
Validation d'un outil d'évaluation de l'attachement chez l'enfant : "Les Histoires à compléter"

Auteur : Marneffe, Justine

Promoteur(s) : Blavier, Adelaïde

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences psychologiques, à finalité spécialisée en psychologie clinique

Année académique : 2022-2023

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/19139>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

Validation d'un outil d'évaluation de l'attachement
chez l'enfant :
« Les Histoires à compléter »

Mémoire présenté par **Justine MARNEFFE**

*En vue de l'obtention du grade de Master en Sciences Psychologiques,
à finalité spécialisée en Psychologie Clinique*

Promotrice : **Adélaïde BLAVIER**

Lectrices : **Raffaella DI SCHIENA** et **Christine THIRIART**

Année académique 2022-2023

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier toutes les personnes qui ont participé à la réalisation de ce projet et qui m'ont donné goût à la recherche scientifique.

J'adresse mes remerciements à ma promotrice, Madame Adelaïde Blavier, pour son suivi et ses conseils tout au long de ce travail ainsi qu'à la confiance qu'elle m'a accordée.

Je remercie également Madame Manon Delhalle pour le temps consacré aux nombreuses relectures de mon travail ainsi qu'à ses retours très précieux afin d'améliorer l'écriture de celui-ci.

Ensuite, je voudrais remercier mes lectrices, Madame Raffaella Di Schiena et Madame Christine Thiriart, pour l'intérêt professionnel qu'elles portent à ce mémoire. Je vous souhaite une bonne lecture.

J'aimerais aussi remercier les deux juges-étudiantes, Fiona Delatte et Marie Sénépart, qui m'ont partagé leur avis constructif sur l'outil de recherche. Nos réunions ont toujours été enrichissantes et notre entraide, un vrai atout.

Je tiens particulièrement à remercier tous les enfants et leurs parents qui ont participé à cette étude et qui ont rendu cette recherche possible.

Je suis très reconnaissante et remercie sincèrement mon amie Jeanne pour le temps consacré à la dernière relecture de ce mémoire.

Enfin, je ne manquerai pas de remercier toutes les personnes qui ont été présentes à mes côtés durant mes années universitaires. Cela restera des années remplies de bonheur, d'apprentissage et d'expériences.

Merci à mes parents qui ont toujours cru en moi et qui m'ont donné la chance de croire en moi aussi. Merci infiniment pour tout : pour votre amour, votre éducation et votre soutien sans faille. Merci à Louise, ma petite sœur adorée et mon binôme depuis toujours, pour sa joie de vivre et son écoute bienveillante. Merci à tous les membres de ma famille avec qui j'ai gravé des souvenirs à chacune de nos réunions. Merci à mes ami(e)s de longue date pour leur bienveillance, leur soutien et leur influence positive. Merci aux amitiés créées en fac de psychologie, pour leur solidarité et leur écoute.

Table des matières

INTRODUCTION	1
REVUE DE LA LITTÉRATURE	3
I. DÉFINITION DE L'ATTACHEMENT ET DES DIFFÉRENTS PROFILS D'ATTACHEMENT	3
1.1 La théorie de l'attachement de Bowlby (1969).....	3
A. La figure d'attachement ou le <i>caregiver</i>	3
B. Le système motivationnel du <i>caregiving</i>	4
C. Les systèmes motivationnels en interaction chez l'enfant	5
D. Les modèles internes opérants	6
1.2 Les différents profils d'attachement	7
A. Les deux précisions de Mary Ainsworth.....	7
B. La 4 ^{ème} catégorie d'attachement de Main et Hesse (1990).....	9
1.3 Résumé du chapitre	10
II. EVALUATION DE L'ATTACHEMENT : LES OUTILS	11
2.1 La Situation de l'étrange (Ainsworth, 1978)	11
2.2 Les Histoire à compléter (Bretherton et al., 1990).....	11
2.3 L'Attachment Q-Sort (Waters & Deane, 1985)	12
2.4 L'Attachment Insecurity Screening Inventory (Wissink et al., 2015).....	13
2.5 L'Échelle de sécurité des perceptions d'attachement au père et à la mère (Kerns et al., 1996) 14	
2.6 Le <i>Randolph Attachment Disorder Questionnaire</i> (RADQ)	14
2.7 Le <i>Kinship Center Attachment Questionnaire</i> (Kappenberg & Halpern, 2006)	15
2.8 <i>The Inventory of Parent and Peer Attachment – Revised</i> (Gullone & Robinson, 2005)...	15
2.9 Résumé du chapitre	16
III. VALIDATION DES HISTOIRES À COMPLÉTER.....	17
3.1 Études de validation des Histoires à compléter	17
A. Études de validation à travers différentes méthodes de codage	17
B. Avantages des Histoires à compléter	19
C. Limites et questionnements sur les Histoires à compléter.....	20
D. Modifications de la passation des Histoires à compléter.....	21
3.2 Effets d'âge et de sexe des narratifs d'attachement des Histoires à compléter	21
3.3 Résumé du chapitre	23
IV. LIEN ENTRE PROFILS D'ATTACHEMENT ET COMPORTEMENTS INTERNALISÉS ET EXTERNALISÉS	24
4.1 Résumé du chapitre	26
OBJECTIFS ET HYPOTHESES	27
I. OBJECTIFS.....	27
II. HYPOTHÈSES.....	27
2.1 Hypothèses liées à la vérification des Histoire à compléter.....	27
2.2 Hypothèse liée à l'exploration du lien entre les profils d'attachement et les comportements internalisés	29
METHODOLOGIE	30
I. DESIGN EXPÉRIMENTAL.....	30
1.1 Population et procédure de recrutement	30
1.2 Procédure de passation	30
1.3 Procédure de codage des Histoires à compléter.....	31
II. LES INSTRUMENTS	32
2.1 Le questionnaire socio-démographique	32
2.2 Les Histoire à compléter (Bretherton et al., 1990).....	32
2.3 La <i>Child Behavior Checklist</i> (Achenbach & Rescorla, 2004)	35

