire issus de populations québécoises clinique et normative.

Selon Bowlby (1980), le lien d'attachement qui unit l'enfant à sa mère ou à toute autre figure maternante résulte de l'interaction de deux systèmes comportementaux, distincts et complémentaires, à savoir le système d'attachement présent chez l'enfant et le système de soins présent chez la mère ou la figure maternante. Chaque système comportemental se compose d'un ensemble de comportements diversifiés orientés vers un même but ou ayant une même fonction. Le *système d'attachement*, présent dès la naissance, est destiné à assurer la protection de l'enfant en favorisant la proximité avec la figure maternante. Il n'est donc pas constamment en action, mais les situations susceptibles de l'activer sont nombreuses et suscitent des réactions comportementales visant à protéger l'enfant du danger. Les comportements indiquant l'activation du système d'attachement de l'enfant ainsi que les situations à l'origine de cette activation se transforment au fur et à mesure du développement. Ainsi, si la moindre séparation est susceptible d'activer le système d'attachement du nourrisson, ce n'est plus le cas de l'enfant d'âge préscolaire, dont le système d'attachement s'éveillera néanmoins en présence d'un danger réel ou redouté (ex : personne inconnue ou monstre). Le *système de soins maternel* est complémentaire du système d'attachement dans la mesure où il consiste à assurer la protection de l'enfant (Bowlby, 1980). Il se manifeste par des comportements de « récupération » (*retrieval*) propres à assurer la proximité des deux partenaires, comme prendre l'enfant dans ses bras et le retenir pour lui éviter de tomber ou de trop s'éloigner (Bowlby, 1980). Il s'observe par la sensibilité maternelle aux signaux du bébé (Rabouam & Moralès-Huet, 2002), ainsi que par une tendance à faciliter l'exploration de l'environnement par l'enfant une fois la menace perçue écartée (Bowlby, 1980).

C'est de l'interaction entre le système d'attachement de l'enfant et le système de soins maternel que va naître le lien d'attachement qui unit l'enfant à sa mère, et ce, grâce à l'intériorisation par l'enfant des représentations qu'il se fait de ses échanges avec la figure maternante en situation de détresse. Ses modèles opérationnels internes ou MOI résulteront de l'organisation en un tout plus ou moins cohérent des représentations forgées à partir de ses multiples expériences¹. Selon la théorie de l'attachement (Bowlby, 1969/1982; Bretherton, 1987, 1990; Main et al., 1985), les principaux MOI, à partir desquels la personne perçoit les événements et anticipe l'avenir, concernent les figures d'attachement (qui elles sont et les réactions qu'il est possible d'anticiper de leur part). Elles concernent en outre l'idée que la personne se fait d'elle-même par rapport à ces figures d'attachement (jusqu'à quel point elle se considère acceptable ou non par celles-ci). De ces modèles dépendent l'anticipation

1. D'où l'apparition de comportements d'attachement destinés à la figure d'attachement principale autour du sixième mois de la vie, lorsque l'enfant commence à se faire des représentations mentales des objets.

des réactions des figures d'attachement, la confiance que la personne éprouve à l'endroit de leur disponibilité ou au contraire la crainte qu'elles ne soient pas ou trop peu disponibles. Donc, les deux variables déterminantes de la réaction de la personne face aux situations menaçantes sont : 1) la présence ou l'absence réelle de la figure d'attachement ; et 2) la confiance ou le manque de confiance dans la disponibilité de cette dernière. La première de ces deux variables est particulièrement déterminante pendant les trois premières années de la vie, après quoi c'est la seconde qui prend une importance sans cesse croissante et devient probablement dominante après la puberté (Bowlby, 1969/1982). L'élaboration des représentations internes de soi et des figures d'attachement se déroule donc en deux temps : dans un premier temps, le modèle se construit en fonction des interactions vécues tandis que, dans un second temps, les nouvelles expériences sont intégrées dans le modèle existant de sorte que la personne aura tendance à comprendre les événements à la lumière de ceux vécus antérieurement (Miljkovitch, 2002). Les MOI ainsi construits permettent à l'enfant d'interpréter et d'anticiper les comportements de la figure d'attachement, d'une part, et d'ajuster ses propres comportements, pensées et sentiments, d'autre part (Bretherton & Munholland, 1999). Ainsi est-il possible d'observer différents patrons d'attachement selon que l'enfant perçoit ses figures d'attachement comme étant fiables ou non et qu'il se perçoit comme digne de leur attention ou non.

Ainsworth et al. (1978) ont élaboré une méthode d'évaluation des patrons d'attachement des enfants de 12 à 18 mois, qui porte le nom de Situation d'étrangeté et qui consiste à observer les comportements de l'enfant lorsqu'il retrouve sa mère, après en avoir été séparé et laissé seul ou en compagnie d'une étrangère. Cassidy et Marvin (1992) et Main et Cassidy (1988) ont apporté quelques modifications mineures à cette méthode (comme prolonger la séparation et surtout laisser l'enfant seul), de façon à évaluer les patrons d'attachement d'enfants de trois à sept ans. Peu importe l'âge de l'enfant cependant, ces procédures d'évaluation consistent à éveiller son système d'attachement en le mettant dans un état d'insécurité psychologique, puis à observer la façon dont le lien d'attachement se manifeste lorsque la situation est redevenue sûre pour l'enfant.

L'attachement est dit sécurisant (B) si le bébé cherche le réconfort de sa mère lorsqu'il est en situation de détresse, s'il est facilement consolé par celle-ci et s'il est en mesure d'utiliser efficacement sa mère comme une base de sécurité à partir de laquelle il explore son environnement. À l'âge préscolaire, les enfants du groupe sécurisé initient ou maintiennent l'interaction avec le parent par le biais d'une conversation, dont le contenu est souvent intime (Cassidy & Marvin, 1992). De tels comportements suggèrent la présence d'un modèle opérationnel interne d'une figure d'attachement disponible et capable de satisfaire aux besoins de l'enfant.

L'attachement insécurisant-évitant (A) se caractérise, à la petite enfance, par un apparent manque d'intérêt envers la figure d'attachement et une tendance à éviter le contact de celle-ci lors de la réunion. À l'âge préscolaire, outre qu'ils persistent à fuir physiquement et affectivement leur donneur de soins, les enfants de ce groupe initient très peu d'échanges verbaux envers la mère et leurs conversations sont

généralement superficielles. La stratégie de plusieurs de ces enfants semble être de maintenir une certaine neutralité affective plutôt que d'ignorer complètement leur mère, ce qui pourrait provoquer une réaction négative chez cette dernière (Moss, Bureau, Cyr, Mongeau, & St-Laurent, 2004).

