

BF  
20.5  
UL  
1995  
B528

ANNIE BERNIER

**L'ORGANISATION COGNITIVE DU SYSTÈME D'ATTACHEMENT EN TANT  
QUE PRÉDICTEUR DES PERCEPTIONS DE SOUTIEN SOCIAL ET DES  
COMPORTEMENTS DE RECHERCHE D'AIDE A L'ADOLESCENCE**

Mémoire  
présenté  
à la Faculté des études supérieures  
de l'Université Laval  
pour l'obtention  
du grade de maître en psychologie (M.Ps.)

École de psychologie  
FACULTÉ DES SCIENCES SOCIALES  
UNIVERSITÉ LAVAL

NOVEMBRE 1995

© Annie Bernier, 1995





National Library  
of Canada

Acquisitions and  
Bibliographic Services Branch

395 Wellington Street  
Ottawa, Ontario  
K1A 0N4

Bibliothèque nationale  
du Canada

Direction des acquisitions et  
des services bibliographiques

395, rue Wellington  
Ottawa (Ontario)  
K1A 0N4

*Your file* *Votre référence*

*Our file* *Notre référence*

THE AUTHOR HAS GRANTED AN IRREVOCABLE NON-EXCLUSIVE LICENCE ALLOWING THE NATIONAL LIBRARY OF CANADA TO REPRODUCE, LOAN, DISTRIBUTE OR SELL COPIES OF HIS/HER THESIS BY ANY MEANS AND IN ANY FORM OR FORMAT, MAKING THIS THESIS AVAILABLE TO INTERESTED PERSONS.

L'AUTEUR A ACCORDE UNE LICENCE IRREVOCABLE ET NON EXCLUSIVE PERMETTANT A LA BIBLIOTHEQUE NATIONALE DU CANADA DE REPRODUIRE, PRETER, DISTRIBUER OU VENDRE DES COPIES DE SA THESE DE QUELQUE MANIERE ET SOUS QUELQUE FORME QUE CE SOIT POUR METTRE DES EXEMPLAIRES DE CETTE THESE A LA DISPOSITION DES PERSONNE INTERESSEES.

THE AUTHOR RETAINS OWNERSHIP OF THE COPYRIGHT IN HIS/HER THESIS. NEITHER THE THESIS NOR SUBSTANTIAL EXTRACTS FROM IT MAY BE PRINTED OR OTHERWISE REPRODUCED WITHOUT HIS/HER PERMISSION.

L'AUTEUR CONSERVE LA PROPRIETE DU DROIT D'AUTEUR QUI PROTEGE SA THESE. NI LA THESE NI DES EXTRAITS SUBSTANTIELS DE CELLE-CI NE DOIVENT ETRE IMPRIMES OU AUTREMENT REPRODUITS SANS SON AUTORISATION.

ISBN 0-612-07070-0

Canada

Nom

Annie Bernier

Dissertation Abstracts International est organisé en catégories de sujets. Veuillez s.v.p. choisir le sujet qui décrit le mieux votre thèse et inscrivez le code numérique approprié dans l'espace réservé ci-dessous.

Psychologie sociale

SUJET

0451 U·M·I

CODE DE SUJET

## Catégories par sujets

## HUMANITÉS ET SCIENCES SOCIALES

## COMMUNICATIONS ET LES ARTS

Architecture	0729
Beaux-arts	0357
Bibliothéconomie	0399
Cinéma	0900
Communication verbale	0459
Communications	0708
Danse	0378
Histoire de l'art	0377
Journalisme	0391
Musique	0413
Sciences de l'information	0723
Théâtre	0465

## ÉDUCATION

Généralités	515
Administration	0514
Art	0273
Collages communautaires	0275
Commerce	0688
Économie domestique	0278
Éducation permanente	0516
Éducation préscolaire	0518
Éducation sanitaire	0680
Enseignement agricole	0517
Enseignement bilingue et multiculturel	0282
Enseignement industriel	0521
Enseignement primaire	0524
Enseignement professionnel	0747
Enseignement religieux	0527
Enseignement secondaire	0533
Enseignement spécial	0529
Enseignement supérieur	0745
Évaluation	0288
Finances	0277
Formation des enseignants	0530
Histoire de l'éducation	0520
Langues et littérature	0279

Lecture	0535
Mathématiques	0280
Musique	0522
Orientation et consultation	0519
Philosophie de l'éducation	0998
Physique	0523
Programmes d'études et enseignement	0727
Psychologie	0525
Sciences	0714
Sciences sociales	0534
Sociologie de l'éducation	0340
Technologie	0710

## LANGUE, LITTÉRATURE ET LINGUISTIQUE

Langues	
Généralités	0679
Anciennes	0289
Linguistique	0290
Modernes	0291
Littérature	
Généralités	0401
Anciennes	0294
Comparée	0295
Médiévale	0297
Moderne	0298
Africaine	0316
Américaine	0591
Anglaise	0593
Asiatique	0305
Canadienne (Anglaise)	0352
Canadienne (Française)	0355
Germanique	0311
Latino-américaine	0312
Moyen-orientale	0315
Romane	0313
Slave et est-européenne	0314

## PHILOSOPHIE, RELIGION ET THEOLOGIE

Philosophie	0422
Religion	
Généralités	0318
Clergé	0319
Études bibliques	0321
Histoire des religions	0320
Philosophie de la religion	0322
Théologie	0469

## SCIENCES SOCIALES

Anthropologie	
Archéologie	0324
Culturelle	0326
Physique	0327
Droit	0398
Économie	
Généralités	0501
Commerce-Affaires	0505
Économie agricole	0503
Économie du travail	0510
Finances	0508
Histoire	0509
Théorie	0511
Études américaines	0323
Études canadiennes	0385
Études féministes	0453
Folklore	0358
Géographie	0366
Gérontologie	0351
Gestion des affaires	
Généralités	0310
Administration	0454
Banques	0770
Comptabilité	0272
Marketing	0338
Histoire	
Histoire générale	0578

Ancienne	0579
Médiévale	0581
Moderne	0582
Histoire des noirs	0328
Africaine	0331
Canadienne	0334
États-Unis	0337
Européenne	0335
Moyen-orientale	0333
Latino-américaine	0336
Asie, Australie et Océanie	0332
Histoire des sciences	0585
Loisirs	0814
Planification urbaine et régionale	0999
Science politique	
Généralités	0615
Administration publique	0617
Droit et relations internationales	0616
Sociologie	
Généralités	0626
Aide et bien-être social	0630
Criminologie et établissements pénitentiaires	0627
Démographie	0938
Études de l'individu et de la famille	0628
Études des relations interethniques et des relations raciales	0631
Structure et développement social	0700
Théorie et méthodes	0344
Travail et relations industrielles	0629
Transports	0709
Travail social	0452

## SCIENCES ET INGÉNIERIE

## SCIENCES BIOLOGIQUES

Agriculture	
Généralités	0473
Agronomie	0285
Alimentation et technologie alimentaire	0359
Culture	0479
Élevage et alimentation	0475
Exploitation des pétroles	0777
Pathologie animale	0476
Pathologie végétale	0480
Physiologie végétale	0817
Sylviculture et faune	0478
Technologie du bois	0746
Biologie	
Généralités	0306
Anatomie	0287
Biologie (Statistiques)	0308
Biologie moléculaire	0307
Botanique	0309
Cellule	0379
Ecologie	0329
Entomologie	0353
Génétique	0369
Limnologie	0793
Microbiologie	0410
Neurologie	0317
Océanographie	0416
Physiologie	0433
Radiation	0821
Science vétérinaire	0778
Zoologie	0472
Biophysique	
Généralités	0786
Médicale	0760

## SCIENCES DE LA TERRE

Biogéochimie	0425
Géochimie	0996
Géodésie	0370
Géographie physique	0368

Géologie	0372
Géophysique	0373
Hydrologie	0388
Minéralogie	0411
Océanographie physique	0415
Paléobotanique	0345
Paléocologie	0426
Paléontologie	0418
Paléozoologie	0985
Palynologie	0427

## SCIENCES DE LA SANTÉ ET DE L'ENVIRONNEMENT

Économie domestique	0386
Sciences de l'environnement	0768
Sciences de la santé	
Généralités	0566
Administration des hôpitaux	0769
Alimentation et nutrition	0570
Audiologie	0300
Chimiothérapie	0992
Dentisterie	0567
Développement humain	0758
Enseignement	0350
Immunologie	0982
Loisirs	0575
Médecine du travail et thérapie	0354
Médecine et chirurgie	0564
Obstétrique et gynécologie	0380
Ophtalmologie	0381
Orthophonie	0460
Pathologie	0571
Pharmacie	0572
Pharmacologie	0419
Physiothérapie	0382
Radiologie	0574
Santé mentale	0347
Santé publique	0573
Soins infirmiers	0569
Toxicologie	0383

## SCIENCES PHYSIQUES

## Sciences Pures

Chimie	
Généralités	0485
Biochimie	487
Chimie agricole	0749
Chimie analytique	0486
Chimie minérale	0488
Chimie nucléaire	0738
Chimie organique	0490
Chimie pharmaceutique	0491
Physique	0494
Polymères	0495
Radiation	0754
Mathématiques	0405
Physique	
Généralités	0605
Acoustique	0986
Astronomie et astrophysique	0606
Électronique et électricité	0607
Fluides et plasma	0759
Météorologie	0608
Optique	0752
Particules (Physique nucléaire)	0798
Physique atomique	0748
Physique de l'état solide	0611
Physique moléculaire	0609
Physique nucléaire	0610
Radiation	0756
Statistiques	0463

## Sciences Appliquées Et Technologie

Informatique	0984
Ingénierie	
Généralités	0537
Agriculture	0539
Automobile	0540

Biomédicale	0541
Chaleur et thermodynamique	0348
Conditionnement (Emballage)	0549
Génie aérospatial	0538
Génie chimique	0542
Génie civil	0543
Génie électronique et électrique	0544
Génie industriel	0546
Génie mécanique	0548
Génie nucléaire	0552
Ingénierie des systèmes	0790
Mécanique navale	0547
Métallurgie	0743
Science des matériaux	0794
Technique du pétrole	0765
Technique minière	0551
Techniques sanitaires et municipales	0554
Technologie hydraulique	0545
Mécanique appliquée	0346
Géotechnologie	0428
Matières plastiques (Technologie)	0795
Recherche opérationnelle	0796
Textiles et tissus (Technologie)	0794

## PSYCHOLOGIE

Généralités	0621
Personnalité	0625
Psychobiologie	0349
Psychologie clinique	0622
Psychologie du comportement	0384
Psychologie du développement	0620
Psychologie expérimentale	0623
Psychologie industrielle	0624
Psychologie physiologique	0989
Psychologie sociale	0451
Psychométrie	0632



Name \_\_\_\_\_

Dissertation Abstracts International is arranged by broad, general subject categories. Please select the one subject which most nearly describes the content of your dissertation. Enter the corresponding four-digit code in the spaces provided.

□ □ □ □

U·M·I

SUBJECT TERM

SUBJECT CODE

Subject Categories

THE HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

COMMUNICATIONS AND THE ARTS

- Architecture 0729
Art History 0377
Cinema 0900
Dance 0378
Fine Arts 0357
Information Science 0723
Journalism 0391
Library Science 0399
Mass Communications 0708
Music 0413
Speech Communication 0459
Theater 0465

EDUCATION

- General 0515
Administration 0514
Adult and Continuing 0516
Agricultural 0517
Art 0273
Bilingual and Multicultural 0282
Business 0688
Community College 0275
Curriculum and Instruction 0727
Early Childhood 0518
Elementary 0524
Finance 0277
Guidance and Counseling 0519
Health 0680
Higher 0745
History of 0520
Home Economics 0278
Industrial 0521
Language and Literature 0279
Mathematics 0280
Music 0522
Philosophy of 0998
Physical 0523

- Psychology 0525
Reading 0535
Religious 0527
Sciences 0714
Secondary 0533
Social Sciences 0534
Sociology of 0340
Special 0529
Teacher Training 0530
Technology 0710
Tests and Measurements 0288
Vocational 0747

LANGUAGE, LITERATURE AND LINGUISTICS

- Language
General 0679
Ancient 0289
Linguistics 0290
Modern 0291
Literature
General 0401
Classical 0294
Comparative 0295
Medieval 0297
Modern 0298
African 0316
American 0591
Asian 0305
Canadian (English) 0352
Canadian (French) 0355
English 0593
Germanic 0311
Latin American 0312
Middle Eastern 0315
Romance 0313
Slavic and East European 0314

PHILOSOPHY, RELIGION AND THEOLOGY

- Philosophy 0422
Religion
General 0318
Biblical Studies 0321
Clergy 0319
History of 0320
Philosophy of 0322
Theology 0469

SOCIAL SCIENCES

- American Studies 0323
Anthropology
Archaeology 0324
Cultural 0326
Physical 0327
Business Administration
General 0310
Accounting 0272
Banking 0770
Management 0454
Marketing 0338
Canadian Studies 0385
Economics
General 0501
Agricultural 0503
Commerce-Business 0505
Finance 0508
History 0509
Labor 0510
Theory 0511
Folklore 0358
Geography 0366
Gerontology 0351
History
General 0578

- Ancient 0579
Medieval 0581
Modern 0582
Black 0328
African 0331
Asia, Australia and Oceania 0332
Canadian 0334
European 0335
Latin American 0336
Middle Eastern 0333
United States 0337
History of Science 0585
Law 0398
Political Science
General 0615
International Law and Relations 0616
Public Administration 0617
Recreation 0814
Social Work 0452
Sociology
General 0626
Criminology and Penology 0627
Demography 0938
Ethnic and Racial Studies 0631
Individual and Family Studies 0628
Industrial and Labor Relations 0629
Public and Social Welfare 0630
Social Structure and Development 0700
Theory and Methods 0344
Transportation 0709
Urban and Regional Planning 0999
Women's Studies 0453

THE SCIENCES AND ENGINEERING

BIOLOGICAL SCIENCES

- Agriculture
General 0473
Agronomy 0285
Animal Culture and Nutrition 0475
Animal Pathology 0476
Food Science and Technology 0359
Forestry and Wildlife 0478
Plant Culture 0479
Plant Pathology 0480
Plant Physiology 0817
Range Management 0777
Wood Technology 0746
Biology
General 0306
Anatomy 0287
Biostatistics 0308
Botany 0309
Cell 0379
Ecology 0329
Entomology 0353
Genetics 0369
Limnology 0793
Microbiology 0410
Molecular 0307
Neuroscience 0317
Oceanography 0416
Physiology 0433
Radiation 0821
Veterinary Science 0778
Zoology 0472
Biophysics
General 0786
Medical 0760

- Geodesy 0370
Geology 0372
Geophysics 0373
Hydrology 0388
Mineralogy 0411
Paleobotany 0345
Paleoecology 0426
Paleontology 0418
Paleozoology 0985
Palynology 0427
Physical Geography 0368
Physical Oceanography 0415

HEALTH AND ENVIRONMENTAL SCIENCES

- Environmental Sciences 0768
Health Sciences
General 0566
Audiology 0300
Chemotherapy 0992
Dentistry 0567
Education 0350
Hospital Management 0769
Human Development 0758
Immunology 0982
Medicine and Surgery 0564
Mental Health 0347
Nursing 0569
Nutrition 0570
Obstetrics and Gynecology 0380
Occupational Health and Therapy 0354
Ophthalmology 0381
Pathology 0571
Pharmacology 0419
Pharmacy 0572
Physical Therapy 0382
Public Health 0573
Radiology 0574
Recreation 0575

- Speech Pathology 0460
Toxicology 0383
Home Economics 0386

PHYSICAL SCIENCES

- Pure Sciences
Chemistry
General 0485
Agricultural 0749
Analytical 0486
Biochemistry 0487
Inorganic 0488
Nuclear 0738
Organic 0490
Pharmaceutical 0491
Physical 0494
Polymer 0495
Radiation 0754
Mathematics 0405
Physics
General 0605
Acoustics 0986
Astronomy and Astrophysics 0606
Atmospheric Science 0608
Atomic 0748
Electronics and Electricity 0607
Elementary Particles and High Energy 0798
Fluid and Plasma 0759
Molecular 0609
Nuclear 0610
Optics 0752
Radiation 0756
Solid State 0611
Statistics 0463

- Applied Sciences
Applied Mechanics 0346
Computer Science 0984

- Engineering
General 0537
Aerospace 0538
Agricultural 0539
Automotive 0540
Biomedical 0541
Chemical 0542
Civil 0543
Electronics and Electrical 0544
Heat and Thermodynamics 0348
Hydraulic 0545
Industrial 0546
Marine 0547
Materials Science 0794
Mechanical 0548
Metallurgy 0743
Mining 0551
Nuclear 0552
Packaging 0549
Petroleum 0765
Sanitary and Municipal System Science 0790
Geotechnology 0428
Operations Research 0796
Plastics Technology 0795
Textile Technology 0994

PSYCHOLOGY

- General 0621
Behavioral 0384
Clinical 0622
Developmental 0620
Experimental 0623
Industrial 0624
Personality 0625
Physiological 0989
Psychobiology 0349
Psychometrics 0632
Social 0451

EARTH SCIENCES

- Biogeochemistry 0425
Geochemistry 0996



## RÉSUMÉ

L'objectif général de ce mémoire est d'étudier la relation prédictive entre l'organisation cognitive du système d'attachement à l'adolescence et les perceptions et comportements de soutien social. Le premier article fait le point sur l'état actuel de la recherche concernant le *Adult Attachment Interview* (AAI), c'est-à-dire ses fondements théoriques, ses qualités métrologiques et ses champs d'application. Le deuxième article est de nature empirique et étudie la capacité de l'organisation cognitive du système d'attachement de prédire les perceptions de soutien social (PSS) et les comportements de recherche d'aide. Trente-six collégiens sont rencontrés en entrevue (AAI), dont 28 complètent des questionnaires de PSS. Les 36 sujets réfèrent également un pair qui complète des questionnaires de recherche d'aide. L'organisation cognitive du système d'attachement prédit le désir d'être aidé, la satisfaction et l'importance accordée au soutien, la confiance envers l'aidant, et le recours à l'aide des professeurs.

## AVANT-PROPOS

J'aimerais prendre quelques lignes pour adresser mes remerciements les plus sincères aux personnes qui m'ont accompagnée et encouragée tout au long de mes études de 2<sup>e</sup> cycle.

Un immense merci à mon directeur de recherche M. Michel Boivin qui, grâce à sa rigueur scientifique et son esprit empirique de tout premier ordre, a su m'accompagner avec une compétence remarquable tout au long du processus de ce mémoire. Me poussant sans cesse à aller plus loin, à faire mieux, ne se contentant jamais de l'acceptable, M. Boivin m'a inculqué une façon de réfléchir et d'écrire qui me sera utile ma vie durant. Son expérience comme chercheur, son souci du travail bien fait mais aussi son intérêt et sa disponibilité ont été des sources d'information et de motivation sans lesquelles mon mémoire ne serait pas ce qu'il est aujourd'hui.

Comment ne pas remercier également M. Simon Larose, du département de psychopédagogie de l'Université Laval, dont la contribution à mon mémoire est absolument remarquable. M. Larose m'a prise sous son aile dès les premières étapes de ma démarche et fut pour moi non seulement un conseiller hors pair dans tous les domaines pertinents à ma recherche, mais également un motivateur indispensable. Grâce notamment à son intérêt sincère, à sa grande disponibilité et à ses vastes connaissances, M. Larose a été un guide exceptionnel.

Je m'en voudrais de ne pas adresser un "clin d'oeil" à François Poulin qui fut extrêmement présent et aidant pour moi lors de mes "foudroyants" débuts en recherche il y a 3 ans. C'est grâce à lui que j'ai pu m'initier au monde de la recherche, de l'informatique, de la statistique, de la rédaction et tout et tout. Sa générosité, sa compétence et sa patience vraiment (mais là vraiment) hors du commun resteront à jamais gravées dans ma (et mon) mémoire.

Je tiens également à mentionner la présence chaleureuse des gens dont l'amitié me rend la vie plus douce, me donnant ainsi la motivation nécessaire à mes études. C'est grâce à eux que je peux comprendre pleinement la signification du terme "attachement". Je me limite ici à mentionner mes collègues Nathalie, Valérie, Yves et Lucie, ainsi que mes copains Nancy-A&W, Diane, Johanne et Eric, Manon et Martin, Francis, Geneviève et Patrick, Josée et Yanick, Josée-base-de-plein-air, et bien sûr la "gang": Julie, Katia, Eric le Polygone, Lise-Anne, Céline, Michel et Christine (qui a bien failli ne jamais manger de sushi). Un merci tout spécial aux gens du taekwondo à Cap-Rouge, grâce à qui j'ai pu placer les études dans une juste perspective.

J'aimerais aussi remercier les élèves du Cégep de Sainte-Foy qui ont participé aux différentes cueillettes de données requises par mon projet, les professeurs du département de psychologie qui m'ont facilité le contact avec leurs élèves, et bien sûr M. Roland Roy pour son soutien lors de la cueillette de données. Merci au Fonds FCAR dont la contribution financière a rendu mes études graduées possibles.

Évidemment, on ne passe pas deux ans de sa vie à s'intéresser à l'attachement aux parents sans penser aux siens. Mes parents m'ont sans cesse soutenue et encouragée à aller plus loin dans mes études. C'est à eux que j'adresse mon "merci" le plus grand car ils m'ont inculqué "la soif de savoir" et le goût du dépassement sans lesquels mes études n'auraient pas eu la même couleur. J'espère avoir été à la hauteur de leurs attentes.

## TABLE DES MATIÈRES

	<u>page</u>
Résumé.....	2
Avant-propos.....	3
Table des matières.....	5
<u>CHAPITRE 1: INTRODUCTION GÉNÉRALE</u>	9
1.0 INTRODUCTION.....	10
1.1 CADRE THÉORIQUE.....	11
1.1.1 Le concept d'attachement: de l'enfance à l'adolescence.....	11
1.1.1.1 Attachement à l'enfance.....	11
1.1.1.2 Attachement à l'adolescence.....	15
1.1.2 Le soutien social et ses différentes dimensions.....	16
1.1.2.1 Perceptions de soutien social.....	17
1.1.2.2 Recherche d'aide.....	19
<u>CHAPITRE 2: LES ARTICLES DU MÉMOIRE</u>	21
2.1 LE ADULT ATTACHMENT INTERVIEW: FONDEMENTS THÉORIQUES, QUALITÉS MÉTROLOGIQUES ET CHAMPS D'APPLICATION (ARTICLE 1).....	22
2.1.1 Résumé.....	23



2.1.2	Le Adult Attachment Interview: fondements théoriques, qualités métrologiques et champs d'application (article 1).....	24
2.1.3	Attachement et modèles cognitifs internes.....	25
2.1.4	Le Adult Attachment Interview.....	28
2.1.5	Types d'attachement.....	30
2.1.6	Qualités métrologiques du Adult Attachment Interview.....	32
2.1.7	Critiques et recommandations.....	44
2.1.8	Références.....	50
2.2	<b>ORGANISATION COGNITIVE DU SYSTÈME D'ATTACHEMENT ET PRÉDICTION DES PERCEPTIONS ET COMPORTEMENTS DE SOUTIEN SOCIAL (ARTICLE 2).....</b>	<b>59</b>
2.2.1	Résumé.....	60
2.2.2	Organisation cognitive du système d'attachement et prédiction des perceptions et comportements de soutien social (article 2).....	61
2.2.3	Méthode.....	69
	2.2.3.1    Participants.....	69
	2.2.3.2    Instruments de mesure.....	70
	2.2.3.3    Procédure.....	74
2.2.4	Résultats.....	74
2.2.5	Discussion.....	79
2.2.6	Références.....	86

<u>CHAPITRE 3: CONCLUSION GÉNÉRALE</u>		99
3.0	CONCLUSION.....	100
3.1	LES QUALITÉS MÉTROLOGIQUES DU ADULT ATTACHMENT INTERVIEW.....	100
3.2	L'ORGANISATION COGNITIVE DU SYSTÈME D'ATTACHEMENT COMME PRÉDICTEUR DES PERCEPTIONS DE SOUTIEN SOCIAL.....	103
3.3	L'ORGANISATION COGNITIVE DU SYSTÈME D'ATTACHEMENT COMME PRÉDICTEUR DES COMPORTEMENTS DE RECHERCHE D'AIDE.....	104
3.4	LES IMPLICATIONS POUR LES RECHERCHES FUTURES.....	105
	RÉFÉRENCES (INTRODUCTION ET CONCLUSION).....	107

### ANNEXES

ANNEXE A: Formulaires de consentement.....	117
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Lettres d'invitation et formulaire de consentement destinés aux sujets</li> <li>-Formulaire de consentement destiné aux pairs</li> </ul>	
ANNEXE B: Instruments décrits dans le mémoire.....	122
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Instruments destinés aux sujets</li> <li>-Instruments destinés aux pairs</li> </ul>	

## LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

### INTRODUCTION

Figure 1. Dimensions des relations sociales (Dunkel-Schetter & Bennet, 1990).....	17
-----------------------------------------------------------------------------------	----

### ARTICLE 2

Tableau 1. Analyse factorielle des 6 dimensions du AAI.....	94
Tableau 2. Corrélations entre les dimensions d'attachement et les PSS (T2).....	95
Tableau 3. Régressions des scores d'attachement sur les PSS (T2).....	96
Tableau 4. Corrélations entre les dimensions d'attachement et les comportements de soutien.....	97
Tableau 5. Régressions des scores d'attachement sur les comportements de soutien.....	98

## **CHAPITRE 1**

### **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

## **1.0 Introduction**

Le présent mémoire vise deux grands objectifs. Il s'agit tout d'abord de faire le point sur les qualités métrologiques de l'un des instruments de mesure auquel le mémoire fait appel, le *Adult Attachment Interview* (AAI), par le biais d'une revue des études théoriques et empiriques l'ayant utilisé. Le deuxième objectif est d'étudier la relation prédictive entre le type d'attachement et les perceptions de soutien social ainsi que les comportements de recherche d'aide à l'adolescence. Eu égard à ces objectifs généraux, trois questions de recherche sont posées: 1) le AAI constitue-t-il un instrument fidèle et valide quant à l'évaluation de l'organisation cognitive du système d'attachement auprès d'individus de populations variées? 2) l'organisation cognitive du système d'attachement peut-elle prédire les perceptions de soutien social auprès d'une population adolescente? 3) l'organisation cognitive du système d'attachement peut-elle prédire les comportements de recherche d'aide auprès d'une population adolescente? La première question de recherche est abordée dans le premier article du mémoire, alors que le deuxième article touche les deuxième et troisième questions de recherche.

Le premier article est théorique et présente tout d'abord la problématique dans laquelle le AAI a vu le jour, soit celle de l'attachement à l'âge adulte et des modèles cognitifs internes. Puis, il expose une description de l'entrevue, de son système de cotation et des types d'attachement qu'elle permet d'inférer. Une revue empirique permettant d'évaluer les qualités métrologiques de l'instrument est ensuite présentée, suivie de certaines critiques et recommandations quant à la poursuite du processus de validation du AAI et quant aux champs d'application les plus susceptibles de profiter de son utilisation.

Le deuxième article est de nature empirique et se penche sur la question du lien prédictif entre l'attachement et les composantes cognitive et comportementale du soutien social, soit les perceptions de soutien (auto-évaluées) et les comportements de recherche d'aide (tels qu'évalués par un pair).

## **1.1 Le cadre théorique**

Cette section se veut une introduction à la théorie de l'attachement telle que proposée par Bowlby (1973, 1980, 1982) et reprise notamment par Ainsworth (1982, 1984, 1989) ainsi que Sroufe et Waters (1977). Elle se concentre sur les bases de l'attachement à l'enfance mais présente également quelques notions théoriques et empiriques relatives à l'attachement à l'adolescence. Cette section présente également une introduction aux deux grands concepts de soutien social utilisés dans l'étude empirique, soit les perceptions de soutien et la recherche d'aide.

### **1.1.1 Le concept d'attachement: de l'enfance à l'adolescence**

#### **1.1.1.1 Attachement à l'enfance**

Selon Bowlby (1982), l'être humain est mieux adapté lorsqu'il a pleine confiance en l'accessibilité et la responsabilité d'autrui. Il avance qu'il y aurait des patrons de comportement qui s'installeraient très tôt dans la vie, ayant comme principale fonction de développer ou de maintenir le lien affectif avec une personne. Ces patrons, appelés patrons d'attachement, semblent persister tout au long de la vie et sont déployés pour régulariser les émotions lorsqu'il y a séparation ou éloignement d'une personne significative. Par la sécurité qu'elle procure, la relation avec une figure d'attachement fournirait les bases au développement de la compétence sociale, assurerait la qualité de l'adaptation personnelle et préparerait l'individu à mieux affronter les autres tâches socio-affectives et cognitives rencontrées tout au long du développement (Ainsworth, 1982; Bowlby, 1982; Sroufe & Waters, 1977).

La théorie de l'attachement élaborée par Bowlby (1973, 1980, 1982) avance que les liens affectifs entre un enfant et sa mère ont une base biologique que l'on peut comprendre de façon optimale dans un contexte évolutionniste. Comme les autres systèmes comportementaux de base,

c'est par un processus de sélection naturelle que le système d'attachement a évolué et s'est maintenu (Ainsworth, 1989). Les comportements d'attachement favorisent la survie de l'enfant puisqu'ils accroissent ses chances d'être protégé par les adultes dont il recherche la proximité, particulièrement en situation de détresse ou de danger (Bowlby 1973, 1982). Une prédisposition génétique se développe au fil des générations par le biais de l'évolution naturelle, suscitant chez les petits la tendance à rechercher la proximité des adultes.

Le système comportemental ainsi développé est aussi vital et naturel, pour certaines espèces dont l'espèce humaine, que les systèmes de nutrition, de reproduction, le système exploratoire, etc (Ainsworth, 1989). Ce système comportemental d'attachement entrerait en fonction à une période critique du développement (entre 1 et 2 ans) afin de répondre à un besoin vital de sentiment de sécurité physique et psychologique (Bowlby, 1982). Il se manifeste par des comportements visant à maintenir la proximité avec la figure d'attachement, particulièrement en période de détresse (Bowlby, 1982).

Cassidy et Kobak (1988) proposent que la qualité de la communication affective dans la relation parent-enfant peut être considérée comme fournissant le contexte dans lequel l'enfant comprend et organise son expérience affective. La réceptivité de la mère (ou de la personne nourricière) aux signaux de l'enfant fournirait un contexte essentiel au sein duquel l'enfant organise ses expériences émotives et établit son sentiment de sécurité (Sroufe & Waters, 1977). Pour l'enfant qui interagit avec un parent sensible à ses signaux, les expressions d'émotions et de besoins d'attachement seront expérimentées comme utiles pour alerter le parent en période de détresse. Ainsi l'expression des émotions négatives et les signaux d'un besoin de proximité ne sont pas vues comme menaçants par l'enfant, puisque leur expression entraîne la protection venant du parent (Cassidy & Kobak, 1988). L'enfant développe ainsi un attachement sécurisant, c'est-à-dire qu'il acquiert la croyance que sa figure d'attachement est une personne accessible, fiable et responsable, que lui-même est un être digne d'être accepté et aimé, et que les signaux d'attachement sont une façon efficace de recevoir des soins et de l'attention.

Au contraire, l'enfant qui expérimente une relation dans laquelle il y a un haut niveau d'insensibilité parentale aux signaux affectifs, expérimente un dilemme face à l'expression de ses émotions et de ses besoins d'attachement (Cassidy & Kobak, 1988). L'expression de l'anxiété et de la colère, qui devrait provoquer des soins venant du parent, peut devenir dysfonctionnelle et même menacer la relation en provoquant des réactions négatives et inappropriées du parent. Dans le but de réduire le conflit anticipé avec le parent, l'enfant peut apprendre à réprimer ou à falsifier l'expression de ses émotions négatives. Plutôt que de communiquer sa détresse, l'enfant tente de contrôler son état affectif, et utilise une stratégie d'évitement (Cassidy & Kobak, 1988). Il développe ainsi un attachement insécurisant.