RÉSULTATS	37
I. STATISTIQUES DESCRIPTIVES	37
II. HYPOTHÈSES LIÉES À LA VÉRIFICATION DES HISTOIRES À COMPLÉTER.....	40
2.1 Corrélations entre les cotations des juges	40
2.2 Consistance interne.....	41
2.3 Corrélations entre les profils d'attachement et les comportements externalisés.....	41
III. HYPOTHÈSE LIÉE À L'EXPLORATION DU LIEN ENTRE LES PROFILS D'ATTACHEMENT ET LES COMPORTEMENTS INTERNALISÉS	42
IV. ANALYSES COMPLÉMENTAIRES POUR LES HYPOTHÈSES LIÉES À LA VÉRIFICATION DE L'OUTIL.....	43
4.1 Corrélations entre les cotations des juges	43
4.2 Corrélations entre les cotations des juges au niveau des échelles de l'outil	44
4.3 Consistance interne.....	46
DISCUSSION.....	49
I. DISCUSSION SUR LES HYPOTHÈSES PRINCIPALES	49
1.1 Discussion sur l'hypothèse 1 : la fidélité inter-juge.....	49
1.2 Discussion sur l'hypothèse 2 : la consistance interne	51
1.3 Discussion sur l'hypothèse 3 : la validité de construit.....	52
II. DISCUSSION SUR L'HYPOTHÈSE SECONDAIRE	53
III. INTÉRÊTS ET LIMITES	54
3.1 Les intérêts.....	54
3.2 Les limites	55
IV. IMPLICATIONS CLINIQUES ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE.....	56
4.1 Les implications cliniques	56
4.2 Les perspectives de recherche.....	57
CONCLUSION.....	59
BIBLIOGRAPHIE	61
ANNEXES	75
ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE.....	75
ANNEXE 2 : ANALYSES STATISTIQUES	81
2.1 Hypothèse 1 : Test de normalité Shapiro-Wilk.....	81
2.2 Hypothèse 3 : Test de normalité Shapiro-Wilk/ Kolmogorov-Smirnov	81
2.3 Hypothèse 4 : Test de normalité Shapiro-Wilk/ Kolmogorov-Smirnov	82
2.4 Analyses complémentaires : Variation de l'alpha de Cronbach pour les échelles C, RSP, NP et FCN (n = 107).....	82
RÉSUMÉ.....	85

INTRODUCTION

Depuis le siècle dernier, l'attachement est un sujet de recherche important dans le domaine de la Psychologie de l'Enfant mais également de l'Adulte. En évolution constante depuis sa découverte, de nombreux auteurs ont cherché à définir l'attachement, à pouvoir le théoriser et, enfin, à faire des études de recherche sur des outils qui permettent de l'évaluer.

Actuellement, plusieurs outils d'évaluation d'attachement sont à la disposition des professionnels. Cependant, un trop petit nombre d'entre eux sont validés statistiquement (Gullone & Robinson, 2005). De plus, les outils validés ne le sont pas systématiquement en français. Or, en tant que psychologues francophones de l'enfant, nous sommes amenés à réaliser des bilans psycho-affectifs, nécessitant l'utilisation d'outils standardisés. C'est pourquoi la validation d'outils est plus qu'importante pour être et rester dans une démarche *Evidence-Based Practice* (Durieux et al., 2017). En effet, l'utilisation de données valides permet d'entretenir une pratique clinique adaptée (Durieux et al., 2017). Ainsi, la recherche sur la validation des outils évaluant l'attachement est justifiée et essentielle.

Dans cette étude, nous nous intéressons à la validation française des Histoires à compléter (Bretherton et al., 1990), un outil évaluant l'attachement chez les enfants âgés de 3 à 7 ans. Bien que son utilisation soit internationale, la validation de cet outil avec la méthode de codage française Q-Sort (Miljkovitch et al., 2003) reste à démontrer. Par conséquent, notre but est de valider statistiquement cet outil afin de rendre son utilisation fiable. Ainsi, si nous parvenons à confirmer les hypothèses de validation de cet outil, cela corrobore les résultats des études l'ayant utilisé et cela fiabilisera son utilisation dans les recherches futures ainsi que dans la pratique clinique.

Dès lors, la compréhension de ce mémoire sur la validation de l'outil d'évaluation d'attachement les Histoires à compléter (Bretherton et al., 1990) nécessite d'avoir une compréhension claire et précise sur l'attachement. Ainsi, une partie de la littérature est consacrée à la théorie de l'attachement. Ensuite, un point sera dédié au référencement et à l'explication des outils d'évaluation d'attachement existants. Enfin, une partie évoquera spécifiquement les études de validation sur les Histoires à compléter connues à ce jour.

De plus, de façon confirmatoire et exploratoire, les liens entre l'attachement et les comportements externalisés et internalisés seront également abordés. A plusieurs reprises, ces liens ont été étudiés et démontrés par la littérature scientifique (Gloger-Tippel et al., 2008 ; Miljkovitch et al., 2003 ; Moss et al., 1999 ; Pillet, 2007). Si nous parvenons à confirmer nos hypothèses sur ces liens, cela validera l'outil des Histoires à compléter et cela consolidera les conclusions faites lors des études précédentes. En outre, dans la pratique clinique, ces résultats confirmeront la réflexion des cliniciens quant à la mise en lien de leurs observations de cas cliniques.

En conclusion, cette étude a pour objectif de valider l'outil des Histoires à compléter (Bretherton et al., 1990) qui évalue l'attachement chez les enfants. Ainsi, nous chercherons à répondre à cette question : « L'utilisation de l'outil des Histoires à compléter est-elle valide en français et fiable dans la pratique clinique ? ».

REVUE DE LA LITTÉRATURE

I. Définition de l'attachement et des différents profils d'attachement

Dans ce chapitre, un point sur la théorie de l'attachement de Bowlby (1969) sera abordé. Les concepts clés tels que les figures d'attachement, le *caregiving*, les systèmes motivationnels en interaction chez l'enfant ou encore les modèles internes opérants y seront expliqués. Un autre point sur les différents profils d'attachement établis par Mary Ainsworth (1978) ainsi que Main et Hesse (1990) sera également évoqué.

1.1 La théorie de l'attachement de Bowlby (1969)

En 1969, Bowlby remet en question le fonctionnement psychique du bébé décrit par la psychanalyste Mélanie Klein. Selon cette dernière, la relation mère-enfant se limite aux simples soins physiques (Miljkovitch, 2001). Bowlby, quant à lui, prouve, via des études, que le manque de relations stables avec un adulte pour un enfant ne pourrait jamais être pallié par des soins physiques et médicaux (Tarabulsy et al., 2000). Ainsi, Bowlby souligne l'importance, pour un enfant, d'avoir une figure adulte stable afin de lui garantir une sécurité émotionnelle et un développement psychologique optimal (Tarabulsy et al., 2000). Par conséquent, Bowlby définit l'attachement comme : « un schème de comportement instinctif, ayant pour fonction de protéger l'enfant des dangers, en particulier des prédateurs. Son importance est donc équivalente à celle des schèmes aboutissant à la nutrition ou à la reproduction. » (Bowlby, 1969, résumé). Ce terme peut également être défini comme étant le lien émotionnel que l'enfant crée avec sa figure d'attachement (Bowlby, 1969).