L'attachement insécurisant-ambivalent (C) se traduit chez les tout petits par des signaux de détresse intenses ainsi que par une alternance entre la recherche de réconfort et leur incapacité d'en profiter. À l'âge préscolaire, les enfants de ce groupe peuvent adopter l'un ou l'autre des types de réactions suivants : soit des comportements de résistance menant habituellement à une escalade verbale entre l'enfant et sa mère, soit des comportements de dépendance envers celle-ci. Ces manifestations découleraient d'un MOI reflétant la mère comme une personne dont les réactions sont imprévisibles.

Un dernier profil d'attachement, identifié par Main et Solomon (1990) et dit désorganisé (D), se reconnaît à la petite enfance par des manifestations de désorganisation telles que des comportements contradictoires ou non dirigés, des postures et mouvements stéréotypés ou encore par des indices d'appréhension à l'endroit du parent. Ces comportements ont été interprétés comme étant des indicateurs du stress et de l'anxiété générés par le paradoxe insoluble associé à un parent qui est à la fois une source de peur et de stress et le seul havre de sécurité disponible (Main & Hesse, 1990). À l'âge préscolaire, les comportements désorganisés font place à des comportements de contrôle et de renversement de rôles. Main et Cassidy (1988) ont expliqué cette transformation par une tentative de l'enfant de résoudre ce paradoxe en assumant lui-même le rôle du parent. Les enfants dont l'attachement est de type désorganisé/contrôlant sont souvent associés à une figure d'attachement hostile et intrusive (van IJzendoorn, Schuengel, & Bakermans-Kranenburg, 1999) ou encore incapable d'apporter du réconfort et du soutien (Kraemer, 1992).

Si la Situation d'Étrangeté permet d'identifier différents profils d'attachement en fonction des comportements des enfants, il reste qu'elle ne donne pas accès à leurs représentations mentales. Or, la connaissance des représentations mentales en jeu dans les profils d'attachement est indispensable à notre compréhension de ces comportements ainsi qu'à la façon dont les enfants conçoivent les interactions avec autrui et leur propre rôle au sein de ces interactions. L'accès aux représentations mentales est difficile à envisager avant l'apparition du langage, de sorte que les premières tentatives de compréhension de ces dernières se situent à l'âge préscolaire, approximativement à partir de quatre ans (Cassidy, 1988; Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990). La méthode projective est considérée comme la meilleure façon d'accéder à ces représentations dans le cas des jeunes enfants, dont le degré d'abstraction cognitive n'est pas encore assez développé pour leur permettre de répondre à des questionnaires (Oppenheim, Emde, & Warren, 1997). Selon Main (voir Miljkovitch, 2001), il n'est pas nécessaire que les situations présentées dans les méthodes projectives soient un reflet exact d'expériences passées puisque les représentations dépendent davantage de l'organisation générale des structures mentales qui sous-tendent les relations interpersonnelles.

que de ces expériences comme telles. Ainsi des méthodes projectives, telles que le Separation Anxiety Test ou SAT (Klagsbrun & Bowlby, 1976) et les Récits d'attachement mis au point par Bretherton et ses collaborateurs (1990), ont-elles fait leur apparition. Le SAT, qui comporte six photographies illustrant différents degrés de séparation, consiste à demander à l'enfant de décrire ce qu'il ressent face à chacune des photographies. Les échelles servant à évaluer le SAT sont corrélées de façon significative à d'autres évaluations de la relation d'attachement, qu'elles soient comportementales (Slough, 1988) ou représentationnelles (Ramos-Marcuse & Arsenio, 2001) ainsi qu'à des mesures de l'adaptation sociale des enfants (Ramos-Marcuse & Arsenio, 2001) et du sentiment de bien-être des mères (Slough, 1988), ces résultats appuyant la validité de construit de l'instrument. Toutefois, les Récits d'attachement ont l'avantage, comparativement au SAT, de susciter les représentations mentales des enfants non seulement en lien avec le thème de la séparation mais aussi avec d'autres situations de la vie courante susceptibles d'activer le système d'attachement de l'enfant. De plus, ils permettent à l'enfant de manipuler des personnages et de leur faire faire certaines actions, sans avoir à recourir à la verbalisation, ce qui revient à élargir leurs possibilités d'expression. La méthode de classification des Récits d'attachement la plus populaire jusqu'à présent est celle de Bretherton (Bretherton et al., 1990). C'est toutefois une méthode qui présente deux lacunes majeures : 1) elle ne propose pas de critères de classification pour l'attachement ambivalent; et 2) l'attachement évitant et l'attachement désorganisé ont tendance à se confondre lorsqu'on les met en lien avec une évaluation faite par le biais de la Situation étrangère. Enfin, les quelques autres systèmes de classification proposés à l'heure actuelle pèchent soit par manque de correspondance avec une autre méthode d'évaluation de l'attachement (Granot & Mayseless, 2001; Green, Stanley, Smith, & Goldwyn, 2000), soit par leur incapacité de distinguer les différents types d'attachement insécurisé (Gloger-Tippelt, Gomille, Koenig, & Vetter 2002). En fait, seul le système de classification proposé par George et Solomon (1990, 1996, 2000) a été validé à l'aide de la Situation étrangère et permet de distinguer les quatre types d'attachement (Solomon et al., 1995).

La méthode de classification proposée par ces auteures est fondée sur la notion de processus défensifs telle que définie par Bowlby (1980). Cet intérêt pour les processus défensifs (qui seront décrits plus loin) présents dans les réponses des enfants permet d'articuler plus étroitement la méthode de classification avec la théorie de l'attachement, et ce, dans l'esprit des méthodes antérieures. En effet, les classifications obtenues à l'aide tant de la Situation étrangère mise au point par Ainsworth et ses collègues (1978) que du AAI élaboré par Main et Solomon (1990) reposent sur l'observation des processus défensifs utilisés ou non par les sujets. Outre que ces méthodes sont directement ancrées dans la théorie de l'attachement, le fait qu'elles aient toutes trois adopté la notion de processus défensifs pourrait expliquer qu'elles permettent d'obtenir une meilleure concordance entre elles que les autres instruments utilisés pour évaluer l'attachement.

Ainsi, le système de classification des récits d'attachement développé par George et Solomon (1990, 1996, 2000) se distingue par une forte correspondance (79 %; $k = 0,74$, $p < 0,01$) entre la classification des récits d'attachement faite par ces

auteures et la classification des comportements d'attachement élaborée par Main et Cassidy (1988) et Solomon et al. (1995). Contrairement aux autres chercheurs, George et Solomon se sont intéressées, dans le développement de leur instrument, à la notion de traitement de l'information affective élaborée par Bowlby (1980). Ainsi, Bowlby postule que les enfants peuvent soit avoir libre accès à l'information affective, soit faire appel au mécanisme d'« exclusion défensive », qui consiste à exclure plus ou moins consciemment des informations jugées gênantes parce qu'elles éveillent en eux un sentiment de vulnérabilité. George et Solomon ont donc cherché à identifier les mécanismes de défense liés à la représentation de l'attachement en prêtant attention à la façon dont les enfants construisent leurs récits, à l'information qu'ils utilisent ou rejettent, à ce sur quoi ils mettent l'accent et à la façon dont ils intègrent, déforment ou transforment les stimuli au fur et à mesure qu'ils réagissent à la situation d'attachement qui leur est proposée. Leur méthode a permis de mettre au point un système de classification des représentations mentales d'enfants de 4 à 9 ans capable de distinguer les quatre grandes catégories d'attachement (sécurisé, évitant, ambivalent et désorganisé). Cependant, une seule étude utilisant ce système de classification a été publiée (Solomon et al., 1995), et celle-ci porte sur un échantillon normatif dont la distribution des catégories d'attachement, également évaluée à l'aide du système de Main et Cassidy, est atypique (B = 26 %; A = 22 %; C = 33 %; D = 19 %), ce qui nuit à la généralisation des résultats. Afin de contribuer à la validation de cet instrument de mesure, il est donc d'important de l'utiliser dans d'autres contextes d'évaluation, c'est-à-dire de l'appliquer à d'autres cultures ou à d'autres populations, et notamment à des populations cliniques.