L'attachement peut être évalué à l'enfance à partir d'indices comportementaux dans des situations relationnelles particulières au moment où l'individu est sujet à une plus grande vulnérabilité (créée par les événements). Ainsi, pour bien comprendre les différences individuelles quant à la qualité d'attachement avec la mère, Ainsworth (1982) a mis au point une méthode qui permet d'observer l'enfant dans des situations de retrouvailles et de séparation, la Situation Étrangère. Elle consiste en une suite d'épisodes au cours desquels l'enfant se trouve successivement en présence de sa mère, de sa mère et d'un étranger, seul avec un étranger, seul pendant quelques minutes, puis de nouveau avec l'étranger et, enfin, avec sa mère. Elle s'inspire de la théorie de Bowlby (1982), qui veut que ce soit dans des situations de séparation et de retrouvailles que se manifeste le système d'attachement. Selon la réaction de l'enfant lors des retrouvailles, on peut le classer à l'intérieur de l'un des trois types d'attachement, dont l'un est dit sécurisant et les 2 autres, insécurisants (Ainsworth, 1982). Certains enfants, qui recherchent la proximité et le contact au retour du parent, présentent un attachement sécurisant parce qu'ils utilisent la mère pour atténuer leur sentiment d'insécurité associé à la séparation. D'autres enfants affichent un attachement plutôt évitant parce qu'ils évitent la mère lorsqu'elle revient, sans toutefois la rejeter carrément, alors qu'un troisième groupe d'enfants (présentant un attachement ambivalent) combinent la recherche de contact avec des comportements de rejet ou de passivité extrême, et réagissent avec hostilité et colère au retour de la mère (Ainsworth, 1982).



Il y a un consensus dans la littérature à l'effet que le type d'attachement caractérisant la relation parent-enfant à la petite enfance présente une certaine cohérence au cours du développement (Ainsworth, 1989; Main & Cassidy, 1988; Thompson, 1991; Thompson, Lamb & Estes, 1982) et est lié à un profil distinct d'adaptation ultérieure. Ainsi, la qualité du lien d'attachement entre l'enfant et sa figure d'attachement, mesurée vers l'âge d'un an à l'aide de la Situation Étrangère, constitue un indicateur de la compétence sociale de l'enfant et d'une meilleure adaptation sociale ultérieure (Cohn, 1990; Jacobson & Wile, 1986). En effet, les enfants dont l'attachement envers leur mère est sécurisant ont une plus grande facilité à s'adapter à une séparation ultérieure et à se créer de nouveaux liens d'attachement comparativement aux enfants dont l'attachement est insécurisant (Cohn, 1990). Les enfants présentant un attachement insécurisant ont plus de chances de présenter des problèmes de comportement à la prématernelle (Erickson, Sroufe & Egeland, 1985), alors que les enfants caractérisés par un attachement sécurisant sont plus souvent engagés dans des interactions positives avec leurs pairs (Pastor, 1981).

De plus, lorsqu'on les compare à ceux qui présentent un attachement insécurisant, les enfants caractérisés par un attachement sécurisant démontrent un plus grand enthousiasme, une humeur plus positive, et une plus grande persévérance en situation de résolution de problèmes à l'âge préscolaire (Matas, Arend & Sroufe, 1978), ils sont engagés dans des interactions plus souriantes et affectives avec leurs pairs (Waters, Wippman & Sroufe, 1979), et ils réagissent de façon plus flexible, persévérante et débrouillarde dans une situation préscolaire à l'âge de 4 et 5 ans (Arend, Grove & Sroufe 1979; Sroufe, 1983). Lamb et ses collaborateurs (1985) ont également démontré que les enfants qui présentent un attachement sécurisant sont plus sociables avec des adultes non familiers, plus coopératifs avec leurs parents, démontrent une plus grande compétence d'exploration et peuvent aussi s'entendre mieux avec leurs pairs, comparativement aux enfants caractérisés par un attachement insécurisant.

Un attachement sécurisant permet à l'enfant de développer des conceptions de soi positives (i.e., se voir comme un être digne d'intérêt et d'amour) et de percevoir les autres comme fiables,

responsables et bien intentionnés. Un attachement insécurisant offre des formes plus négatives de représentations de soi et des autres (Thompson, 1991). Ces représentations mentales sont identifiées par Bowlby (1982) à des modèles cognitifs internes. Main, Kaplan et Cassidy (1985) les définissent comme étant des ensembles de règles organisant l'information ayant trait à l'attachement et permettant ou limitant l'accès à cette information. C'est par l'intermédiaire de ces modèles que l'attachement continue présumément d'assurer un certain sentiment de sécurité après l'enfance (Bowlby, 1980). Ces modèles permettent également d'expliquer que le type d'attachement élaboré à l'enfance soit relativement stable à l'adolescence et à l'âge adulte.

#### 1.1.1.2 Attachement à l'adolescence

Les théoriciens de l'attachement suggèrent que les modèles cognitifs internes continuent d'opérer après l'enfance, notamment à l'adolescence et à l'âge adulte (Lerner & Ryff, 1978; Weiss, 1982). Cicchetti et al. (1990) postulent que l'attachement est un processus persistant et dynamique, susceptible de s'ajuster en fonction des nouvelles situations de vie en intégrant les expériences antérieures. Selon eux, l'attachement aux parents continuerait de se développer et de changer d'une façon significative afin de favoriser la survie de l'individu, sa sécurité et son adaptation, même après la petite enfance. Ainsworth (1989) avance que même une autonomie complète n'implique pas que l'attachement aux parents soit disparu; bien que l'individu adulte ait une nouvelle figure principale d'attachement, généralement de sexe opposé, cela n'entraîne pas la disparition de l'attachement aux parents. La plupart des adultes conservent une relation significative avec leurs parents, bien que ces derniers aient un moins grand rôle à jouer dans leur vie qu'auparavant (Ainsworth, 1989).

De nombreuses études empiriques ont observé une relation entre l'attachement à l'adolescence et l'adaptation personnelle; ainsi, il y aurait un lien significatif entre le type d'attachement développé à l'adolescence et l'estime de soi, l'incidence d'actes délinquants, la compétence sociale, la solitude, la dépression, l'anxiété, l'affirmation de soi, la consommation de

drogue et le comportement sexuel (Borman & Cole, 1993; Borman-Spurrell, 1995; de Ruiter, 1994b; Kobak & Sceery, 1988; Smith & George, 1993; Zimmermann & Grossmann, 1995). Ces données ne laissent aucun doute quant à la pertinence d'étudier l'attachement à l'adolescence.

Les théoriciens de l'attachement avancent que le type d'attachement persistant à l'adolescence aurait notamment une influence sur les perceptions et les comportements de soutien social (Bowlby, 1982; Sarason, Pierce & Sarason, 1990). La section suivante se veut une introduction au soutien social et à ses deux composantes étudiées dans le mémoire, les perceptions de soutien social et les comportements de recherche d'aide.

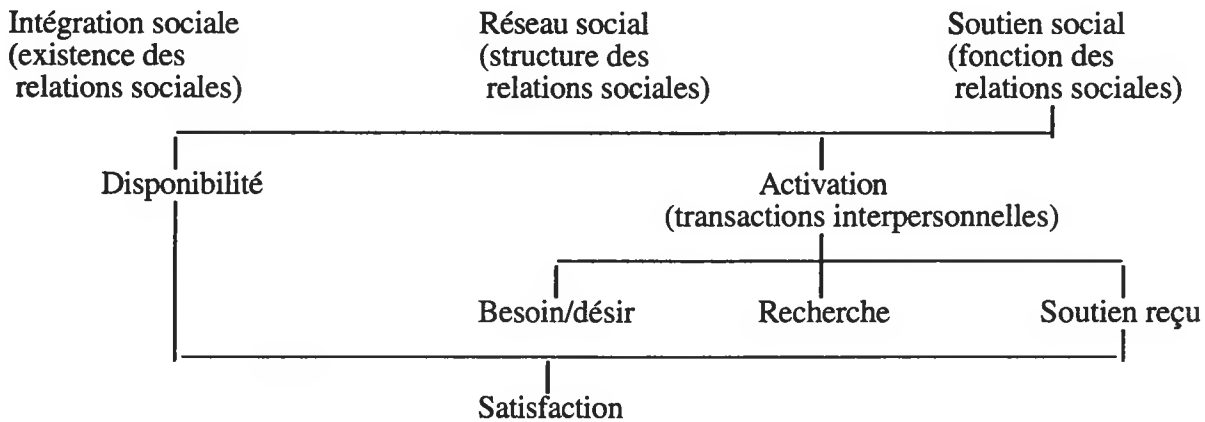
### 1.1.2 Le soutien social et ses différentes dimensions

Le réseau de soutien social se définit comme l'environnement social externe à un individu qui lui assure le soutien disponible (Newcomb, 1990). Il se construit progressivement par l'interaction entre les caractéristiques personnelles et les contacts sociaux; il se maintient ou s'ajuste via les transactions entre l'individu et son réseau de soutien (Newcomb, 1990). La première interaction devant mener à une relation de soutien social se produit entre les attributs de l'enfant et ceux de ses parents, c'est-à-dire leur capacité et leur volonté à lui fournir de l'aide. Le monde social de l'enfant s'élargit ensuite pour inclure des gens de l'extérieur de la famille (à la garderie ou à l'école) puis, plus tard, les partenaires intimes, les collègues de travail et les enfants (Newcomb, 1990).

Dunkel-Schetter et Bennet (1990) proposent un modèle (figure 1) selon lequel les relations sociales peuvent être conceptualisées selon trois dimensions; leur présence ou leur absence (l'intégration sociale), leur structure (le réseau social) et leur fonction (le soutien social). Ce dernier élément, le soutien social, est caractérisé par le fait qu'il est perçu comme déjà disponible (perceptions de soutien social) ou qu'il est activé lors de transactions interpersonnelles (recherche d'aide). Lorsque l'on considère le soutien social sous l'angle de l'activation, des différences individuelles surgissent à trois niveaux: le besoin ou le désir de soutien créé par une situation

stressante, la recherche active de soutien, et la quantité de soutien reçu. De plus, on peut évaluer la satisfaction d'un individu face au soutien qu'il croit disponible ainsi que face au soutien qu'il reçoit.

**Figure 1:** Dimensions des relation sociales (Dunkel-Schetter & Bennet, 1990)



C'est sur ce modèle que le présent mémoire appuie son examen des paramètres importants du soutien social à considérer, soit les perceptions de soutien social et la recherche d'aide.

#### 1.1.2.1 Perceptions de soutien social

La perception de soutien social est la croyance que l'aide sera accessible en cas de besoin (Sarason et al., 1990). Selon Sarason et al. (1990), la perception de soutien social constituerait une composante cognitive relativement stable de la personnalité, qui prend racine dans la petite enfance. La perception de soutien se distingue du soutien réellement reçu, comme en témoignent les corrélations rapportées jusqu'à présent, variant entre 0,01 et 0,46 (Barrera, 1981; Bennet, Gottlieb & Cadman, 1987; Cohen & Hoberman, 1983; Cohen, McGowan, Fooskas & Rose, 1984; Sandler & Barrera, 1984; Sarason, Shearin, Pierce & Sarason, 1987; Valdenegro & Barrera, 1983; Wethington & Kessler, 1986).

Plusieurs études ont démontré que la perception de soutien social constitue un corrélât plus important de l'adaptation que le soutien réellement reçu (Antonucci & Israel, 1986; Sarason et al., 1990). Ceci s'expliquerait en partie par la nature subjective de la perception de soutien social. L'évaluation du soutien social réfèrerait à une croyance globale à l'effet que l'aide s'organisera en cas de besoin. Elle serait beaucoup plus associée au sentiment d'être soutenu qu'à une évaluation objective du soutien reçu. En ce sens, l'individu peut ressentir que l'aide sera accessible parce que tout au long de son développement, il a reçu l'attention et les soins appropriés des personnes importantes de son entourage. Les interventions de ces personnes auraient permis à l'individu de développer une représentation positive de l'aide potentielle de l'entourage (Sarason et al., 1990).

Les personnes qui montrent une bonne perception de soutien social présentent un fort sentiment de compétence personnelle, peu d'anxiété sociale et peu d'isolement social. Elles ressentent un plus fort sentiment de sécurité et une affection plus marquée pour les gens de leur entourage que les personnes qui montrent une faible perception de soutien (Sarason, Sarason & Pierce, 1990). Elles ont aussi une meilleure image d'eux-mêmes et des autres, des habiletés sociales plus élevées, une meilleure capacité de composer avec les situations et de meilleures performances cognitives. De faibles perceptions de soutien social sont associées à des sentiments d'inadéquacité personnelle, d'anxiété et de rejet social (Sarason, Sarason & Pierce, 1990). Ces caractéristiques s'expliquent par le fait que la perception de soutien social est déterminée en grande partie par les modèles cognitifs internes que l'individu a de lui-même et des autres (Sarason, Sarason, & Pierce, 1992).

La mesure de la perception de soutien social varie en spécificité et ce à deux niveaux: en fonction des personnes ciblées (Pierce, Sarason & Sarason 1991), et en fonction de la référence ou non à un ou des événements de vie (Cutrona & Russel, 1987). La façon de considérer ces éléments varie selon les instruments de mesure. Les perceptions de soutien relatives à des événements de vie sont particulièrement pertinentes dans une étude des relations entre l'attachement et les perceptions de soutien social. En effet, Bowlby (1982) postule que c'est en période de détresse que l'on peut le mieux observer l'activation du système d'attachement, la fonction première de celui-ci étant la

gestion de la détresse. Ainsi, un instrument mesurant les perceptions de soutien relatives à des événements stressants ou préoccupants pour l'individu est susceptible de cerner l'activation du système d'attachement et les perceptions de soutien s'y rattachant. L'étude empirique présentée dans ce mémoire réfère donc uniquement aux perceptions spécifiques aux événements stressants, dans un but de cohérence avec la théorie de l'attachement.

D'autre part, deux dimensions du soutien social perçu sont souvent mesurées: disponibilité de l'aide et satisfaction face à l'aide reçue (Sarason et al., 1990). Certaines études ont montré que les expériences stressantes diminuent la perception de disponibilité du soutien social, ainsi que la satisfaction face à ce soutien (Dean & Ensel, 1982; Lin & Ensel, 1984). D'autres chercheurs (Demakis & McAdams, 1992; Zea et al., 1992) ont fait valoir que la disponibilité perçue du soutien social est positivement reliée à la satisfaction de vie et à la compétence psychosociale, alors que la satisfaction face au soutien est positivement reliée à la satisfaction de vie et à une humeur plus positive. On peut également mesurer d'autres aspects du soutien social, tels le désir de recevoir de l'aide, la confiance accordée aux personnes offrant leur soutien, et l'importance accordée au soutien (Larose, 1994). L'étude empirique présentée dans le mémoire mesure ces cinq aspects des perceptions de soutien social.

#### 1.1.2.2 Recherche d'aide

Tel que mentionné plus haut, les perceptions de soutien social sont distinctes et peu corrélées avec le soutien réellement reçu. On peut donc s'interroger sur les raisons de cette différence entre la réalité et les perceptions. Selon Dunkel-Schetter et Bennet (1990), la tendance à rechercher de l'aide, c'est-à-dire, à communiquer ses besoins et à demander de l'assistance, est un médiateur possible de la relation entre le soutien perçu disponible et le soutien réellement reçu. En effet, les individus tendent à avoir des croyances variées à propos des moments propices à la recherche d'aide (Eckenrode & Gore, 1981). S'il est nécessaire de rechercher de l'aide suite à un événement en vue de recevoir du soutien, les gens peu disposés à rechercher activement le soutien



dont ils ont besoin devraient en recevoir moins que ce qu'ils percevaient disponible, comparativement aux gens qui recherchent du soutien lorsqu'ils en ont besoin (Dunkel-Schetter & Bennet, 1990).

Dans le même ordre d'idées, plusieurs auteurs soulignent l'importance d'élargir les études sur les perceptions de soutien social à des études plus vastes de différents aspects du soutien. Notamment, Coyne et DeLongis (1986) critiquent ce qu'ils appellent la "cognitisation" de la littérature sur le soutien. Ils notent une absence d'études sur les transactions interpersonnelles concrètes, tout comme House et Kahn (1985) qui recommandent que des études futures se penchent sur les aspects structurels, et non uniquement fonctionnels, des relations sociales. De plus, Bolger et Eckenrode (1991) soutiennent que des mesures factuelles et concrètes de soutien social sont moins susceptibles d'être affectées par des humeurs négatives que des mesures globales et subjectives de soutien perçu. Selon eux, c'est au niveau des interactions spécifiques que le "casse-tête" des effets du soutien social sera résolu. Pour toutes ces raisons, le présent mémoire ajoute donc une évaluation de la recherche d'aide à celle des perceptions de soutien social, en vue d'arriver à une meilleure compréhension du processus de soutien à l'intérieur des relations sociales.

Etant donné l'importance largement reconnue du soutien social dans l'adaptation ultérieure (tant social qu'émotif) de l'individu, un grand nombre d'études font appel à des questionnaires auto-évaluatifs et des entrevues pour mesurer les perceptions de soutien qu'un individu entretient face à son réseau. Cependant, pour ajouter à la richesse de l'information recueillie avec ces méthodes, certains auteurs (Cutrona, 1989; Kobak & Sceery, 1988) utilisent aussi l'évaluation par les pairs. Grâce au regard extérieur que procure cette mesure, on peut valider les informations recueillies auprès du sujet concernant son réseau de soutien en les comparant à celles apportées par les pairs. Selon Cutrona (1989), on peut penser que dans certains cas, une évaluation par les pairs aurait une validité prédictive supérieure à celle des mesures auto-évaluatives. L'étude empirique présentée dans le mémoire utilise l'évaluation par un pair pour mesurer les comportements de recherche d'aide.

## **CHAPITRE 2**

### **LES ARTICLES DU MÉMOIRE**

#### **ARTICLE 1**

**Le Adult Attachment Interview: fondements théoriques,  
qualités métrologiques et champs d'application**

#### **ARTICLE 2**

**Organisation cognitive du système d'attachement et prédiction  
des perceptions et comportements de soutien social**



**Le Adult Attachment Interview:  
fondements théoriques, qualités métriques et champs d'application**

**Annie Bernier  
École de psychologie  
Université Laval**

**Simon Larose, Ph.D.  
Département de psychopédagogie  
Université Laval**

**Michel Boivin, Ph.D.  
École de psychologie  
Université Laval**

## Résumé

Cet article résume l'état actuel de la recherche sur le *Adult Attachment Interview*. Les principales notions théoriques reliées à l'attachement à l'adolescence et à l'âge adulte sont d'abord exposées, suivies d'une description de l'entrevue et des types d'attachement s'y rattachant. Une recension critique des écrits concernant les qualités métriques du AAI est présentée. Cet article se termine par quelques recommandations quant à la poursuite du processus de validation de l'entrevue et quant aux champs d'applications les plus appropriés à son utilisation.

Le Adult Attachment Interview:  
fondements théoriques, qualités métrologiques et champs d'application

Depuis quelques années, plusieurs hypothèses ont été avancées afin d'expliquer la persistance du sentiment de sécurité associé à l'attachement aux parents chez l'enfant. Il a notamment été proposé que le développement de modèles cognitifs internes (représentations mentales de soi et de la figure d'attachement) soit responsable de cette persistance, ces modèles cognitifs continuant d'exercer une influence sur l'adaptation ultérieure de l'individu (Ainsworth, 1989; Cicchetti, Cummings, Greenberg & Marvin, 1990; Lerner & Ryff, 1978; Weiss, 1982). Cette proposition est notamment appuyée par des études ayant permis d'observer une certaine stabilité de la qualité des liens d'attachement (Ainsworth, 1989; Bakermans-Kranenburg & Van IJzendoorn, 1993; Benoit & Parker, 1994; Sagi et al., 1994; Steele & Steele, sous presse), et d'autres indiquant que la sécurité ressentie par l'enfant dans la relation avec ses parents prédit l'adaptation ultérieure (Cohn, 1990; Erickson, Sroufe & Egeland, 1985; Jacobson & Wile, 1986; Pastor, 1981), dans certains cas jusqu'à la préadolescence (Shulman, Elicker & Sroufe, 1994).

Il est cependant inapproprié d'évaluer l'attachement à l'âge adulte de la même façon qu'à l'enfance. En effet, les mesures utilisées à l'enfance, telle la Situation Étrangère, sont des situations de laboratoire structurées permettant d'observer le comportement de l'enfant dans certains contextes devant mener à l'activation de son système d'attachement. Selon Sroufe et Waters (1977), les caractéristiques manifestes de l'attachement se modifieraient avec le temps en fonction de la maturité biologique et cognitive, devenant progressivement moins stéréotypées et plus difficilement identifiables sur le plan comportemental. Toutefois, l'organisation cognitive du système d'attachement se développerait durant l'enfance, persisterait à l'adolescence et à l'âge adulte et se refléterait notamment dans l'organisation du discours sur les expériences d'attachement (Main, Kaplan & Cassidy, 1985).

Compte tenu des modifications dans l'expression du système d'attachement au cours du développement, l'évaluation du type d'attachement qui vient à caractériser l'adolescent et l'adulte pose un défi important. Certains chercheurs se sont tournés vers l'analyse du discours, dont l'organisation reflèterait l'action des modèles cognitifs internes. Ainsi, George, Kaplan et Main (1984) ont mis au point le *Adult Attachment Interview* (AAI), une entrevue semi-structurée visant à évaluer les états de pensée se rapportant aux relations d'attachement depuis l'enfance.

Depuis sa conception, le AAI n'a cessé de devenir un instrument de plus en plus populaire pour évaluer la qualité des modèles d'attachement auprès d'adolescents, de jeunes adultes, de parents, ou de diverses populations cliniques (Benoit & Parker, 1994; Fonagy, Steele, & Steele, 1991; Kobak & Sceery, 1988; Radojevic, 1992; Rosenstein & Horowitz, 1993; Sagi et al., 1994; Van IJzendoorn & Bakermans-Kranenburg, 1993). L'objectif du présent article est de fournir une vue d'ensemble de l'état actuel des recherches sur le AAI. Nous exposerons d'abord un cadre théorique pertinent pour l'étude de l'attachement à l'adolescence et à l'âge adulte avant de présenter une description exhaustive de l'entrevue, de son système de cotation et des types d'attachement qui y sont associés. Puis, une revue critique des qualités métrologiques du AAI sera présentée. Cet article se termine par des recommandations quant à la poursuite du processus de validation du AAI et aux champs d'application qui pourraient bénéficier de l'utilisation de cette mesure.

### **Attachement et modèles cognitifs internes**

Selon Bowlby (1982), l'être humain s'adapte mieux aux situations provoquant une détresse personnelle (qu'elle soit objective ou perçue) lorsqu'il a pleine confiance en l'accessibilité et la responsabilité d'autrui, c'est-à-dire lorsqu'il croit pouvoir compter sur une ou des personnes qui seront disponibles et aptes à l'aider si le besoin s'en faisait sentir. Ainsi, un système comportemental apparaîtrait très tôt dans la vie, ayant comme principale fonction de développer ou de maintenir le lien affectif avec une personne, mais aussi de protéger l'enfant du danger, de faciliter son exploration de l'environnement, de gérer la proximité physique, et de fournir un

sentiment de sécurité et de confiance (Bowlby, 1982). Ce patron d'attachement, relativement persistant, serait déployé pour régulariser les sentiments lors d'événements susceptibles de provoquer une détresse personnelle chez l'enfant (ex.: séparation ou éloignement d'une personne significative, blessure).

Selon Bretherton (1987), la qualité et la promptitude des réponses données par la mère aux signaux d'attachement de son enfant seraient les principaux déterminants des représentations mentales qu'a l'enfant de lui-même et des autres. En effet, l'enfant intérioriserait le modèle d'une mère plus ou moins accessible et responsable selon la façon dont elle répond à l'activation de ses comportements d'attachement, c'est à dire selon la réponse de sa mère lorsqu'il manifeste ses besoins de sécurité et de proximité physique. Par ce processus, il construirait également une représentation de soi comme une personne digne d'être acceptée et aimée, ou encore d'une personne peu susceptible d'être aimée (Bretherton, 1987). Bowlby (1982) identifie ces représentations mentales de soi et de la figure d'attachement à des modèles cognitifs internes. Main et al. (1985) les définissent comme des ensembles de règles organisant l'information relative à l'attachement et favorisant ou limitant l'accès à cette information. Selon Bowlby (1980), les modèles cognitifs internes ne sont pas de simples images ou introjections passives des objets de l'expérience passée; ils seraient des constructions actives pouvant être restructurées.

La principale fonction des modèles cognitifs internes est de guider les perceptions, les sentiments et les comportements dans les situations sociales nouvelles (Sroufe, 1988). Les modèles cognitifs se comporteraient comme des filtres d'interprétation plus ou moins conscients et relativement constants durant la vie; c'est par leur intermédiaire que l'individu traiterait l'information qu'il reçoit de son environnement. Conséquemment, ces modèles influenceraient chez l'individu le développement des représentations internes de soi et des autres (Bowlby, 1980). Bowlby (1982) avance que la présence de ces modèles cognitifs explique également la relation entre l'attachement et l'adaptation ultérieure. En effet, ce serait par l'intermédiaire des modèles cognitifs que l'attachement continue de remplir ses fonctions de protection physique et psychologique après l'enfance (Bowlby, 1982).

Plusieurs auteurs s'entendent sur le fait que les modèles cognitifs internes continuent d'opérer après l'enfance, notamment à l'adolescence et à l'âge adulte (Lerner & Ryff, 1978; Weiss, 1982). Cicchetti et al. (1990) postulent que l'attachement est un processus persistant et dynamique, susceptible de s'ajuster en fonction des nouvelles situations de vie en intégrant les expériences antérieures. Selon eux, l'attachement aux parents continuerait de se développer et de changer d'une façon significative afin de favoriser la survie de l'enfant, sa sécurité et son adaptation, même après la petite enfance. En effet, si le système d'attachement sert à protéger l'enfant du danger, à faciliter son exploration de l'environnement, à gérer la proximité physique, et à fournir un sentiment de sécurité et de confiance, la manière dont la protection est offerte, dont la proximité est gérée et dont la sécurité est obtenue se transforme à mesure que l'enfant se développe. Il serait donc nécessaire d'étudier l'évolution du système d'attachement selon l'âge, tout autant que ses bases dans la petite enfance (Cicchetti et al., 1990). Ainsworth (1989) avance que même une autonomie complète n'implique pas que l'attachement aux parents soit disparu; bien que l'individu adulte ait une nouvelle figure principale d'attachement, généralement de sexe opposé, cela n'entraîne pas la disparition de l'attachement aux parents. La plupart des adultes conservent une relation significative avec leurs parents, bien que ces derniers aient un moins grand rôle à jouer dans leur vie qu'auparavant (Ainsworth, 1989). Pour toutes ces raisons, il est important de se pencher sur la question de l'évaluation de l'attachement après l'enfance.

L'une des stratégies de mesure les plus utilisées dans les études récentes sur l'attachement après l'enfance est le Adult Attachment Interview (AAI), entrevue évaluant l'état de pensée actuel de l'adulte en rapport avec l'attachement en général. L'une des raisons pouvant expliquer la popularité de cette entrevue est qu'elle serait moins sujette que les instruments de type papier-crayon aux problèmes liés à la reconstitution du passé (Main et al., 1985). En effet, bien que le biais de rappel soit susceptible de se produire lors de l'entrevue avec le AAI lorsque l'individu relate des épisodes de son enfance, l'objectivité et le réalisme des expériences passées ne sont pas considérés dans la cotation visant à établir le type d'attachement, celle-ci se concentrant plutôt sur la façon dont l'individu traite et raconte ses expériences d'attachement.

## Le Adult Attachment Interview

Le AAI est une entrevue semi-structurée visant à évaluer la capacité de l'adulte à assimiler des épisodes spécifiques de son enfance à une vision plus globale de la compréhension des relations parents-enfant. Le AAI mesure l'état de pensée actuel de l'adulte ou de l'adolescent quant à l'attachement aux parents et à d'autres figures susceptibles d'avoir joué un rôle important dans l'histoire personnelle. Il porte sur l'évaluation des expériences probables à l'enfance (i.e., telles que rapportées par le sujet), mais surtout sur la mesure des mécanismes cognitifs déployés par le sujet pour traiter les expériences d'attachement (Main & Goldwyn, 1994).

Lors de cette entrevue d'une durée approximative d'une heure, le sujet est invité à décrire globalement ses relations d'attachement avec chacun de ses parents en les qualifiant par une série d'adjectifs. Puis, on lui demande de relater des épisodes spécifiques illustrant ces descriptions globales. Le sujet est ensuite questionné sur les expériences susceptibles d'avoir provoqué de la détresse (des blessures, des maladies, la première séparation d'avec les parents, des expériences de rejet, de possibles expériences de menace et d'abus physique ou sexuel) et sur l'impact qu'elles ont pu avoir sur son développement et sa personnalité actuelle. Par la suite, le sujet décrit sa relation avec d'autres figures d'attachement, puis indique s'il a vécu la perte ou le décès de figures importantes. On lui demande alors de décrire en quoi ses relations d'attachement se sont modifiées depuis l'enfance, et leur état actuel. Puis, on questionne le sujet sur ses sentiments lorsqu'il est séparé de son propre enfant, s'il y a lieu, ou encore sur sa conduite présumée avec ses enfants futurs. Ces questions visent à évaluer dans quelle mesure le sujet peut relater des souvenirs touchant ses expériences d'attachement tout en maintenant avec l'interviewer un discours cohérent, indicateur de la sécurité de l'attachement (Main & Goldwyn, 1994).

L'entrevue est enregistrée, le verbatim est transcrit et son contenu est coté selon un système préétabli. Cette entrevue doit être codifiée par une personne ayant préalablement complété la formation requise, dispensée par Mary Main et ses collaborateurs. La codification se fait en trois étapes. Tout d'abord, les expériences probables (telles que rapportées par l'individu) vécues lors

de la relation passée entre le sujet et chaque parent sont cotées sur cinq échelles en neuf points: le soutien émotif (disponibilité du parent, particulièrement en période de détresse), le rejet par le parent (aversion du parent face aux expressions d'attachement de l'enfant et/ou efforts pour minimiser ces expressions), le renversement des rôles entre le parent et l'enfant (tentatives de rendre l'enfant responsable de la protection du parent), la pression sur l'accomplissement (pression à atteindre un certain statut ou à réussir), et la négligence (inaccessibilité du parent, même lorsqu'il est physiquement présent) (Main & Goldwyn, 1994).

En deuxième lieu, les mécanismes déployés pour rendre compte de ces expériences sont cotés sur huit échelles en neuf points: l'idéalisation des parents (les percevoir de façon très positive même si les souvenirs d'enfance suggèrent le contraire); la colère actuelle dans le discours (s'emporter en parlant de ses expériences d'attachement); la présence de dérogation spécifique à chaque parent (la dévalorisation systématique des relations d'attachement); la dérogation globale; la persistance à ne pas se souvenir (mécanisme visant à bloquer le discours, qui consiste à échouer de façon répétitive dans la tentative d'identifier des épisodes qui supportent la perception globale de la relation parents-enfant); les processus métacognitifs (l'auto-régulation de la pensée); la passivité (utiliser un langage nébuleux, imprécis et manquant de clarté); et la peur de la perte de son propre enfant.

Troisièmement, deux échelles en neuf points sont utilisées pour évaluer, le cas échéant, la réaction à la perte d'une figure d'attachement ou le traumatisme (comportement abusif, menaçant ou très effrayant d'une figure d'attachement): perte non résolue et traumatisme non résolu. S'il y a lieu, on évalue également la perte de mémoire due à un traumatisme sur une onzième échelle en neuf points. Quatrièmement, la cohérence globale de l'état de pensée et la cohérence du discours (la capacité du sujet à reconnaître, intégrer et rapporter des expériences et des souvenirs stressants) sont évaluées sur les douzième et treizième échelles en neuf points. Le discours est considéré cohérent quand le sujet fournit des souvenirs pertinents confirmant ses descriptions générales, donne une information adéquate sans être excessive, répond aux questions de l'interviewer avec de l'information pertinente, et développe ses réponses d'une manière claire et bien organisée (Main &



Goldwyn, 1994). Pour Cassidy et Kobak (1988), cette cohérence du discours constitue un indice important de la qualité des modèles cognitifs internes d'attachement.