A. La figure d'attachement ou le *caregiver*

La figure d'attachement ou encore le *caregiver* est le nom donné à tout adulte qui répond aux besoins physiologiques et affectifs de l'enfant, qui est présent de façon continue auprès de lui et qui se consacre émotionnellement à lui (Dugravier & Barbey-Mintz, 2015).

Bowlby (2002) apporte une notion de hiérarchie en parlant de figure d'attachement principale et de figure d'attachement subsidiaire. En effet, Bowlby explique que la figure d'attachement principale est la personne qui se montre la plus disponible pour l'enfant et qui sait la mieux le réconforter (Dugravier & Barbey-Mintz, 2015 ; Lamas & Guédeney, 2006). Il ajoute même qu'il s'agit très souvent de la mère car c'est elle

qui donne la majorité des soins à l'enfant et qui s'investit beaucoup en temps auprès de lui (Dugravier & Barbey-Mintz, 2015 ; Lamas & Guédeney, 2006 ; Mintz & Guédeney, 2021). Aussi, Bowlby est persuadé que les enfants ont un caractère inné à s'attacher à un adulte privilégié qui devient alors sa figure d'attachement principale (Dugravier & Barbey-Mintz, 2015).

En l'absence de sa figure d'attachement principale, l'enfant recourra aux autres personnes qui s'occupent de lui, ses figures d'attachement secondaires, en cas de détresse (Ainsworth, 1967). Il peut s'agir du père, d'un membre de la fratrie ou d'une personne s'occupant quotidiennement de l'enfant (Lamas & Guédeney, 2006). Ce sont donc des personnes qui élèvent également l'enfant, notamment en interagissant régulièrement avec lui et en répondant à ses besoins (Dugravier & Barbey-Mintz, 2015 ; Lamas & Guédeney, 2006).

Par souci de faciliter la lecture de ce mémoire, le terme "parent(s)" sera utilisé pour désigner les figures d'attachement (ou *caregiver*) car il s'agit d'eux la plupart du temps.

B. Le système motivationnel du *caregiving*

Un système motivationnel se définit par une série de comportements adoptés par chaque espèce afin de parvenir à des buts précis (Cassidy, 2008).

Bowlby (2012) définit le *caregiving* comme un système motivationnel dont la fonction est de prendre soin. Le système de *caregiving* permet à la figure d'attachement de garder une certaine proximité avec l'enfant lorsque ce dernier se retrouvera en situation de danger ou de détresse. Par conséquent, ce système fait en sorte que la figure d'attachement réponde aux besoins d'attachement de son enfant en lui offrant sa protection (Guédeney & Guédeney, 2016).

Le système de *caregiving* est donc activé chez le parent par des situations vulnérables, dangereuses, voire effrayantes, qui pourraient mettre en péril la sécurité de son enfant. En réaction, le parent répondra au besoin de sécurité et de protection de son enfant en allant chercher sa proximité physique. Le système de *caregiving* du parent se désactivera une fois l'apaisement de l'enfant atteint (Guédeney & Guédeney, 2016).

Il est à noter que George et Solomon (1996) lient le système motivationnel du *caregiving* du parent à celui du système d'attachement de l'enfant par la similarité de leur fonction adaptative. Britner et ses collaborateurs (2005) déclarent même que ces

deux systèmes fonctionnent comme une dyade qui permet de maintenir l'enfant en sécurité et hors de danger afin qu'il puisse explorer le monde.

C. Les systèmes motivationnels en interaction chez l'enfant

Les systèmes motivationnels qui interagissent ensemble chez l'enfant sont le système d'attachement, le système exploratoire et le système peur-angoisse. Ces 3 systèmes ont été amenés par Bowlby en 1969 et 1973 dans sa théorie de l'attachement (Guédeney & Guédeney, 2016).

Etant dans une optique d'adaptation évolutionniste, Bowlby formule l'idée que l'enfant adopte des comportements d'attachement dans le but de survivre (Galdiolo et al., 2015). En effet, le système d'attachement s'active chez l'enfant en cas d'apparition de facteurs externes (stimuli effrayants ou stressants, par exemple) ou internes (fatigue ou douleur, par exemple) et lui permet de chercher la proximité de sa figure d'attachement via des pleurs, des vocalisations, un agrippement ou autres manifestations (Guédeney & Guédeney, 2016). Bowlby explique que ces manifestations forment une série de comportements qui permettent de faciliter l'attachement et ainsi préserver la proximité de la mère (Miljkovitch, 2014). Cette proximité physique est la clé de l'apaisement et de la sécurité interne de l'enfant (Dugravier & Barbey-Mintz, 2015). Cependant, contrairement aux espèces animales, les bébés ne possèdent pas le panel complet des comportements d'attachement dès la naissance. Par conséquent, ces comportements se veulent adaptatifs et évolutifs (Galdiolo et al., 2015 ; Miljkovitch, 2014). De ce fait, il est à préciser que l'émergence du système d'attachement se ferait au 7^{ème} mois de vie du bébé, période au cours de laquelle le bébé commence à distinguer ses figures d'attachement (Guédeney & Guédeney, 2016). Selon Bowlby, l'attachement à la mère durant cette période représente une tendance innée de l'enfant à privilégier sa sécurité (Miljkovitch, 2001).

Le système exploratoire a été pensé par Bowlby comme le système antagoniste du système d'attachement, c'est-à-dire que lorsqu'un de ces deux systèmes est activé, l'autre est désactivé et inversement (Miljkovitch, 2001). Le système exploratoire permet à l'enfant de découvrir son environnement et de former des capacités de survie et d'adaptation à chaque stade de son développement (Guédeney & Guédeney, 2016). L'émergence de ce système se fait également au 7^{ème} mois de vie du bébé, juste après l'établissement du système d'attachement (Guédeney & Guédeney, 2016). Notons que

ce système devient plus élaboré lorsque le bébé commence à développer ses capacités motrices et des processus cognitifs plus avancés tels que la permanence de l'objet, par exemple (Guédénéy & Guédénéy, 2016).