À cet égard, un certain nombre de chercheurs (Buchsbaum, Toth, Clyman, Cicchetti, & Emde, 1992; Macfie, Toth, Rogosch, Robinson, Emde, & Cicchetti, 1999) ont essayé de distinguer les enfants maltraités et négligés des autres enfants sur la base des représentations mentales qu'ils construisent à propos de leur relation d'attachement en s'intéressant à des dimensions telles que la régulation émotionnelle, la représentation de la relation avec le parent et le renversement de rôles. Ils ont notamment observé que ces enfants dépeignaient des parents qui intervenaient peu pour soulager la détresse des enfants de leurs récits et avaient tendance à se décrire eux-mêmes soit comme peu enclins ou au contraire très enclins à se porter au secours des protagonistes en danger. Il ne faut pas perdre de vue cependant que ces études ont utilisé un système différent de classification des récits d'attachement et qu'elles ont en fait mesuré la fréquence de différentes dimensions, dont celles mentionnées ci-dessus sans tenir compte de l'évolution de ces dimensions au cours des récits. Une double étude de cas (Buchsbaum et al., 1992) illustre deux patrons comportementaux distincts, à savoir un patron agressif, colérique, d'une part, et un patron passif, marqué par une tendance au retrait, d'autre part, qui ressemblent d'ailleurs aux deux types de désorganisation observés à l'aide du système de cotation de George et Solomon (1990, 1996, 2000). Par ailleurs, selon une méta-analyse de van IJzendoorn et ses collaborateurs (1999) sur la désorganisation, de 48 % à 77 % des enfants provenant d'échantillons associés à la maltraitance manifesteraient un tel lien d'attachement. La désorganisation de l'enfant proviendrait de modèles internes opérants fragmentés, où les

représentations d'un parent qui est à la fois source de peur et de réconfort ne peuvent être intégrées de façon cohérente (Hesse & Main, 2000; Main, & Hesse, 1990).

Nous avons donc évalué, à l'aide de la méthode de George et Solomon, le profil d'attachement de deux groupes d'enfants de quatre et cinq ans. Le groupe clinique est constitué essentiellement d'enfants référés pour négligence aux Centres jeunesse de l'Estrie, de Montréal et de Québec, et le groupe témoin est constitué d'enfants du même âge recrutés dans diverses garderies de la région montréalaise. La nouveauté de notre étude réside dans le fait que cette méthode d'évaluation des récits d'attachement n'a pas encore été utilisée pour évaluer ni un échantillon québécois ni un échantillon clinique. La revue de littérature présentée ci-dessus nous permet de poser les hypothèses suivantes : 1) la méthode des récits d'attachement devrait nous permettre d'observer, dans l'échantillon témoin, la répartition des catégories d'attachement habituellement observée dans la littérature, à savoir B = 62 %, A = 15 %, C = 8 % et D = 15 % (van IJzendoorn et al., 1999); 2) le groupe clinique devrait comporter une proportion plus élevée de récits « insécurisés » que le groupe témoin; et 3) les récits du groupe clinique devraient être majoritairement de type désorganisé, si l'on se réfère notamment à la méta-analyse de van IJzendoorn et ses collaborateurs (1999).

Méthode

Participants

Les participants à notre étude sont 82 enfants francophones (39 filles et 43 garçons) âgés de 4 et 5 ans ($M = 58,9$ mois, $\acute{E}. T. = 7,8$) répartis en un groupe clinique et un groupe témoin. Le groupe clinique est constitué de 47 enfants (21 filles et 26 garçons) de 4 et 5 ans ($M = 60,2$ mois, $\acute{E}. T. = 8,7$) référés essentiellement pour négligence à trois Centres jeunesse situés dans trois régions distinctes du Québec (Estrie, Montréal, Québec). Le groupe témoin est constitué de 35 enfants (18 filles et 17 garçons) d'âge préscolaire ($M = 57,3$ mois, $\acute{E}. T. = 6,4$) recrutés au hasard dans différentes garderies et maternelles de la région montréalaise. Les deux groupes d'enfants ne diffèrent ni par l'âge ni par la proportion de garçons et de filles qui les composent. Par contre, ils diffèrent significativement pour ce qui est du degré de scolarisation de la mère, de la composition de la famille et du revenu familial, les familles du groupe clinique étant moins scolarisées, moins souvent intactes et beaucoup plus démunies sur le plan financier que les familles du groupe témoin. Voir le tableau 1.

Procédure

Les enfants ont été rencontrés individuellement par des expérimentatrices dûment formées pour effectuer ce type d'entrevues semi-dirigées et dont le rôle consistait à : 1) présenter la maquette de jeu à l'enfant; 2) lui faire sélectionner le personnage qui allait le représenter dans les récits ainsi que les membres de sa famille (fictive); 3) amorcer chacun des récits d'attachement de façon rigoureusement identique pour tous les enfants; et 4) vérifier si l'enfant avait dit tout ce qu'il avait à dire sur le thème concerné. Chaque enfant était d'abord invité à jouer

TABLEAU 1. Comparaison des indicateurs socio-économiques en fonction des groupes.

Indicateur socio-économique	Groupe clinique	Groupe témoin	²
Scolarisation de la mère			
Primaire ou secondaire	35	8	22,45**
Collégiale ou universitaire	12	27	
Type de famille			
Intacte	8	22	28,32**
Monoparentale ou recomposée	38	6	
Revenu familial annuel			
Moins de 30 000 \$	44	6	64,19**
Plus de 30 000 \$	1	29	

** p < 0,01

librement avec la maquette et les figurines, puis à choisir des personnages et enfin à terminer chacun des récits amorcés par l'expérimentatrice. Toutes les entrevues ont été filmées. Les récits ont été transcrits intégralement et accompagnés d'une description des comportements de l'enfant pendant la narration. L'exactitude des transcriptions a fait l'objet d'une vérification ponctuelle portant sur environ la moitié des récits. Les assistantes n'étaient au courant ni des hypothèses de l'étude ni de la grille de classification utilisée. La classification des récits a été effectuée par les auteurs.