Finalement, il s'agit d'associer, par un système de codification, les résultats aux échelles avec les types d'attachement suivants: autonome (*free-autonomous*; résultant de la représentation d'un parent permettant l'accès à son enfant recherchant la proximité); attachement esquivé (*dismissing of attachment*; résultant de la représentation d'un parent bloquant cet accès); attachement préoccupé (*preoccupied*; résultant de la représentation d'un parent permettant l'accès de façon inconsistante) et attachement non résolu ou désorganisé (*unresolved*; résultant soit d'un traumatisme, soit de la perte d'une figure d'attachement).

### Types d'attachement

La configuration des évaluations obtenues sur les échelles décrites ci-haut permet de classer les individus en 4 catégories. Ainsi, les adultes présentant un attachement autonome semblent à l'aise lors du récit de leurs épisodes d'attachement (Main & Goldwyn, 1994). Ils tendent à accorder de l'importance aux relations d'attachement, à décrire leurs expériences d'attachement (qu'elles soient positives ou négatives) de façon cohérente, et à les considérer importantes dans le développement de leur personnalité. Cependant, ils sont relativement indépendants et objectifs face à leurs expériences passées et présentes. Ils sont de type autonome, en ce sens qu'ils semblent libres d'explorer leurs pensées et leurs émotions en cours d'entrevue. De plus, ils sont conscients de l'influence qu'ont pu avoir leurs expériences d'attachement sur leur état de pensée actuel. Ils n'idéalisent pas leurs parents et ne ressentent pas de colère à propos de leurs expériences d'attachement (Main & Goldwyn, 1994).

Les adultes caractérisés par un attachement esquivé tendent à minimiser l'importance de l'attachement dans leur développement et leur fonctionnement actuel, ou à idéaliser leurs expériences infantiles sans être capables d'en fournir des illustrations concrètes. Ils possèdent une organisation de pensée leur permettant de garder leur système d'attachement relativement désactivé.

Cette désactivation peut notamment s'observer en entrevue par l'idéalisation de la relation avec les parents, la normalisation des expériences négatives ("Ma mère me battait régulièrement, mais ce n'est pas grave") ou la difficulté à se rappeler les expériences d'attachement. En somme, ces mécanismes permettent de garder le système d'attachement désactivé en bloquant l'accès aux expériences négatives (qui seraient susceptibles de l'activer) ou en diminuant l'importance de ces dernières. Les adultes présentant un attachement esquivé rapportent fréquemment des épisodes de rejet ou de manque d'affection, contredisant ainsi l'image idéalisée de leurs parents que leur discours projette (Main & Goldwyn, 1994).

Pour leur part, les adultes présentant un attachement préoccupé tendent à maximiser l'importance de l'attachement. Ils sont encore tourmentés par leurs expériences passées et sont incapables de les décrire de façon cohérente et objective. La colère, la confusion ou la passivité caractérisent leur discours. Leur identité personnelle semble confuse, faible ou absente (Main & Goldwyn, 1994). Les adultes dont l'attachement est esquivé ou préoccupé sont considérés comme présentant un attachement insécurisant (George et al., 1984).

Enfin, certains individus présentent un discours incohérent ou désorganisé à propos d'expériences traumatisantes, tel l'abus (le plus souvent physique ou sexuel) ou la perte d'une figure d'attachement, ce qui suggère qu'ils n'ont pas complété ou résolu leur processus d'attachement à une figure. Il est possible que des expériences extrêmes en rapport avec cette figure (ex.: deuil, abus) aient empêché le développement normal de leur système d'attachement. On dira d'eux qu'ils présentent un attachement désorganisé ou non-résolu (Main & Goldwyn, 1994). On remarque souvent chez ces individus une difficulté à maîtriser leur raisonnement (ex.: croyance à l'effet d'être responsable du décès alors que ce n'est pas le cas, ou croyance que l'individu n'est pas vraiment mort) ou leur discours (ex.: silences inappropriés prolongés, associations étranges, phrases très mal construites ou incapacité à terminer ses phrases, notamment lors de descriptions d'expériences émotives intenses). Ils peuvent aussi rapporter des réactions comportementales extrêmes ou déplacées compte tenu des contextes décrits. Une classification à l'intérieur de cette

catégorie d'attachement est toujours superposée d'une assignation à la plus appropriée des trois autres catégories (Main & Goldwyn , 1994).

### **Qualités métrologiques du Adult Attachment Interview**

Six grandes questions de recherche inspirées par la théorie de l'attachement ont été abordées par les études ayant utilisé le AAI. En effet, la majorité des études sur le AAI peuvent être regroupées selon une ou des hypothèses de la théorie de l'attachement qu'elles tentent de vérifier, ce qui permet de documenter les qualités métrologiques de l'entrevue, notamment sa validité de construit. Les grandes questions abordées sont les suivantes: 1) le AAI est-il fiable? 2) la sensibilité parentale est-elle associée au type d'attachement de l'enfant, et est-elle elle-même corrélée au type d'attachement du parent? 3) le type d'attachement d'un individu est-il relié à son adaptation personnelle et à son statut clinique le cas échéant? 4) peut-on observer des corrélats physiologiques du type d'attachement dérivé du AAI? 5) le type d'attachement des parents peut-il prédire celui de leur enfant ainsi que l'adaptation personnelle de ce dernier? et finalement 6) le AAI est-il apte à mesurer ce qu'il vise à cerner, sans être contaminé par des construits connexes, et peut-il être remplacé par des instruments plus simples et plus courts?

La première question de recherche concerne la fiabilité du AAI. Van IJzendoorn et Bakermans-Kranenburg (1993) ont procédé à une méta-analyse de plus de 2000 entrevues de type AAI, en vue d'en dégager les qualités métrologiques. En ce qui a trait à la fiabilité, ils ont constaté que le AAI n'est pas sujet à un effet de l'interviewer, c'est-à-dire que la répartition des sujets dans les types d'attachement et la stabilité de cette répartition ne varient pas en fonction des caractéristiques des interviewers, et que la classification n'est pas influencée par le fait que l'interviewer soit aussi responsable de la cotation de l'entrevue. La stabilité de la classification au AAI varie de 77% à 90% sur des périodes allant de un mois à un an et demi (Bakermans-Kranenburg & Van IJzendoorn, 1993; Benoit & Parker, 1994; Sagi et al., 1994; Steele & Steele, sous presse). Van IJzendoorn et Bakermans-Kranenburg (1993) rapportent également des

proportions similaires des types d'attachement (environ 60% d'autonomes, 25% d'esquivés et 15% de préoccupés) pour des populations de mères, de pères, d'adolescents ou de jeunes adultes sans enfant, c'est-à-dire que l'on ne retrouve pas une représentation plus importante de certains types d'attachement à l'intérieur de différentes populations non-cliniques. Bien qu'intéressant, ce résultat ne constitue pas en soi un appui clair à la validité du AAI, et doit être interprété avec prudence puisqu'aucune proposition théorique ne suggère clairement que la proportion des types d'attachement doit être semblable à l'intérieur de ces populations.

La deuxième question de recherche se rapporte à la relation entre le type d'attachement et la sensibilité parentale. La théorie de l'attachement avance que le type d'attachement développé par un individu est relié à la sensibilité parentale, c'est-à-dire qu'il est associé à la qualité des réponses que ses parents ont offert à ses besoins de proximité lors d'épisodes de détresse, et qu'il influence sa propre sensibilité comme parent (Bowlby, 1982; Main & Goldwyn, 1994). La qualité des liens d'attachement ne résulterait donc pas uniquement du système comportemental de l'enfant, mais de l'interaction de celui-ci avec la qualité des soins reçus et la sensibilité de la personne nourricière à répondre aux besoins de l'enfant (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978). Ainsi, un attachement sécurisant résulterait d'interactions avec des parents sensibles, attentionnés et à l'écoute des besoins d'attachement de leur enfant (Main & Goldwyn, 1994). Un attachement esquivé serait le résultat d'expériences répétées de rejet parental, alors qu'un attachement préoccupé proviendrait de réponses inconsistantes et imprévisibles des parents aux besoins d'attachement (Main & Goldwyn, 1994). En retour, le type d'attachement ainsi développé deviendrait un déterminant important de la sensibilité de l'individu comme parent (Main & Goldwyn, 1994). Les données recueillies par Lamb, Thompson, Gardner, Charnov et Connell (1985) avec la Situation Étrangère indiquent que les patrons d'attachement sont associés à des caractéristiques antérieures de la relation parents-enfant.

Les données recueillies à l'aide du AAI par Van IJzendoorn, Kranenburg, Zwart-Woudstra, van Busschbach et Lambermon (1991), Carlson (1989) et Larose (1995) appuient ces propositions. En effet, ces études ont observé une relation entre le type d'attachement de certains

adultes et ce qu'ils rapportent avoir vécu pendant leur enfance. Ainsi, les mères présentant un attachement préoccupé rapportent avoir expérimenté à la fois moins d'affection et une certaine surprotection comparativement aux mères présentant un attachement autonome ou esquivé (Van IJzendoorn et al., 1991), ce qui est cohérent avec le système de classification du AAI (Main & Goldwyn, 1994). De plus, les adolescents caractérisés par un attachement préoccupé rapportent avoir été peu encouragés à l'autonomie et s'être sentis moins acceptés par leur mère durant leur enfance que les adolescents dont l'attachement est esquivé ou autonome (Carlson, 1989; Larose, 1995). Ces observations sont toutefois limitées par le caractère auto-évaluatif et rétrospectif des expériences d'attachement rapportées.

Haft et Slade (1989) et Crowell et Feldman (1989) ont pour leur part observé une relation entre le type d'attachement d'un individu mesuré par le AAI et sa propre sensibilité comme parent. Ces études révèlent que les mères présentant un attachement autonome auraient une relation plus harmonieuse avec leur bébé et donneraient davantage de soutien lors d'une tâche de résolution de problème que les mères dont l'attachement est insécurisant. Dans une méta-analyse regroupant 10 études et 389 dyades parent-enfant, Van IJzendoorn (sous presse) a constaté que le type d'attachement contribue à environ 12% de la variance de la sensibilité parentale. Il y aurait donc d'autres variables, possiblement plus importantes que l'attachement, qui entreraient en ligne de compte pour expliquer la sensibilité parentale. Néanmoins, prises dans leur ensemble, les données sur la sensibilité parentale appuient la validité de construit du AAI.

La troisième question de recherche touche l'adaptation personnelle et le statut clinique, et se rapporte à l'idée que le type d'attachement influence l'adaptation socio-émotive de l'individu (Bowlby, 1982). Le développement d'un attachement évitant ou ambivalent serait la conséquence d'expériences de rejet ou d'inconsistance des soins vécues avec les figures d'attachement à l'enfance (Ainsworth et al., 1978). Ces expériences donneraient également lieu à l'établissement de certaines règles cognitives, relativement stables à partir de l'adolescence (Main et al., 1985). Bien qu'elles soient adaptées aux expériences d'attachement mentionnées ci-haut, ces règles cognitives seraient dysfonctionnelles quant aux processus de régulation des émotions et de soutien social dans

les autres contextes relationnels (Kobak, Cole, Ferenz-Gillies, Fleming, & Gamble, 1993; Kobak & Sceery, 1988). En d'autres mots, les individus présentant un attachement préoccupé ou esquivé seraient moins en mesure de s'adapter correctement à leur milieu, en raison des règles cognitives dysfonctionnelles qui biaisent leurs réactions lors de diverses situations stressantes, alors que les personnes caractérisées par un attachement autonome devraient présenter une bonne adaptation personnelle puisqu'elles ont acquis des règles cognitives adéquates pour gérer les situations stressantes (Kobak & Sceery, 1988).

De nombreuses études empiriques (Borman & Cole, 1993; de Ruiter, 1994b; Smith & George, 1993; Zimmermann & Grossmann, 1995) sont venues appuyer cette hypothèse à l'aide du AAI, supportant ainsi sa validité de construit. Ces études indiquent que de jeunes adultes dont l'attachement est autonome manifestent une plus grande estime personnelle et une plus faible incidence d'actes délinquants, tout en présentant une plus grande capacité d'adaptation (*ego-resiliency*), moins de résignation dans leurs relations sociales, et une meilleure compétence sociale. Les jeunes adultes présentant un attachement esquivé sont pour leur part plus solitaires et dépressifs, présentent une moins grande flexibilité du moi, davantage de résignation dans leurs relations sociales et un concept de soi moins positif, tout en présentant une fréquence plus élevée d'actes délinquants et une compétence sociale plus faible que les deux autres groupes. Pour leur part, les jeunes adultes dont l'attachement est préoccupé seraient plus anxieux et auraient une moins bonne estime de soi que les deux autres groupes, tout en présentant une moins grande flexibilité du moi.

Kobak et Sceery (1988) ont pour leur part constaté que les collégiens présentant un attachement insécurisant (préoccupé ou esquivé) ont une incidence plus élevée de symptômes psychopathologiques, une évaluation plus négative de leur niveau de compétence sociale, un degré d'affirmation moindre et une habileté plus limitée à établir des relations chaleureuses que ceux dont l'attachement est autonome. Également, Borman-Spurrell (1995) rapporte une relation entre les attachements esquivé et non-résolu et certains indices de mésadaptation chez de jeunes adultes (délinquance, consommation de drogue, faible estime de soi, solitude, etc).

Dans le même ordre d'idées, certains auteurs avancent qu'il existe un lien entre les troubles de la personnalité et certaines dimensions d'attachement (West & Sheldon-Keller, 1994). Selon eux, les diagnostics de désordres de la personnalité pourraient être définis de façon plus précise et cohérente si on tenait compte des types d'attachement. Dans leur méta-analyse des études portant sur le AAI, Van IJzendoorn et Bakermans-Kranenburg (1993) se sont penchés sur 12 études utilisant des populations cliniques (parents d'enfants avec comportements agressifs ou anti-sociaux, avec troubles du sommeil ou avec problèmes de santé physique, femmes dysthymiques ou à personnalité limite (borderline), adolescentes enceintes, parents maltraitant ou négligeant leur enfant, jeunes adultes hospitalisés en psychiatrie à l'adolescence, etc...). L'examen de ces études révèle une surreprésentation marquée des types d'attachement insécurisants par rapport à la distribution dans les populations normales (80% au lieu de 40%). Ce résultat suggère que l'attachement insécurisant des adultes est effectivement relié à leurs propres perturbations comportementales et socio-émotives, ainsi qu'à celles de leurs enfants.

À ce sujet, certains chercheurs (de Ruiter, 1994a; Kobak & Sceery, 1988; Kobak, Sudler & Gamble, 1991) ont testé l'hypothèse selon laquelle un attachement esquivé serait associé aux problèmes externalisés (ex.: hostilité, paranoïa, narcissisme, histrionisme), alors qu'un attachement préoccupé serait plutôt relié aux problèmes internalisés (ex.: dépression, somatisation, anxiété, troubles compulsifs, personnalité évitante, dépendante ou passive-agressive). Bien qu'encore incomplets et peu nombreux, les résultats tendent à confirmer cette hypothèse (de Ruiter, 1994a; Kobak & Sceery, 1988; Kobak et al., 1991). Certains auteurs ont également observé une relation entre la dépression chez les femmes et un type d'attachement préoccupé (Cole & Kobak, 1993; Kobak et al., 1991), ainsi qu'entre un type d'attachement esquivé et les troubles de l'alimentation chez la femme (Cole & Kobak, 1993). Toutefois, les études précédentes n'utilisent pas des populations cliniques diagnostiquées, mais se basent plutôt sur des scores continus indiquant des tendances de la personnalité.

Les résultats mentionnés ci-haut ne font toutefois pas l'unanimité. En effet, Van IJzendoorn et Bakermans-Kranenburg (1993) ont observé dans leur méta-analyse que malgré leur

surreprésentation dans les populations cliniques, les différents types d'attachement insécurisant (esquivé, préoccupé et non-résolu) ne peuvent être associés de façon différentielle à un statut clinique particulier. On peut donc conclure que les données recueillies à ce jour permettent d'associer les types d'attachement insécurisants à un plus grand risque de problèmes psychologiques, sans toutefois permettre d'associer clairement un type spécifique d'attachement insécurisant à une classe précise de psychopathologie ou de problèmes d'adaptation.

La quatrième question de recherche se rapporte aux réactions physiologiques enregistrées durant l'entrevue. Dozier et Kobak (1992) se sont servis de mesures psychophysologiques (notamment la conductivité de la peau) pour vérifier la validité de construit des types d'attachement inférés grâce au AAI, en particulier le type esquivé. Le point de vue des auteurs s'appuie sur les idées de Main (1990) concernant les stratégies d'attachement primaire et secondaires. La stratégie primaire réfère à la tendance biologique à rechercher la sécurité en période de détresse. Lorsque cette stratégie primaire échoue, des stratégies secondaires sont utilisées pour permettre à l'individu de gérer la détresse personnelle (Main, 1990). Selon Dozier et Kobak (1992), la désactivation du système d'attachement est une stratégie secondaire utile, typique aux individus présentant un attachement esquivé. Lors du AAI, ceux-ci vont typiquement s'éloigner des sujets reliés à l'attachement, en restreignant l'accès à leurs propres souvenirs d'attachement, en idéalisant leurs parents, ou en dévalorisant l'importance des relations d'attachement (Kobak et al., 1993).

Dozier et Kobak (1992) ont observé une corrélation modérée, mais positive et significative entre le niveau de désactivation des sujets (un indice typique du type esquivé que l'on peut évaluer sur un continuum activation-désactivation) et leur degré de conflit intérieur ressenti durant le AAI, tel que suggéré par l'activation physiologique que l'on observe grâce à la conductivité de la peau. Ce résultat est cohérent avec l'idée que le AAI, en dirigeant l'attention de l'individu vers des considérations reliées à l'attachement, met au défi la stratégie de désactivation des individus dont l'attachement est de type esquivé, ce qui se traduit par un niveau accru de conflit intérieur que l'on peut évaluer à l'aide de mesures physiologiques (Dozier & Kobak, 1992). Ces données apportent



un important soutien à la validité de construit du AAI, particulièrement en ce qui concerne le type esquivé.

Les théoriciens de l'attachement avancent qu'en raison de l'action persistante des modèles cognitifs internes, le type d'attachement des parents serait susceptible de se transmettre à leur enfant. Ce phénomène, identifié comme la transmission intergénérationnelle de l'attachement (Bowlby, 1982; Main & Goldwyn, 1994), constitue la cinquième grande question de recherche abordée.

Certains auteurs (Crowell & Feldman, 1989; Main & Goldwyn, 1994) avancent que ce phénomène s'explique par le fait que les modèles cognitifs des parents influencent la façon dont ils répondent aux signaux et aux besoins de leur enfant, suscitant ainsi chez l'enfant des attentes cohérentes avec cette façon de répondre. Ainsi, les parents présentant un attachement esquivé interagiraient avec leur enfant de manière à activer le moins possible leur propre système d'attachement, c'est-à-dire en évitant systématiquement les actions susceptibles de provoquer une détresse personnelle chez eux-mêmes, telle une empathie marquée envers les signaux d'attachement de l'enfant. Cette attitude de retrait et de prudence les conduirait à une difficulté à bien percevoir, interpréter et réagir aux signaux de leur enfant (Main et al., 1985). À l'opposé, les parents du type préoccupé auraient tendance à se centrer de façon excessive sur la détresse de leur enfant, ce qui prédisposerait celui-ci à maintenir une activation exagérée de son propre système d'attachement, en lui faisant croire à une importance excessive de certains événements relativement banals (ex.: une blessure très légère) (Main et al., 1985). Finalement, les parents présentant un attachement autonome seraient plus sensibles aux signaux de leur enfant, puisqu'ils ont accepté et intégré leurs expériences d'attachement passées en un tout cohérent et non préoccupant pour eux. Ils sont ainsi libres de concentrer leur attention, mais de façon non excessive (à l'opposé des parents dont l'attachement est préoccupé et qui se centrent excessivement sur la détresse de leur enfant), sur les besoins de l'enfant puisqu'ils ne craignent pas l'activation de leur propre système d'attachement (Van IJzendoorn et al., 1991).

Ainsi, les parents dont l'attachement est autonome seraient plus susceptibles d'avoir avec leur enfant une relation sécurisante (cette sécurité étant évaluée par la Situation Étrangère); les parents caractérisés par un attachement esquivé, une relation évitante; les parents présentant un attachement préoccupé, une relation ambivalente; et les parents dont l'attachement est non-résolu auraient plus de risques d'avoir un enfant dont le système d'attachement est désorganisé (Main & Goldwyn, 1994).

Cette question de la transmission intergénérationnelle est particulièrement pertinente à la validité de construit du AAI. En effet, c'est dans le but de vérifier ces propositions théoriques que le AAI a été construit, c'est-à-dire pour explorer l'organisation cognitive du système d'attachement de parents ayant des enfants présentant différents types d'attachement, selon la Situation Étrangère. Les travaux de Main et ses collaborateurs visaient donc essentiellement à identifier des types d'attachement à l'âge adulte correspondant à ceux mis en évidence par Mary Ainsworth concernant l'attachement à l'enfance. Lors de l'étude initiale utilisant le AAI et son système de classification (George et al., 1984), Main et ses collaborateurs ont conséquemment observé des relations significatives entre les scores obtenus par les adultes au AAI et les scores assignés à leurs propres enfants lors de la Situation Étrangère. Plusieurs études subséquentes (Benoit & Parker, 1994; Main & Hesse, 1992; Ward et al., 1990; Ward & Carlson, 1995) sont venues confirmer cette relation; dans tous les cas, les correspondances adultes-enfants sont statistiquement significatives, variant de 69% (Ward et al., 1990) à 87% (Ward & Carlson, 1995). À ce sujet, Van IJzendoorn (1993) a procédé à une méta-analyse de 18 études différentes incluant 853 dyades parent-enfant. Cette analyse révèle un taux de correspondance global de 75% entre la sécurité de l'attachement du parent (telle que mesurée par le AAI) et la sécurité de la relation parent-enfant (telle que mesurée par la Situation Étrangère). Une deuxième méta-analyse (Van IJzendoorn, sous presse) fait ressortir que les correspondances entre la sécurité de l'attachement du parent et celle de son enfant sont statistiquement significatives, qu'elles soient évaluées à l'aide de systèmes de classification en deux (sécurisant-insécurisant), trois (autonome, esquivé, préoccupé) ou quatre groupés d'attachement (autonome, esquivé, préoccupé, non-résolu). De plus, cette correspondance parent-enfant n'est pas

influencée par le fait que le AAI soit administré avant la naissance de l'enfant, ou un an et demi plus tard (Van IJzendoorn, sous presse). Cette relation est d'autant plus significative qu'elle est fondée sur deux systèmes de mesure différents, soit une entrevue semi-structurée impliquant un système de cotation du discours de l'adulte, et une situation de laboratoire structurée impliquant la cotation des comportements de l'enfant (Van IJzendoorn, sous presse).

Zimmermann, Fremmer-Bombik, Spangler & Grossmann (1995) ont pour leur part observé la relation entre le type d'attachement de la mère évalué par le AAI lorsque l'enfant avait 6 ans, et le type d'attachement de celui-ci, également mesuré par le AAI, 10 ans plus tard. Ils rapportent une concordance de 71% entre les types d'attachement des mères et des enfants, cette concordance étant toutefois basée sur un système de classification en deux catégories, sécurisant et insécurisant. Ils ont cependant noté que la relation entre le type d'attachement de la mère et celui de son enfant n'est pas significative lorsque certains facteurs de risque tels le divorce, le décès ou une maladie mentale et physique sont présents chez l'un des parents. L'environnement jouerait donc un rôle significatif dans le développement d'un type d'attachement, pouvant même entraver le processus de transmission intergénérationnelle.

Benoit et Parker (1994) ont étudié les correspondances entre les types d'attachement sur trois générations. Ils rapportent que dans 81% des dyades mère-enfant, la classification reçue par la mère au AAI correspond à celle reçue par son enfant à la Situation Étrangère. Cette correspondance ne varie pas selon que le AAI ait été administré pendant la grossesse ou quand l'enfant avait 11 mois. De plus, ils ont observé que le type d'attachement de la grand-mère correspond à celui de son petit-enfant dans 75% des cas. Benoit et Parker (1994) rapportent finalement que 65% de leurs triades grand-mère/mère/enfant, soit 50 sur 77, affichent des classifications d'attachement correspondantes sur les trois générations.

Puisque le type d'attachement du parent est relié à sa sensibilité parentale (Bowlby, 1982; Main & Goldwyn, 1994) et que celle-ci pourrait avoir une influence positive sur le développement personnel de l'enfant, on peut poser l'hypothèse d'une relation entre le type d'attachement du parent et l'adaptation de son enfant. On peut ainsi avancer que les enfants de parents dont

l'attachement est autonome présenteront une meilleure adaptation personnelle que ceux de parents dont l'attachement est insécurisant. Les données viennent confirmer cette hypothèse; en effet, les enfants de mères dont l'attachement est autonome ont une meilleure capacité d'adaptation (*ego-resiliency*) et un meilleur contrôle de leurs émotions, alors que les enfants de pères caractérisés par un attachement esquivé semblent plus agressifs et moins sociables au niveau pré-scolaire (Van IJzendoorn et al., 1991). De plus, Zimmermann et Grossmann (1995) ont observé une relation entre le type d'attachement des parents et l'adaptation de leur enfant mesuré 10 ans plus tard, soit lorsque celui-ci atteint 16 ans. Ainsi, les adolescents dont l'attachement du père était classé autonome 10 ans plus tôt rapportent utiliser des stratégies d'adaptation plus appropriées, c'est-à-dire qu'ils utilisent davantage leurs propres ressources intellectuelles et pratiquent moins l'évitement et le retrait, alors que les adolescents de mères présentant un attachement autonome rapportent une meilleure capacité d'adaptation et un concept de soi plus positif (Zimmermann & Grossmann, 1995). Pour leur part, Van IJzendoorn et Bakermans-Kranenburg (1993) ont observé, dans leur méta-analyse, une relation significative entre la sécurité de l'attachement de l'adulte, et le fait que ses enfants soient ou non diagnostiqués comme étant cliniquement perturbés (troubles du développement, troubles du comportement, problèmes de santé physique, troubles du sommeil). Ces résultats apportent un appui indirect à la validité de construit du AAI.

La sixième question de recherche abordée ici se rapporte à la validité discriminante du AAI, c'est-à-dire à sa capacité à mesurer distinctement les concepts visés, sans que l'évaluation ne soit influencée par des construits connexes. Une méta-analyse conduite par Van IJzendoorn et Bakermans-Kranenburg (1993) permet d'apprécier certains aspects de la validité discriminante du AAI. Elle porte sur 33 études différentes menées dans 6 pays, incluant plus de 2000 sujets. Van IJzendoorn et Bakermans-Kranenburg (1993) ont montré que la classification issue du AAI est indépendante de la tendance à répondre de façon socialement désirable, et que le style de discours des sujets lors du AAI est différent de leur style de discours normal, soit lorsqu'ils parlent d'un sujet non relié à l'attachement, par exemple en situation d'entrevue pour un emploi. Ils ont également noté que le AAI ne mesure pas les habiletés de raisonnement logique, l'aisance verbale

ou le QI, et que les sujets classés dans les trois types d'attachement avaient une capacité similaire à se rappeler des expériences infantiles sans rapport avec l'attachement. Cette dernière constatation est particulièrement pertinente dans le cas du type esquivé, dont l'une des caractéristiques importantes est la persistance à ne pas se souvenir de ses expériences d'attachement. De plus, Van IJzendoorn et Bakermans-Kranenburg (1993) n'ont observé aucune relation significative entre la classification au AAI et le style cognitif du sujet, son niveau socio-économique, et l'âge et la scolarité de sa mère.

Waters et al. (1993) ont également étudié différents aspects de la validité discriminante de l'entrevue. Ils ont observé que les classifications au AAI ne sont pas reliées au style de discours (l'habileté à utiliser le langage pour exprimer sa pensée de façon cohérente), à la désirabilité sociale ou à la complexité cognitive. Ce dernier construit est une caractéristique cognitive individuelle, reliée au traitement de l'information, et référant au niveau de sophistication intellectuelle qu'une personne démontre lorsqu'elle évalue une information. Par exemple, on peut observer une faible complexité cognitive chez un individu qui juge les faits simplement d'après leurs apparences, sans avoir recours à une perspective autre pour évaluer la situation, alors qu'on peut conclure à une plus forte complexité cognitive lorsque l'information est examinée selon plusieurs perspectives intégrées et que les événements sont perçus comme interreliés. Deux dimensions de la complexité cognitive peuvent être reliées au AAI sur le plan conceptuel: l'habileté à détecter et à différencier certaines caractéristiques des gens et des événements, et l'habileté à assimiler différentes pièces d'information au sujet des gens et des événements. Cette dernière habileté se rapproche beaucoup du construit de cohérence tel que défini par Main et Goldwyn (1994), qui est l'élément principal sur lequel on se base pour classer une personne autonome dans le AAI. En effet, un discours très cohérent et un haut niveau de complexité cognitive ont plusieurs propriétés similaires, ce qui soulève la possibilité qu'une classification autonome mesure en fait la complexité cognitive. Les résultats de Waters et al. (1993) montrant que la complexité cognitive est indépendante de la cohérence du discours apportent un appui important à la validité discriminante du AAI.

La procédure du AAI est très complexe et demande beaucoup de temps pour l'entraînement, la passation et la cotation. Waters et al. (1993) ont donc étudié la possibilité d'utiliser certaines mesures papier-crayon comme variantes au AAI. Il est en effet pertinent de se demander si l'on peut utiliser des méthodes plus simples afin de recueillir une information similaire à celle du AAI. Waters et al. (1993) ont observé une absence de correspondance entre le AAI et une méthode où les sujets s'assignent eux-mêmes un style d'attachement selon une méthode de vignettes à cocher décrivant brièvement les différents styles d'attachement (Hazan & Shaver, 1987). Ils ont aussi montré que les mesures de type papier-crayon (Armsden & Greenberg, 1987; Epstein, 1983) évaluent des aspects différents de ceux cernés par le AAI, et qu'ils ne peuvent, en conséquence, être utilisées comme substituts à ce dernier. En effet, les mesures de type papier-crayon évaluent les représentations d'attachement, tandis que le AAI cerne plutôt les mécanismes de traitement d'information liée à l'attachement, c'est-à-dire qu'il évalue l'organisation cognitive du système d'attachement plutôt que la perception qu'a l'individu de ses relations d'attachement. De plus, il est généralement reconnu que le rappel du passé (tel que requis par les mesures de type papier-crayon) peut être affecté par les expériences plus récentes, les structures cognitives (Piaget & Inhelder, 1973), et l'humeur (Bower, 1981). Par exemple, Schaffer & Bayley (1967) n'ont observé aucune relation entre les souvenirs d'adultes concernant des comportements de leurs parents envers eux quand ils avaient moins de trois ans, et l'observation directe du comportement des parents faite par les chercheurs à cette époque.

Ces résultats sont cependant limités parce que Waters et al. (1993) ne font pas la distinction entre les types d'attachement insécurisant en regroupant ensemble les sujets présentant un attachement esquivé ou préoccupé. Il est possible que l'évaluation des relations parentales (i.e., l'auto-évaluation de type papier-crayon) varie selon le type particulier d'attachement insécurisant. Ainsi la perception des adolescents dont l'attachement est esquivé pourrait être biaisée positivement par les stratégies menant à l'idéalisation et au blocage d'information. D'autre part, l'évaluation des relations établies par les adolescents dont l'attachement est préoccupé devraient être biaisée négativement en raison de la centration qu'ils manifestent envers la détresse. Carlson (1989) et

Larose (1995) ont déjà montré que les adolescents utilisant des stratégies typiques du type préoccupé évaluent négativement leurs relations d'attachement aux parents, alors que les adolescents caractérisés par un attachement esquivé ne se distinguent pas de ceux dont l'attachement est autonome quant aux perceptions qu'ils ont de leurs relations d'attachement (Larose, 1995). On peut donc conclure que les mesures d'attachement auto-évaluatives de type papier-crayon, malgré la richesse de l'information qu'elles peuvent apporter concernant les représentations d'attachement, sont susceptibles d'être biaisées par l'organisation cognitive du système d'attachement. Le AAI présente l'avantage de mesurer directement cette organisation cognitive en analysant la forme plutôt que le contenu du discours relatif aux expériences d'attachement.