Le système peur-angoisse est décrit par Bowlby en 1973 comme étant la capacité d'un enfant à repérer un danger et à réagir en conséquence. Bowlby donne des exemples de stimuli de peur tels que le noir, les bruits forts et des mouvements d'approche soudains. Il explique que la peur engendrée par ces stimuli est un atout pour la survie et par conséquent, le système peur-angoisse contribue à la protection de l'enfant tout comme le système d'attachement (Guédénéy & Guédénéy, 2016). Par conséquent, ces différents systèmes motivationnels interagissent ensemble chez l'enfant (Guédénéy & Guédénéy, 2016).

Enfin, bien que chaque enfant intègre ces trois systèmes motivationnels au cours de son développement, Bowlby (1969) a constaté que les enfants se comportaient différemment face à un même événement stressant. Pour expliquer ces différentes réactions, il a présupposé des causes cognitives, développementales ou encore physiologiques. Néanmoins, selon Bowlby (1969), ce qui reste décisif dans le développement de la relation avec l'enfant, ce sont les réponses parentales. Incontestablement, un parent qui ne répond pas aux inquiétudes de son enfant face à une situation anxiogène provoquera une diminution de l'activation du système d'attachement chez l'enfant quand il se retrouvera dans une situation similaire et probablement une variation de son système d'exploration (Tarabulsy et al. 2000). En revanche, dans l'exemple où le parent répond aux inquiétudes de son enfant en le consolant, l'enfant saura qu'il pourra retourner auprès de son parent quand il aura d'autres inquiétudes (Tarabulsy et al., 2000).

Bowlby (1973) explique que ce qui guide le système d'attachement de l'enfant est la réponse parentale qu'il reçoit. Ainsi, au fil des échanges avec ses parents, l'enfant forme une représentation mentale de ces réponses. C'est ce que Bowlby (1973) appelle les modèles internes opérants.

D. Les modèles internes opérants

Bowlby apporte la notion des modèles internes opérants dans sa théorie de l'attachement en spécifiant qu'elle fait partie intégrante du système d'attachement (Guédénéy & Guédénéy, 2016). En effet, dès sa première année de vie, le bébé

intériorise les réponses d'attachement de ses *caregivers* et construit ainsi des représentations mentales sur lui, sur les autres et sur le monde (Euillet et al., 2008 ; Page & Bretherton, 2003). Bowlby explique qu'en fonction des réponses parentales qu'il aura reçues, l'enfant aura certaines attentes et croyances lors des interactions avec les autres (Pierrehumbert et al., 2009). Ces attentes et croyances vont continuellement agir sur son comportement et l'amener à s'attendre à des évènements semblables dans ses interférences avec le monde (Booth & Lindaman, 2014). Par conséquent, le rôle joué par les *caregivers* est d'une importance capitale pour le développement des modèles internes opérants (Oppenheim & Waters, 1995). En effet, sur base de réponses parentales sensibles et adéquates, les enfants construiront une représentation de l'autre comme étant disponible et digne de confiance (Collins & Allard, 2001). Ainsi, ils espèreront recevoir du soutien quand ils le demandent et seront plus confiants lors de nouvelles rencontres en dehors de la sphère familiale (Collins & Allard, 2001 ; Page & Bretherton, 2003). A l'inverse, sur base de réponses parentales inadéquates, les enfants construiront des modèles internes opérants dans lesquels les autres sont représentés comme étant insensibles (Collins & Allard, 2001). D'un point de vue plus scientifique, Bowlby déclare que l'établissement des modèles internes opérants se fait à partir des informations stockées dans les mémoires sémantique et épisodique (Zigante et al., 2009).

En conclusion, Bowlby (1973) donne l'image des modèles internes opérants comme étant un condensé des représentations mentales de toutes les interactions de l'enfant vécues avec ses *caregivers*. Ainsi, selon Bowlby (1973), l'enfant s'attend à ce que ses interactions sociales extérieures soient similaires aux interactions vécues au sein de sa cellule familiale.

1.2 Les différents profils d'attachement

A. Les deux précisions de Mary Ainsworth

À la suite de ses observations en Ouganda, Mary Ainsworth apporte deux précisions importantes concernant le domaine de l'attachement (Tarabulsy et al., 2000).

Tout d'abord, elle qualifie les relations mères-enfants selon les 3 catégories d'attachement suivantes : l'attachement sécurisant, l'attachement insécure évitant et l'attachement insécure résistant-ambivalent (Tarabulsy et al., 2000). Pour confirmer l'existence de ces 3 styles d'attachement au sein de la dyade parent-enfant, Ainsworth

réalise une étude longitudinale à l'Université de Baltimore où elle met en place une procédure expérimentale appelée la *Strange Situation* ou la Situation de l'étrange (Pillet, 2007). Cette procédure permet d'observer de façon standardisée l'interaction mère-enfant (Guédeney & Guédeney, 2016).

Un enfant avec un attachement sécure est un enfant qui activera son système d'attachement en cas de stress afin de rechercher la proximité de sa figure d'attachement auprès de laquelle il se sentira en sécurité (Miljkovitch et al., 2003). Une fois apaisé, l'enfant désactivera son système d'attachement au profit de son système exploratoire (Guédeney & Guédeney, 2016). Aussi, lorsqu'une séparation avec sa mère a lieu, l'enfant avec un attachement sécure sera souvent enclin à broncher ou à se manifester (Guédeney, 2010). Lors de retrouvailles, un enfant sécure retrouvera son *caregiver* via des sourires, des gestes ou des vocalisations et/ou cherchera sa proximité. (Guédeney, 2010). L'enfant a donc un attachement sécure grâce à la qualité des réponses parentales qu'il a eues au fil des échanges avec ses parents. Ce sont des parents qui répondent de manière appropriée et alerte quand leur enfant se sent en détresse (Guédeney et al., 2014). Les enfants sécures sont alors capables d'exprimer et de communiquer leurs émotions, qu'elles soient positives ou négatives (Miljkovitch et al., 2003).