Instrument de mesure : Les récits d'attachement

Le profil ou patron d'attachement des enfants a été classifié à l'aide de la méthode d'analyse des récits d'attachement de George et Solomon (1990, 1996, 2000). La méthode des récits d'attachement consiste à assigner, suivant un ensemble de règles de décision, une catégorie d'attachement (sécurisé/confiant, évitant/désengagé, ambivalent/occupé ou désorganisé/effrayé) aux récits faits par les enfants sur les thèmes du *Genou blessé*, du *Monstre dans la chambre* ainsi que du *Départ et du retour des parents*. La méthode s'intéresse autant au contenu des récits qu'aux processus mentaux qu'ils révèlent, et plus spécifiquement aux thèmes des récits, à la séquence des événements, ainsi qu'à la présence de distractions, de questions ou de comportements non pertinents de la part de l'enfant pendant qu'il raconte ses histoires. Elle accorde une importance particulière à la façon dont l'enfant aborde la question de l'attachement (clairement, de façon détournée, pas du tout) et dans quelle mesure le parent intervient rapidement et de façon appropriée, incomplète, satisfaisante ou insatisfaisante pour rassurer l'enfant en mettant fin à l'activation de son système d'attachement.

Les récits sont présentés dans un ordre visant à augmenter progressivement la force d'activation du système d'attachement de l'enfant. Le *Genou blessé* propose

une situation courante qui porte facilement à imaginer une souffrance et une détresse mineures : un genou écorché. Le *Monstre dans la chambre* met en scène un enfant visiblement effrayé et angoissé, bien qu'il soit possible que le monstre ne soit qu'imaginaire. Enfin, la *Séparation - Réunion* évoque un danger encore plus fondamental, soit une séparation d'une nuit de la figure parentale elle-même et la présence d'une gardienne, étrangère à la famille. En principe, le système d'attachement des jeunes enfants devrait être activé en pareilles circonstances. Il est à noter que les indices d'attachement ne sont pas présentés avec la même clarté dans chacune des histoires. Si l'enfant éprouve un besoin dépourvu de toute ambiguïté dans le *Genou blessé*, il se pourrait qu'il craigne un danger imaginaire ou qu'il cherche à tromper ses parents dans le *Monstre dans la chambre*. Quant au dernier thème, celui de la *Séparation - Réunion*, il ne fournit aucun indice de détresse chez le protagoniste, ceci étant entièrement laissé à l'imagination de l'enfant. Chacune des catégories des récits d'attachement peut être identifiée grâce à plusieurs indices. Un seul indice par récit suffit pour identifier la catégorie concernée. La méthode de George et Solomon a permis d'enrichir les descriptions des profils d'attachement de la façon décrite ci-dessous (voir la synthèse de ces descriptions au tableau 2).

Selon George et Solomon (1990, 1996, 2000), les récits des enfants dont l'attachement est *sécurisé/confiant* présentent des situations de danger qui trouvent une solution ou permettent, en bout de ligne, la réintégration familiale. Les protagonistes enfants n'hésitent pas à faire appel aux adultes pour affronter des difficultés qu'ils ne peuvent régler seuls. Les histoires sont personnelles plutôt que générales. Les récits confiants comportent l'un des indices suivants : 1) les parents constituent un *havre de sécurité*, dans la mesure où ils interviennent rapidement et efficacement pour aider l'enfant à résoudre son problème; 2) cette sécurité constitue une *base d'exploration*, qui se manifeste par la capacité de l'enfant de reprendre ses activités une fois le danger surmonté; 3) cette sécurité peut aussi être illustrée par une scène de *réintégration familiale* évoquant une famille réunie en un lieu sécuritaire après que le danger a été écarté; 4) le récit manifeste la *conscience* qu'a l'enfant du fait que le danger est écarté ou que son parent l'a bien protégé de celui-ci. Selon George et Solomon (1990, 1996, 2000), ces enfants n'auraient pas besoin de recourir à des mécanismes de défense lorsque leur système d'attachement est activé contrairement aux enfants qui ont développé un patron d'attachement insécurisé, chaque patron étant associé à des mécanismes de défense qui lui sont propres.

L'enfant dont le profil d'attachement est *évitant/désengagé* recourrait à un processus de défense inconscient nommé « désactivation » par Bowlby. La désactivation permettrait à l'enfant d'ignorer ou de minimiser les indices susceptibles d'activer son système d'attachement et d'éviter ainsi de faire appel à la figure d'attachement. Les récits associés à cette catégorie d'attachement sont stéréotypés, souvent brefs et nient la détresse du protagoniste. Ils se reconnaissent aux indices suivants : le héros de l'histoire a tendance 1) à *se prendre en charge lui-même*, soit qu'il résolve le problème par lui-même, soit qu'il prenne l'initiative d'aller

chercher le parent : 2) à *nier* le problème ou à le réduire à peu de choses; 3) à se *désengager* totalement de la situation sans qu'elle soit résolue.

L'attachement *ambivalent/occupé* est caractérisé par le recours au processus défensif que Bowlby (1980) a qualifié de « déconnexion cognitive », cette dernière ayant pour but de permettre à l'enfant de se couper de sa propre détresse sur le plan cognitif. Ainsi, l'enfant reconnaîtrait cette détresse sur le plan affectif sans en identifier la cause, ce qui entraînerait une exacerbation du sentiment de détresse. Les récits ambivalents sont souvent ponctués de multiples indices de déconnexion cognitive. Par exemple : 1) le protagoniste pourra faire *diversion*, son attention étant accaparée par des détails ou une quelconque activité; 2) l'enfant pourra faire des *interruptions* dans son récit en posant des questions d'ordre pratique, sans rapport avec son histoire; 3) les personnages pourront faire preuve d'*incertitude* en posant des questions qui retardent la résolution du problème; ils pourront aussi 4) exprimer de la *colère* ou 5) un *plaisir* intempestif; 6) se montrer *frondeurs*, ou *malicieux* ou encore 7) faire preuve de *vulnérabilité* en exagérant l'ampleur du problème.

L'attachement *désorganisé/effrayé* étant associé à la peur, les enfants qui présentent ce profil d'attachement ne parviendraient pas à mettre au point un processus de défense capable de les couper de leur détresse (George & Solomon, 2000). Leurs récits prendraient alors un aspect soit *chaotique* soit *contraint*. Dans le cas du patron chaotique, les récits sont incohérents, confus et violents, parsemés de personnages impuissants, hors de contrôle, blessés ou détruits ou encore de personnages dangereux ou déchirés, qui finissent par être désintégrés. Par contre, le patron contraint se manifeste par une « *inhibition* » qui se maintient tout au long du récit.

TABEAU 2. Les caractéristiques des différents profils d'attachement selon George et Solomon (2000).