En résumé, les données indiquent que le AAI possède une bonne validité discriminante. Il est en effet indépendant de variables personnelles telles le QI, la complexité cognitive, le style de discours, la désirabilité sociale, les habiletés de raisonnement logique, l'aisance verbale, la capacité à se rappeler les expériences infantiles, ainsi que le niveau socio-économique et l'âge de la mère. De plus, il mesure des construits différents de ceux cernés par les méthodes de vignettes ou de type papier-crayon.

Le Adult Attachment Interview répond donc de façon satisfaisante à de nombreux critères psychométriques, non seulement en termes de fidélité mais aussi en termes de validité discriminante et de construit. Il semble également pouvoir s'appliquer à de nombreuses populations, soit des mères, des pères, de jeunes adultes sans enfant, des adolescents et même diverses populations cliniques.

### **Critiques et recommandations**

Les études ayant utilisé le AAI, bien que riches et nombreuses, laissent sans réponse certaines questions d'ordre théorique qu'il serait utile de clarifier lors d'études ultérieures afin d'en arriver à des conclusions plus fermes et plus complètes au sujet des qualités métrologiques du AAI.

Notamment, certaines études (Main & Goldwyn, 1994; Van IJzendoorn, sous presse; Van IJzendoorn et al., 1991) ont observé des corrélations plus faibles entre le type d'attachement du père et celui de son enfant que celles que l'on trouve entre le type d'attachement de la mère et de son enfant. Ainsi, dans l'étude de Van IJzendoorn et al. (1991), les corrélations entre le type d'attachement des pères et de leurs enfants n'étaient pas significatives. Selon Van IJzendoorn (sous presse), ce résultat pourrait signifier que le AAI soit moins valide dans le cas du père que celui de la mère. Toutefois, certaines explications rivales pourraient rendre compte de ces données.

Une explication possible des faibles correspondances père-enfant se rapporte à la validité de la Situation Etrangère avec les dyades père-enfant. En effet, cet instrument a d'abord été conçu et validé avec des mères, et il est possible que cette situation de laboratoire n'évalue pas aussi correctement les caractéristiques essentielles de la relation père-enfant que celle des dyades mère-enfant. Si tel est le cas, le AAI ne serait peut-être pas responsable des faibles correspondances entre les types d'attachement des pères et de leurs enfants.

Une autre explication possible des corrélations plus faibles entre les types d'attachement des pères et de leurs enfants est que la transmission intergénérationnelle s'applique d'abord et avant tout à la dyade mère-enfant. En effet, encore tout récemment dans la plupart des cultures occidentales, c'était la mère qui prenait soin de l'enfant la majeure partie du temps (Lamb, 1987). Il est donc possible que le père, parce qu'il est moins impliqué dans les soins prodigués à l'enfant, ait un rôle moins important à jouer que la mère quant à la qualité du type d'attachement de l'enfant, ce qui signifierait que le AAI mesure aussi bien l'attachement au père que l'attachement à la mère.

Nous croyons donc fort important que les études à venir clarifient la question de la validité du AAI avec les pères, qui n'est pour l'instant pas résolue. Puisque les enfants fréquentant régulièrement leurs deux parents peuvent développer un type d'attachement différent avec chacun d'eux (Van IJzendoorn, sous presse), et que les deux parents peuvent différer quant à leurs types d'attachement, il est pertinent de déterminer comment les enfants composent avec un réseau d'attachement aussi complexe, et sous quelles conditions le père est le plus susceptible d'influencer significativement l'attachement de son enfant.



Un autre point sur lequel il apparaît important de poursuivre les recherches sur la validation du AAI concerne la distinction entre les types esquivé et préoccupé, particulièrement en ce qui a trait à leurs relations avec l'adaptation de l'individu. Les recherches publiées à ce jour (de Ruiters, 1994a; Kobak & Sceery, 1988; Kobak et al., 1991; Van IJzendoorn & Bakermans-Kranenburg, 1993; West & Sheldon-Keller, 1994) ont donné lieu à peu de résultats concluants et il serait fort pertinent de pousser plus avant l'étude des distinctions entre les types d'attachement insécurisant, notamment pour les populations cliniques. En effet, les données recueillies à ce jour permettent d'affirmer qu'un attachement insécurisant est relié à un plus grand risque de troubles psychologiques (Van IJzendoorn & Bakermans-Kranenburg, 1993), sans toutefois mener à des relations claires entre les types particuliers d'attachement insécurisant et les classes de troubles psychologiques. Une hypothèse qui mériterait un examen particulier est celle de de Ruiters (1994a) qui propose un lien entre l'attachement esquivé et les problèmes externalisés (ex.: hostilité, paranoïa, narcissisme, histrionisme) ainsi qu'entre l'attachement préoccupé et les problèmes internalisés (ex.: dépression, somatisation, anxiété, troubles compulsifs).

Une autre question qui ne semble pas résolue par l'état actuel de la recherche est celle de la validité inter-culturelle de l'entrevue. Bien que la répartition des types d'attachement (environ 60% d'autonomes, 25% d'esquivés et 15% de préoccupés) soit similaire tant pour des populations américaines que canadiennes (Benoit & Parker, 1994), hollandaises (Van IJzendoorn et al., 1991), britanniques (Fonagy, Steele & Steele, 1991), australiennes (Radojevic, 1992) et israéliennes (Sagi et al., 1994), peu d'études ont déjà abordé la question de sa validité auprès de cultures dites non-occidentales, les cultures asiatiques ou africaines par exemple. Van IJzendoorn et Bakermans-Kranenburg (1993) ont constaté une surreprésentation de types d'attachement autonomes et préoccupés et une sous-représentation de types esquivés chez des mères habitant en communauté dans des kibbutz. Il semble donc souhaitable de recueillir davantage de données à ce sujet, et d'élargir l'éventail de cultures étudiées afin de ne pas se limiter à la culture occidentale industrialisée. On pourra ainsi en arriver à des conclusions plus fermes au sujet de la validité inter-culturelle du AAI, c'est-à-dire à sa capacité d'évaluer le type d'attachement d'individus venant de

contextes socio-culturels diversifiés. De telles études pourraient également permettre d'identifier certaines contraintes contextuelles limitant le processus de transmission intergénérationnelle (ex.: vie en large communauté où plusieurs adultes de types d'attachement différents prodiguent des soins à l'enfant dès son tout jeune âge) ou, au contraire, le favorisant (ex.: culture permettant une très grande proximité physique mère-enfant, où celui-ci est rarement en contact avec d'autres adultes susceptibles de répondre à ses besoins d'une manière différente de sa mère).

L'une des idées centrales de la théorie de l'attachement est qu'en raison du développement et de la persistance des modèles cognitifs internes, l'attachement est relativement stable sur de longues périodes (Bowlby, 1982). Il semble donc qu'une épreuve importante de la validité du AAI serait d'observer la correspondance longitudinale entre le type d'attachement d'un enfant tel que mesuré par la Situation Etrangère, et le type d'attachement de ce même individu évalué par le AAI à l'âge adulte. Les rares études à s'être intéressées à la question, celles de Hamilton (1995) et de Zimmermann et al. (1995), arrivent à des résultats assez peu concluants. En effet, Hamilton (1995) a observé que l'attachement à l'enfance, tel que mesuré par la Situation Etrangère, prédit l'attachement à l'âge adulte évalué par le AAI dans 63% des cas. Cependant, Zimmermann et al. (1995) n'ont observé aucune correspondance significative entre les types d'attachement à un an (Situation Etrangère) et à 16 ans (AAI). Les résultats de ces deux études sont plutôt inconsistants, laissant présager que l'attachement n'est peut-être pas aussi stable que ce que la théorie avance. Ce champ d'étude étant encore très récent, il serait fort intéressant que davantage d'études longitudinales se penchent sur la question dans les années à venir. Si les résultats indiquent que la relation de prédiction entre l'attachement à l'enfance et l'attachement à l'âge adulte n'est pas significative, il sera important d'identifier les éléments pouvant contribuer à modifier le type d'attachement d'un individu au fil des ans.

Certains résultats de l'étude de Zimmermann et al. (1995) soulèvent d'importantes questions quant à la validité du AAI et à la stabilité des types d'attachement. Ces auteurs ont observé les relations entre les comportements d'attachement à 1 an (Situation Etrangère), les comportements et les représentations d'attachement à 10 ans (à l'aide d'une entrevue sur

l'attachement), et finalement les représentations d'attachement à 16 ans. Leurs données indiquent que bien qu'il n'y ait pas de relation entre les comportements d'attachement à 1 an et les représentations d'attachement à 10 ans et 16 ans, il y a une continuité au niveau comportemental entre 1 an et 10 ans, et au niveau représentationnel entre 10 ans et 16 ans. Ces résultats suggèrent la possibilité que la stabilité de l'attachement varie selon le type de mesure utilisé ou le type de construit d'attachement évalué (comportemental ou représentationnel). Cette proposition, si elle est confirmée, remettrait en question l'une des idées de base de la théorie de l'attachement, c'est-à-dire la stabilité de celui-ci sur de longues périodes (Bowlby, 1982). Il est donc important que des études futures se penchent sur la question de l'influence du type d'instrument utilisé dans l'examen de la stabilité de l'attachement.

Les résultats de Zimmermann et al. (1995) soulèvent également un questionnement concernant certaines données rapportées ci-haut pour appuyer la validité de construit du AAI. On peut en effet se demander jusqu'à quel point certaines relations observées entre le AAI et diverses mesures d'adaptation ne reflètent pas une méthode commune, soit l'auto-évaluation. Sans remettre totalement en question les données recueillies à l'aide d'instruments auto-évaluatifs, on peut toutefois souhaiter que l'on documente davantage la validité du AAI à l'aide d'instruments utilisant des sources d'information extérieures à l'individu, tels le parent, un pair ou le conjoint du sujet.

Selon la théorie de l'attachement, le fait qu'un enfant soit susceptible de présenter un type d'attachement semblable à celui de ses parents aurait pour origine les modèles cognitifs internes de ces derniers. En effet, les modèles cognitifs des parents expliqueraient la façon dont ils répondent aux signaux de leur enfant, suscitant chez celui-ci un certain type d'attentes contribuant au développement du type d'attachement (Crowell & Feldman, 1989; Main & Goldwyn, 1994). Si ce mécanisme opère, frères et sœurs devraient posséder des types d'attachement similaires, ce qui n'a pas encore été vérifié par des études empiriques. Une étape importante de la validation du AAI est donc l'étude de la similarité des types d'attachement entre frères et sœurs.

Dans le même ordre d'idées, il pourrait être intéressant de répéter l'expérimentation de Benoit et Parker (1994), et d'utiliser le AAI avec des personnes âgées, si l'on possède des données

au sujet des types d'attachement de certains de leurs enfants ou même petits-enfants. Cette façon de procéder, tout en étendant le champ de connaissances sur la validité du AAI auprès de populations particulières (les personnes âgées ayant rarement été une population d'intérêt en matière d'attachement), constitue en quelque sorte un test-limite des concepts de transmission intergénérationnelle (en l'étudiant sur trois générations plutôt que deux) et de stabilité des représentations d'attachement. Il serait donc important que des études ultérieures vérifient la validité des résultats de Benoit et Parker (1994).

Bien que son processus de validation ne soit pas encore complété, le AAI se présente comme un instrument prometteur permettant d'évaluer l'organisation cognitive du système d'attachement d'individus de diverses populations de cultures variées. S'inscrivant dans un cadre théorique cohérent, le AAI répond à de rigoureux critères psychométriques en termes de fidélité et de validité prédictive, discriminante, convergente et de construit. Les données présentées dans le présent article permettent de croire que cette entrevue peut être utilisée dans le cadre de nombreuses recherches visant l'étude des déterminants (ex.: transmission intergénérationnelle, sensibilité parentale), des corrélats (ex.: domaine du soutien social, au niveau des perceptions de soutien ou de la recherche d'aide) et des effets de l'attachement (ex.: mode d'entrée en communication avec le monde extérieur, adaptation sociale ou émotive, genre de relations de couples établies) auprès d'adolescents et d'adultes, parents ou non.

## RÉFÉRENCES

- Ainsworth, M.D. (1989). Attachments beyond infancy. American Psychologist, *44*, 709-716.
- Ainsworth, M.D., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Armsden, G.C., & Greenberg, M.T. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. Journal of Youth and Adolescence, *16*, 427-454.
- Bakermans-Kranenburg, M.J., & Van IJzendoorn, M.H. (1993). A psychometric study of the Adult Attachment Interview: Reliability and discriminant validity. Developmental Psychology, *29*, 870-879.
- Benoit, D., & Parker, K.C.H. (1994). Stability and transmission of attachment across three generations. Child Development, *65*, 1444-1456.
- Borman, E., & Cole, H. (1993). A comparison of two measures of adult attachment with measures of adjustment in young adulthood. Communication présentée au congrès de la Society for Research in Child Development, New Orleans, LA.
- Borman-Spurrell, E. (avril 1995). The relation of unresolved loss or trauma in working models of attachment to psychopathology and adjustment in young adulthood. Affiche présentée au congrès de la Society for Research in Child Development, Indianapolis, IN.

Bower, G. (1981). Mood and memory. American Psychologist, 36, 129-148.

Bowlby, J. (1980). Attachment and Loss, vol. 3. Loss: Sadness and depression. New York: Basic books.

Bowlby, J. (1982). Attachment and Loss, vol. 1. Attachment (2nd ed.). New York: Basic books.

Bretherton, I. (1987). New perspectives on attachment relations: Security, communication, and internal working models. Dans J. Osofsky (Ed.), Handbook of Infant Development (2e éd., pp. 1061-1100). New York: Wiley.

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.

Cassidy, J., & Kobak, R. (1988). Avoidance and its relation to other defensive processes. Dans J. Belsky & T. Nezworski (Eds.), Clinical Implications of Attachment (pp.300-323). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cicchetti, D., Cummings, E.M., Greenberg, M.T., & Marvin, R.S. (1990). An organizational perspective on attachment beyond infancy: Implications for theory, measurement and research. Dans M.T. Greenberg, D. Cicchetti, & E.M. Cummings (Eds.), Attachment in the preschool years: theory, research and intervention. Chicago: The University of Chicago Press.

Cohn, D.A. (1990). Child-mother attachment of six year-olds and social competence at school. Child Development, 61, 152-162.

Cole, H.E., & Kobak, R.R. (1993). Attachment strategies and symptom reporting: A control theory analysis. Manuscrit soumis pour publication.

Crowell, J.A., & Feldman, S.S. (1989). Assessment of mother's working models of relationships: some clinical implications. Infant Mental Health Journal, 10, 173-184.

de Ruiter, C. (1994a). Attachment in relation to internalizing and externalizing symptomatology. Affiche présentée au congrès de la Society for the Study of Behavioural Development, Amsterdam.

de Ruiter, C. (1994b). The relationship between quality of attachment representations and memory and attention processes. Affiche présentée au congrès de la Society for the Study of Behavioural Development, Amsterdam.

Dozier, M., & Kobak, R.R. (1992). Psychophysiology in attachment interviews: Converging evidence for deactivating strategies. Child Development, 63, 1473-1480.

Epstein, S. (1983). The Mother-Father-Peer scale. Manuscrit non publié, University of Massachusetts at Amherst.

Erickson, M.F., Sroufe, L.A., & Egeland, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in a high-risk sample. In I. Bretherton et E. Waters (Eds.), Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50 (Serial no. 209).

Fonagy, P., Steele, H., & Steele, M. (1991). Maternal representations of attachment during pregnancy predict the organization of infant-mother attachment at one year of age. Child Development, *62*, 891-905.

George, C., Kaplan, N., & Main, M. (1984). The Attachment Interview for Adults. Manuscrit non publié, University of California, Berkeley.

Haft, W.L., & Slade, A. (1989). Affect attunement and maternal attachment: A pilot study. Special issue: Internal representations and parent-infant relationships. Infant Mental Health Journal, *10*, 157-172.

Hamilton, C.E. (avril 1995). Continuity and discontinuity of attachment from infancy through adolescence. Communication présentée au congrès de la Society for Research in Child Development, Indianapolis, IN.

Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. Journal of Personality and Social Psychology, *52*, 511-524.

Jacobson, J.L., & Wile, D.E. (1986). The influence of attachment on developmental changes in peer interaction from the toddler to the preschool period. Child Development, *57*, 338-347.

Kobak, R.R., Cole, H.E., Ferenz-Gillies, R., Fleming, W., & Gamble, W. (1993). Attachment and emotion regulation during mother-teen problem-solving: A control theory analysis. Child Development, *64*, 231-245.



Kobak, R.R., & Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescent: Working models, affect regulation, and representation of self and others. Child Development, 59, 135-146.

Kobak, R.R., Sudler, N., & Gamble, W. (1991). Attachment and depressive symptoms during adolescence: A developmental pathways analysis. Development and Psychopathology, 3, 461-474.

Lamb, M.E. (1987). The father's role. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Lamb, M.E., Thompson, R.A., Gardner, W., Charnov, E.L., & Connell, J.P. (1985). Infant mother attachment: The origins and developmental significance of individual differences in strange situation behavior. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Larose, S. (1995). The attachment system in relation to social support in adolescence. Manuscrit en préparation. Université Laval, Québec, Canada.

Lerner, R.M., & Ryff, C.D. (1978). Implementation of the life-span view of human development: The sample case of attachment. Dans P.B. Baltes (Ed.), Life span development and behaviors (pp.1-44). New York: Academic Press.

Main, M. (1985). An adult attachment classification system: its relation to infant-parent attachment. Communication présentée au congrès de la Society for Research in Child Development, Toronto, Canada.

Main, M. (1990). Parental aversion to infant-initiated contact is correlated with the parent's own rejection during childhood: The effects of experience on signals of security with respect to attachment. Dans K. Barnard & T.B. Brazelton (Eds), Touch (pp. 461-495). Madison, CT: International Universities Press.

Main, M., & Goldwyn, R. (1994). Adult Attachment Classification System. Manuscrit non publié, University of California, Berkeley.

Main, M., & Hesse, E. (1992). Disorganized/disoriented infant behavior in the Strange Situation, lapses in the monitoring of reasoning and discourse during the parent's Adult Attachment Interview, and dissociative states. Dans M. Ammaniti & D.Stern, (Eds.), Attachment and Psychoanalysis. Rome: Gius, Laterza and Figli.

Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. Dans I. Bretherton & E. Waters (Eds.), Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50 (Serial no. 209).

Pastor, D.L. (1981). The quality of mother-infant attachment and its relationship to toddlers' sociability with peers. Developmental Psychology, 17, 326-335.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1973). Memory and intelligence. New York: Basic Books.

Radojevic, M. (1992). Predicting quality of infant attachment to father at 15 months from pre-natal paternal representations of attachment: An Australian contribution. Communication présentée au 25e Congrès International de psychologie, Bruxelles (Belgique).

Rosenstein, D.S., & Horowitz, H.A. (1993). Working models of attachment in psychiatrically hospitalized adolescents: Relation to psychopathology and personality. Manuscript soumis pour publication.

Sagi, A., Van IJzendoorn, M.H., Scharf, M., Koren-Karie, N., Joels, T., & Mayseless, O. (1994). Stability and discriminant validity of the Adult Attachment Interview: A psychometric study in young Israeli adults. Developmental Psychology, 30, 771-777.

Schaffer, E., & Bayley, N. (1967). Validity and consistency of mother-infant observations, adolescent maternal interviews, and adult retrospective accounts of maternal behavior. 75<sup>e</sup> Congrès de l'American Psychological Association, Washington, DC.

Shulman, S., Elicker, J., & Sroufe, L.A. (1994). Stages of friendship growth in preadolescence as related to attachment history. Journal of Social and Personal Relationships, 11, 341-361.

Smith, J., & George, C. (1993). Working models of attachment and adjustment to college: Parents, peers, and romantic partners as attachment figures. Communication présentée au congrès de la Society for Research in Child Development, New Orleans, LA.

Sroufe, L.A. (1988). The role of infant-caregiver attachment in development. Dans J. Belsky & T. Nezworski (Eds.), Clinical Implications of Attachment. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sroufe, L.A., & Waters, E. (1977). Attachment as an Organizational Construct. Child Development, 48, 1184-1199.

Steele, H., & Steele, M. (sous presse). Intergenerational patterns of attachment. Dans D. Perlman & K. Bartholomew (Eds.), Advances in Personal Relationships Series. Volume 5. London: Kingsley.

Van IJzendoorn, M.H. (1993). Associations between adult attachment representations and parent-child attachment, parental responsiveness, and clinical status: A meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. Manuscrit non-publié, Leiden, Netherlands.

Van IJzendoorn, M.H. (sous presse). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. Psychological Bulletin.

Van IJzendoorn, M.H., & Bakermans-Kranenburg, M.J. (1993). Attachment representations in mothers, fathers, adolescents, and clinical groups: A meta-analytic search for normative data. Communication présentée au congrès de la Society for Research in Child Development, New Orleans, LA.

Van IJzendoorn, M.H., Kranenburg, M.J., Zwart-Woudstra, H.A., van Busschbach, A.M., & 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.

Ward, M.J., Botyanski, N.C., Plunket, S.W., & Carlson, E.A. (1991). The concurrent and predictive validity of the AAI for adolescent mothers. Affiche présentée au congrès de la Society for Research in Child Development, Seattle, WA.

Ward, M.J., & Carlson, E.A. (1995). Associations among adult attachment representations, maternal sensitivity, and infant-mother attachment in a sample of adolescent mothers. Child Development, 66, 69-79.

Ward, M.J., Carlson, E.A., Altman, S., Levine, L., Greenberg, R.H., & Kessler, D.B. (1990). Predicting infant-mother attachment from adolescents's prenatal working models of relationships. Seventh International Conference on Infant Studies, Montréal, Canada.

Waters, E., Crowell, J., Treboux, D., O'Connor, E., Posada, G., & Golby, B. (Mars 1993). Discriminant validity of the Adult Attachment Interview. Session d'affiches présentée au congrès de la Society for Research in Child Development, New Orleans, LA.

West, M.L., & Sheldon-Keller, A.E. (1994). Patterns of relating: an adult attachment perspective. New York: The Guilford Press.

Weiss, R.S. (1982). Attachment in adult life. Dans C. Parkes & J. S. Sevinson (Eds.), The place of attachment in human behavior. New York: Basic books.

Zimmermann, P., Fremmer-Bombik, E., Spangler, G., & Grossmann, K.E. ( avril 1995). Attachment in adolescence: a longitudinal perspective. Affiche présentée au congrès de la Society for Research in Child Development, Indianapolis, IN.

Zimmermann, P., & Grossmann, K.E. ( avril 1995). Attachment and adaptation in adolescence. Affiche présentée au congrès de la Society for Research in Child Development, Indianapolis, IN.

**Organisation cognitive du système d'attachement et prédiction des perceptions  
et comportements de soutien social**

**Annie Bernier  
École de psychologie  
Université Laval**

**Simon Larose, Ph.D.  
Département de psychopédagogie  
Université Laval**

**Michel Boivin, Ph.D.  
École de psychologie  
Université Laval**

## Résumé

La théorie de l'attachement (Bowlby, 1982) propose que l'organisation cognitive du système d'attachement influence le développement de perceptions de soutien social et de comportements de recherche d'aide. Trente-six collégiens sont rencontrés en entrevue (*Adult Attachment Interview* ; George, Kaplan, & Main, 1984), dont 28 complètent des questionnaires de soutien social. Une évaluation par les pairs est obtenue auprès de 36 participants. L'attachement de type esquivé est associé négativement à la satisfaction face à l'aide reçue, à la confiance envers l'aidant et au recours à l'aide du professeur. Par ailleurs, l'attachement de type préoccupé est relié positivement au désir et à l'importance de recevoir du soutien. Les résultats sont discutés à la lumière de la théorie de l'attachement.

## Organisation cognitive du système d'attachement et prédiction des perceptions et comportements de soutien social

Les théoriciens de l'attachement avancent que les relations d'attachement vécues à l'enfance contribuent au développement de modèles cognitifs internes. Dès l'adolescence, cette organisation cognitive du système d'attachement (Bowlby, 1978; Main, Kaplan & Cassidy, 1985) s'articulerait autour de mécanismes cognitifs déployés pour traiter les informations relatives à l'attachement (c'est-à-dire pour stocker, récupérer et interpréter les événements de vie ayant trait à l'attachement) et déterminerait la confiance de l'adolescent envers le fait que de l'aide sera disponible s'il s'avérait qu'il en ait besoin (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Bowlby, 1978; Main et al., 1985; Sroufe & Waters, 1977). Ainsi, les relations d'attachement joueraient non seulement un rôle crucial à l'enfance, mais elles auraient également une influence persistante sur les perceptions de soi et des autres, de l'aide potentiellement disponible, et sur les comportements de recherche d'aide à l'adolescence (Kobak & Sceery, 1988; Main et al., 1985; Sarason, Pierce & Sarason, 1990b).

La présente étude porte sur la relation entre l'organisation cognitive du système d'attachement et la façon dont les adolescents composent avec les événements préoccupants reliés à leur vie personnelle, familiale, sociale et scolaire. Elle a pour objectif général d'évaluer dans quelle mesure l'organisation cognitive du système d'attachement à l'adolescence (telle que mesurée par le *Adult Attachment Interview*) prédit les perceptions et les comportements de soutien social face aux événements préoccupants typiques de la transition secondaire-collégial, mesurés un an plus tard. L'originalité de la présente étude est qu'elle fait de l'adolescence la période privilégiée pour évaluer les propositions théoriques de Bowlby (1982) selon lesquelles il y aurait une relation persistante entre l'organisation cognitive du système d'attachement et la gestion de la détresse. De plus, elle considère le soutien social non seulement sous son aspect cognitif (les perceptions), mais aussi sous son aspect comportemental (la recherche d'aide).



L'instrument qui semble actuellement faire le plus grand consensus parmi les chercheurs pour évaluer l'organisation cognitive du système d'attachement est le *Adult Attachment Interview* (AAI; George, Kaplan & Main, 1984), une entrevue semi-structurée mesurant l'état de pensée actuel de l'adolescent ou de l'adulte en rapport avec l'attachement en général. Il met l'accent principalement sur la mesure des mécanismes cognitifs déployés par le sujet pour traiter les expériences d'attachement, évaluant ainsi l'organisation cognitive du système d'attachement (Main & Goldwyn, 1994). Quatre grands types d'organisation cognitive du système d'attachement font actuellement consensus parmi les chercheurs ayant recours au AAI: l'attachement autonome; l'attachement esquivé; l'attachement préoccupé et l'attachement non-résolu ou désorganisé. On retrouve ailleurs une description plus détaillée de ces types d'attachement (Bernier, Larose & Boivin, 1995).

La théorie de l'attachement présume que l'organisation cognitive sous-tendant ces types d'attachement influence l'adaptation personnelle des adolescents. Les données empiriques recueillies à ce jour suggèrent une relation entre l'organisation cognitive du système d'attachement et l'adaptation personnelle. Les adolescents dont l'attachement est autonome présentent des niveaux plus élevés d'autonomie, d'affirmation et de compétence sociale (Allen & Hauser, 1994; Kobak & Sceery, 1988), ainsi qu'une gestion émotionnelle (*emotion regulation*) plus appropriée (i.e., présentant moins de colère et d'évitement) lors d'une situation de résolution de problème (Kobak, Cole, Ferenz-Gillies, & Fleming, 1993) que les adolescents présentant un attachement esquivé ou préoccupé. Les adolescents caractérisés par un attachement autonome présentent également une plus faible incidence d'actes délinquants (Borman & Cole, 1993), ainsi qu'une meilleure capacité d'adaptation (*ego-resiliency*), un concept de soi plus positif et de meilleures compétences sociales (Zimmermann & Grossmann, 1995) que les autres adolescents. Pour leur part, les adolescents dont l'attachement est esquivé auraient un comportement sexuel plus précoce et plus à risque (O'Beirne & Moore, 1995), ainsi que des problèmes psychologiques plus externalisés (de Ruiter, 1994), comparativement aux autres adolescents. Un attachement esquivé à l'adolescence est également associé à la solitude et la dépression (Smith & George, 1993), alors que l'attachement

préoccupé est plutôt relié à des problèmes d'anxiété (Smith & George, 1993). Par ailleurs, les adolescents ayant un attachement préoccupé présenteraient des problèmes psychologiques plus internalisés (de Ruiter, 1994), et auraient davantage d'idéations et de comportements suicidaires, tout comme les adolescents dont l'attachement est non-résolu (Adam, Sheldon-Keller, & West, sous presse).

Par ailleurs, peu d'études empiriques ont à ce jour tenté de vérifier auprès d'une population adolescente les propositions théoriques de Bowlby (1982) à l'effet que l'attachement ait un rôle important à jouer dans les perceptions et les comportements de soutien social. L'étude de cette relation est pourtant pertinente, tant en raison de son importance sur le plan théorique qu'en regard de la prédiction de l'adaptation personnelle. Selon Sarason et al. (1990b), la perception de soutien social, définie comme la croyance en la disponibilité de l'aide, constitue une composante cognitive relativement stable de la personnalité prenant racine dans la petite enfance. Elle s'inscrirait dans la continuité des modèles cognitifs internes générés par les expériences d'attachement infantiles et serait une conséquence de ces modèles (Sarason et al., 1990b). Plusieurs auteurs soulignent la nécessité d'élargir le champ de concepts examinés dans les études sur le soutien social, afin de ne pas se limiter aux perceptions de soutien social et ainsi parvenir à des études plus complètes touchant différents aspects du soutien. Coyne et DeLongis (1986) critiquent notamment ce qu'ils appellent la "cognitisation" de la littérature sur le soutien social. Ils notent une absence d'études sur les transactions interpersonnelles concrètes, tout comme Bolger et Eckenrode (1991) qui soutiennent que c'est au niveau des interactions spécifiques entre les individus offrant et recevant le soutien que l'on pourra en arriver à une compréhension plus globale des effets du soutien social sur l'individu qui en profite.

Sur le plan empirique, plusieurs études ont démontré que la perception de soutien social constitue un corrélat plus important de l'adaptation que le soutien réellement reçu (Antonucci & Israel, 1986; Sarason et al., 1990b). Les personnes qui montrent une bonne perception de soutien social présentent un fort sentiment de compétence personnelle, peu d'anxiété sociale et peu d'isolement social (Sarason, Sarason & Pierce, 1990). Elles ont aussi une meilleure image d'elles-

mêmes et des autres, des habiletés sociales plus élevées, une meilleure capacité de composer avec les situations et de meilleures performances cognitives (Sarason, Sarason & Pierce, 1990).

Les stratégies actives d'adaptation, telle la recherche de soutien social, sont aussi associées à une bonne adaptation aux événements stressants (Cronkite & Moos, 1984; Dunkel-Schetter, Feinstein, Taylor & Falke, 1992; Holahan & Moos, 1986). Ainsi, certains auteurs ont observé une forte relation négative entre la recherche d'aide et la détresse (Carskadon, 1974; Mechanic, 1978; Tracey, Sherry & Keitel, 1986; Tracey et al., 1984; Ware, Manning, Duan, Wells & Newhouse, 1984), entre autres chez des étudiants de collège. Caldwell et Reinhart (1988) ont pour leur part constaté une relation inverse entre l'anxiété sociale et la recherche d'aide auprès de pairs du sexe opposé.