Un enfant avec un attachement insécure évitant est un enfant qui aura tendance à ne pas activer son système d'attachement lorsqu'il se sentira en stress (Dugravier & Barbey-Mintz, 2015). En effet, l'enfant avec un attachement insécure évitant aura tendance à ne pas dévoiler son stress lors de la séparation avec son *caregiver*, il apparaîtra comme indépendant et invulnérable (Dugravier & Barbey-Mintz, 2015 ; Guédeney, 2010) et il ne cherchera pas la proximité de sa figure d'attachement lors des retrouvailles (Guédeney & Guédeney, 2016). Un enfant développe un attachement insécure évitant dans le cas où les parents se montrent plusieurs fois insensibles et indisponibles quant aux signaux de détresse qu'il exprime (Guédeney et al., 2014). De cette façon, il inhibera de plus en plus sa détresse émotionnelle car il saura que ses parents ne viendront pas le réconforter (Guédeney & Guédeney, 2016). Ainsi, l'enfant met toute une série de stratégies en place pour diminuer ses besoins d'attachement et faire diversion (Guédeney, 2010). Par conséquent, les enfants avec un attachement insécure évitant semblent assez autonomes (Guédeney, 2010) et leur système exploratoire est

souvent activé puisqu'ils inhibent leur système d'attachement (Miljkovitch et al., 2003).

Un enfant avec un attachement inséure ambivalent-résistant est un enfant qui activera son système d'attachement lors d'une situation de stress mais qui manifera plus de signaux de détresse qu'un enfant avec un attachement sécure (Miljkovitch et al., 2003). Un enfant développe un attachement inséure ambivalent-résistant à la suite de l'irrégularité des réponses de disponibilité des figures d'attachement lorsqu'il manifeste du stress. Ces enfants mettent des stratégies en place afin d'augmenter leur système d'attachement et, par conséquent, cela fait défaut à leur système exploratoire (Guédeney, 2010). Ils suractivent alors leur système d'attachement pour être certains d'avoir une réponse de leurs *caregivers* (Miljkovitch et al., 2003). Cependant, une fois que la figure d'attachement vient chercher le contact de son enfant, ce dernier rejette de façon colérique son besoin d'être réconforté (Dugravier & Barbey-Mintz, 2015).

Ensuite, Ainsworth (1967) a constaté qu'au sein d'un même profil d'attachement, les comportements entre les différentes dyades parent-enfant varient. En effet, bien que le rôle d'une relation d'attachement soit le même au sein d'un profil d'attachement, les comportements qui y sont assignés peuvent différer (Tarabulsky et al., 2000). Par exemple, deux enfants avec un attachement sécure manifesteront des comportements différents dans leur relation avec leur figure d'attachement : l'un pourrait chercher la proximité physique de son *caregiver* pour communiquer avec lui tandis que l'autre interagirait avec lui grâce à des sourires et des vocalises tout en restant à distance de celui-ci (Tarabulsky et al., 2000).

B. La 4^{ème} catégorie d'attachement de Main et Hesse (1990)

Plus tard, Main et Hesse (1990) introduisent une 4^{ème} catégorie d'attachement qui s'appelle l'attachement désorganisé. Main observera que cette catégorie reprend les thématiques d'abus et de violence avec des parents qui ont des réponses comportementales non appropriées (Pillet, 2007).

Les enfants avec un attachement désorganisé sont des enfants qui ont des comportements assez inhabituels et opposés (Guédeney & Guédeney, 2016). Ces enfants se figent essentiellement lors des retrouvailles avec leur figure d'attachement tout en manifestant des comportements d'appréhension et de confusion (Dugravier & Barbey-Mintz, 2015). Par conséquent, Main et Hesse (1990) remarquent que ces

enfants se retrouvent dans l'impossibilité de construire une stratégie d'attachement compréhensible. Ainsi, Main et ses collègues (1985) appellent peur sans solution toute situation où les enfants perçoivent leurs parents à la fois comme une source de réconfort et une source d'appréhension. Enfin, ces enfants sont souvent des enfants qui sont victimes de maltraitance ou de négligence et/ou qui sont témoins de violence (Dugravier & Barbey-Mintz, 2015).

1.3 Résumé du chapitre

En résumé, dans sa théorie de l'attachement, Bowlby (1969) définit l'attachement comme le lien émotionnel créé entre l'enfant et sa figure d'attachement ou *caregiver*. Pour rappel, Bowlby considère que l'enfant a un caractère inné à s'attacher à cette figure d'attachement (Dugravier & Barbey-Mintz, 2015). Ce lien émotionnel s'articule autour de systèmes motivationnels tels que le système motivationnel du *caregiving* chez le *caregiver* afin de prendre soin de l'enfant ainsi que les systèmes motivationnels en interaction chez l'enfant dont le système d'attachement, le système exploratoire et le système de peur-angoisse (Guédénéy & Guédénéy, 2016). Chaque enfant intègre ces trois systèmes motivationnels au cours de son développement (Bowlby, 1969). De plus, dans le développement de la relation avec l'enfant, Bowlby (1973) explique la notion de modèle interne opérant. Ce sont les représentations mentales de l'enfant sur lui-même, les autres et le monde qu'il construit à partir des réponses parentales reçues. En fonction de ces dernières, l'enfant développera des attentes et croyances dans ses interactions avec les autres (Pierrehumbert et al., 2009).

Enfin, Mary Ainsworth a catégorisé les relations mères-enfants selon trois profils d'attachement : l'attachement sécure, l'attachement insécure évitant et l'attachement insécure résistant-ambivalent (Tarabulsy et al., 2000). Quelque temps plus tard, Main et Hesse (1990) ont introduit un quatrième profil d'attachement, nommé l'attachement désorganisé.

II. Evaluation de l'attachement : les outils

L'objectif de cette partie de la revue de la littérature est de faire un point sur les différents outils disponibles qui permettent d'évaluer l'attachement.

2.1 La Situation de l'étrange (Ainsworth, 1978)

La Situation de l'étrange est une procédure expérimentale créée par Mary Ainsworth et ses collègues qui permet d'évaluer les comportements d'attachement chez les enfants âgés de 12 à 18 mois (Guédéney & Guédéney, 2016).

Cette procédure a pour but d'induire un stress à l'enfant qui est semblable au stress qu'il ressent au quotidien. Pour cela, l'expérimentateur fait vivre à l'enfant des moments de séparation et de retrouvailles avec son parent et des moments de rencontre avec une personne étrangère. Cela s'organise sous forme de 8 épisodes d'une durée de 3 minutes chacun. La passation de cette procédure se fait généralement en laboratoire avec une vitre sans teint afin que l'expérimentateur suive toute la procédure en direct. Les moments auxquels l'expérimentateur est particulièrement attentif sont les moments de retrouvailles entre l'enfant et son parent car ce sont de bons indicateurs de la qualité de sécurité de l'enfant (Dugravier & Barbey-Mintz, 2015).