Caractéristiques	Sécurisé	Évitant	Ambivalent	Désorganisé
Générale	Confiant	Désengagé	Occupé	Effrayé
Spécifiques aux récits	• Havre de sécurité • Base d'exploration • Réintégration • Conscience	• Soins autoprodigués • Négation	• Diversion • Incertitude • Interruption • Soins incomplets • Colère • Malice • Vulnérabilité • Plaisir	- Chaotique • Peur • Violence • Chaos - Contraint • Blocage • Fixité

Ces descriptions découlent de l'analyse des récits de 69 sujets de 5 à 8 ans recrutés dans la région de San Francisco, la fidélité inter-juges (entre George et Solomon) étant de 71 %. L'utilisation de cette méthode par les trois premiers auteurs de cet article n'a été possible qu'à l'issue d'une formation intensive, suivie d'une épreuve d'analyses de récits pour lesquelles George et Solomon ont exigé un accord inter-juges de 80 % entre elles-mêmes et les trois premiers auteurs. Pour la présente étude, les codeurs ont obtenu un accord de 85 % ($k = 0,82$, $p < 0,01$) pour 32 % de l'échantillon total. Des discussions entre les codeurs ont permis d'obtenir un consensus quant aux cas litigieux.

Résultats

En ce qui a trait à la première hypothèse, un test d'ajustement analytique comparant les fréquences observées dans le groupe témoin ($B = 31\%$, $A = 31\%$, $C = 20\%$ et $D = 17\%$) et les fréquences attendues dans une population normale ($B = 62\%$, $A = 15\%$, $C = 8\%$ et $D = 15\%$; cf. van IJzendoorn, 1999) indique une différence significative entre ces deux distributions, $\chi^2(3, 35) = 18,23$, $p < 0,01$. L'analyse des résiduels standardisés ajustés révèle que seul le groupe désorganisé présente une proportion conforme à la proportion attendue ($z < 1,96$) alors que les autres groupes ont des proportions significativement différentes de celles attendues ($zs > 1,96$).

Nous avons effectué une analyse Kh^2 de manière à comparer les deux groupes quant à leur distribution respective des catégories d'attachement. Ces distributions sont illustrées à la figure 1.

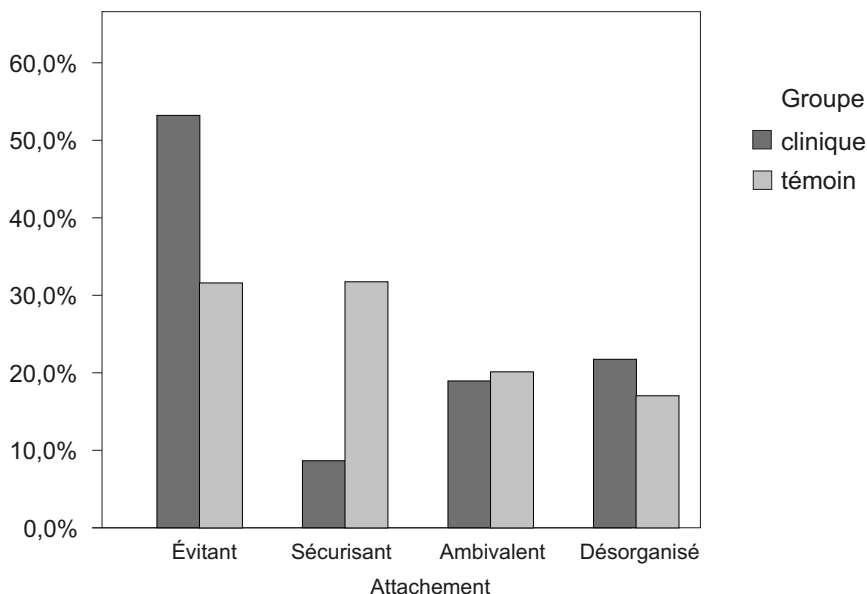


Figure 1. Répartition des catégories d'attachement dans le groupe clinique et dans le groupe témoin

Pour ce qui est de la deuxième hypothèse, une analyse χ^2 comparant les distributions des groupes d'attachement sécurisé et insécurisé dans le groupe clinique et dans le groupe témoin révèle qu'elles diffèrent significativement, $\chi^2(1, 82) = 8,89, p < 0,05$. L'examen visuel des données indique que la proportion d'enfants insécurisés est plus élevée dans le groupe clinique que dans le groupe témoin. De la même façon, une analyse χ^2 comparant les distributions des quatre groupes d'attachement dans le groupe clinique et dans le groupe témoin révèle qu'elles diffèrent significativement, $\chi^2(3, 82) = 9,72, p < 0,05$. L'analyse des résiduels standardisés ajustés indique que la proportion d'enfants dont l'attachement est sécurisé est significativement plus élevée dans le groupe témoin que dans le groupe clinique ($z > 1,96$) et que la proportion d'enfants dont l'attachement est évitant est significativement plus élevée dans le groupe clinique que dans le groupe témoin ($z > 1,96$). La même analyse indique que la proportion des enfants dont l'attachement est ambivalent et désorganisé ne diffère pas d'un groupe à l'autre ($zs < 1,96$).

Afin de nous assurer que la différence de distribution entre les groupes clinique et témoin n'est pas seulement due à une différence de situation socio-économique, nous avons effectué une corrélation partielle entre deux variables dichotomiques (à savoir attachement sécurisé ou insécurisé, d'une part, et groupe témoin ou clinique, d'autre part) en tenant compte du risque socio-économique. Cette analyse indique que la différence entre les groupes témoin et clinique quant aux distributions d'attachement demeure significative même lorsque la différence de risque socio-économique est contrôlée ($r = 0,27, p < 0,05$).

Analyse exploratoire des récits de type évitant

Les résultats précédents montrent une proportion d'enfants dont les récits sont de type évitant plus importante que celle attendue tant dans le groupe témoin que dans le groupe clinique. Les distributions observées dans la littérature (voir van IJzendoorn, 1999) donnent à penser que cette répartition atypique pourrait se faire au détriment des patrons de type sécurisé dans le groupe témoin et de type désorganisé dans le groupe clinique. C'est pourquoi il nous a paru intéressant de vérifier de façon exploratoire s'il était possible de raffiner notre évaluation des récits de type évitant. Pour ce faire, nous avons cherché à identifier la présence, dans des récits de type clairement évitant, d'indices mineurs de sécurité ou de désorganisation susceptibles de donner une compréhension plus subtile de nos résultats. Ainsi, les récits de type évitant présentant des indices de sécurité ont été classés sous la cote A/B, ceux présentant des indices de désorganisation ont été classés sous la cote A/D, et les autres récits sous la cote A/A. La sous-classification des récits de type évitant ainsi obtenue est la suivante : la proportion des récits de type A/B est de 36 % dans le groupe témoin et de 17 % dans le groupe clinique, celle de type A/D est de 18 % dans le groupe témoin et de 33 % dans le groupe clinique, et finalement celle de type A/A est de 46 % dans le groupe témoin et de 50 % dans le groupe clinique. Les fréquences sont présentées dans le tableau 3.