Les perceptions de soutien social et la recherche d'aide sont donc des concepts pertinents tant en raison de leur importance sur le plan théorique que par leur rôle de prédicteurs de l'adaptation personnelle. Il est donc important de vérifier les propositions de Bowlby (1982) à l'effet que ces concepts soient associés à l'attachement. Ainsi, à un modèle d'attachement sécurisant serait associée la croyance que l'aide provenant de l'environnement social peut s'organiser et sera disponible en cas de détresse (Sarason, Pierce & Sarason, 1990a). Les adolescents présentant un attachement esquivé, qui rapportent avoir vécu de nombreux rejets en période de détresse (Main & Goldwyn, 1994), percevraient que peu de soutien sera disponible s'ils en ont besoin, tout comme les adolescents dont l'attachement est préoccupé, qui ont reçu des réponses imprévisibles et irrégulières à leurs besoins de proximité en période de détresse (Main & Goldwyn, 1994). Cette confiance en la disponibilité de l'aide, inhérente aux perceptions de soutien social, modulerait à son tour la façon dont l'individu oriente ses comportements de recherche d'aide en situation de détresse (Bowlby, 1980; Sarason et al., 1990a). On peut aisément comprendre qu'un adolescent ayant confiance en la disponibilité de l'aide la recherchera davantage qu'un adolescent percevant que peu de soutien est disponible en cas de besoin.

Selon la théorie de l'attachement, un attachement autonome s'inscrit dans une histoire personnelle au cours de laquelle les tentatives pour établir un contact avec les figures d'attachement

en période de détresse ont régulièrement réussi (Crittenden & Ainsworth, 1989). Grâce à ces réponses positives à leurs demandes de proximité, les personnes présentant ce type d'attachement se considèrent estimées par leurs proches et les perçoivent fiables et dignes de confiance. Ces perceptions devraient amener en retour une plus grande propension à se tourner vers les autres pour recevoir du soutien (Greenberger & MacLaughlin, 1993). Les études empiriques menées à ce jour appuient ce point de vue; les individus qui présentent un style d'attachement autonome ne craignent pas de dépendre des autres, qu'ils considèrent accessibles, fiables, dignes de confiance et bien intentionnés (Hazan & Shaver 1987). Les études empiriques ayant mis ces propositions à l'épreuve à l'aide du AAI révèlent que des adolescentes enceintes présentant un attachement autonome rapportent recevoir davantage de soutien venant de leur famille que les autres adolescentes. De plus, les adolescents caractérisés par un attachement autonome utilisent davantage les ressources disponibles dans leur réseau social pour composer avec les événements et présentent un niveau élevé d'autonomie dans les interactions avec leurs parents tout en maintenant de bonnes relations avec eux (Allen & Hauser, 1994; Ward, Botyanski, Plunket & Carlson, 1991; Zimmermann & Grossmann, 1995).

Par ailleurs, un type d'attachement esquivé résulte d'expériences répétées d'échec dans les efforts pour établir un contact avec les figures d'attachement (Crittenden & Ainsworth, 1989). Selon Simpson, Rholes et Nelligan (1992), ces échecs répétés suite à des tentatives de rapprochement suppriment éventuellement le comportement de recherche de proximité. La théorie de l'attachement avance que suite à une histoire personnelle de rejet des besoins d'attachement, les personnes ayant un attachement esquivé associent le besoin de proximité à une conséquence négative: le rejet de la part de la figure d'attachement (Ainsworth et al., 1978). Pour cette raison, les personnes caractérisées par un attachement esquivé auraient tendance à se distancer de leurs proches, tant physiquement que psychologiquement, en vue de supprimer leurs besoins d'attachement qui ont toujours mené au rejet (Ainsworth et al., 1978; Mikulincer & Orbach, 1995). Ces hypothèses sont appuyées par les données empiriques; Hazan et Shaver (1987) ont observé que les gens présentant un style d'attachement esquivé sont inconfortables dans les situations de

proximité émotionnelle et hésitent à faire confiance et à dépendre des autres, qu'ils voient indignes de confiance. Kobak et Sceery (1988) ont pour leur part observé (à l'aide du AAI) que des adolescents dont l'attachement est esquivé perçoivent moins de soutien de leur famille que les adolescents dont l'attachement est autonome ou préoccupé, malgré le processus d'idéalisation des relations parentales caractérisant l'organisation cognitive du type esquivé. On peut penser, en se basant sur l'ensemble des données précédentes, que les personnes présentant un attachement esquivé percevront et rechercheront moins de soutien que les autres personnes.

Enfin, un type d'attachement préoccupé proviendrait d'expériences au cours desquelles les tentatives pour entrer en contact avec les figures d'attachement ont été associées à des réponses inconsistantes ou imprévisibles de celles-ci (Crittenden & Ainsworth, 1989). Parce qu'il leur est impossible de prédire le résultat des tentatives de rapprochement, le système d'attachement des personnes du type préoccupé serait fortement activé en période de détresse (Bowlby, 1980; Main & Goldwyn, 1994). Confrontées à une forte anxiété, les personnes caractérisées par un type d'attachement préoccupé devraient être fortement motivées à rechercher du soutien (peut-être plus que les personnes dont l'attachement est autonome) en raison de la centration qu'elles manifestent envers la détresse (Simpson et al., 1992). Un attachement préoccupé prédisposerait l'individu à diriger toute son attention vers la situation anxiogène et à former des relations comprenant un haut niveau de dépendance (Mikulincer & Orbach, 1995). Toutefois, les données empiriques suggèrent que la perception négative des autres qui caractérise les gens du type préoccupé aurait un effet modérateur sur leur motivation à rechercher de l'aide. Hazan et Shaver (1987) ont en effet observé que les gens dont l'attachement est préoccupé tendent à considérer leurs proches indignes de confiance et incapables ou peu disposés à s'engager dans des relations à long terme. On peut donc penser que malgré la forte activation de leur système d'attachement en période de stress, les personnes du type préoccupé seraient moins enclines à rechercher du soutien en raison de leurs perceptions négatives des autres.

L'ensemble des études rapportées ci-haut indiquent que relativement peu de données empiriques sont disponibles sur les relations entre l'attachement et le soutien social, en particulier

les comportements de recherche d'aide. De plus, plusieurs des résultats rapportés sont basés sur des mesures auto-révélatrices d'attachement de type papier-crayon (Hazan & Shaver, 1987; Simpson et al., 1992), dont on doit interpréter les résultats avec prudence puisqu'on croit qu'elles mesurent des aspects différents de l'attachement, par rapport au AAI (voir Bernier et al., 1995).

L'objectif général de la présente étude est de vérifier, à l'aide du AAI, les propositions théoriques de Bowlby (1982) et de Sarason et al. (1990a) selon lesquelles l'organisation cognitive du système d'attachement à l'adolescence prédit les perceptions et les comportements de soutien social. Eu égard à cet objectif général, deux objectifs spécifiques sont poursuivis: 1) évaluer dans quelle mesure l'organisation cognitive du système d'attachement à l'adolescence peut prédire les perceptions de soutien face aux événements préoccupants et 2) évaluer dans quelle mesure cette organisation cognitive peut prédire les comportements de recherche d'aide face aux événements préoccupants. La présente étude vise spécifiquement à cerner les différences entre les types d'attachement insécurisant (esquivé et préoccupé) quant aux perceptions et comportements de soutien social.

Deux dimensions du soutien social perçu sont souvent mesurées: disponibilité de l'aide et satisfaction face à l'aide reçue (Sarason et al., 1990b). Certaines études ont montré que les expériences stressantes diminuent la perception de disponibilité du soutien social, ainsi que la satisfaction face à ce soutien (Dean & Ensel, 1982; Lin & Ensel, 1984). D'autres chercheurs (Demakis & McAdams, 1992; Zea et al., 1992) ont fait valoir que la disponibilité perçue du soutien social est positivement reliée à la satisfaction de vie et la compétence psychosociale, alors que la satisfaction face au soutien est positivement reliée à la satisfaction de vie et à une humeur plus positive. On peut également mesurer d'autres aspects du soutien social, tels le désir de recevoir de l'aide, la confiance accordée aux personnes offrant leur soutien, et l'importance accordée au soutien (Larose, 1994). La présente étude considère ces cinq aspects des perceptions de soutien social.

Les concepts de recherche d'aide mesurés dans la présente étude ont été choisis sur la base des modèles théoriques de recherche d'aide de Gross et McMullen (1983) et de Pearlin et McCall

(1990), qui conceptualisent le processus de recherche d'aide de la façon suivante: il y aurait tout d'abord un besoin spécifique de soutien provoqué par les événements (ex.: besoin d'être entouré de gens, d'être valorisé, besoin matériel) qui pousse l'individu à rechercher ou non de l'aide et ce, d'une certaine manière (par exemple, de manière accaparante, fréquente ou non-verbale). Si ses efforts sont productifs et qu'il reçoit du soutien, l'individu y réagit d'une façon particulière (par exemple, en manifestant ou non de la reconnaissance). Il fut donc convenu de s'appuyer sur ces modèles pour mesurer les aspects suivants de la recherche d'aide: l'activation de la recherche, la façon de rechercher l'aide, et la réaction une fois le soutien obtenu. La présente étude examine également si la relation entre l'attachement et la recherche d'aide peut se généraliser à des situations autres que les difficultés personnelles et sociales, en étudiant deux notions de recherche d'aide pertinentes à la réussite scolaire: le recours à l'aide du professeur et le recours à l'aide des pairs.

La plupart de ces dimensions (excluant les deux dernières) sont mesurées dans un contexte d'événements préoccupants pour l'individu dans un but de cohérence avec la théorie de l'attachement (Bowlby, 1982). De plus, la présente étude vise à prédire les perceptions de soutien et les comportements de recherche d'aide présentés par le sujet lorsque le processus de transition scolaire est résolu, soit lors de la deuxième année d'études collégiales. En effet, ces dimensions du soutien social seraient moins stables que le système d'attachement (Sarason et al., 1990a), donc plus susceptibles d'être influencées par le contexte. On peut donc penser que les perceptions de soutien social et les comportements de recherche d'aide en période de transition scolaire seraient influencés davantage par le contexte que par le système d'attachement, alors que celui-ci serait un meilleur prédicteur de ces dimensions une fois le processus de transition résolu.

Deux dimensions d'attachement insécurisant sont considérées dans la présente étude: l'attachement esquivé et l'attachement préoccupé. La première hypothèse postule qu'un attachement esquivé est associé à une plus grande méfiance envers l'aidant et à une perception de disponibilité moindre du soutien en raison de la méfiance caractérisant l'organisation cognitive du type esquivé (Main & Goldwyn, 1994). De plus, il est avancé que l'attachement esquivé est relié à une activation moindre en vue de recevoir du soutien et à un recours moindre à l'aide du professeur et

des pairs, en raison de l'organisation cognitive caractéristique de cet attachement, qui diminuerait la reconnaissance d'un besoin d'être soutenu (Kobak & Sceery, 1988; Mikulincer & Orbach, 1995).

Etant donné la centration sur la détresse caractérisant les individus dont l'attachement est préoccupé (Kobak & Sceery, 1988), la présente étude pose comme seconde hypothèse qu'un attachement préoccupé est associé à un plus grand désir de recevoir de l'aide et à une tendance à accorder davantage d'importance au soutien. De plus, il est avancé qu'un attachement préoccupé est associé à une plus forte activation pour recevoir du soutien, et à une recherche de soutien plus accaparante.

## **Méthode**

### **Participants**

Soixante-deux élèves (31 hommes et 31 femmes) inscrits au cours collégial pour la première fois au trimestre d'automne 1992 ont été interviewés selon le *Adult Attachment Interview* et ont complété un questionnaire sur les perceptions de soutien social à l'automne 1992 ou à l'hiver 1993 (premier et deuxième trimestres d'études collégiales; temps 1). Ils sont en moyenne âgés de 17,4 ans ( $\text{é.-t.} = 0,44$ ).

Ces 62 participants ont été contactés à nouveau au bout d'un délai variant de 9 mois à un an, soit lors du trimestre d'automne 1993 (temps 2), en vue de compléter une deuxième fois le questionnaire sur les perceptions de soutien. A cette occasion, on leur demanda d'identifier parmi leurs pairs quelqu'un qui les côtoie depuis au moins un an, qui fréquente le même collège et qu'ils estiment assez intime pour juger de leur réseau social et de leur niveau d'adaptation au collégial. Au total, 36 élèves ont participé à la deuxième partie du projet, dont 8 ont uniquement accepté de référer un pair, sans compléter le questionnaire sur les perceptions de soutien social. Vingt-huit élèves (15 hommes et 13 femmes) ont donc complété le questionnaire sur les perceptions de soutien social une deuxième fois. La perte de sujets entre le temps 1 et le temps 2 est donc de 54,8%, ce qui peut possiblement s'expliquer par le fait que la présente étude s'inscrit dans un



projet longitudinal de trois ans, au cours duquel les élèves avaient déjà participé à trois rencontres avant celle-ci. <sup>1</sup>

Par ailleurs, 36 pairs (17 hommes et 19 femmes) ont accepté de compléter le questionnaire sur les comportements de recherche d'aide. En moyenne, ces sujets sont âgés de 18,36 ans (é.-t.= 0,13), ils connaissent leur ami(e) depuis 7 ans et 3 mois, et ils ont des contacts (en personne ou par téléphone) avec ce dernier 3,19 fois par semaine. La distribution des types d'attachement et des scores de soutien social ne diffère pas selon que le sujet ait référé un pair ou non. Les analyses subséquentes portant sur la recherche d'aide se basent sur les résultats rapportés par ces 36 pairs.

### **Instruments de mesure**

Le Adult Attachment Interview (AAI; George, Kaplan & Main, 1984). Dans cette entrevue d'une durée approximative d'une heure, l'interviewer doit questionner le sujet et l'amener à relater des épisodes de son enfance. Cette entrevue est enregistrée, le verbatim est transcrit et son contenu est coté selon un système préétabli. Premièrement, la relation entre le sujet et chaque parent est cotée sur cinq échelles en neuf points: soutien émotif, rejet par le parent, renversement des rôles entre le parent et l'enfant, pression sur l'accomplissement, et négligence. Deuxièmement, la cohérence du discours ainsi que l'intégration des expériences infantiles et des perceptions plus générales de la relation parents-enfant sont cotées sur six échelles en neuf points: l'idéalisation des parents; la persistance à ne pas se souvenir; la présence de colère actuelle dans le discours; la présence de dérogation; la passivité; et finalement la cohérence du contenu de l'entrevue. Troisièmement, il s'agit d'associer les résultats aux échelles avec les patrons d'attachement: autonome, insécurisant-préoccupé par les expériences passées d'attachement, insécurisant-esquivé (ou retrait de l'attachement), et attachement non-résolu. L'attachement autonome se reconnaît principalement par la cohérence du discours et de la pensée du sujet lors de l'entrevue,

<sup>1</sup> Il n'y a pas de différence significative dans les scores de soutien social ( $F(5,54)=0,54$  ; n.s.) entre les sujets ayant abandonné l'étude et ceux qui ont continué. Cependant, les adolescents de type esquivé ont abandonné dans une plus grande proportion que ceux des autres types d'attachement ( $X^2=6,88$  ;  $p < 0,03$ ).

l'attachement esquivé, par la présence de dérogation, d'idéalisation, et de mécanismes visant à bloquer le discours (telle la persistance à ne pas se souvenir), l'attachement préoccupé, par la présence de passivité et de colère dans le discours, et l'attachement non-résolu par le caractère confus et désorganisé du discours (Main & Goldwyn, 1994).

L'entente inter-juges, calculée sur un échantillon de 15 entrevues, est de l'ordre de 80% ( $\kappa = 0,54$ ), c'est-à-dire que 80% des sujets ont été classés dans la même catégorie par les deux juges-experts ayant complété l'entraînement à la cotation dispensé par Mary Main et ses collaborateurs. Les cas litigieux furent discutés et ajustés pour en arriver à un consensus total. On en arrive ainsi aux distributions suivantes: 68% des sujets (11 hommes et 8 femmes) présentent un attachement autonome, 14% (3 hommes et 1 femme) un attachement esquivé et 18% (1 homme et 4 femmes) un attachement préoccupé. Cette distribution est comparable à celles que l'on retrouve généralement dans la littérature (Van IJzendoorn & Bakermans-Kranenburg, 1993), malgré une légère surreprésentation d'attachements autonomes dont la proportion s'établit habituellement à 60% environ. Une distribution similaire se retrouve chez les 36 sujets dont un pair a complété la mesure comportementale; 53% présentent un attachement autonome, 25% un attachement esquivé et 22% un attachement préoccupé. Aucun sujet n'a été classé dans la catégorie attachement non-résolu.

On retrouve ailleurs une revue des qualités métrologiques du AAI qui sont très satisfaisantes tant en termes de fidélité qu'en termes de validité discriminante et de construit (Bernier et al., 1995).

La Mesure des Perceptions de Soutien Spécifiques aux Événements préoccupants (MPSS-E). Cette mesure, regroupant deux questionnaires, a été développée et validée par Larose (1994). Son développement est inspiré des travaux de Lazarus et de ses collègues (Coyne & Lazarus, 1980; Lazarus & Folkman, 1984) sur l'évaluation cognitive du soutien. Cet instrument évalue les perceptions de soutien face à des événements que l'individu lui-même considère préoccupants, ce qui lui confère une bonne validité écologique. Dans la présente étude les 5 dimensions retenues

sont le désir de recevoir du soutien, la satisfaction à l'égard de celui-ci, la perception de disponibilité du soutien, l'importance que le sujet lui accorde, ainsi que la confiance qu'il manifeste envers l'aidant. Les coefficients de consistance interne (alpha de Cronbach) sont respectivement de 0,67; 0,80; 0,78; 0,68 et 0,74 pour ces cinq aspects sur un échantillon plus large (N=298, voir Larose & Roy, 1994). Le premier questionnaire constitue une étape préliminaire visant à sélectionner les 5 événements les plus préoccupants dans la vie actuelle du sujet: il présente 36 événements de vie typiques de la période de la fin de l'adolescence et pour chacun desquels le sujet doit évaluer son niveau de préoccupation sur une échelle de Likert variant de 1 à 8. Le second questionnaire vise à mesurer différents aspects du soutien social (désir, satisfaction, disponibilité, importance et confiance) en rapport avec les cinq événements jugés les plus préoccupants précédemment. Ces scores sont obtenus par le calcul de la moyenne, sur les 5 événements les plus préoccupants, des cotes sur chacune des échelles. La validité de contenu a été démontrée par Larose et Boivin (1995).

La Mesure d'Évaluation Comportementale du Soutien Social (MECSS; Larose & Bernier, 1994). Cet instrument a été élaboré pour les besoins de la présente étude sur la base des modèles théoriques de recherche d'aide de Gross et McMullen (1983) et de Pearlin et McCall (1990), présentés ci-haut. Il fut convenu de s'appuyer sur ces modèles pour mesurer les aspects suivants de la recherche d'aide: les besoins provoquant le désir de recevoir de l'aide, la recherche d'aide elle-même et la manière de s'y prendre, ainsi que la réaction une fois le soutien obtenu.

Un ensemble de 27 items, constituant le questionnaire initial, fut administré à deux échantillons (n=211 et n=131) en vue d'étudier ses qualités métrologiques. La version finale présente une structure factorielle claire; elle se compose de 22 items regroupés en 6 facteurs, dont 3 sont utilisés dans la présente étude en raison de leur pertinence théorique et de leur clarté sur le plan empirique. Ces 3 facteurs sont: accaparement des ressources de soutien (5 items mesurant la demande de temps, la monopolisation de l'attention, et la centration des discussions sur soi-même et ses problèmes), activation de la recherche d'aide (5 items mesurant la demande verbale d'aide, la

manière et la fréquence à laquelle cette demande est faite, ainsi que la préférence à régler ses problèmes seul), et rétroaction positive suite au soutien (3 items mesurant la manifestation de gratitude et d'appréciation ou la reconnaissance de l'utilité et de l'importance du soutien reçu). On demande au pair d'évaluer ces comportements de recherche d'aide dans un contexte où le sujet fait face à des événements qu'il juge préoccupants. Les coefficients de consistance interne (en alpha de Cronbach) sont satisfaisants: 0,68 (rétroaction); 0,79 (activation); et 0,85 (accaparement). Les corrélations entre ces 3 facteurs sont de -0,05 (accaparement-rétroaction), 0,26 (accaparement-activation) et 0,47 (activation-rétroaction). Ces données préliminaires indiquent que le MECSS est un instrument fiable.

Le Test de Réactions et d'Adaptation au Collégial (TRAC; Larose & Roy, 1995; adapté par Larose & Bernier, 1994). Ce questionnaire de 30 items permet d'évaluer la perception d'un pair quant à certaines attitudes et comportements en situation scolaire. Dans la présente étude, 2 sous-échelles de recherche d'aide sont utilisées: le recours à l'aide du professeur (3 items) et le recours à l'aide des pairs (3 items). La première échelle permet d'évaluer jusqu'à quel point l'élève sollicite l'aide du professeur ou pose des questions en classe lorsqu'il éprouve des difficultés, et la deuxième échelle évalue jusqu'à quel point l'élève n'hésite pas à demander des explications aux autres élèves et réussit à trouver une aide scolaire auprès de ses pairs lorsqu'il en ressent le besoin. Le questionnaire présente une structure factorielle claire et les coefficients de consistance interne sont de 0,72 pour la sous-échelle recours au professeur et de 0,73 pour la sous-échelle recours à l'aide des pairs. La corrélation entre ces 2 facteurs est de 0,58. La majorité des sous-échelles du questionnaire d'origine sont associées positivement au rendement scolaire de l'élève au premier trimestre de même qu'avec sa moyenne pondérée au secondaire (Larose & Roy, 1995). Les résultats à ce questionnaire convergent avec la perception qu'ont les enseignants du répertoire d'attitudes et de comportements des élèves face à leur apprentissage (Larose & Roy, 1991).

## **Procédure**

Les deux premières étapes de la cueillette de données, soit la passation du AAI et la première administration du questionnaire de perceptions de soutien social, se sont déroulées à l'automne 1992 et à l'hiver 1993 (temps 1). Les entrevues ont été menées en bureau privé par deux étudiants au doctorat en psychologie ayant préalablement suivi la formation dispensée par Mary Main et Erik Hesse, requise pour la cotation de l'entrevue. Cette première cueillette de données sur les perceptions de soutien permettra de mieux circonscrire le lien prédictif, en s'assurant que la relation de prédiction entre l'attachement et les perceptions de soutien (temps 2) n'est pas associée à une relation initiale entre ces deux variables au temps 1.

Les perceptions de soutien social ont été évaluées une deuxième fois à l'automne 1993 (temps 2). Quant aux questionnaires de recherche d'aide, les pairs des sujets les ont complétés à l'hiver 1994. Tout comme pour les questionnaires du temps 1, la passation s'est déroulée en petits groupes dans des salles de classe.

## **Résultats**

### Analyses préliminaires

Compte tenu de la petite taille des échantillons disponibles (28 pour les perceptions de soutien et 36 pour la recherche d'aide), la décision fut prise de ne pas procéder par comparaison entre les trois catégories d'attachement (voir Allen & Hauser, 1994 et Dozier & Kobak, 1992). La présente étude examine plutôt certains regroupements des scores obtenus aux 9 dimensions principales de l'entrevue (cohérence de la pensée, cohérence du discours, colère face au père, colère face à la mère, idéalisation du père, idéalisation de la mère, passivité, dérogation, persistance à ne pas se souvenir). Ces regroupements furent effectués (par une sommation de scores) sur la base de la proximité théorique et des fortes corrélations reliant certaines des neuf dimensions du AAI. Ainsi, les échelles idéalisation de la mère et idéalisation du père furent regroupées en une seule ( $r=0,79$ ). Il en fut de même pour les échelles colère envers la mère et colère envers le père

( $r=0,61$ ), de même que pour les échelles cohérence de la pensée et cohérence du discours ( $r=0,99$ ). Par la suite, en vue d'en arriver à un nombre plus réduit de dimensions à étudier, les scores obtenus au temps 1 sur chacune des 6 dimensions résultantes du AAI (idéalisations, colère, cohérence, persistance à ne pas se souvenir, dérogation et passivité) furent soumis à une analyse factorielle en composantes principales. Deux facteurs (valeur Eigen  $> 1,0$ ), représentant 67,8% de la variance totale, furent retenus pour la suite de l'analyse. Ces facteurs furent soumis par la suite à une rotation des axes principaux de type VARIMAX.

Les saturations ainsi obtenues, présentées au tableau 1, font clairement ressortir deux facteurs orthogonaux bien délimités. Les saturations élevées observées pour l'idéalisation (0,90), la persistance à ne pas se souvenir (0,92) de même que pour la cohérence (-0,87) suggèrent que le premier facteur réfère globalement au patron de caractéristiques propre au type d'attachement esquivé. La saturation observée pour la dérogation (0,34), bien que faible, vient compléter la configuration typique de l'attachement esquivé. Le deuxième facteur apparaît plutôt relié à la colère (0,80) et à la passivité (0,80), de même qu'à la cohérence, à un plus faible niveau (-0,39). Ces saturations suggèrent que cette dimension cerne le patron de caractéristiques du type d'attachement préoccupé.

Puisque ces deux dimensions d'attachement peuvent être interprétées assez facilement sur le plan théorique et qu'elles offrent l'avantage d'être orthogonales, les analyses ultérieures porteront sur les scores factoriels dérivés. Ces 2 scores factoriels représentent chacun un continuum. Un score élevé sur le premier continuum réfère à un type esquivé (vs non-esquivé), alors qu'un score élevé sur le deuxième continuum réfère plutôt à un type préoccupé (vs non-préoccupé).<sup>2</sup>

La dernière étape préliminaire dans les analyses est de vérifier s'il existe des différences significatives dues au genre sur les perceptions et les comportements de soutien. On constate que ni les perceptions, ni les comportements de soutien, ne sont associés au genre.

---

<sup>2</sup> Les individus autonomes obtiennent des scores faibles sur ces deux dimensions (moyenne=-0,62 dimension esquivé et -0,38 dimension préoccupé), les individus esquivés, des scores élevés sur la dimension esquivé (moyenne=1,30) et des scores bas sur la dimension préoccupé (moyenne=-0,37), et les individus préoccupés des scores faibles sur la dimension esquivé (moyenne=-0,09) et des scores élevés sur la dimension préoccupé (moyenne=1,93). Ces différences sont toutes significatives ( $p < 0,001$ ).

### Perceptions de soutien social

Le tableau 2 présente les coefficients de corrélation ( $r$  de Pearson) entre les scores obtenus sur les 2 scores factoriels d'attachement et les perceptions de soutien au temps 2. Dans l'ensemble, les corrélations sont modérées, variant de -0,01 à -0,58, mais plusieurs sont significatives. Les corrélations suivantes sont significatives: dimension esquivé-satisfaction (-0,58), dimension esquivé-confiance (-0,44), dimension préoccupé-désir (0,43), et dimension préoccupé-importance (0,38).

L'étape suivante des analyses est de déterminer, à l'aide de régressions multiples, dans quelle mesure chaque dimension d'attachement apporte une contribution unique à la prédiction des perceptions de soutien au temps 2. Puisque les perceptions de soutien au temps 2 peuvent s'expliquer par ces mêmes perceptions au temps 1, les scores aux perceptions de soutien au temps 1 sont d'abord considérés dans l'équation de régression. Les deux scores d'attachement sont ensuite entrés en bloc dans l'équation. Le tableau 3 présente les résultats de ces régressions. La contribution de l'attachement aux perceptions de soutien du temps 2 est importante, les pourcentages de variance prédite par l'attachement uniquement variant de 12,1% (importance) à 31,4% (satisfaction).

Les analyses révèlent que le modèle prédit 32,8% de la variance de la perception de disponibilité au temps 2, la perception de disponibilité au temps 1 et la dimension esquivé apportant des contributions uniques à la prédiction de la perception de disponibilité-T2, cette contribution étant marginale dans le cas de la dimension esquivé. La perception de disponibilité-T1 prédit 18,3% de la variance de la perception de disponibilité-T2, alors que la dimension esquivé prédit 10,3% de la variance de cette même variable (relation négative), et que la dimension préoccupé en prédit 4,2%. Ainsi, plus l'attachement d'un individu est esquivé, moins il perçoit que le soutien est disponible dans son entourage.

Trente pourcent (30,7%) de la variance du désir de soutien au temps 2 est prédit par le modèle, le désir de soutien au temps 1 et la dimension préoccupé apportant des contributions uniques à la prédiction du désir de soutien-T2. Le désir de soutien-T1 prédit 15,3% de la variance

du désir de soutien-T2, alors que la dimension préoccupé prédit 12,6% de la variance de cette variable et la dimension esquivé, 2,8%. Ainsi, plus l'attachement d'un individu est préoccupé, plus il désire recevoir du soutien.

Le modèle prédit 37,3% de la variance de l'importance accordée au soutien au temps 2, l'importance accordée au soutien au temps 1 et la dimension préoccupé apportant des contributions uniques à la prédiction de l'importance accordée au soutien-T2. L'importance accordée au soutien-T1 prédit 25,2% de la variance de l'importance accordée au soutien-T2, alors que la dimension préoccupé en prédit 11,6%, et que la dimension esquivé en prédit 0,5%. Ainsi, plus l'attachement d'un individu est de type préoccupé, plus il accorde de l'importance au soutien.

Pour ce qui est de la satisfaction face au soutien au temps 2, le modèle prédit 45,7% de sa variance, la satisfaction face au soutien au temps 1 et la dimension esquivé apportant des contributions uniques à la prédiction de la satisfaction face au soutien-T2. La satisfaction face au soutien-T1 prédit 14,3% de la variance de la satisfaction face au soutien-T2, alors que la dimension esquivé en prédit 28,7% (relation négative) et la dimension préoccupé, 2,7%. Donc, plus l'attachement d'un individu est esquivé, moins il est satisfait du soutien qu'il reçoit.

Finalement, le modèle prédit 37,9% de la variance de la confiance envers l'aidant au temps 2, la confiance envers l'aidant au temps 1 et la dimension esquivé apportant des contributions uniques à la prédiction de la confiance envers l'aidant-T2. La confiance envers l'aidant-T1 prédit 12,8% de la variance de la confiance envers l'aidant-T2 (relation marginale), alors que la dimension esquivé prédit 19,2% de la variance de cette même variable (relation négative) et que la dimension préoccupé en prédit 5,9%. Donc, plus l'attachement d'un individu est de type esquivé, moins il fait confiance aux individus voulant lui offrir leur soutien.

En résumé, la dimension esquivé apporte une contribution unique à la prédiction de la satisfaction face au soutien et de la confiance envers l'aidant, et une contribution marginale à la prédiction de la perception de disponibilité, ces trois relations étant négatives. Ainsi, plus l'attachement d'un individu est esquivé, moins il est satisfait du soutien qu'il reçoit, moins il fait confiance aux aidants, et moins il perçoit le soutien disponible. Quant à la dimension préoccupé,



elle apporte une contribution unique à la prédiction du désir de recevoir de l'aide et de l'importance accordée au soutien, ces deux relations étant positives. Ainsi, plus l'attachement d'un individu est préoccupé, plus il désire être aidé et plus il accorde de l'importance au soutien.

### Comportements de soutien

On retrouve au tableau 4 les corrélations ( $r$  de Pearson) entre les 2 scores factoriels d'attachement et les comportements de soutien, tels qu'évalués par les pairs au temps 2 seulement. On peut constater que ces corrélations sont relativement peu élevées et que trois seulement sont significatives: dimension esquivé-rétroaction (-0,23; relation marginale), dimension esquivé-recours à l'aide des pairs (-0,28; relation marginale), dimension esquivé-recours à l'aide du professeur (-0,35).

L'étape suivante des analyses est de déterminer, à l'aide de régressions multiples, dans quelle mesure chaque dimension d'attachement apporte une contribution unique à la prédiction des comportements de soutien. Le tableau 5 présente les résultats de ces régressions. La configuration générale des résultats indique que la contribution de l'attachement est moins importante qu'elle ne l'était sur les perceptions de soutien, les pourcentages de variance expliquée par l'attachement allant de 3,5% (activation) à 13,0% (recours à l'aide des pairs).

Le modèle prédit respectivement 3,5%, 5,7% et 9,8% de la variance de l'activation de la recherche, l'accaparement des ressources de soutien, et la rétroaction positive suite au soutien, ces prédictions étant non-significatives. Les dimensions d'attachement n'apportent de contribution unique à la prédiction d'aucune de ces trois variables.