Au niveau psychométrique, des études (Main & Cassidy, 1988 ; Solomon & George, 2008) ont démontré que la Situation de l'étrange présente une bonne stabilité à court et à long terme. Aussi, via les résultats de leur étude sur des populations européennes, Solomon et George (2008) ont constaté que la fiabilité et la validité prédictive de cette procédure sont bien ancrées. Une autre étude (Simonelli, 2014) permet d'attester que la procédure présente également une bonne validité discriminante quant à la classification des *patterns* d'attachement et donc, une méthodologie et un système de codage valide. Cependant, d'un point de vue pratique, cette procédure est chronophage et demande une formation intensive (Wissink et al., 2015). Enfin, cette procédure a été pensée pour évaluer les interactions mères-enfants et, par conséquent, il a été observé qu'elle n'évaluait pas bien les caractéristiques des interactions pères-enfants (Van IJzendoorn, 1995).

2.2 Les Histoire à compléter (Bretherton et al., 1990)

L'*Attachment Story Completion Task* (ASCT) ou Histoires à compléter en français est un outil créé par Bretherton, Ridgeway et Cassidy en 1990, qui permet d'évaluer les

représentations d'attachement chez les enfants âgés de 3 à 7 ans (Miljkovitch et al., 2003).

L'expérimentateur raconte le début de 6 histoires en demandant à l'enfant de pouvoir en raconter la suite grâce à des petites figurines (*Playmobil*, par exemple) qu'il pourra manipuler. Chaque histoire porte sur un thème précis qui activera le système d'attachement de l'enfant (Miljkovitch et al., 2003).

Guédeney et Guédeney (2016) nous rapportent qu'il existe 5 systèmes de codage pour évaluer l'ASCT. Il y a (1) le système d'évaluation initial de Bretherton et ses collègues créé en 1990, (2) le *story completion procedure in doll play* de Gloger-Tippel et ses collègues créé en 2002, (3) la méthode du Q-Sort de Miljkovitch et ses collègues créée en 2003, (4) l'*attachment doll play assessment* de George et Solomon créé en 1990 et, enfin, (5) l'échelle de sécurité de Maia et ses collègues créée en 2009. La méthode de codage Q-Sort (Miljkovitch et al., 2003) sera utilisée pour évaluer les enfants de notre étude et sera plus amplement expliquée dans la partie méthodologique de ce mémoire. Un point sur la validation des Histoires à compléter sera également abordé dans le troisième chapitre de cette revue de la littérature.

2.3 L'Attachment Q-Sort (Waters & Deane, 1985)

L'*Attachment Q-Sort* (AQS) est un outil créé par Waters et Deane en 1985 qui permet d'évaluer la qualité des comportements de base sécure chez les enfants âgés entre 10 mois et 5 ans (Guédeney & Guédeney, 2016).

Il s'agit d'une procédure d'observation qui s'effectue à domicile. L'objectif de l'observateur (parent ou observateur extérieur) est de relever un maximum d'éléments caractéristiques du comportement quotidien de l'enfant dans sa relation avec son parent. Il faut un minimum de 3 heures d'observation afin de coter correctement l'outil. L'AQS est composé de 90 items qu'il faut trier après les heures d'observation requises, en triant les différents comportements proposés par les items du plus caractéristique de l'enfant au moins caractéristique de l'enfant (Guédeney & Guédeney, 2016).

Des études de validation de cet outil (Solomon & George, 2008 ; Van IJzendoorn et al., 2004) ont montré qu'il avait une bonne stabilité à court terme mais pas à long terme. Ces études rapportent également un bon contrôle de la désirabilité sociale si la passation de l'outil est réalisée par un observateur extérieur. Cet outil présente une bonne validité discriminante et une bonne validité prédictive mais il n'est pas valide pour évaluer

l'attachement désorganisé (Solomon & George, 2008 ; Van IJzendoorn et al., 2004). Enfin, un des désavantages énoncés par ces études est que l'AQS est chronophage.

Une étude de validation à propos de la version française de cet outil (Pierrehumbert et al., 1995) souligne que la passation du *Q-Sort* par les parents n'est pas valide dû à la désirabilité sociale. Pierrehumbert et ses collègues (1995) insistent sur ce point en disant que l'AQS ne peut être valide que lorsqu'il se fait passer par un ou des observateurs extérieurs. La version française de cet outil compte 79 items et présente de bonnes qualités psychométriques.

Enfin, une étude de comparaison entre la version française de l'AQS (Fr-AQS) et l'ASCT (Stievenart, 2011) démontre que ces deux instruments fournissent des scores continus qui permettent de traiter la sécurité de l'attachement comme un continuum. Cette étude qui porte également sur la validation de la Fr-AQS, a conclu que cette version présente une validité variant de faible à modérée selon la complétion de l'AQS par la mère de l'enfant ou par un observateur extérieur. Des observations similaires ont pu être faites quant à la validité discriminante et la validité prédictive. Enfin, il y a eu quelques problèmes lors de la traduction en français de l'AQS et, par conséquent, il s'agit davantage d'une adaptation que d'une traduction (Stievenart, 2011).

2.4 L'Attachment Insecurity Screening Inventory (Wissink et al., 2015)

L'*Attachment Insecurity Screening Inventory* (AISI) est un hétéro-questionnaire créé par Wissink et ses collègues en 2015 qui permet d'évaluer l'insécurité de l'attachement chez des enfants âgés de 2 à 5 ans (Wissink et al., 2015).

Ce questionnaire à faire remplir par les parents, contient 20 items de type Likert à 6 réponses (jamais, parfois, régulièrement, souvent, très souvent et toujours). Les 20 items appartiennent à 3 sous-échelles (attachement évitant, ambivalent-résistant et désorganisé). Les scores obtenus aux 3 sous-échelles de l'insécurité de l'attachement sont additionnés pour obtenir un score total de l'insécurité de l'attachement (Wissink et al., 2015).

Wissink et ses collègues (2015) ont fait une étude pour évaluer la validité et la fiabilité de ce questionnaire. Les résultats de cette étude montrent que les qualités psychométriques de cet outil sont bonnes et qu'il permet bien de discriminer les enfants faisant partie d'un échantillon clinique et ceux d'un échantillon non-clinique. C'est un

outil facile à administrer qui permet de dépister rapidement les enfants âgés de 2 à 5 ans (Wissink et al., 2015).