TABLEAU 3. Sous-classification des récits évitants (fréquences).

Groupe	Sous-classification			
	A/B	A/A	A/D	Total
Clinique	4	12	8	24
Témoin	4	5	2	11

Discussion

Cette étude a consisté à évaluer la qualité de la relation d'attachement d'enfants d'âge préscolaire à l'aide de la méthode de classification des récits d'attachement élaborée par George et Solomon (1990, 1996, 2000), c'est-à-dire d'une méthode qui s'intéresse non pas aux comportements de l'enfant mais bien à ses représentations mentales. Les résultats saillants de l'étude sont les suivants : 1) mise à part la classification « désorganisée », les fréquences d'attachement observées dans le groupe témoin se distinguent de celles attendues dans une population normale selon la méta-analyse de van IJzendoorn et ses collaborateurs (1999); 2) les enfants du groupe clinique sont significativement moins nombreux à présenter un attachement confiant et plus nombreux à présenter un attachement évitant que ceux du groupe témoin, et ce, indépendamment du risque socio-économique couru par les enfants du groupe clinique. Enfin, 3) la proportion particulièrement élevée (près de 50 %) de récits de type évitant dans le groupe clinique étant pour le moins intrigante, nous avons procédé à une analyse exploratoire de ces récits. Il ressort de cette analyse qu'un tiers des récits A comporte des indices importants de désorganisation dans le groupe clinique comparativement à 18 % dans le groupe témoin.

Notre première constatation quant à la distribution atypique observée dans notre échantillon témoin pourrait nous inciter à nous interroger sur la validité de l'instrument. Toutefois, s'il est vrai que le pourcentage d'enfants dont l'attachement est sécurisé est deux fois moins important que la proportion attendue selon la méta-analyse de van IJzendoorn (1999), il reste que Crittenden (2000) souligne que : 1) le pourcentage d'enfants dont l'attachement est confiant est moins élevé (55 %) lorsque la classification se fait selon quatre catégories (ABCD) plutôt que selon les trois catégories identifiées par Ainsworth et ses collaborateurs (1978) à l'origine; et 2) qu'il est également moins élevé (36 % en moyenne) à l'âge préscolaire que pendant la petite enfance. À la lumière de ces données, le groupe témoin présente une distribution relativement conforme à celle observée dans d'autres études (Crittenden, 2000). Quant aux récits de type désorganisé, leur fréquence est tout à fait conforme à celle attendue dans le cas du groupe témoin tant pour ce qui est de la population en général que de l'étude originale portant sur cet instrument (Solomon et al., 1995). La sous-représentation de l'attachement sécurisé dans le groupe témoin

pourrait s'expliquer par un manque de sensibilité de l'instrument. En effet, la catégorie d'attachement sécurisé (B) se subdivise en sous-catégories, dont notamment la catégorie B1 utilisée pour décrire un attachement sécurisé-réservé. L'attachement de type B1 se manifeste tant par des indices de sécurité, telle la capacité de partager des activités avec la mère, que par des indices d'évitement, tel un certain manque de chaleur dans la relation avec la mère. Or, la tâche des récits d'attachement est exigeante, particulièrement pour de jeunes enfants d'âge préscolaire, dans la mesure où elle demande une bonne capacité d'imagination, de symbolisation et de verbalisation. De ce fait, il est plus difficile de produire un récit sécurisé qu'un récit évitant, qui demande moins d'investissement dans la narration que tous les autres types de récits. Donc, les enfants dont l'attachement est de type B1 pourraient éventuellement produire des récits de type évitant. Cette hypothèse pourrait être appuyée par le fait que huit des récits de type évitant présentent des indices de sécurité dans le cadre de la sous-classification que nous avons effectuée a posteriori. Toutefois, une telle interprétation demande à être vérifiée dans la mesure où : 1) cette sous-classification ne nous permet pas d'affirmer que ces récits sont de type B1 et où 2) le nombre d'enfants ayant produit des récits de ce type est le même dans les deux groupes (quatre enfants dans le groupe témoin et quatre dans le groupe clinique). Quant à la proportion quelque peu élevée de récits ambivalents observable dans notre échantillon, elle est nettement moindre que dans l'échantillon de George et Solomon, d'une part, et comparable à d'autres observations faites au Québec des comportements d'attachement chez des enfants du même âge, soit environ 15 % de l'échantillon (Moss, Cyr, Bureau, Tarabulsy, & Dubois-Comtois, 2005), d'autre part.

Le fait que la méthode des récits d'attachement permette de distinguer nos échantillons clinique et normatif l'un de l'autre confirme non seulement notre hypothèse en ce sens mais appuie la validité de l'instrument. En effet, la qualité des soins parentaux influence directement la sécurité de l'attachement (Belsky, 1999). Donc, la sensibilité des récits d'attachement à une variation importante des soins parentaux (moins de sécurité dans le groupe clinique) présente un intérêt certain. Toutefois, la proportion de récits désorganisés observée dans l'échantillon clinique peut paraître faible compte tenu de la gravité de la situation dans laquelle se trouvent les enfants référés à un Centre jeunesse. En fait, la méta-analyse de van IJzendoorn et al. (1999), qui recense 80 études portant sur plus de 6 000 dyades parent-enfant et constitue l'analyse la plus complète, à ce jour, de la désorganisation de l'attachement fait état d'un taux oscillant entre 19 et 21 % d'enfants désorganisés dans les échantillons où les mères sont dépressives mais non-abusives, alors que ce pourcentage est de 48 % dans les cas de maltraitance. Or, notre échantillon clinique se compose essentiellement d'enfants négligés (68,4 % du groupe clinique) mais non maltraités (15,8 %), dont les mères sont souvent dépressives, puisqu'environ 65 % d'entre elles souffrent de dépression ou ont souffert de dysthymie à un moment ou un autre de leur vie. À bien y penser, il est vrai que la maltraitance, qu'il s'agisse d'abus physique, émotionnel ou sexuel, est très susceptible d'entraîner la peur dans la mesure où l'enfant se sent menacé dans son intégrité physique et socio-affective. Par contre, le parent négligent qui ne menace pas directement son enfant, présente néanmoins un net déficit au niveau du soutien nécessaire, ce qui pourrait être perçu