Le modèle prédit 12,1% de la variance du recours à l'aide du professeur, la dimension esquivé apportant une contribution unique à la prédiction de cette variable. La dimension esquivé prédit 12,1% du recours à l'aide du professeur (relation négative), ce qui signifie que plus un individu est caractérisé par un type esquivé, moins il recourt à l'aide de ses professeurs lorsqu'il éprouve des difficultés académiques.

Le modèle prédit 13,0% de la variance du recours à l'aide des pairs, la dimension esquivé apportant une contribution marginale à la prédiction cette variable. La dimension esquivé prédit 8,0% du recours à l'aide des pairs (relation négative), ce qui signifie que plus un individu est caractérisé par un type esquivé, moins il recourt à l'aide de ses pairs lorsqu'il éprouve des difficultés académiques.

En résumé, la dimension esquivé apporte une contribution unique à la prédiction du recours à l'aide du professeur, et une contribution marginale à la prédiction du recours à l'aide des pairs, ces deux relations étant négatives. Ainsi, plus l'attachement d'un individu est de type esquivé, moins il recourt à l'aide de ses pairs et de ses professeurs lorsqu'il rencontre des difficultés académiques. La dimension préoccupé, pour sa part, n'apporte aucune contribution significative ou marginale à la prédiction des comportements de recherche d'aide.

## **Discussion**

Le présent article visait à évaluer si l'organisation cognitive du système d'attachement peut prédire les perceptions de soutien social auto-évaluées et les comportements de recherche d'aide rapportés par un pair. Cette section débute par une discussion des relations entre l'organisation cognitive du système d'attachement et les perceptions de soutien social. Dans un deuxième temps, les relations entre cette même organisation cognitive et les façons dont les adolescents recherchent le soutien sont examinées. L'ensemble de ces résultats sont étudiés à la lumière du cadre théorique de l'attachement et des données empiriques de ce champ de recherche. Finalement, une section est consacrée aux limites de l'étude ainsi qu'aux suggestions pour les recherches ultérieures dans le domaine.

Deux hypothèses étaient avancées concernant les perceptions de soutien. Selon la première, l'attachement esquivé serait associé à une moins grande confiance envers les aidants et à une perception de moins grande disponibilité du soutien. On constate que la dimension esquivé est reliée négativement à la perception de disponibilité, quoique cette corrélation n'est pas significative. L'analyse par régressions révèle également une certaine contribution (10,3%) de la dimension

esquivé à la perception de disponibilité, mais cette contribution est marginale. Les résultats sont cependant plus clairs en ce qui concerne la confiance envers les aidants. En effet, on observe une importante corrélation négative entre la variable confiance et la dimension esquivé. De plus, l'analyse par régressions indique une importante contribution de la dimension esquivé à la confiance (19,2%), contribution qui est significative. Les résultats suggèrent qu'un attachement esquivé est associé à une moins grande confiance envers les aidants et à une perception de moins grande disponibilité du soutien. La première hypothèse est donc confirmée dans le cas de la variable confiance, et partiellement appuyée dans le cas de la perception de disponibilité. Mentionnons également que les corrélations et les régressions permettent d'observer une importante relation négative entre l'attachement esquivé et la satisfaction face au soutien reçu, ce qui n'avait pas été prévu au départ.

La deuxième hypothèse se rapportait à l'attachement préoccupé et postulait que celui-ci serait associé à un plus grand désir de recevoir de l'aide et à une tendance à accorder davantage d'importance au soutien. Les corrélations entre ces deux perceptions de soutien et la dimension préoccupé sont positives et significatives. L'analyse par régressions indique de plus que la dimension préoccupé apporte une importante contribution au désir et à l'importance (respectivement 12,6% et 11,6%), et que cette contribution est significative dans les deux cas. Les résultats permettent donc d'avancer qu'un attachement préoccupé est associé à un plus grand désir d'être aidé, et à une tendance à accorder davantage d'importance au soutien. La deuxième hypothèse sur les perceptions de soutien est donc confirmée.

Les troisième et quatrième hypothèses de l'étude concernent les comportements de recherche d'aide. Selon la troisième hypothèse, un attachement esquivé est associé à une moins forte activation pour recevoir du soutien, et à un recours moins important à l'aide du professeur et des pairs. Concernant l'activation, la dimension esquivé n'y est que très faiblement corrélée. De plus, la dimension esquivé n'apporte qu'une très maigre contribution à l'activation. Les résultats sont cependant un peu plus probants dans le cas du recours à l'aide du professeur et des pairs. La dimension esquivé est en effet corrélée négativement et significativement au recours à l'aide du

professeur. L'analyse par régressions indique d'ailleurs une contribution significative de la dimension esquivé au recours à l'aide du professeur (12,1%). Finalement, la dimension esquivé est corrélée négativement, mais de façon marginale, avec le recours à l'aide des pairs. L'analyse par régressions indique que la contribution de la dimension esquivé au recours à l'aide des pairs est relativement importante (8%) quoique marginale. Ces résultats permettent d'avancer que l'attachement esquivé n'est pas associé à une moins forte activation pour recevoir du soutien, mais qu'il est associé à un recours moins important à l'aide du professeur, et qu'il est possiblement associé à un recours moins important à l'aide des pairs. La troisième hypothèse est donc partiellement appuyée.

Enfin la quatrième hypothèse est que l'attachement préoccupé est associé à une plus forte activation pour recevoir du soutien, et à une recherche de soutien plus accaparante. La corrélation est toutefois faible et négative entre l'activation et la dimension préoccupé. De plus, l'analyse par régressions révèle une très faible contribution de la dimension préoccupé à l'activation. Concernant l'accaparement des ressources de soutien, il est corrélé positivement mais de façon non-significative avec la dimension préoccupé. De plus, l'analyse par régressions n'indiquent qu'une pauvre contribution de la dimension préoccupé à l'accaparement des ressources. Ces résultats laissent croire que l'attachement préoccupé n'est pas associé à une plus forte activation pour recevoir du soutien, et qu'il n'est associé que très légèrement à une recherche de soutien plus accaparante. La quatrième hypothèse est donc rejetée.

Si l'on résume les résultats obtenus pour chaque type d'attachement, on constate d'abord que l'attachement esquivé, tel que prévu, est relié à la tendance à faire moins confiance aux aidants et à percevoir le soutien moins disponible, cette dernière relation étant toutefois marginale. Il est également relié à la tendance à recourir moins à l'aide du professeur et des pairs (relation marginale), mais n'est pas relié, tel qu'il avait été prévu, à s'activer moins pour recevoir le soutien. Les résultats concernant la confiance, la perception de disponibilité et le recours à l'aide du professeur et des pairs s'expliquent aisément par l'organisation cognitive du type esquivé, qui est empreinte de méfiance envers les autres et d'hésitation à reconnaître sa détresse et à rechercher de

l'aide (Main & Goldwyn, 1994; Mikulincer & Orbach, 1995). Ils confirment les résultats obtenus par Hazan et Shaver (1987) et Kobak et Sceery (1988). Toutefois, l'absence de relation significative entre l'attachement esquivé et l'activation de la recherche d'aide entre en contradiction avec la théorie. En effet, en raison de l'organisation cognitive décrite ci-haut, on aurait dû observer chez les adolescents ayant un attachement esquivé une tendance plus faible à s'activer pour recevoir de l'aide, ce qui n'est pas le cas ici. Ce résultat peut possiblement s'expliquer par le type d'aide recherché par ces adolescents. En effet, il est possible que les adolescents présentant un attachement esquivé soient relativement à l'aise de demander une aide peu impliquante émotionnellement, et que cela entre moins en conflit avec leur méfiance et leur difficulté à reconnaître la détresse. Par exemple, il leur serait aussi facile qu'aux adolescents présentant un attachement autonome de demander une aide matérielle, alors qu'ils seraient très rébarbatifs à l'idée de demander du réconfort. Étant donné le peu d'études empiriques ayant porté sur les comportements de recherche d'aide des individus présentant un attachement esquivé, il sera nécessaire de recueillir davantage de données puisque les résultats de la présente étude infirment la théorie en ce qui concerne l'activation de la recherche d'aide des individus de type esquivé.

En ce qui regarde l'attachement préoccupé, les résultats indiquent qu'il est relié à un plus grand désir d'être aidé et à la tendance à accorder davantage d'importance au soutien. Cependant, il n'est pas relié, comme il avait été prévu, à la tendance à s'activer davantage pour recevoir le soutien et à accaparer davantage les ressources de soutien, si ce n'est que très peu. Les résultats concernant le désir d'être aidé et l'importance accordée au soutien sont tout à fait en accord avec la théorie, qui suppose une centration sur la détresse pour les adolescents présentant un attachement préoccupé (Main & Goldwyn, 1994; Simpson et al., 1992). On ne peut toutefois les comparer à des données empiriques d'autres études, puisque ces composantes précises des perceptions de soutien social n'avaient jamais été mises en relation avec l'attachement. Le fait que les adolescents du type préoccupé ne s'activent pas plus pour recevoir du soutien et ne soient pas perçus plus accaparants est plus difficile à expliquer. On peut interpréter ces résultats à la lumière des propositions de Kobak et Sceery (1988), qui avancent que l'organisation cognitive des individus présentant un

attachement préoccupé dirige leur attention vers la détresse vécue et la figure d'attachement de façon si excessive, qu'elle empêche le développement de leur autonomie et de leur confiance en soi. Il est donc possible que les adolescents du type préoccupé, étant peu autonomes et peu confiants en eux, soient si submergés par la détresse lors de situations préoccupantes qu'ils n'arrivent pas à s'activer et à rechercher de l'aide malgré leur fort désir d'être aidés. De plus, il est possible que leurs modèles cognitifs des autres, qui sont plutôt négatifs, soient à l'origine d'une certaine réticence à rechercher de l'aide, d'une manière accaparante ou pas, en période de préoccupations. Si c'est le cas, ces résultats confirmeraient ceux obtenus par Hazan et Shaver (1987), mettant ainsi en doute ce que la théorie avance, c'est-à-dire une forte tendance pour les adolescents du type préoccupé à rechercher de l'aide.

La présente étude comporte certaines limites méthodologiques. La première est la petite taille des échantillons disponibles, qui réduit la puissance des analyses statistiques. En effet, le AAI comprend une procédure d'administration, de transcription et de cotation assez longue et sophistiquée, qui rend difficile le recours à un grand échantillon. Un échantillon plus vaste aurait augmenté la probabilité de voir ressortir des différences entre les types d'attachement. De plus, la petite taille des échantillons entraîne un devis statistique basé sur des tendances à présenter un type d'attachement donné, ce qui oblige à interpréter avec plus de prudence les résultats obtenus.

La seconde limite concerne l'un des instruments utilisés pour mesurer les comportements de recherche d'aide, le MECSS. Cet instrument a été conçu pour les fins de la présente étude et son processus de validation est toujours en cours. Les résultats peu concluants obtenus à l'aide de cette mesure soulèvent la possibilité qu'elle ne cerne pas de façon appropriée les concepts de recherche d'aide visés.

Un autre aspect méthodologique de cette étude qui soulève des questionnements est le recours à l'évaluation par un pair. En effet, bien que cette procédure enrichisse la présente étude par le regard extérieur qu'elle procure sur les comportements de recherche d'aide, il est possible qu'elle amène aussi certains biais. Par exemple, le simple choix du pair a pu être influencé par le type d'attachement des sujets de l'étude, les adolescents dont l'attachement est esquivé ayant pu,

notamment, référer un pair avec qui ils étaient moins intimes. On peut aussi s'interroger sur l'influence du type et de la qualité de la relation entre le sujet et le pair sur les réponses données par ce dernier aux questionnaires de recherche d'aide. Il est en effet possible que l'exactitude des informations recueillies varie selon que le pair est un bon ami, le meilleur ami ou encore le partenaire amoureux du sujet. De plus, on ne possède aucun moyen de vérifier jusqu'à quel point les pairs connaissent assez leur ami pour répondre adéquatement aux questionnaires de recherche d'aide, bien que l'on sache qu'en moyenne, ils les connaissent depuis longtemps et les côtoient très fréquemment. Il faut reconnaître également que certains comportements sur lesquels ils étaient appelés à se prononcer sont peu fréquents, donc assez difficilement observables.

La présente étude permet d'entrevoir certaines avenues prometteuses pour les recherches à venir. Notamment, dans le domaine de la recherche d'aide, il serait intéressant de comparer les comportements auto-rapportés à ceux évalués par un pair, et d'examiner la similitude entre ces deux évaluations en relation avec le type d'attachement de l'individu dont les comportements sont mesurés. Peut-être pourrait-on observer, par exemple, que les individus présentant un attachement préoccupé sont perçus très actifs et accaparants sur le plan de la recherche d'aide (puisque l'on pense que leur système d'attachement est fortement activé en période de détresse), mais se perçoivent peu actifs en raison de leur organisation cognitive qui les porte à se laisser submerger par la détresse, leur faisant possiblement perdre de leur objectivité face à leurs propres agissements. De plus, cette même comparaison entre les deux évaluations, mais cette fois-ci relativement aux types d'attachement du pair qui évalue, pourrait possiblement permettre d'observer que le type d'attachement biaise également la perception qu'ont les individus des comportements de recherche d'aide de leurs pairs. Ainsi, il est possible que les individus du type esquivé, dont on croit que leur organisation cognitive vise à activer le moins possible leur système d'attachement, aient plus facilement tendance à juger les autres très accaparants alors que ce n'est pas le cas, par rapport aux individus du type préoccupé qui sont très centrés sur la détresse et sont ainsi possiblement plus indulgents face aux comportements de recherche d'aide de leurs pairs.

Tel que mentionné plus haut, une piste intéressante à explorer est le type d'aide que recherchent les adolescents de différents types d'attachement. Il semble raisonnable de croire, par exemple, que les adolescents caractérisés par un attachement autonome, qui perçoivent les autres comme accessibles et fiables, aient moins de difficulté que les adolescents caractérisés par un attachement préoccupé à demander une aide émotionnellement impliquante puisqu'ils se sentent en confiance avec les autres. De même, on peut envisager que les adolescents de type esquivé, dont l'organisation cognitive porte à activer le moins possible leur système d'attachement, soient relativement à l'aise de demander une aide matérielle ou informative par exemple, alors qu'ils soient plus réticents à demander un réconfort émotif ou un soutien à leur estime personnelle.

Une autre avenue prometteuse est l'examen de l'influence du contexte sur les perceptions de soutien spécifiques à certains types de relations. En effet, puisque l'on suppose que les perceptions de soutien social sont une conséquence et une continuation des modèles cognitifs internes générés par les expériences d'attachement infantiles avec les parents, on peut se demander si les perceptions relatives aux parents sont plus résistantes à l'effet de l'environnement que, par exemple, les perceptions relatives au partenaire amoureux, qui ne fait pas partie des personnes ayant contribué à l'élaboration du système d'attachement et des perceptions de soutien social. Des études sur la question pourraient permettre de déterminer si les perceptions de soutien relatives aux parents sont plus stables et indépendantes du contexte que les perceptions rattachées aux autres types de relations (ex.: amicales, amoureuses), qui sont possiblement plus indépendantes du système d'attachement, donc plus cohérentes avec le soutien réellement disponible dans l'entourage.



## RÉFÉRENCES

Adam, K.S., Sheldon-Keller, A.E., & West, M. (sous presse). Attachment and adolescent suicidality. Journal of Consulting and Clinical Psychology.

Ainsworth, M.D., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Allen, J.P., & Hauser, S.T. (1994). Autonomy and relatedness in adolescent-family interactions as predictors of qualities of models of attachment in young adulthood. Manuscrit soumis pour publication.

Antonucci, C., & Israel, B.A. (1986). Verdicity of social support: A comparison of principal and network members' responses. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 54, 432-437.

Bakermans-Kranenburg, M.J., & Van IJzendoorn, M.H. (1993). A psychometric study of the Adult Attachment Interview: Reliability and discriminant validity. Developmental Psychology, 29, 870-879.

Benoit, D., & Parker, K.C.H. (1994). Stability and transmission of attachment across three generations. Child Development, 65, 1444-1456.

Bernier, A., Larose, S., & Boivin, M. (1995). Le Adult Attachment Interview: fondements théoriques, qualités métrologiques et champs d'application. Manuscrit soumis pour publication.

Bolger, N., & Eckenrode, J. (1991). Social relationships, personality, and anxiety during a major stressful event. Journal of Personality and Social Psychology, 61, 440-449.

Borman, E., & Cole, H. (mars 1993). A comparison of two measures of adult attachment with measures of adjustment in young adulthood. Communication présentée au congrès de la Society for Research in Child Development, New Orleans, LA.

Bowlby, J. (1978). Attachement et perte, volume 2: séparation, angoisse et colère. Paris: Presses Universitaires de France.

Bowlby, J. (1980). Attachment and Loss, vol. 3. Loss: Sadness and depression. New York: Basic books.

Bowlby, J. (1982). Attachment and Loss, vol. 1. Attachment (2nd ed.). New York: Basic books.

Caldwell, R.A., & Reinhart, M.A. (1988). The relationship of personality to individual differences in the use of type and source of social support. Journal of Social and Clinical Psychology, 6, 140-146.

Coyne, J.C., & DeLongis, A. (1986). Going beyond social support: the role of social relationships in adaptation. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 54, 454-460.

Coyne, J.C., & Lazarus, R.S. (1980). Cognitive style, stress perception, and coping. Dans I.L. Kutash & L.B. Schlesinger (Eds.), Handbook of stress and anxiety (pp. 144-158). San Francisco: Josey-Bass.

Crittenden, P.M., & Ainsworth, M. (1989). Child maltreatment and attachment theory. Dans D. Cicchetti & V. Carlson (Eds.), Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect (pp. 432-463). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Cronkite, R.C., & Moos, R.H. (1984). The role of predisposing and moderating factors in the stress-illness relationship. Journal of Health and Social Behavior, 25, 372-393.

Dean, A., & Ensel, W.M. (1982). Modelling social support, life events, competence, and depression in the context of age and sex. Journal of Community Psychology, 10, 392-408.

Demakis, G.J., & McAdams, D.P. (août 1992). Personality, social support, and well-being among first year college students. Communication présentée au congrès de l'American Psychological Association, Washington, D.C.

de Ruiter, C. (1994). Attachment in relation to internalizing and externalizing symptomatology. Affiche présentée au congrès de la International Society for the Study of Behavioural Development, Amsterdam.

Dozier, M., & Kobak, R.R. (1992). Psychophysiology in attachment interviews: Converging evidence for deactivating strategies. Child Development, 63, 1473-1480.

Dunkel-Schetter, C., Feinstein, L., Taylor, S.E., & Falke, R. (1992). Patterns of coping with cancer and their correlates. Health Psychology, 11, 79-87.

George, C., Kaplan, N., & Main, M. (1984). The Attachment Interview for Adults. Manuscrit non publié, University of California, Berkeley.

Greenberger, E., & McLaughlin, C. (mars 1993). Attachment, coping, and attributional style in late adolescence: A new direction in attachment research. Version allongée d'une affiche présentée au congrès de la Society for Research in Child Development, New Orleans, LA.

Gross, A.E., & McMullen, P.A. (1983). Models of the help-seeking process. Dans B.M. DePaulo, A. Nadler, & J.D. Fisher (Eds.), New directions in helping (Vol. 2, pp. 47-70). New York: Academic Press.

Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. Journal of Personality and Social Psychology, 52, 511-524.

Holahan, C.J., & Moos, R.H. (1986). Personality, coping, and family resources in stress resistance: a longitudinal analysis. Journal of Personality and Social Psychology, 51, 389-395.

Kobak, R.R., Cole, H.E., Ferenz-Gillies, R., Fleming, W., & Gamble, W. (1993). Attachment and emotion regulation during mother-teen problem-solving: A control theory analysis. Child Development, 64, 231-245.

Kobak, R.R., & Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescent: Working models, affect regulation, and representation of self and others. Child Development, 59, 135-146.

Larose, S. (1994). L'attachement parents-adolescent: un déterminant des perceptions de soutien des adolescents et de leur adaptation en période de transition scolaire. Thèse de doctorat non publiée, Ecole de psychologie, Université Laval, Québec, Canada.

Larose, S., & Bernier, A. (1994). La mesure d'évaluation comportementale du soutien social. Manuscrit non-publié, Université Laval, Québec, Canada.

Larose, S., & Boivin, M. (1995). Structural relations between representations of attachment figures, perceptions of social support and personal adjustment at the end of high school. Manuscrit soumis pour publication.

Larose, S. & Roy, R. (1991; 2ième édition). Le Test de Réactions et d'Adaptation au Collégial (TRAC). Guide d'utilisation et manuel théorique. Manuscrit non publié, Cégep de Sainte-Foy, Québec, Canada.

Larose, S. & Roy, R. (1994). Le réseau social: un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial. Manuscrit non publié, Cégep de Sainte-Foy, Québec, Canada.

Larose, S., & Roy, R. (1995). Test of Reactions and Adaptations in College (TRAC): A new measure of learning propensity for college students. Journal of Educational Psychology, 87, 293-306.

Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York: Springer.

Lin, N., & Ensel, W.M. (1984). Depression-mobility and its social etiology: The role of life events and social support. Journal of Health and Social Behavior, 25, 176-188.

Main, M., & Goldwyn, R. (1994). Adult Attachment Classification System. Manuscrit non publié, University of California, Berkeley.

Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. Dans I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50* (Serial no. 209).

Mikulincer, M., & Orbach, I. (1995). Attachment styles and repressive defensiveness: the accessibility and architecture of affective memories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 917-925.

O'Beirne, H., & Moore, C. (avril 1995). *Attachment and sexual behavior in adolescence*. Affiche présentée au congrès de la Society for Research in Child Development, Indianapolis, IN.

Pearlin, L.I., & McCall, M.E. (1990). Occupational stress and marital support: A description of microprocesses. Dans J. Eckenrode & S. Gore (Eds.), *Stress between work and family*. New York: Plenum.

Sagi, A., Van IJzendoorn, M.H., Scharf, M., Koren-Karie, N., Joels, T., & Mayseless, O. (1994). Stability and discriminant validity of the Adult Attachment Interview: A psychometric study in young Israeli adults. *Developmental Psychology*, 30, 771-777.

Sarason, I.G., Pierce, G.R., & Sarason, B.R. (1990a). Social support and interactional processes: A triadic hypothesis. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7, 495-506.

Sarason, B.R. , Pierce, G.R., & Sarason, I.G. (1990b). Social support: The sense of acceptance and the role of relationships. Dans B.R. Sarason, I.G. Sarason & G.R. Pierce (Eds.), *Social support: An interactional view*. New York: Wiley.

Sarason, B.R. , Sarason, I.G., & Pierce, G.R. (1990). Traditional views of social support and their impact on assessment. Dans B.R. Sarason, I.G. Sarason & G.R. Pierce (Eds.), Social support: An interactional view. New York: Wiley.

Simpson, J.A., Rholes, W.S., & 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.

Smith, J., & George, C. (mars 1993). Working models of attachment and adjustment to college: Parents, peers, and romantic partners as attachment figures. Communication présentée au congrès de la Society for Research in Child Development, New Orleans, LA.

Sroufe, L.A., & Waters, E. (1977). Attachment as an Organizational Construct. Child Development, *48*, 1184-1199.

Steele, H., & Steele, M. (sous presse). Intergenerational patterns of attachment. Dans D. Perlman & K. Bartholomew (Eds.), Advances in Personal Relationships Series. Volume 5. London: Kingsley.

Tracey, T.J., Sherry, P., Bauer, G.P., Robins, T.H., Todaro, L., & Briggs, S. (1984). Helpseeking as a function of student characteristics and program description: a logit-loglinear analysis. Journal of Counseling Psychology, *31*, 54-62.

Tracey, T.J., Sherry, P., & Keitel, M. (1986). Distress and help-seeking as a function of person-environment fit and self-efficacy: a causal model. American Journal of Community Psychology, *14*, 657-677.

Van IJzendoorn, M.H., & Bakermans-Kranenburg, M.J. (mars 1993). Attachment representations in mothers, fathers, adolescents, and clinical groups: A meta-analytic search for normative data. Communication présentée au congrès de la Society for Research in Child Development, New Orleans, LA.

Ward, M.J., Botyanski, N.C., Plunket, S.W., & Carlson, E.A. (1991). The concurrent and predictive validity of the AAI for adolescent mothers. Affiche présentée au congrès de la Society for Research in Child Development, Seattle, WA.

Ware, J., Jr., Manning, W., Jr., Duan, N., Wells, K., & Newhouse, J. (1984). Health status and the use of outpatient mental health services. American Psychologist, 39, 1090-1100.

Zea, M.C. et al. (août 1992). The impact of social support and psychological competence on the adaptation of college students. Communication présentée au congrès de l'American Psychological Association, Washington, D.C.

Zimmermann, P., & Grossmann, K.E. ( avril 1995). Attachment and adaptation in adolescence. Affiche présentée au congrès de la Society for Research in Child Development, Indianapolis, IN.



**Tableau 1**

**Analyse factorielle des 6 dimensions du AAI (N=62)**

<b>Dimensions</b>	<b>Saturations</b>	
	<b>Facteur 1 (esquivé)</b>	<b>Facteur 2 (préoccupé)</b>
Idéalisation	0,90	-0,23
Ne pas se souvenir	0,92	-0,27
Dérogation	0,34	0,04
Cohérence	-0,87	-0,39
Colère	-0,10	0,80
Passivité	0,05	0,80

Tableau 2

Corrélations entre les dimensions d'attachement et les PSS au temps 2

Dimensions attachement	PSS (T2)				
	dispon.	satisf.	désir	conf.	import.
Dim. esquivé	-0,24	-0,58**	-0,01	-0,44*	0,12
Dim. préoccupé	-0,37	-0,26	0,43*	0,02	0,38*

\*\* :  $p < 0,01$

\* :  $p < 0,05$

Tableau 3

Régression des scores d'attachement sur les PSS au temps 2 (n=28)

Variable prédite	Variabiles de l'équation	R <sup>2</sup> cumulé	R <sup>2</sup> unique	Beta
Perception de disponibilité	Disponibilité T1	18,3%	18,3%	0,43***
	Attachement	32,8%		
	Dimension esquivé		10,3%	-0,32*
	Dimension préoccupé		4,2%	-0,23
Désir de soutien	Désir T1	15,3%	15,3%	0,39**
	Attachement	30,7%		
	Dimension esquivé		2,8%	-0,17
	Dimension préoccupé		12,6%	0,37**
Importance du soutien	Importance T1	25,2%	25,2%	0,50***
	Attachement	37,3%		
	Dimension esquivé		0,5%	0,07
	Dimension préoccupé		11,6%	0,35**
Satisfaction face au soutien	Satisfaction T1	14,3%	14,3%	0,38**
	Attachement	45,7%		
	Dimension esquivé		28,7%	-0,57***
	Dimension préoccupé		2,7%	-0,17
Confiance envers l'aidant	Confiance T1	12,8%	12,8%	0,36*
	Attachement	37,9%		
	Dimension esquivé		19,2%	-0,44**
	Dimension préoccupé		5,9%	0,28

\*\*\*: p &lt; 0,01

\*\*: p &lt; 0,05

\*: p &lt; 0,10

**Tableau 4****Corrélations entre les dimensions d'attachement et les comportements de soutien**

Dimensions attachement	Comportements de soutien				
	activat.	accap.	rétro.	rec.pairs	rec.prof.
Dim. esquivé	-0,10	-0,13	-0,23*	-0,28*	-0,35**
Dim. préoccupé	-0,16	0,20	-0,21	-0,22	-0,01

\*\* :  $p < 0,05$

\* :  $p < 0,10$

Note. Le niveau de signification est élargi afin d'inclure certaines relations potentiellement intéressantes quoique marginales en raison de la petite taille de l'échantillon (n=36).

**Tableau 5**

**Régression des scores d'attachement sur les comportements de soutien (n=36)**

<b>Variable prédite</b>	<b>Variabes de l'équation</b>	<b>R<sup>2</sup> cumulé</b>	<b>R<sup>2</sup> unique</b>	<b>Beta</b>
<b>Activation de la recherche</b>	Attachement	3,5%		
	Dimension esquivé		1,0%	-0,10
	Dimension préoccupé		2,5%	-0,16
<b>Accaparement des ressources</b>	Attachement	5,7%		
	Dimension esquivé		1,5%	-0,12
	Dimension préoccupé		4,2%	0,20
<b>Rétroaction suite au soutien</b>	Attachement	9,8%		
	Dimension esquivé		5,3%	-0,23
	Dimension préoccupé		4,5%	-0,21
<b>Recours à l'aide du professeur</b>	Attachement	12,1%		
	Dimension esquivé		12,1%	-0,35**
	Dimension préoccupé		0,0%	-0,01
<b>Recours à l'aide des pairs</b>	Attachement	13,0%		
	Dimension esquivé		8,0%	-0,28*
	Dimension préoccupé		5,0%	-0,22

\*\* : p < 0,05

\* : p < 0,10

## **CHAPITRE 3**

### **CONCLUSION GÉNÉRALE**

### 3.0 Conclusion

L'objectif général de ce mémoire était d'étudier la relation prédictive entre l'organisation cognitive du système d'attachement et les perceptions et comportements de soutien social. Trois objectifs spécifiques étaient visés. Le premier objectif consistait à faire le point sur les qualités métrologiques du Adult Attachment Interview, l'instrument utilisé par le mémoire pour mesurer l'attachement. Le second objectif était d'évaluer la capacité de l'organisation cognitive du système d'attachement de prédire les perceptions de soutien social à l'adolescence. Enfin, le troisième objectif visait à évaluer la capacité de l'organisation cognitive du système d'attachement de prédire les comportements de recherche d'aide à l'adolescence.

Cette conclusion vise à identifier et à synthétiser les résultats les plus significatifs de ce mémoire. À cette fin, chacun des trois objectifs est repris et évalué en fonction des résultats du mémoire. Les implications de ces résultats pour les recherche futures sont ensuite discutées.

#### 3.1 Les qualités métrologiques du Adult Attachment Interview

Le premier article du mémoire visait à étudier les fondements théoriques, les qualités métrologiques et les champs d'application possibles du AAI. Par une démarche de synthèse et d'intégration des différentes études ayant utilisé le AAI, le premier article a permis de dégager les principales qualités métrologiques de l'entrevue et de les regrouper en 6 thèmes: la fiabilité du AAI, la sensibilité parentale, la relation entre l'attachement et l'adaptation personnelle, les mesures psychophysiologiques en entrevue, la transmission intergénérationnelle de l'attachement et finalement la validité discriminante du AAI. Les données empiriques se rapportant à chacun de ces thèmes ont été étudiées dans une démarche de validité de construit, c'est-à-dire en fonction des notions théoriques s'y rattachant.

Concernant tout d'abord la fiabilité du AAI, le premier article a permis de dégager que l'entrevue n'est pas sujette à un effet de l'interviewer, c'est-à-dire que la répartition des sujets dans les types d'attachement et la stabilité de cette répartition ne diffèrent pas selon les interviewers, et que la classification n'est pas influencée par le fait que l'interviewer soit aussi responsable de la cotation de l'entrevue. De plus, le AAI possède une bonne fidélité test-retest: la stabilité des classifications varie de 77% à 90% sur des périodes variant de un mois à un an et demi.

Le second thème abordé était celui de la sensibilité parentale. La synthèse des études se rapportant à ce thème révèle que d'une part, la sensibilité parentale expérimentée à l'enfance est effectivement reliée au type d'attachement des adultes, mais que d'autre part, le type d'attachement des parents, bien que relié à leur propre sensibilité parentale, n'en est pas un déterminant majeur. Il semble donc y avoir place pour des études visant à identifier les autres déterminants de la sensibilité parentale, en plus du type d'attachement.