Enfin, à l'heure actuelle, aucun article scientifique n'a validé la version française de l'AISI bien qu'un mémoire (Soltysiak, 2017) évoque la participation à une étude internationale sur la validation francophone de l'AISI.

2.5 L'Échelle de sécurité des perceptions d'attachement au père et à la mère (Kerns et al., 1996)

L'Échelle de sécurité des perceptions d'attachement au père et à la mère est un auto-questionnaire créé par Kerns et ses collègues en 1996 qui permet d'évaluer la sécurité des perceptions d'attachement des enfants âgés de 8 à 14 ans (Kerns et al., 1996).

La version originale (Kerns et al., 1996) contient 15 items tandis que la version française de cette échelle validée par Bacro (2011), se limite à 10 items (Guédeney & Guédeney, 2016). En effet, les items de la version originale qui étaient problématiques ont été supprimés. Ainsi, la version française présente de bonnes qualités psychométriques, telles qu'une bonne consistance interne et une bonne stabilité temporelle (Bacro, 2011).

Chaque question de cette échelle comporte un double choix. Effectivement, l'enfant doit choisir l'affirmation qui lui correspond le plus et, ensuite, il doit évaluer dans quelle mesure cette affirmation lui correspond vraiment sur une note de 1 à 4 (Bacro, 2011). Il existe deux échelles : une pour le père et une pour la mère (Guédeney & Guédeney, 2016). Les avantages de cette échelle sont qu'elle s'administre facilement et rapidement (Bacro, 2011). Cependant, il est à noter que l'outil présente également des limites, telle que la désirabilité sociale et il est contraint à être dans une position dichotomique (Guédeney & Guédeney, 2016).

2.6 Le *Randolph Attachment Disorder Questionnaire* (RADQ)

Le *Randolph Attachment Disorder Questionnaire* (RADQ) est un questionnaire de dépistage créé par Randolph en 1999 qui permet d'évaluer la présence d'un trouble de l'attachement chez des enfants placés en famille d'accueil (Cappelletty et al., 2005).

Ce questionnaire, composé de 30 items de type Likert à 5 réponses, est à faire remplir par un adulte qui connaît bien l'enfant (Cappelletty et al., 2005). L'étude de validation de cet outil (Cappelletty et al., 2005) a testé des enfants âgés de 1 à 18 ans. Les résultats

de cette étude ne permettent pas de valider le RADQ et, par conséquent, les chercheurs ont remis en question l'utilisation de cet outil en clinique. Ces derniers mentionnent qu'ils n'ont jamais su trouver de références sur le RADQ dans les bases de données de santé mentale (Cappelletty et al., 2005).

2.7 Le Kinship Center Attachment Questionnaire (Kappenberg & Halpern, 2006)

Le *Kinship Center Attachment Questionnaire* (KCAQ) est un questionnaire de dépistage créé au Kinship Center qui mesure l'évolution de l'attachement au fil du temps chez des enfants placés en famille d'accueil et âgés de moins de 6 ans (Kappenberg & Halpern, 2006).

Les instruments traditionnels évaluant l'attachement ne permettaient pas de suivre l'évolution de l'attachement des enfants placés. Les professionnels du Centre étaient en demande d'un instrument qui leur permettrait d'évaluer dans le temps le développement de l'attachement d'un enfant placé envers son soignant (Kappenberg & Halpern, 2006).

Le questionnaire, comptant 20 items de type Likert à 7 réponses, doit être rempli par le soignant attiré de l'enfant. Les résultats de l'étude de validation (Kappenberg & Halpern, 2006) montrent que le KCAQ a de bonnes qualités psychométriques telles qu'une bonne validité discriminante et une bonne consistance interne. Une version espagnole de cet outil existe également (Kappenberg & Halpern, 2006). Il a également été traduit et validé en Farsi (Salehi et al., 2020). A notre connaissance, il n'existe pas de validation française de cet outil.

2.8 The Inventory of Parent and Peer Attachment – Revised (Gullone & Robinson, 2005)

L'*Inventory of Parent and Peer Attachment-Revised* (IPPA-R) est un auto-questionnaire créé par Gullone et Robinson en 2005 qui permet d'évaluer la perception de la qualité de l'attachement aux parents et aux pairs chez les enfants âgés de 9 à 15 ans (Gullone & Robinson, 2005). Cet auto-questionnaire compte 53 items de type Likert à 3 réponses (jamais vrai ; parfois vrai ; toujours vrai) (Gullone & Robinson, 2005).

Cet outil est une version révisée de l'*Inventory of Parent and Peer Attachment* créé par Armsden et Greenberg en 1987 (Greenberg, 1987). La version originale est un auto-questionnaire qui permet d'évaluer l'attachement aux parents et aux pairs chez les

adolescents âgés entre 16 et 20 ans (Greenberg, 1987). Cette dernière contient 60 items de type Likert à 5 réponses (Greenberg, 1987 ; Gullone & Robinson, 2005).

Les deux versions comprennent 3 sous-échelles auxquelles les différents items sont associés : la confiance (*trust*), la communication (*communication*) et l'aliénation (*alienation*). Un score total pour les items reliés à l'attachement aux parents ainsi qu'un score total pour les items reliés à l'attachement aux pairs sont également calculés (Gullone & Robinson, 2005). Lors de l'étude de Greenberg (1987), une corrélation positive a été trouvée entre les sous-échelles de confiance et de communication. De plus, ces deux sous-échelles ont été corrélées négativement à la sous-échelle d'aliénation (Greenberg, 1987). De cette manière, des scores élevés aux sous-échelles de confiance et de communication reflètent de plus grandes qualités des liens d'attachement entre le sujet et ses parents ainsi que ses pairs (Greenberg, 1987 ; Gullone & Robinson, 2005).

Au niveau des qualités psychométriques, l'IPPA-R présente une consistance interne de modérée à bonne pour les différentes sous-échelles. Cet outil présente également une bonne validité de construit et une bonne fidélité (Gullone & Robinson, 2005).

Enfin, il existe des études sur la traduction de cet outil en espagnol (Gallarín, & Alonso-Arbiol, 2013), en italien (Guarnieri et al., 2010 ; Martini et al., 2009), en turque (Kocayürük, 2010) et, récemment, en grec (Demetriou et al., 2022).