comme une forme de rejet, propre à entraîner un MOI évitant chez l'enfant. Ce pourrait être une façon d'interpréter nos résultats. Or, les patrons d'attachement ambivalent et évitant font appel à des mécanismes de défense qui permettent à l'enfant de faire face aux stress et contraintes de l'environnement de façon, non pas optimale, mais relativement adaptée. Il s'agit d'une constatation particulièrement intéressante dans une optique clinique, dans la mesure où elle suggère qu'en dépit de la sévérité des problèmes familiaux, les enfants du groupe clinique ne seraient pas dépourvus de mécanismes adaptatifs. Néanmoins, Main et Solomon (1990) recommandent d'utiliser une échelle continue pour identifier la catégorie d'attachement Désorganisé, ce que ne permet pas de faire l'actuel système de George et Solomon. Il se pourrait donc que la proportion de récits « désorganisés » soit sous-estimée dans notre étude (voir van IJzendoorn et al., 1999). Or, 33 % des récits de type évitant présentent des indices de désorganisation dans le groupe clinique comparativement à 18 % dans le groupe témoin, ce qui pourrait appuyer cette hypothèse, et ceci d'autant plus que la catégorie « contrôlant » qui ferait suite, à l'âge préscolaire et plus tard, à la classification « Désorganisé » observée pendant la deuxième année de vie de l'enfant (Main & Cassidy, 1988, Wartner, Grosmann, Fremmer-Bombik, & Suess, 1994) n'est pas identifiable par le biais des récits narratifs. En effet, ceux-ci ne permettent pas d'identifier des indices de comportements punitifs, surprotecteurs ou rejetants, de la part des enfants. Enfin, il se pourrait tout simplement que la proportion d'enfants qui présentent un attachement désorganisé soit plus faible à l'âge préscolaire qu'au cours de la deuxième année, comme le souligne Crittenden (2000). Toutefois, étant donné que la proportion de récits désorganisés du groupe témoin est conforme à celle observée dans la population tout venant d'enfants âgés de 12 à 24 mois, il semble que le système de classification de George et Solomon n'appuie pas cette constatation.

Dans l'ensemble, donc, si la méthode des récits narratifs demande à être raffinée de façon à devenir plus sensible aux récits de type sécurisé et désorganisé, elle s'est cependant montrée efficace pour distinguer le groupe clinique du groupe témoin. Par ailleurs, elle présente l'avantage d'évaluer le patron d'attachement en s'adressant directement aux enfants, qui apprécient pour la plupart de raconter des histoires en manipulant des figurines sur une maquette de jeu fort agréable à leurs yeux. Ce faisant, elle constitue une excellente façon d'entrer en contact avec des enfants d'âge préscolaire ou du début de l'âge scolaire. De plus, l'utilisation du jeu symbolique permet à l'enfant d'accéder, au delà de la parole, à des informations disponibles dans sa mémoire épisodique ou « mémoire des affects » (Miljkovitch, Pierrehumbert, Turganti, & Halfon, 1998) plutôt que dans sa mémoire sémantique. En effet, selon Bowlby (1973), les premières expériences de vie de l'enfant seraient stockées en mémoire sous une forme perceptuelle ou sensori-motrice et ne seraient pas accessibles à la conscience par le biais de la réflexion et de la verbalisation. Et ceci est d'autant plus important que les enfants dont l'attachement est de type insécurisé (et plus particulièrement de type désorganisé) auraient souvent des MOI incohérents, justement en raison de la disparité des représentations sensori-motrices contenues dans la mémoire épisodique et des représentations verbales contenues dans la mémoire sémantique.

Ajoutons pour terminer que la méthode des récits narratifs donne la parole aux enfants et permet d'avoir accès à leurs représentations mentales ou MOI de leur relation d'attachement. S'il reste fort à faire pour bien comprendre ce qui est véritablement exprimé par ces derniers dans ce type de récits, le système d'analyse proposé par George et Solomon permet de faire un lien entre ce que les enfants expriment verbalement et la théorie telle que formulée par Bowlby en nous donnant un aperçu de la façon dont ils conçoivent leurs relations avec leurs figures d'attachement. Du point de vue de la recherche, il est extrêmement important de dépasser le simple point de vue comportemental et de tenter d'accéder aux contenus tant « figuratifs » que « symboliques » de la pensée. Du point de vue clinique, il est essentiel de favoriser l'établissement d'une relation thérapeutique qui permette à l'enfant de s'exprimer aussi sincèrement que possible, d'une part, et de bien distinguer le contenu symbolique du contenu réaliste de ses propos, d'autre part. C'est justement en s'intéressant aux éléments récurrents dans les récits, qu'il s'agisse des thèmes évoqués ou de la façon d'amener ces thèmes, que l'analyse des récits permet de faire cette distinction et d'isoler les caractéristiques propres à chaque style d'attachement. Ainsi, les récits de type désorganisé révéleraient la présence d'un sentiment de manque de contrôle, de terreur et d'impuissance acquise chez l'enfant. Les récits évitants seraient indicatifs de la conviction chez celui-ci qu'aucun appel à l'aide ne pourra lui donner ce dont il a besoin et qu'il est préférable d'éviter de faire appel à la figure d'attachement, d'où l'impression de désengagement qui émane de ces récits. Pour ce qui est des récits ambivalents, la charge émotive suscitée par les thèmes d'attachement serait telle pour l'enfant qu'il lui serait impossible de la supprimer et que sa seule ressource consisterait alors à rechercher tous les moyens possibles de la déconnecter de sa cause réelle.

Il semble y avoir plusieurs avantages associés à l'utilisation des récits d'attachement à l'âge scolaire. Tout d'abord, ils permettraient d'accéder à des souvenirs liés à l'attachement qui ne sont pas accessibles uniquement par le mode de la communication verbale (Hodges & Steele, 2000). En effet, selon les théoriciens de l'attachement (Bowlby, 1973; Bretherton, 1985), les premières expériences dans la vie d'un enfant ayant lieu avant l'apparition du langage, elles ne font pas partie de la mémoire sémantique qui est, comme il a été mentionné précédemment, accessible à la conscience pour la réflexion et la verbalisation. Ces expériences feraient plutôt partie de la mémoire épisodique et ne seraient accessibles que sous une forme perceptuelle, affective et/ou sensori-motrice (Miljkovitch et al., 1998). Ainsi, la tâche des récits d'attachement, en tenant compte à la fois des réactions non verbales ou procédurales et du discours des enfants, permet d'évaluer les divers types de représentations qui contribuent à la formation des modèles opérants internes d'attachement. Cet aspect est d'autant plus important que Bowlby (1973) considère que les enfants dont l'attachement est de type insécurisé peuvent avoir des modèles opérants internes incohérents, à cause d'une disparité entre les représentations des mémoires épisodiques (sensori-motrices) et sémantiques (verbales). D'ailleurs, la cohérence au plan représentationnel est généralement un aspect important de l'évaluation de la sécurité d'attachement sur la base de cette procédure.

Un autre avantage des récits d'attachement est qu'ils permettent de faire le pont entre les dimensions affectives et cognitives liées à l'attachement. Ainsi, la performance d'un enfant lors de cette tâche dépend à la fois de ses compétences narratives, de sa capacité de symbolisation et de métacognition, de sa régulation des affects et de ses schèmes d'événements liés à l'attachement. Étant donné que c'est principalement par le biais d'échanges avec des figures d'attachement que l'enfant acquiert la capacité de réguler ses émotions et développe ses capacités représentationnelles, on peut donc supposer que les récits d'attachement des enfants sont aussi un reflet de la qualité de la communication avec ces mêmes figures (Miljkovitch, 2001).