Le troisième thème touchait l'adaptation personnelle et le statut clinique. Les appuis empiriques à l'idée d'une relation entre le type d'attachement et l'adaptation personnelle ne manquent pas. Les études suggèrent notamment que les individus du type autonome manifestent une meilleure estime personnelle, une plus grande flexibilité du moi, moins de résignation dans leurs relations sociales et une meilleure compétence sociale que les individus présentant un attachement insécurisant. Pour leur part, les individus dont l'attachement est esquivé seraient plus solitaires, plus dépressifs, et présenteraient une incidence plus élevée d'actes délinquants. Finalement, les individus du type préoccupé seraient notamment plus anxieux et auraient une moins bonne estime personnelle. Cependant, le consensus est plus difficile en ce qui concerne le statut clinique. En effet, bien que certains auteurs aient avancé des propositions théoriques à l'effet qu'il existe une relation entre le type d'attachement et le statut clinique, ce domaine de recherche est encore récent et les résultats sont pour l'instant peu nombreux et peu concluants.

Les mesures psychophysiologiques prises durant le AAI sont un domaine d'intérêt récent et encore peu étudié. Cependant, les résultats recueillis à ce jour sont prometteurs et apportent un appui intéressant à la validité de construit du type d'attachement esquivé. On a en effet observé une



relation significative entre le niveau de désactivation des sujets (stratégie typique des individus du type esquivé) et leur degré de conflit intérieur mesuré par la conductivité de la peau. Ce résultat suggère que le AAI met au défi la stratégie de désactivation des individus ayant un attachement esquivé, en dirigeant constamment leur attention vers des considérations relatives à l'attachement.

Le cinquième thème abordé dans le premier article est celui de la transmission intergénérationnelle de l'attachement. Les résultats des recherches s'étant penchées sur la question sont plutôt probants, avec des taux de correspondance globaux de l'ordre de 75% entre le type d'attachement de la mère et celui de son enfant. Une étude a même observé des correspondances tout aussi importantes entre des grands-mères et leurs petits-enfants, de même que des correspondances parfaites sur trois générations dans 65% des triades. On observe aussi que les correspondances mère-enfant ne sont pas influencées par le fait que le AAI soit administré avant la naissance de l'enfant ou un an et demi plus tard.

Finalement, le premier article a fait la synthèse des données documentant la validité discriminante du AAI. La classification au AAI est indépendante de plusieurs caractéristiques personnelles, telles: la désirabilité sociale, le style de discours, l'aisance verbale, le QI, les habiletés de raisonnement logique, la mémoire des événements de l'enfance, le style cognitif, la complexité cognitive, le niveau socio-économique et l'âge et la scolarité de la mère. De plus, les données indiquent que le AAI cerne des aspects différents de l'attachement que ceux qui sont évalués par les mesures de type papier-crayon ou les méthodes de vignettes.

Le premier article a donc permis de mettre en valeur que le AAI possède de bonnes qualités métrologiques, constituant ainsi un instrument fiable et valide reposant sur des fondements théoriques solides et pouvant s'appliquer à de nombreuses populations, cliniques ou non, dans une large variété de champs d'étude.

### 3.2 L'organisation cognitive du système d'attachement comme prédicteur des perceptions de soutien social

Le deuxième article a permis de vérifier les propositions théoriques de Bowlby (1982) et de Sarason, Pierce et Sarason (1990) à l'effet qu'il y ait une relation entre l'organisation cognitive du système d'attachement et les perceptions de soutien social. Les résultats de l'étude, bien que devant être interprétés avec prudence puisqu'ils sont basés sur des scores factoriels et non des types d'attachement bien délimités, appuient ces propositions. En effet, les résultats indiquent que plus un individu est de type esquivé, moins il fait confiance aux gens voulant lui offrir leur soutien, et moins il perçoit que le soutien sera disponible en cas de besoin (cette dernière relation est cependant marginale). Ces résultats sont cohérents avec la théorie de l'attachement; en effet, ils s'expliquent aisément par l'organisation cognitive des adolescents présentant un attachement esquivé, qui est empreinte de méfiance envers les autres et d'hésitation à reconnaître sa détresse (Main & Goldwyn, 1994; Mikulincer & Orbach, 1995).

Les résultats supportent également la théorie en ce qui concerne l'attachement préoccupé. Les données de l'étude empirique indiquent en effet que plus un individu est de type préoccupé, plus il accorde de l'importance au soutien et désire être aidé. Ces résultats sont cohérents avec les propositions théoriques de Main & Goldwyn (1994) qui avancent que l'organisation cognitive des adolescents du type préoccupé les prédispose à se centrer de façon excessive sur la détresse et à diriger leur attention vers les événements ayant provoqué la détresse. On peut aisément comprendre qu'un individu accordant beaucoup d'importance aux problèmes qu'il rencontre en accordera également au fait de recevoir du soutien eu égard à ces problèmes.

Les résultats de l'étude empirique, bien que devant être interprétés avec circonspection en raison du devis d'analyse choisi, sont donc clairs et concluants pour les deux types d'attachement étudiés, venant appuyer les propositions de la théorie de l'attachement. On peut donc avancer qu'il est exact que l'organisation cognitive propre à chaque type d'attachement peut prédire de façon différentielle certaines perceptions de soutien social.

### 3.3 L'organisation cognitive du système d'attachement comme prédicteur des comportements de recherche d'aide

Le second article constituait l'une des premières tentatives effectuées à ce jour pour mettre à l'épreuve les propositions de Sarason et al. (1990) au sujet d'une relation entre l'organisation cognitive du système d'attachement et les comportements de recherche d'aide. Les résultats de l'étude empirique, bien que peu concluants, tendent à appuyer partiellement ces propositions. On constate en effet une relation négative entre la dimension esquivé et le recours à l'aide du professeur, c'est-à-dire que plus l'attachement d'un individu est esquivé, moins il recourt à l'aide de ses professeurs lorsqu'il éprouve des difficultés scolaires. La même relation prévaut entre le type esquivé et le recours à l'aide des pairs face aux difficultés scolaires, bien qu'elle ne soit que marginale. Ces résultats concordent avec les propositions de Main et Goldwyn (1994) et de Mikulincer et Orbach (1995) selon lesquelles l'organisation cognitive des individus du type esquivé les prédisposerait à nier leur détresse personnelle et à s'éloigner de leurs proches lorsqu'ils rencontrent des difficultés.

Les résultats concernant l'attachement préoccupé ne sont cependant pas concluants, et soulèvent la possibilité (tout comme ceux de Hazan et Shaver, 1987) qu'en raison de la perception négative qu'ils ont des autres, les adolescents présentant un attachement préoccupé recherchent peu de soutien malgré la centration sur la détresse qui les caractérise. Toutefois, les données de l'étude empirique permettent d'avancer que l'organisation cognitive du système d'attachement des adolescents présentant un attachement esquivé peut effectivement prédire certains comportements de recherche d'aide.

### 3.4 Les implications pour les recherches futures

Les données recueillies par le mémoire permettent de proposer certaines avenues intéressantes pour les recherches à venir. Notamment, il serait bon de pousser plus loin l'étude des déterminants de la sensibilité parentale, étant donné l'importance de celle-ci sur le type d'attachement développé par l'enfant. Le mémoire ayant permis de constater que le type d'attachement des parents n'est que faiblement relié à leur propre sensibilité parentale, il serait intéressant de tenter d'identifier certaines autres variables possiblement plus déterminantes, telles le tempérament de l'enfant ou l'harmonie dans le couple par exemple.

Un autre domaine qui semble prometteur est celui de la psychopathologie; en effet, on ne dispose pour l'instant que de peu de données empiriques permettant d'avancer qu'il existe une relation entre certaines classes de psychopathologie et le type d'attachement. Cependant, il est possible qu'une telle relation existe en raison de l'importance largement reconnue du type d'attachement sur l'adaptation. Ce champ d'étude encore peu exploré est particulièrement intéressant sur le plan clinique. En effet, le processus menant au diagnostic psychologique pourrait être facilité et enrichi par l'administration de mesures d'attachement simples et rapides, si l'on disposait de données claires sur les relations entre les diverses psychopathologies et le type d'attachement. On peut notamment proposer qu'un type d'attachement non résolu se retrouve possiblement plus souvent chez les individus souffrant de troubles psychotiques, que chez les individus vivant un trouble névrotique temporaire.

Les mécanismes intervenant dans la transmission intergénérationnelle de l'attachement soulèvent certains questionnements relatifs à l'éclatement de la famille que l'on constate dans notre société occidentale depuis quelques décennies. En effet, qu'en est-il de cette transmission lorsqu'un enfant est séparé, par exemple, de son père naturel avec qui il a vécu quelques temps, pour aller vivre en compagnie de sa mère et du nouveau conjoint de celle-ci, qui possèdent eux-mêmes des types d'attachement différents de celui du père naturel? On peut imaginer une infinité de combinaisons entre les types d'attachement des parents naturels et ceux des nouveaux conjoints

après une séparation s'il y a lieu. Il semble donc intéressant d'évaluer l'impact de tels bouleversements sur le système d'attachement, et de vérifier si certains types d'attachement, non-résolu par exemple, se retrouvent plus fréquemment chez les adolescents ou les adultes provenant de familles éclatées que chez ceux provenant de familles dites traditionnelles.

Le mémoire ayant permis de constater une importante relation entre l'organisation cognitive du système d'attachement et cinq types de perceptions de soutien social, on pourrait possiblement aller plus loin en tentant d'identifier d'autres perceptions de soutien social pouvant influencer l'adaptation ou encore être reliées clairement à certains types d'attachement. Par exemple, il est possible que la perception qu'a un individu de l'impact positif qu'ont généralement les interventions de soutien sur les situations problématiques soit un déterminant plus important de son adaptation que l'efficacité réelle de ces interventions.

Finalement, il serait intéressant que les chercheurs travaillant avec le AAI se penche sur la possibilité de développer un instrument plus simple, plus économique et plus rapide, mais pouvant recueillir la même information que le AAI, c'est-à-dire permettre d'évaluer l'organisation cognitive du système d'attachement. On pourrait par exemple tenter d'adapter les questions posées au sujet lors du AAI pour les rendre faciles à répondre et à coter à l'aide d'un questionnaire papier-crayon, sans toutefois perdre l'élément-clé du AAI, soit l'analyse de la forme plutôt que du contenu du discours sur les expériences d'attachement.

## REFERENCES (INTRODUCTION ET CONCLUSION)

- Ainsworth, M.D. (1982). Attachment: Retrospect and prospect. Dans C. Parkes & J.S. Sevinson (Eds.), The Place of Attachment in Human Behavior. New York: Basic books.
- Ainsworth, M.D. (1984). Attachment. Dans N.S. Endler & J. McV. Hunt (Eds.), Personality and the behavior disorders (Vol. 1, 2nd ed., pp. 559-602). New York: Wiley.
- Ainsworth, M.D. (1989). Attachments beyond infancy. American Psychologist, 44, 709-716.
- Antonucci, C., & Israel, B.A. (1986). Verdicality of social support: A comparison of principal and network members' responses. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 54, 432-437.
- Arend, R., Grove, F.L., & Sroufe, L.A. (1979). Continuity of individual adaptation from infancy to kindergarten: A predictive study of ego-resilience and curiosity in preschoolers. Child Development, 50, 950-959.
- Barrera, M., Jr. (1981). Social support in the adjustment of pregnant adolescents: Assessment issues. Dans B.H. Gottlieb (Ed.), Social networks and social support (pp. 69-96). Beverly Hills, CA: Sage.
- Bennet, T.L., Gottlieb, B.H., & Cadman, D. (1987). Social support for parents of children with chronic illness: Preliminary development of the CCISS. Manuscrit non-publié.

Bolger, N., & Eckenrode, J. (1991). Social relationships, personality, and anxiety during a major stressful event. Journal of Personality and Social Psychology, 61, 440-449.

Borman, E., & Cole, H. (1993). A comparison of two measures of adult attachment with measures of adjustment in young adulthood. Communication présentée au congrès de la Society for Research in Child Development, New Orleans, LA.

Borman-Spurrell, E. (avril 1995). The relation of unresolved loss or trauma in working models of attachment to psychopathology and adjustment in young adulthood. Affiche présentée au congrès de la Society for Research in Child Development, Indianapolis, IN.

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.

Bowlby, J. (1982). Attachment and Loss, vol. 1. Attachment (2nd ed.). New York: Basic books.

Cassidy, J., & Kobak, R. (1988). Avoidance and its relation to other defensive processes. Dans J. Belsky & T. Nezworski (Eds.), Clinical Implications of Attachment (pp.300-323). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cicchetti, D., Cummings, E.M., Greenberg, M.T., & Marvin, R.S. (1990). An organizational perspective on attachment beyond infancy: Implications for theory, measurement and research. Dans M.T. Greenberg, D. Cicchetti, & E.M. Cummings (Eds.), Attachment in the preschool years: theory, research and intervention. Chicago: The University of Chicago Press.

Cohen, S., & Hoberman, H.M. (1983). Positive events and social supports as buffers of life change stress. Journal of Applied Social Psychology, 13, 99-125.

Cohen, L.H., McGowan, J., Fooskas, S., & Rose, S. (1984). Positive life events and social support and the relationship between life stress and psychological disorder. American Journal of Community Psychology, 12, 564-587.

Cohn, D.A. (1990). Child-mother attachment of six year-olds and social competence at school. Child Development, 61, 152-162.

Coyne, J.C., & DeLongis, A. (1986). Going beyond social support: the role of social relationships in adaptation. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 54, 454-460.

Cutrona, C.E. (1989). Ratings of social support by adolescents and adult informants: Degree of correspondance and prediction of depressive symptoms. Journal of Personality and Social Psychology, 57, 723-730.

Cutrona, C.E., & Russell, D.W.( 1987). The provisions of social relationships and adaptation to stress. Dans W.H. Jones & D. Perlman (Eds.), Advances in personal relationships, vol. 1 (pp. 37-67). Greenwich, CT: JAI Press.

Dean, A., & Ensel, W.M. (1982). Modelling social support, life events, competence, and depression in the context of age and sex. Journal of Community Psychology, 10, 392-408.



Demakis, G.J., & McAdams, D.P. (août 1992). Personality, social support, and well-being among first year college students. Communication présentée au congrès de l'American Psychological Association, Washington, D.C.

de Ruiter, C. (1994). The relationship between quality of attachment representations and memory and attention processes. Affiche présentée au congrès de la Society for the Study of Behavioural Development, Amsterdam.

Dunkel-Schetter, C., & Bennet, T.L. (1990). Differentiating the cognitive and behavioral aspects of social support. Dans B.R. Sarason, I.G. Sarason & G.R. Pierce (Eds.), Social support: An interactional view. (pp.267-296). New York: Wiley.

Eckenrode, J., & Gore, S. (1981). Stressful events and social support: The significance of context. Dans B.H. Gottlieb (Ed.), Social networks and social support (pp.43-68). Beverly Hills, CA: Sage.

Erickson, M.F., Sroufe, L.A., & Egeland, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in a high-risk sample. Dans I. Bretherton et E. Waters (Eds.), Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50 (Serial no. 209).

Heller, K., & Lakey, B. (1985). Perceived support and social interaction among friends and confidants. Dans I.G. Sarason & B.R. Sarason (Eds.), Social support: Theory, research, and applications (pp. 287-300). Dordrecht, The Netherlands: Nijhoff.

House, J.S., & Kahn, R.L. (1985). Measures and concepts of social support. Dans S. Cohen & S.L. Syme (Eds.), Social support and health (pp. 83-108). Orlando, Fl.: Academic Press.

Jacobson, J.L., & Wile, D.E. (1986). The influence of attachment on developmental changes in peer interaction from the toddler to the preschool period. Child Development, *57*, 338-347.

Kobak, R.R., & Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescent: Working models, affect regulation, and representation of self and others. Child Development, *59*, 135-146.

Lamb, M.E., Thompson, R.A., Gardner, W., Charnov, E.L., & Connell, J.P. (1985). Infant mother attachment: The origins and developmental significance of individual differences in strange situation behavior. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Larose, S. (1994). L'attachement parents-adolescent: un déterminant des perceptions de soutien des adolescents et de leur adaptation en période de transition scolaire. Thèse de doctorat non publiée, Ecole de psychologie, Université Laval, Québec, Canada.

Lerner, R.M., & Ryff, C.D. (1978). Implementation of the life-span view of human development: The sample case of attachment. Dans P.B. Baltes (Ed.), Life span development and behaviors (pp.1-44). New York: Academic Press.

Lin, N., & Ensel, W.M. (1984). Depression-mobility and its social etiology: The role of life events and social support. Journal of Health and Social Behavior, *25*, 176-188.

Main, M., & Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age six: Predictable from infant attachment classification and stable over a one-month period.

Developmental Psychology, 24, 415-426.

Main, M., & Goldwyn, R. (1994). Adult Attachment Classification System. Manuscript non publié, University of California, Berkeley.

Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. Dans I. Bretherton & E. Waters (Eds.), Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50 (Serial no. 209).

Matas, L., Arend, R.A., & 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.

Mikulincer, M., & Orbach, I. (1995). Attachment styles and repressive defensiveness: the accessibility and architecture of affective memories. Journal of Personality and Social Psychology, 68, 917-925.

Newcomb, M.D. (1990). Social support and personal characteristics: A developmental and interactional perspective. Journal of Social and Clinical Psychology, 9, 54-68.

Pastor, D.L. (1981). The quality of mother-infant attachment and its relationship to toddlers' sociability with peers. Developmental Psychology, 17, 326-335.

Pierce, G.R., Sarason, I.G., & Sarason, B.R. (1991). General and Relationship-Based Perceptions of Social Support: Are two constructs better than one? Journal of Personality and Social Psychology, *61*, 1028-1039.

Sandler, I.N., & Barrera, M., Jr. (1984). Toward a multimethod approach to assessing the effects of social support. American Journal of Community Psychology, *12*, 37-52.

Sarason, B.R., Pierce, G.R., & Sarason, I.G. (1990). Social support: The sense of acceptance and the role of relationships. Dans B.R. Sarason, I.G. Sarason & G.R. Pierce (Eds.), Social support: An interactional view. New York: Wiley.

Sarason, B.R., Sarason, I.G., & Pierce, G.R. (1990). Traditional views of social support and their impact on assessment. Dans B.R. Sarason, I.G. Sarason & G.R. Pierce (Eds.), Social support: An interactional view. New York: Wiley.

Sarason, I.G., Sarason, B.R., & Pierce, G.R. (1992). Three contexts of social support. Dans H.O.F. Veiel & U. Baumann (Eds.), The meaning and measurement of social support. New York: Hemisphere.

Sarason, B.R., Shearin, E.N., Pierce, G.R., & Sarason, I.G. (1987). Interrelations of social support measures: Theoretical and practical implications. Journal of Personality and Social Psychology, *52*, 813-832.

Smith, J., & George, C. (1993). Working models of attachment and adjustment to college: Parents, peers, and romantic partners as attachment figures. Communication présentée au congrès de la Society for Research in Child Development, New Orleans, LA.

Sroufe, L.A. (1983). Infant caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. Dans M. Perlmutter (Ed.), Minnesota Symposium on Child Psychology (Vol.16) (pp.41-81). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sroufe, L.A., & Waters, E. (1977). Attachment as an Organizational Construct. Child Development, 48, 1184-1199.

Thompson, R.A. (1991). Attachment theory and research. Dans M. Lewis (Ed.), Child and Adolescent Psychiatry. New Haven, CT: Williams & Wilkins.

Thompson, R.A., Lamb, M.E., & Estes, D (1982). Stability in infant-mother attachment and its relationship to changing life circumstances in an unselected middle-class sample. Child Development, 53, 144-148.

Valdenegro, J., & Barrera, M. (1983). Social support as a moderator of life stress: A longitudinal study using a multimethod analysis. Communication présentée au congrès de la Western Psychological Association, San Francisco.

Waters, E., Wippman, J., & Sroufe, L.A. (1979). Attachment, positive affect and competence in the peer group: Two studies of construct validation. Child Development, 50, 821-829.

Weiss, R.S. (1982). Attachment in adult life. Dans C. Parkes & J. S. Sevinson (Eds.), The place of attachment in human behavior. New York: Basic books.

Wethington, E., & Kessler, R.C. (1986). Perceived support, received support, and adjustment to stressful life events. Journal of Health and Social Behavior, 27, 78-89.

Zea, M.C. et al. (août 1992). The impact of social support and psychological competence on the adaptation of college students. Communication présentée au congrès de l'American Psychological Association, Washington, D.C.

Zimmermann, P., & Grossmann. K.E. ( avril 1995). Attachment and adaptation in adolescence. Affiche présentée au congrès de la Society for Research in Child Development, Indianapolis, IN.

# **ANNEXES**

**ANNEXE A**

**Formulaires de consentement**

-Lettres d'invitation et formulaire de consentement destinés aux sujets

-Formulaire de consentement destiné aux pairs





CÉGEP  
DE  
SAINTE-FOY

2410, chemin Sainte-Foy  
Sainte-Foy, QC G1V 1T3

(418) 659-6600

14 avril 1992

Cher élève,

Comme vous le savez, l'entrée au Cégep est une expérience nouvelle et souvent très excitante tant intellectuellement que socialement. Vous y découvrirez un mode différent de fonctionnement et vous formerez, pour la plupart, de nouveaux réseaux d'ami(e)s et de connaissances. Une équipe de recherche du Cégep de Sainte-Foy, s'intéressant aux rôles des relations sociales dans l'adaptation aux études collégiales, effectue présentement une étude scientifique qui nécessite la précieuse collaboration de ceux et celles qui entreront au Cégep à l'automne 1992.

La participation à cette recherche implique que vous complétiez certains questionnaires portant sur l'ensemble de vos relations sociales. Dans quelques jours, il est probable que vous recevrez l'appel d'un des membres de l'équipe de recherche qui vous invitera à participer à l'étude et avec qui vous pourrez discuter du projet et de ses objectifs. Si vous êtes d'accord pour collaborer à l'étude, nous conviendrons alors d'un moment de rencontre.

Nous vous félicitons pour votre admission au Cégep de Sainte-Foy et vous souhaitons la bienvenue !

Simon Larose

Responsable du projet  
Département de Psychologie

Roland Roy

Responsable du projet  
Service d'orientation



13 mai 1992

Cher élève,

Nous sommes très heureux que vous ayez accepté de participer au projet de recherche Réseau Social et Adaptation au Cégep. Ce projet est en grande partie subventionné par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Science. Près de 600 élèves qui entreront au cégep de Sainte-Foy à l'automne 1992 ont confirmé leur volonté de collaborer à cette étude. La sélection de ceux et celles qui ont été invités à ce projet s'est faite sur une base purement aléatoire (le hasard).

Votre tâche maintenant est de répondre à l'ensemble des questionnaires présentés dans cet envoi (#0 à #10). La feuille #11 constitue votre consentement écrit à participer à ce projet. La feuille #12 devra être complétée pour obtenir le montant symbolique que nous vous avons promis (\$5.00). Lorsque vous aurez terminé, remettez le tout dans l'enveloppe et rapportez la le 16 ou le 17 mai ou envoyez la par courrier.

Votre implication permettra de faire avancer les connaissances scientifiques concernant l'influence des relations sociales dans l'intégration aux études collégiales.

Responsables du projet

Simon Lafose,  
Département de Psychologie

Roland Roy  
Services de consultation

Note: en cas de problèmes importants, vous pouvez rejoindre un des responsables du projet au numéro suivant: 659-6600 p(3607)  
p(50-287)

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT  
RECHERCHE RÉSEAU SOCIAL ET ADAPTATION AU CÉGEP**

13 mai 1992

Quels sont les objectifs de ce projet de recherche

- 1) Identifier comment le réseau social antérieur et la qualité des relations avec les principaux membres de ce réseau peuvent contribuer à expliquer l'adaptation aux études collégiales;
- 2) Étudier la formation des réseaux sociaux au cégep ainsi que leur impact sur l'adaptation et la réussite;
- 3) Dresser un portrait des préoccupations de l'élève en rapport avec son entrée au cégep;
- 4) Mieux comprendre le phénomène de la transition secondaire-collégial.

Nature des questionnaires que vous complétez

Les questionnaires que vous complétez ne sont pas des tests de performance. Ils requièrent de votre part une simple évaluation de ce que vous pensez ou de ce que vous ressentez par rapport à des situations scolaires et sociales ou par rapport à certaines de vos relations.

Quelles sont les implications si j'accepte de participer à cette recherche

- 1) Les résultats aux questionnaires seront analysés par les responsables du projet de recherche. Ces résultats seront confidentiels et seulement des statistiques de groupe feront l'objet d'interprétation.
- 2) Des comparaisons entre les moyennes de groupe aux différents questionnaires et les résultats scolaires de groupe feront l'objet d'analyse. Aucune analyse individuelle ne sera menée.
- 3) Les réponses que vous donnerez aux différents questionnaires constituent des opinions personnelles. Elles n'auront aucune implication ni sur votre cheminement scolaire, ni sur vos résultats scolaires.
- 4) Vous serez invité-e à participer à une deuxième rencontre à la session automne 1992 et à une troisième rencontre à la session automne 1993 (un an plus tard). Nous vous inviterons au cégep, en tenant compte de vos disponibilités, à compléter d'autres questionnaires similaires à ceux que nous vous avons fait parvenir.
- 5) En tout temps, vous aurez la liberté de vous retirer du projet de recherche.

Je reconnais avoir pris connaissance des implications de la présente recherche. J'accepte d'y participer à la condition que les informations que je fournirai soient traitées confidentiellement et que seules des statistiques de groupe fassent l'objet d'interprétation.

\_\_\_\_\_  
signature de l'élève

\_\_\_\_\_  
signature d'un parent ou d'un  
tuteur dans le cas d'un élève ayant  
moins de 18 ans

\_\_\_\_\_  
date

## Formulaire de consentement éclairé

### Recherche réseau social et adaptation au cégep

2 février 1994

La présente recherche a pour objectif de mieux comprendre comment les jeunes recourent à l'aide de leurs ami(e)s lorsqu'ils en ont besoin et comment s'adaptent-ils aux études collégiales. Les informations que vous nous donnerez aujourd'hui sont tout à fait confidentielles. Elles n'auront aucune implication ni sur votre cheminement au collège ou sur celui de votre ami(e), ni sur quelconque intervention à votre égard ou à l'égard de votre ami(e). Ces informations seront codées et seules des statistiques de groupe feront l'objet d'analyses.

Je reconnais avoir pris connaissance des objectifs et des implications de la présente étude. J'accepte d'y participer et j'autorise les chercheurs responsables à traiter les informations que je leur donne pour des fins de statistiques de groupe.

---

signature de l'élève

---

date

## **ANNEXE B**

### **Instruments décrits dans le mémoire**

-Instruments destinés aux sujets

-Instruments destinés aux pairs

## QUELQUES INFORMATIONS

(encerclez le chiffre correspondant à votre réponse)

- |                                                                                                                    | masculin               | féminin |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|---------|
| 1) Sexe du répondant ou de la répondante                                                                           | 1                      | 2       |
| 2) Dans quel programme d'étude êtes-vous inscrit au cégep?                                                         |                        |         |
| Sciences                                                                                                           | 1                      |         |
| sciences humaines avec maths                                                                                       | 2                      |         |
| sciences humaines sans maths                                                                                       | 3                      |         |
| arts, lettres et langues                                                                                           | 4                      |         |
| administration                                                                                                     | 5                      |         |
| musique                                                                                                            | 6                      |         |
| techniques professionnelles (spécifiez): _____                                                                     |                        |         |
| 3) Quel est votre âge: _____                                                                                       |                        |         |
| 4) Quel est votre rang dans la famille? Encerclez un des items suivants.                                           |                        |         |
| je suis le plus vieux des enfants                                                                                  | 1                      |         |
| je suis le plus jeune des enfants                                                                                  | 2                      |         |
| je suis entre le plus vieux et le plus jeune des enfants                                                           | 3                      |         |
| je suis enfant unique                                                                                              | 4                      |         |
| 5) Combien de frères et soeurs avez-vous ?                                                                         |                        |         |
|                                                                                                                    | frères: _____ (nombre) |         |
|                                                                                                                    | soeurs: _____ (nombre) |         |
| 6) Actuellement, où habitez-vous?                                                                                  |                        |         |
| chez mes 2 parents                                                                                                 | 1                      |         |
| chez mon père                                                                                                      | 2                      |         |
| chez ma mère                                                                                                       | 3                      |         |
| en appartement (résidence, chambre, etc.) avec des personnes autres que mes parents (amis, frères et soeurs, etc.) | 4                      |         |
| 7) Qu'est-ce qui décrit le mieux la situation actuelle de vos parents?                                             |                        |         |
| mes parents vivent ensemble et ne sont ni divorcés, ni séparés                                                     | 1                      |         |
| mes parents sont divorcés ou séparés et ne vivent plus ensemble                                                    | 2                      |         |
| mes parents sont divorcés ou séparés et vivent encore ensemble                                                     | 3                      |         |
| ma mère ne vit plus avec mon père puisqu'il est décédé                                                             | 4                      |         |
| mon père ne vit plus avec ma mère puisqu'elle est décédée                                                          | 5                      |         |
| mes 2 parents sont décédés                                                                                         | 6                      |         |
| autre situation (précisez): _____                                                                                  |                        |         |
| 8) Je fréquente ma mère et mon père (lui parler en personne, par téléphone ou par d'autres moyens)                 |                        |         |
|                                                                                                                    | père                   | mère    |
| plus d'une fois par jour                                                                                           | 1                      | 1       |
| moins d'une fois par jour mais plus d'une fois par semaine                                                         | 2                      | 2       |
| moins d'une fois par semaine mais plus d'une fois par deux semaines                                                | 3                      | 3       |
| moins d'une fois par deux semaines mais plus d'une fois par mois                                                   | 4                      | 4       |
| moins d'une fois par mois                                                                                          | 5                      | 5       |
| ça ne s'applique pas                                                                                               | 6                      | 6       |
| 9) Quel est approximativement le revenu annuel de vos parents ?                                                    |                        |         |
|                                                                                                                    | père                   | mère    |
| moins de \$9,999                                                                                                   | _____                  | _____   |
| de \$10,000 à \$14,999                                                                                             | _____                  | _____   |
| de \$20,000 à \$29,999                                                                                             | _____                  | _____   |
| de \$30,000 à \$39,999                                                                                             | _____                  | _____   |
| de \$40,000 à \$49,999                                                                                             | _____                  | _____   |
| \$50,000 ou plus                                                                                                   | _____                  | _____   |
| 10) Quel est la scolarité de vos parents (nombre d'années complétées) ?                                            |                        |         |
| Père : _____ (nbre d'années complétées)                                                                            |                        |         |
| Mère : _____ (nbre d'années complétées)                                                                            |                        |         |

**The Berkley Adult Attachment Interview**

**Carol George, Nancy Kaplan**

**and**

**Mary Main**

**traduit et adapté par**

**Le Groupe de Recherche sur l'Attachement (GRA)**

**École de Psychologie**

**Université Laval**

**1991**

## Consignes pour l'interviewer:

- 1) Cette entrevue doit être menée dans un atmosphère de détente
- 2) Elle est enregistrée sur bandes sonores pour fins d'interprétation
- 3) Il s'agit d'une entrevue structurée mais qui nécessite plusieurs explorations de la part de l'interviewer
- 4) Elle peut durer entre 40 minutes et une heure
- 5) L'interviewer doit avoir mémorisé ses questions avant d'entreprendre ses premières entrevues
- 6) Si le sujet répond à une question qui apparaît plus tard dans l'entrevue, l'interviewer doit être en mesure de le laisser parler librement et même de l'aider à explorer la question soulevée (ne pas interrompre la conversation en disant par exemple: "attendez, je vais vous poser cette question plus tard"). Lorsque le sujet a complété ce qu'il avait à dire, l'interviewer peut ajouter: "Je reviendrai sur cette question un peu plus loin dans l'entrevue".

Exemple: en décrivant ses relations avec son père (1ère question), le sujet mentionne qu'il s'est souvent senti rejeté et croit que cette attitude a beaucoup affecté sa personnalité. Il dit cependant comprendre pourquoi son père s'est comporté de cette façon. - L'interviewer doit permettre à l'interviewé d'ajouter ce qu'il veut sur le sujet et même, il doit signifier au sujet qu'il aimerait en savoir plus sur cette situation. Par exemple, à la question 5 l'interviewer pourrait demander au sujet: "Tout à l'heure, vous m'avez mentionné que la relation avec votre père avait influencé votre personnalité actuelle. De quelles façons cette influence s'est-elle manifestée? Qu'en est-il de la relation que vous avez eu avec votre mère? Vous avez dit tout à l'heure que votre père vous avait accordé peu de temps à cause des pressions liées à son travail. Y-at-il d'autres raisons qui, selon vous, pourrait expliquer le peu de temps passé en votre compagnie.

- 7) Avant de commencer l'entrevue, l'interviewer doit être familier avec les systèmes de classification et de codification des données. L'interviewer n'a pas besoin de savoir comment coder les données et comment classer les sujets. Il doit simplement connaître le type d'information attendue dans la cueillette.
- 8) L'interviewer doit se comporter professionnellement. Il doit être sympathique et montre un certain niveau de maturité. Il n'est pas rare que des hommes et des femmes pleurent pendant cette entrevue. L'interviewer doit être en mesure de réagir si cela arrive. L'interviewer doit garder en mémoire que la personne interviewé n'est pas un patient mais un adolescent qui accepte de partager son expérience personnelle avec une personne adulte.
- 9) De façon exceptionnelle, l'interviewer peut partager sa propre expérience dans le seul but d'aider le sujet à développer ses idées.
- 10) L'entrevue doit prendre la forme d'une conversation. Le sujet ne répond pas à un questionnaire. Il échange sur ses expériences, il développe ses idées, il réfléchit à voix haute, il prend des pauses, etc.



## Introduction

Nous avons beaucoup entendu parler que nos parents pouvaient nous influencer en tant que personne et que la façon dont ils se comportent envers nous pouvait déterminer le style d'interaction que nous adoptons envers les autres. Ce domaine des relations apparaît si intéressant que nous avons décidé de développer une entrevue de recherche sur les premières relations parents-enfant. Cette entrevue doit nous amener à pouvoir identifier ce que vous pensez de ces relations et de leur influence sur votre façon d'être aujourd'hui.

1. D'abord, pourriez-vous me parler un peu de la famille et du contexte dans lesquels vous avez été élevés? Nous aimerions savoir à quel endroit vous êtes nés et avez vécu votre enfance et avec qui vous avez partagé ces premiers temps? Qu'est-ce que vos parents faisaient pour vivre? Aviez-vous des frères et sœurs? Sont-ils encore vivants aujourd'hui?

Remarque: Cette question constitue une entrée en matière. Elle doit être posée pour obtenir des données de base qui seront peut-être réutilisées plus loin dans l'entrevue. Elle permet aussi d'établir un climat de confiance. Ne passez pas à l'autre question avant d'être assuré que le sujet est relaxé.

2. Pourriez-vous décrire comment étaient vos relations avec vos parents lorsque vous étiez enfant? Nous aimerions connaître ce que vous en pensez, tout en essayant de vous rappeler de vos relations les plus lointaines. Pour faciliter votre tâche, j'aimerais que vous choisissiez 5 adjectifs qui représentent pour vous la relation d'enfance que vous avez eu avec votre mère et ensuite 5 adjectifs qui représentent la relation d'enfance que vous avez eu avec votre père... Pourriez-vous me dire pourquoi vous avez choisi ces adjectifs?

Remarque: Encourager le sujet à rapporter les souvenirs les plus lointains. Plusieurs sujets disent ne pas se souvenir de leur enfance. Malgré cela, demandez leur de se remémorer depuis l'âge de 5 ans ou plus jeune si c'est possible pour eux.

Remarque: Le fait de choisir des adjectifs est très utile en début et en cours d'entrevue. Cette procédure aide certains sujets à centrer leurs opinions sur la relation. L'interviewer doit être en mesure de comparer les opinions générales en rapport avec la relation de celles qui sont spécifiques à des épisodes de la vie du sujet. Il est donc important d'obtenir ces adjectifs ou ces généralités sur chacune des relations.

Remarque: Cette question est habituellement celle qui prend le plus de temps à répondre. Si vous n'arrivez pas à vous faire une idée de "l'atmosphère" de la relation et que les indices fournis par le sujet sont imprécis et peu instructifs, vous pouvez reposer cette question plus loin dans l'entrevue. Exemple: Je pense avoir compris ce que vous m'avez dit concernant les relations antérieures avec votre mère. Cependant, je n'ai pas le sentiment de bien comprendre les relations établies entre vous et votre père. Pourriez-vous m'en parler un peu plus?

3. De quel parent vous sentiez-vous le plus près ? Pourquoi ? Pourquoi ne partagiez-vous pas les mêmes sentiments avec votre autre parent ?

4. Lorsque enfant, vous aviez de la peine, lorsque vous étiez troublé ou dérangé, que faisiez-vous ?

Remarque: C'est une question centrale de l'entrevue. Encourager le sujet à vous donner sa propre définition ou interprétation des termes fâché, dérangé, perturbé, troublé... - troublé émotionnellement, blessé physiquement, etc. - Fournissez-lui des indices: Lorsque enfant, vous étiez troublé, que faisiez-vous ? Lorsqu'on vous punissait physiquement, lorsque vous aviez besoin de réconfort et de soutien ?

Remarque: Lorsque le sujet rapporte aller vers un parent, voyez d'abord ce qu'il décrit spontanément et ensuite, demandez si ce qu'il décrit .....

Indices: Pouvez-vous m'illustrer ça avec un événement spécifique ou particulier ?

Lorsque ces questions ont été posées, revenez et requestionnez le sujet en référant au parent qui n'a pas été mentionné. Assurez-vous que le sujet a commenté avec précision les termes qu'ils utilise. Par exemple, s'il rapporte se sentir retiré, demandez lui ce qu'il entend par retiré.

5. De quelles façons pensez-vous que ces expériences ont affecté votre personnalité actuelle ? Y-a-t-il certains éléments de votre expérience passée qui, selon vous, ont marqué votre développement ?

6. Pourquoi pensez-vous que vos parents se sont comportés de cette façon ?

7. Y-a-t-il eu plusieurs changements dans la relation avec vos parents depuis votre enfance ? Je veux dire, de votre enfance à aujourd'hui ?

Remarque: ici, vous devez vérifier, de façon indirecte, s'il y a eu certaines périodes de rébellion contre les parents mais aussi, de façon indirecte, jusqu'à quel point le sujet se souvient de situations difficiles et s'il a pardonné à ses parents ces situations. Si le sujet montre qu'il a affiché des comportements suggérant le conflit sans qu'il s'agisse clairement de rébellion, aller chercher des indices supplémentaires. Ne questionnez pas le sujet sur le pardon accordé à ses parents. Ça doit venir de lui spontanément.

8. A quoi ressemble vos relations avec vos parents maintenant que vous êtes adulte ?

9. Y-a-t-il eu d'autres personnes aussi importantes que les parents de qui vous étiez proche durant votre enfance ? (Assurez-vous que ces personnes habitaient avec le sujet et qu'elle avait une responsabilité de "caregiving". Questionnez sur la nature de la relation et sur sa signification pour le sujet). Y-a-t-il eu d'autres adultes qui ont été importants pour vous même s'ils ne sont pas parents avec vous ?

10. Avez-vous connu tous vos grand-parents ? (si le sujet répond non, vérifiez si ces grand-parents sont décédés avant que le sujet ne vienne au monde. Si c'est le cas, faites identifier l'âge exact de ses parents lorsque ses grand-parents sont décédés.)

11. A partir de ce que vous vous rappelez, quel a été le premier moment où vous avez été séparés de vos parents ? Comment avez-vous réagi et comment eux ont-ils réagi ? Y-a-t-il eu d'autres épisodes de séparations qui vous vient à l'esprit ? Comment avez-vous vécu vos premiers jours à l'école primaire ? Nous aimerions connaître quelles ont été vos réactions vis-à-vis ces séparations.

12. Souvent les parents peuvent se montrer très autoritaires, voire même menaçant envers leurs enfants soit pour des questions de discipline ou peut être parfois simplement pour rire. Est-ce que cette façon d'être, vous l'avez déjà vécue lorsque vous étiez jeune ? (encourager le sujet à penser à toutes les façons dont les parents peuvent être menaçant). Certains sujets nous ont déjà rapporté que leurs parents les avaient déjà menacé de les quitter ou de les mettre à la porte de la maison. (Si vous obtenez une réponse positive, demandez quand ça s'est passé? Est-ce que ce genre de situation s'est répétée? Qu'avez vous fait devant une telle situation? Pourquoi pensez-vous que vos parents ont réagi de cette façon? Pensez-vous que ces expérience vous affectent aujourd'hui ? Est-ce qu'elles influencent la façon dont vous envisager, plus tard, vous comporter avec vos enfants ?

13. Vous êtes-vous déjà senti rejeté lorsque vous étiez enfant ? (L'interviewer devra donner un exemple de rejet mais avant laisser le sujet répondre ou interpréter la question). Pouvez-vous décrire ce qui s'est passé ? Qu'avez-vous ressenti ? Pourquoi pensez-vous que vos parents ont agi ainsi ? Pensez-vous qu'ils savaient que vous vous sentiez rejeté ? Est-ce que cette expérience vous affecte aujourd'hui dans votre vie de tous les jours ? Est-ce qu'elle influence la façon dont vous envisager vous comporter avec vos propres enfants ?

Remarque: Plusieurs sujets éviteront de répondre à l'affirmative à cette question. Il peut être aidant que l'interviewer donne des exemples en rapport avec sa propre expérience auprès de ses parents. L'interviewer doit être en mesure de citer des exemples de rejet rapporté par le sujet lui-même durant l'entrevue (rapporté peut être sous d'autres formes).

14. Avez-vous, lorsque vous étiez enfant, vécu la perte d'un être proche (un parent, un meilleur ami, un oncle, une tante, etc.) ? Qui ? A quel âge ? Comment avez-vous réagi, comment ces événement vous ont affecté à ce moment là (lorsque vous étiez jeune) ? Vous souvenez-vous quels ont été vos sentiments, comment vous avez fait pour vous en sortir ? Est-ce que cette expérience vous affecte maintenant en tant qu'adulte ? Pensez-vous que ça influence la façon dont vous souhaitez vous comporter avec vos propres enfants ? A l'âge adulte ou à l'âge où vous êtes rendu, avez vous perdu d'autres personnes importantes auxquelles vous étiez attachées ?

Remarque: Assurez-vous que dans le mot parents, le sujet comprend toutes les figures possibles dans on réseau).

15. Comment réagissez-vous maintenant lorsque vous êtes séparés de personnes qui sont prêts de vous (exemple, partenaire amoureux, meilleur ami, etc.).

Remarque: Assurez-vous que le sujet prend le temps nécessaire pour répondre à cette question. Plusieurs événements de séparation peuvent être analysés (séparation amoureuse, déménagement, meilleur ami qui quitte pour plusieurs années, etc.) Ce qui est important c'est que le sujet décrivent ses entiments autour de la séparation. Dans l'analyse, cette question est importante pour deux raisons. Elle permet d'inférer un certain renversement des rôles entre la elle-même et la personne qui est partie (i.e. l'autre m'a laissé seul, l'autre m'a abandonné, etc.). Elle permet d'inférer également une perte de perdre l'autre.

16. Y-a-t-il des choses particulières de votre enfance desquelles vous pensez avoir apprises en tant que personne ? Que retiendrez-vous de ces expériences lorsque vous aurez vos propres enfants ?

Remarque: Laissez tout le temps nécessaire au sujet pour répondre. Ces questions doivent permettre au sujet d'intégrer tout ce qu'il a dit de ces expériences durant l'entrevue pour son profit mais aussi pour le bénéfice de sa relation avec ses futures enfants.

**La Mesure des Perceptions de Soutien Spécifiques  
aux Événements préoccupants**

**Simon Larose**

**1994**

**École de psychologie**

**Université Laval**

## Première Partie

Pour chaque item, encerclez le chiffre de 1 à 8 qui indique jusqu'à quel point cette situation est préoccupante pour vous actuellement (voir exemples 00 et 0).

Les chiffres 1 à 8 signifient:

1	2	3	4	5	6	7	8
pas du tout	un peu	plutôt	assez	moyennement	passablement	beaucoup	extrêmement

exemples

00. La passation de questionnaires; 1 2 3 4 **5** 6 7 8
0. La température; 1 **2** 3 4 5 6 7 8

à l'item 00, j'écris 5 parce que actuellement, je suis moyennement préoccupé-e par la passation de questionnaires;

à l'item 0, j'écris 2 parce que actuellement je suis un peu préoccupé-e par la température.

**ACTUELLEMENT**, jusqu'à quel point êtes-vous préoccupé-e par :

1. Des problèmes d'orientation scolaire (ex.: le fait d'avoir choisi le bon programme d'étude); 1 2 3 4 5 6 7 8
2. Un échec ou de faibles notes dans un ou plusieurs examens ou dans un cours; 1 2 3 4 5 6 7 8
3. La pression qu'exerce un parent (ou les 2) concernant l'orientation scolaire (ex.: choix de carrière et choix du programme d'étude); 1 2 3 4 5 6 7 8
4. La pression qu'exerce un parent (ou les 2) concernant les notes scolaires (le parent manifeste du mécontentement, il tient à ce que vous ayez de meilleures notes). 1 2 3 4 5 6 7 8
5. Le peu d'encouragements des parents dans vos études; 1 2 3 4 5 6 7 8
6. Des problèmes de motivation à fréquenter l'école; 1 2 3 4 5 6 7 8
7. Le fait d'avoir choisi le bon collège pour étudier; 1 2 3 4 5 6 7 8
8. Des problèmes de gestion du temps; un horaire de travail et/ou d'étude trop chargé; 1 2 3 4 5 6 7 8
9. Des problèmes d'anxiété pendant les examens; 1 2 3 4 5 6 7 8
10. Des problèmes liés à la préparation ou à l'étude d'un examen; le fait d'avoir pris du retard dans les travaux ou dans l'étude de certaines matières; 1 2 3 4 5 6 7 8

1	2	3	4	5	6	7	8
pas du tout	un peu	plutôt	assez	moyen- nement	passable ment	beaucoup	extrê mement

**ACTUELLEMENT, jusqu'à quel point êtes-vous préoccupé-e par :**

- |     |                                                                                                                             |   |   |   |   |   |   |   |   |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 11. | Des problèmes avec un professeur à l'école;                                                                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 12. | Le fait que certains ou plusieurs de vos amis n'iront pas au même cégep;                                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 13. | Le choix d'un ou d'une partenaire pour le bal de fin d'année ;                                                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 14. | Une peine d'amour ou le fait de mettre fin à une relation amoureuse;                                                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 15. | Des mésententes avec un(e) ami(e);                                                                                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 16. | Des conflits avec la famille (parents, frères, soeurs), la parenté, ou la belle-famille;                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 17. | Un manque de soutien affectif, faible réseau d'ami-e-s ou de parenté; la difficulté à se faire des amis;                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 18. | Le sentiment d'être isolé(e) et seul(e) à l'école ou dans votre famille;                                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 19. | Une vie sexuelle insatisfaisante;                                                                                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 20. | La présence continue de quelqu'un à vos côtés, le manque de solitude, l'absence de moments seul-e, ou le manque d'intimité; | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 21. | Un manque de valorisation personnelle, ou sentiment d'incompétence, ou recevoir des reproches;                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 22. | Des difficultés à communiquer vos émotions ou opinions;                                                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 23. | Des problèmes de transport;                                                                                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 24. | Des problèmes de santé pour vous ou pour quelqu'un près de vous;                                                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 25. | Des problèmes financiers en rapport avec les études; l'attente ou l'éventualité de recevoir un prêt ou une bourse;          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 26. | Des pensées inquiétantes au sujet de votre avenir;                                                                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 27. | Un manque d'argent pour subvenir à vos besoins personnels (le linge, les sorties, etc.);                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
pas du tout	un peu	plutôt	assez	moyen- nement	passable ment	beaucoup	extrê- mement

**ACTUELLEMENT, jusqu'à quel point êtes-vous préoccupé-e par :**

- |     |                                                                                                                                               |   |   |   |   |   |   |   |   |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 28. | La peur pour la santé, la vie, ou la sécurité des personnes proches (parents, ami(e)s, voisins, etc.);                                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 29. | La violence à la maison ou dans votre groupe d'amis;                                                                                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 30. | De très nombreuses activités sociales, culturelles ou sportives, hobbies ou sorties (plus de 4 soirs par semaine);                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 31. | Des problèmes d'alcool ou de drogues;                                                                                                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 32. | Faire partie d'une équipe d'élite de compétition pendant les études;                                                                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 33. | La séparation avec la famille ou avec certains membres de la famille;                                                                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 34. | Le fait d'assumer vous-mêmes certains frais de subsistance (ex.: frais de scolarité, achat de livre, frais de logement, frais de nourriture); | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 35. | Des difficultés d'adaptation à une nouvelle vie (appartement, résidence, déménagement, etc.);                                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 36. | Des difficultés à vous trouver un emploi                                                                                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |



## Deuxième Partie

- 1) Détachez la feuille-réponses et dirigez-vous en colonne 2, ligne A à E;
- 2) En colonne 2 (lignes A à E), indiquez le # des 5 questions (parmi les 36 questions de la première partie) pour lesquels vous avez donné les cotes les plus élevées;
- 3) Vous répondez aux questions des colonnes 3 à 9 (ligne par ligne).

exemple (voir dans feuille de réponses):

en colonne 2, j'indique 00 parce que c'est l'item pour lequel j'ai accordé la cote de préoccupation la plus élevée (cote = 5);

en colonnes 3 à 9, je réponds aux questions en considérant qu'elles portent sur la situation décrite par l'item 00.

en colonne 2, j'indique 0 parce que c'est l'item pour lequel j'ai accordé la seconde cote de préoccupation la plus élevée (cote = 2);

en colonnes 3 à 9, je réponds aux questions en considérant qu'elles portent sur la situation décrite par l'item 0.

etc..

## Feuille de Réponses

1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Indiquez le # des 5 items (questions) de la 1ère partie pour lesquels vous avez donné les cotes les plus élevées.	Dans cette situation, ou dans une situation typique à celle-ci, jusqu'à quel point <u>souhaitez-vous recevoir une aide</u> quelconque ?	Quel <u>type d'aide</u> ou de soutien souhaitez-vous surtout recevoir dans cette situation ou dans une situation typique à celle-ci ?  (voir définition en bas du tableau)	Par rapport à cette situation ou à une situation typique à celle-ci, jusqu'à quel point jugez-vous que les personnes autour de vous sont <u>disponibles</u> pour vous venir en aide ?	Par rapport à cette situation ou à une situation typique à celle-ci, jusqu'à quel point êtes-vous <u>satisfait-e</u> ou <u>content-e</u> de l'aide ou du soutien que vous recevez des personnes autour de vous ?	Par rapport à cette situation ou à une situation typique à celle-ci, à quelle <u>fréquence</u> allez-vous vers quelqu'un pour recevoir de l'aide ou du soutien ?	Par rapport à cette situation ou à une situation typique à celle-ci, jusqu'à quel point vous jugez <u>important</u> de recevoir de l'aide ou du soutien de gens qui vous entourent ?	Par rapport à cette situation ou à une situation typique à celle-ci, jusqu'à quel point vous <u>faites confiance</u> à ceux et celles qui veulent vous venir en aide ou vous soutenir ?
		1 = pas du tout 2 = un peu 3 = moyennement 4 = beaucoup 5 = extrêmement	a = émotif b = informatif c = matériel d = social e = estime	1 = pas du tout 2 = un peu 3 = assez 4 = passablement 5 = tout à fait	1 = pas du tout 2 = un peu 3 = moyennement 4 = beaucoup 5 = extrêmement	1 = jamais 2 = rarement 3 = parfois 4 = assez souvent 5 = très souvent	1 = pas du tout 2 = un peu 3 = moyennement 4 = beaucoup 5 = extrêmement	1 = pas du tout 2 = un peu 3 = moyennement 4 = beaucoup 5 = extrêmement
ex.	# 00	1 (2) 3 4 5	a b (c) d e	(1) 2 3 4 5	1 2 (3) 4 5	1 2 3 4 (5)	1 (2) 3 4 5	1 2 3 (4) 5
	# 0	1 2 3 (4) 5	a b c d (e)	1 (2) 3 4 5	1 2 3 (4) 5	1 2 (3) 4 5	1 2 3 (4) 5	1 2 (3) 4 5
A	#	1 2 3 4 5	a b c d e	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
B	#	1 2 3 4 5	a b c d e	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
C	#	1 2 3 4 5	a b c d e	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
D	#	1 2 3 4 5	a b c d e	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
E	#	1 2 3 4 5	a b c d e	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

a = émotif: que quelqu'un discute avec moi, me reconforte, me console, m'encourage, m'écoute, me sécurise.

b = informatif: que quelqu'un me procure des informations, me donne des conseils, me précise certaines choses sur des informations que je connais déjà.

c = matériel: que quelqu'un me procure une aide matérielle ou concrète (me prêter des choses, me rendre des services, etc.).

d = social: que quelqu'un fasse des activités sociales ou culturelles avec moi pour oublier ma ou mes préoccupations.

e = estime: que quelqu'un me renforce, me dise que je suis bon(ne), me fait prendre conscience de mes forces, reconnaisse ma compétence.



**La Mesure d'Évaluation Comportementale du Soutien Social**

**Simon Larose et Annie Bernier**

**1994**

**École de psychologie**

**Université Laval**

Le questionnaire qui suit vise à comprendre l'attitude de ton ami(e) par rapport au soutien social qui est disponible dans son entourage. Assure-toi de répondre à toutes les questions au meilleur de ta connaissance, même si certaines ne semblent pas s'appliquer à ton ami(e). Si tu ignores sa réaction ou son opinion face à une situation donnée, essaie de l'imaginer d'après ce que tu connais de ton ami(e).

De façon générale, quand ton ami(e) rencontre des difficultés (ex.: problèmes scolaires, préoccupations amoureuses, disputes familiales, problèmes émotifs) qu'il (elle) juge "passablement à extrêmement" préoccupantes ...

1° Jusqu'à quel point te demande-t-il (elle) directement et verbalement une aide quelconque?

- 1- pas du tout
- 2- un peu
- 3- moyennement
- 4- beaucoup
- 5- extrêmement

2° Jusqu'à quel point te demande-t-il (elle) de rehausser son estime de lui (elle)-même après un échec ou une critique?

- 1- pas du tout
- 2- un peu
- 3- moyennement
- 4- beaucoup
- 5- extrêmement

3° Jusqu'à quel point te demande-t-il (elle) beaucoup de temps?

- 1- pas du tout
- 2- un peu
- 3- moyennement
- 4- beaucoup
- 5- extrêmement

4° Jusqu'à quel point te demande-t-il (elle) de partager avec lui (elle) des activités sociales ou culturelles?

- 1- pas du tout
- 2- un peu
- 3- moyennement
- 4- beaucoup
- 5- extrêmement

5° Jusqu'à quel point est-il (elle) à l'aise de te demander de l'aide?

- 1- pas du tout
- 2- un peu
- 3- moyennement
- 4- beaucoup
- 5- extrêmement

6° Jusqu'à quel point te demande-t-il (elle) une aide concrète, matérielle?

- 1- pas du tout
- 2- un peu
- 3- moyennement
- 4- beaucoup
- 5- extrêmement

7° Lorsque tu lui es venu en aide, jusqu'à quel point te manifeste-t-il (elle) de la reconnaissance ou te dit-il (elle) qu'il (elle) l'a apprécié?

- 1- pas du tout
- 2- un peu
- 3- moyennement
- 4- beaucoup
- 5- extrêmement

8° Jusqu'à quel point est-il (elle) accaparant(e) envers toi?

- 1- pas du tout
- 2- un peu
- 3- moyennement
- 4- beaucoup
- 5- extrêmement

9° Jusqu'à quel point te demande-t-il (elle) de l'aide d'une façon facile ou naturelle ?

- 1- pas du tout
- 2- un peu
- 3- moyennement
- 4- beaucoup
- 5- extrêmement

10° Lorsque tu lui es venu en aide, jusqu'à quel point te dit-il (elle) ensuite que cela lui a été utile?

- 1- pas du tout
- 2- un peu
- 3- moyennement
- 4- beaucoup
- 5- extrêmement

11° Jusqu'à quel point te demande-t-il (elle) de partager avec lui (elle) des sorties?

- 1- pas du tout
- 2- un peu
- 3- moyennement
- 4- beaucoup
- 5- extrêmement

12° Jusqu'à quel point te demande-t-il (elle) de lui prêter des choses?

- 1- pas du tout
- 2- un peu
- 3- moyennement
- 4- beaucoup
- 5- extrêmement

13° Jusqu'à quel point centre-t-il (elle) les discussions sur lui (elle)-même?

- 1- pas du tout
- 2- un peu
- 3- moyennement
- 4- beaucoup
- 5- extrêmement

14° À quelle fréquence va-t-il (elle) vers toi pour recevoir de l'aide ou du soutien?

- 1- jamais
- 2- rarement
- 3- parfois
- 4- assez souvent
- 5- très souvent

15° Jusqu'à quel point te demande-t-il (elle) de lui procurer une certaine valorisation personnelle?

- 1- pas du tout
- 2- un peu
- 3- moyennement
- 4- beaucoup
- 5- extrêmement

16° Jusqu'à quel point dit-il (elle) qu'il est important pour lui de recevoir de l'aide ou du soutien de ta part?

- 1- pas du tout
- 2- un peu
- 3- moyennement
- 4- beaucoup
- 5- extrêmement

17° Jusqu'à quel point te demande-t-il (elle) de lui rendre des services?

- 1- pas du tout
- 2- un peu
- 3- moyennement
- 4- beaucoup
- 5- extrêmement

18° Jusqu'à quel point te demande-t-il (elle) de l'aider à se divertir?

- 1- pas du tout
- 2- un peu
- 3- moyennement
- 4- beaucoup
- 5- extrêmement

19° Jusqu'à quel point centre-t-il (elle) les discussions sur ses problèmes?

- 1- pas du tout
- 2- un peu
- 3- moyennement
- 4- beaucoup
- 5- extrêmement

20° Jusqu'à quel point préfère-t-il (elle) régler ses problèmes seul(e), sans aide?

- 1- pas du tout
- 2- un peu
- 3- moyennement
- 4- beaucoup
- 5- extrêmement

21° Jusqu'à quel point te demande-t-il (elle) de l'aider à conserver une bonne estime personnelle?

- 1- pas du tout
- 2- un peu
- 3- moyennement
- 4- beaucoup
- 5- extrêmement

22° Jusqu'à quel point monopolise-t-il (elle) ton attention?

- 1- pas du tout
- 2- un peu
- 3- moyennement
- 4- beaucoup
- 5- extrêmement



**Le Test de Réactions et d'Adaptation au Collégial**

**Simon Larose et Roland Roy**

**Cégep de Sainte-Foy**

**1995**

**Adapté par Simon Larose et Annie Bernier**

**École de psychologie**

**Université Laval**

Les énoncés de cette section réfèrent à des comportements et à des attitudes reliés à des activités scolaires et sociales.

Si ton ami(e) n'a jamais vécu l'une de ces situations, imagine le plus clairement possible quelle serait sa réaction, si cela lui arrivait.

Encerle le chiffre qui correspond le mieux aux réactions de ton ami(e) dans ces situations.

La signification des chiffres est la suivante:

totalemment en désaccord                      1   2   3   4   5   6   7                      totalemment d'accord

1- La veille d'un examen, il en parle beaucoup et a de la difficulté à se détendre.

1   2   3   4   5   6   7

2- Il (elle) est agité(e) lorsqu'il (elle) attend la distribution des feuilles d'examen.

1   2   3   4   5   6   7

3- Quand il (elle) se présente à un examen, il (elle) a complété tous les problèmes et toutes les lectures recommandés pour bien maîtriser la matière.

1   2   3   4   5   6   7

4- Il (elle) affronte les examens alors qu'il y a des parties de la matière qu'il (elle) n'a pas vraiment étudiées.

1   2   3   4   5   6   7

- 5- Il (elle) perd beaucoup de temps avant de consulter son professeur quand il (elle) a de la difficulté à maîtriser une notion.
- 1 2 3 4 5 6 7
- 6- Quand il (elle) répond à des questions dont les solutions sont données en annexe, il (elle) est du genre à regarder d'avance les réponses.
- 1 2 3 4 5 6 7
- 7- Il (elle) dit parfois qu'un échec signifierait la fin de ses études.
- 1 2 3 4 5 6 7
- 8- Quand il (elle) a besoin d'aide dans ses cours, il (elle) trouve sans difficulté un autre étudiant capable de lui donner un coup de pouce.
- 1 2 3 4 5 6 7
- 9- Ses mains tremblent lorsqu'il (elle) reçoit un questionnaire d'examen.
- 1 2 3 4 5 6 7
- 10- Il (elle) semble abattu(e) après les examens (mine basse, peu de conversation et d'enthousiasme).
- 1 2 3 4 5 6 7
- 11- Après les examens, il (elle) est très agité(e) et il lui faut des heures pour retrouver son calme.
- 1 2 3 4 5 6 7
- 12- Après les examens, il (elle) parle d'échec et du retard qu'il (elle) pourrait avoir dans ses études.
- 1 2 3 4 5 6 7
- 13- Il (elle) s'abstient de demander de l'aide à un autre étudiant quand il (elle) ne parvient pas à comprendre une notion vue en classe.
- 1 2 3 4 5 6 7

- 14- Il (elle) fige quand il (elle) pense aux examens de fin d'année.
- 1 2 3 4 5 6 7
- 15- Dans ses cours, si un problème ou une notion théorique paraît difficile à comprendre à la première lecture, il (elle) passe par-dessus.
- 1 2 3 4 5 6 7
- 16- Il (elle) parle parfois des conséquences d'un échec possible à un examen.
- 1 2 3 4 5 6 7
- 17- Quand il (elle) se présente à ses examens, il (elle) peut définir correctement toutes les notions-clés de chacun des chapitres à étudier.
- 1 2 3 4 5 6 7
- 18- Il (elle) hésite à solliciter l'aide de son professeur quand il (elle) a besoin d'éclaircissements sur une partie de la matière.
- 1 2 3 4 5 6 7
- 19- Dans les premières semaines d'un cours, il (elle) s'assure de la collaboration d'autres étudiants pour qu'ils puissent s'entraider en cas de difficulté sur le contenu de la matière.
- 1 2 3 4 5 6 7
- 20- Dans ses cours, il (elle) pose une question s'il y a quelque chose qu'il (elle) ne comprend pas.
- 1 2 3 4 5 6 7
- 21- Quand il (elle) fait du travail personnel, son étude est interrompue par des pauses trop fréquentes ou trop prolongées.
- 1 2 3 4 5 6 7
- 22- Il (elle) croit que certains obtiennent d'excellents résultats sans vraiment travailler fort.
- 1 2 3 4 5 6 7
- 23- Il (elle) croit que la clé du succès à l'école est de travailler régulièrement.
- 1 2 3 4 5 6 7

24- Il (elle) a de la difficulté à accepter de consacrer beaucoup de temps et d'énergie à la réussite scolaire.

1 2 3 4 5 6 7

25- Il (elle) croit que ceux et celles qui ont d'excellentes notes n'ont pas besoin de bûcher pour comprendre certaines notions ou certains problèmes.

1 2 3 4 5 6 7

26- Il (elle) considère plus important d'avoir de bonnes méthodes de travail que des aptitudes spéciales pour bien réussir ses études.

1 2 3 4 5 6 7

27- Il (elle) croit que c'est le travail et la motivation, bien plus que le fait de posséder des aptitudes spéciales, qui expliquent les bons résultats scolaires.

1 2 3 4 5 6 7

28- Il (elle) tient tellement à réussir sa vie professionnelle qu'il accepte bien les sacrifices que lui imposent ses études.

1 2 3 4 5 6 7

29- Il (elle) croit que la plupart des gens qui ont de fortes notes n'ont qu'à faire quelques heures d'études avant l'examen pour bien réussir.

1 2 3 4 5 6 7

30- Il (elle) n'est pas prêt à renoncer à trop de bon temps pour réussir ses études.

1 2 3 4 5 6 7