Références

- Ainsworth, M. D.R., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment : A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ. : Erlbaum.
- Belsky, J. (1999). Interactional and contextual determinants of attachment security. Dans J. Cassidy & P. R. Shaver (Éds.) *Handbook of Attachment: Theory, research, and clinical applications*, (pp. 249-264). New York: Guilford Press.
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and Loss, Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss, Vol. 2: Separation*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss, Vol. 3: Loss, sadness and depression*. New York: Basic Books.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. Dans I. Bretherton, & E. Waters (Éds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2, Serial No. 209).
- Bretherton, I. (1987). New perspectives on attachment relations: Security, communication, and internal working models. In J.D. Osofsky (Ed.) *Handbook of Infant Development* (2nd Ed.), Wiley series on personality processes (pp. 1061-1100). Oxford, England : John Wiley.
- Bretherton, I. (1990). Communication patterns, internal working models, and the intergenerational transmission of attachment relationships. *Infant Mental Health*, 11(3), 237-252.
- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (1999). Internal working models in attachment relationships. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment - Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 89-111). New York: The Guilford Press.
- Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An attachment story completion task for 3-year-olds. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the Preschool Years* (pp. 273-308). Chicago : University of Chicago Press.
- Buchsbaum, H. K., Toth, S. L., Clyman, R. B., Cicchetti, D., & Emde, R. N. (1992). The use of a narrative story stem technique with maltreated children: Implications for theory and practice. *Development and Psychopathology*, 4, 603-625.
- Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-years-olds. *Child Development*, 59, 121-134.
- Cassidy, J., & Marvin, R.S., with the MacArthur Working Group on Attachment. (1992). *Attachment organization in three and four year olds: Procedures and coding manual*. Manuscrit non publié, University of Virginia.
- Crittenden, P. M. (2000). A dynamic-maturational approach to continuity and change in pattern of attachment. In P. M. Crittenden & A. H. Claussen (Eds.), *The organization of attachment relationships*

- (pp. 343-358). New York: Cambridge University Press.
- George, C., Kaplan, N., & Main, M. (1985). *Adult attachment interview*. Manuscript non publié, University of California, Berkeley.
- George, C., & Solomon, J. (2000). *Six-Year Attachment Doll Play Classification System*. Unpublished classification manual. Mills College, Oakland, CA.
- Gloger-Tippelt, G., Gomille, B., Koenig, L., & Vetter, J. (2002). Attachment representations in 6-year-olds : Related longitudinally to the quality of attachment in infancy and mothers' attachment representations. *Attachment and Human Development*, 4(3), 318-339.
- Granot, D., & Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 25(6), 530-541.
- Green, J., Stanley, C., Smith, V., & Goldwyn, R. (2000). A new method of evaluating attachment representations in young school-age children : The Manchester Child Attachment Story Task. *Attachment and Human Development*, 2(1), 48-70.
- Hesse, E., & Main, M. (2000). Disorganized infant, child and adult attachment : Collapse in behavioral and attentional strategies. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 48(4), 1097-1127.
- Hodges, J., & Steele, M. (2000). Effects of abuse on attachment representations: Narratives assessments of abused children. *Journal of Child Psychotherapy*, 26(3), 433-455.
- Klagsbrun, M., & Bowlby, J. (1976). Responses to separation from parents: A clinical test for young children. *British Journal of Projective Psychology*, 21, 7-27.
- Kraemer, G. W. (1992). A psychobiological theory of attachment. *Behavioral & Brain Sciences*, 15(3), 493-541
- Macfie, J., Toth, S. L., Rogosch, F. A., Robinson, J., Emde, R. N., & Cicchetti, D. (1999). Effect of maltreatment on preschoolers' narrative representations of responses to relieve distress and of role reversal. *Developmental Psychology*, 35(2), 460-465.
- Main, M., & Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age six: Predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Developmental Psychology*, 24, 415-526.
- Main, M., & Hesse, E. (1990). Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status : Is frightened or frightening parental behavior the linking mechanism? In M. T. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years* (pp. 121-160). Chicago : University of Chicago Press.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research: Monograph of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2, Serial No 209).
- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T. Greenberg, D. Cichetti & M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention*. (pp. 121-160). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Miljkovitch, R. (2001). *L'attachement au cours de la vie : modèles internes opérants et narratifs*. (Le fil rouge . Section 2, Psychanalyse et psychiatrie de l'enfant). Paris : Presses universitaires de France.
- Miljkovitch, R. (2002). L'attachement au niveau des représentations. In N. Guedeney & A. Guedeney (Eds.), *L'attachement Concepts et applications*. (pp. 27-35). Paris : Masson.
- Miljkovitch, R., Pierrehumbert, B., Turganti, G., & Halfon, O. (1998). La contribution distincte du père et de la mère dans la construction des représentations d'attachement du jeune enfant. *Enfance*, 3, 103-116.

- Moss, E., Cyr, C., Bureau, J-F., Tarabulsy, G., & Dubois-Comtois, K. (Sous presse). Stability of attachment between preschool and early school-age. *Developmental Psychology*.
- Moss, E., Bureau, J-F., Cyr, C., Mongeau, C., & St-Laurent, D. (2004). Correlates of Attachment at Age 3: Construct Validity of the Preschool Attachment Classification System. *Developmental Psychology*, 40(3), 323-334.
- Oppenheim, D. (2003). Children's emotional resolution of MSSB narratives: Relations with child behavior problems and parental psychological distress. In R. N. Emde, D. P. Wolfes, D. Oppenheim & D. Wolf (Éds.), *Revealing the Inner Worlds of Young Children* (pp. 147-181-162). New York: Guilford.
- Oppenheim, D., Emde, R. N., & Warren, S. (1997). Children's narrative representation of mothers: Their development and associations with child and mother adaptation. *Child Development*, 68(1), 127-138.
- Ramos-Marcuse, F., & Arsenio, W.F. (2001). Young children's emotionally-charged moral narratives: Relations with attachment and behavior problems. *Early education and Development*, 12(2), 165-184.
- Slough, N. (1988). *Assessment of attachment in five-year-olds: Relationships among separation, the internal representation, and mother-child functioning*. Thèse de doctorat non-publiée. University of Washington, Seattle.
- Solomon, J., George, C., & DeJong, 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, 447-463.
- van IJzendoorn, M. H., Schuengel, C., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (1999). Disorganized attachment in early childhood : Meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. *Development and Psychopathology*, 11(2), 224-249.
- Wartner, U. G., Grossman, K., Fremmer-Bombik, E., & Suess, G. (1994). Attachment patterns at age six in south Germany: Predictability from infancy and implications for preschool behavior. *Child Development*, 65, 1014-1027.
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité: l'espace potentiel*. Paris: Gallimard.