2.9 Résumé du chapitre

En résumé, dans leur langue d'origine, plusieurs outils sont validés et utilisés malgré les quelques désavantages qu'ils présentent. Il s'agit notamment de la Situation de l'étrange (Ainsworth, 1978), l'*Attachment Story Completion Task* (Bretherton et al., 1990), l'*Attachment Q-Sort* (Waters & Deane, 1985), l'*Attachment Insecurity Screening Inventory* (Wissink et al., 2015), l'Échelle de sécurité des perceptions d'attachement au père et à la mère (Kerns et al., 1996), le *Kinship Center Attachment Questionnaire* (Kappenberg & Halpern, 2006) et l'*Inventory of Parent and Peer Attachment -Revised* (Gullone & Robinson, 2005). Seul le *Randolph Attachment Disorder Questionnaire* (Cappelletty et al., 2005) n'a pas été validé dans sa version originale.

Parmi les outils présentés dans le chapitre, plusieurs chercheurs ont essayé de valider certains de ceux-ci en français. D'une part, l'adaptation française de l'Échelle de

sécurité des perceptions d'attachement au père et à la mère (Barco, 2011) a été validée. D'autre part, l'adaptation française de l'*Attachment Q-Sort* (Watres & Deane, 1985) n'a pas été concluante. Il est à noter que la validation française de l'outil des Histoires à compléter est abordée dans le chapitre suivant.

Enfin, à notre connaissance, les outils pour lesquels il n'y a pas encore eu d'études de validation française sont l'*Attachment Insecurity Screening Inventory* (Wissink et al., 2015), le *Kinship Center Attachment Questionnaire* (Kappenberg et al., 2006) et l'*Inventory of Parent and Peer Attachment -Revised* (Gullone & Robinson, 2005).

III. Validation des Histoires à compléter

Ce point de la revue de la littérature comprend deux sous-parties. La première partie reprend les études de validation des Histoires à compléter existantes et la deuxième partie expose les effets d'âge et de sexe sur les narratifs d'attachement de cet outil.

3.1 Études de validation des Histoires à compléter

Dans ce sous-chapitre, une explication sur la validation de l'ASCT à travers différentes méthodes de codage sera développée grâce à plusieurs études (Bretherton & Oppenheim, 2003; Gloger-Tippelt et al., 2002 ; Miljkovitch et al., 2004; Pierrehumbert et al., 2009; Pinto et al., 2011; Solomon & George, 2008; Zigante et al., 2009). Un paragraphe sera dédié aux avantages de l'outil relevés également par plusieurs études (Chabot et al., 2015; Gloger-Tippelt et al., 2002 ; Miljkovitch et al., 2004 ; Page, 2001 ; Page & Bretherton, 2003; Pierrehumbert et al., 2009 ; Verschueren et al., 1996; Zigante et al., 2009). Un autre paragraphe sera consacré aux limites et aux questionnements soulevés par les chercheurs de différentes études (Euillet et al., 2008; Miljkovitch et al., 2004; Pierrehumbert et al., 2009; Pinto et al., 2011; Zigante et al., 2009). Pour clôturer ce sous-chapitre, un dernier paragraphe évoquera les études (Granot & Mayselless, 2001; Page & Bretherton, 2003; Solomon et al., 1995) qui ont modifié la passation de l'ASCT.

A. Études de validation à travers différentes méthodes de codage

Depuis la conception initiale de l'outil ASCT par Bretherton et ses collègues (1990), une des caractéristiques de cet outil est la grande variété de systèmes de codages (cf. point 2.2) créés au fil des années et, surtout, au fil des besoins des recherches (Gloger-Tippelt et al., 2002; Pinto et al., 2011; Solomon & George, 2008;). En effet, le fait de

ne pas devoir être contraint d'utiliser la même méthode de codage pour toutes les recherches facilitent l'étude de diverses thématiques (Bretherton & Oppenheim, 2003 ; Pinto et al., 2011). Ainsi, certains chercheurs ajoutent ou retirent des histoires en fonction de la nécessité de leur étude (Pinto et al., 2011). Aussi, la conception de certains systèmes de codage (Bretherton et al., 1990) permet uniquement de distinguer le caractère sécure ou insécure de l'attachement tandis que d'autres (Gloger-Tippelt et al., 2002; Miljkovitch et al., 2003) permettent une catégorisation des 4 profils d'attachement (Gloger-Tippelt et al., 2002). Il est également à noter que les systèmes de codages de l'ASCT reposent sur la théorie de l'attachement ou sur base de la régulation émotionnelle (Zigante et al., 2009). Cela donne lieu à différents critères d'évaluation mais les chercheurs ont constaté qu'elles évaluent toutes, de façon commune, la cohérence des narratifs, le discours de l'enfant ainsi que l'évitement face à la tâche (Zigante et al., 2009).

Malgré les différentes méthodes de codage utilisées et les adaptations des histoires, Pierrehumbert et ses collègues (2009) déclarent que l'ASCT a été validée de façon croisée avec la Situation de l'Étrange (Gloger-Tippelt et al., 2002), avec l'épreuve de Cassidy (Solomon et al., 1995) et avec l'*Adult Attachment Interview* (AAI) pour les représentations d'attachement de la mère (Gloger-Tippelt et al., 2002 ; Miljkovitch et al., 2004). D'ailleurs, Pierrehumbert et ses collègues (2009) soulignent le caractère international de l'ASCT étant donné son utilisation dans plusieurs langues dont l'anglais (Bretherton et al., 1990), l'allemand (Gloger-Tippelt et al., 2002), le français (Miljkovitch et al., 2003) et l'hébreu (Granot & Maysel, 2001). Pour rappel, cette étude utilisera la méthode de codage française de Miljkovitch et ses collaborateurs (2003) évaluant les stratégies d'attachement des enfants de 3 ans, soit la limite d'âge inférieur permettant d'explorer les représentations d'attachement des enfants. Les méthodes de codage préexistantes à celle-ci étaient conçues pour des enfants âgés de 5 ans (Miljkovitch et al., 2004).

De façon plus approfondie, parmi les études qui utilisent l'ASCT pour valider une autre méthode de codage que celle du Q-Sort (Gloger-Tippelt et al., 2002) et/ou pour explorer des thématiques précises (Page & Bretherton, 2003 ; Page, 2001 ; Smeekens et al., 2010 ; Verschuere et al., 1996 ; Werner et al., 2013), certaines ont pris le temps de mettre en lumière les avantages de l'outil. En effet, concernant la validité de l'outil, Page et Bretherton (2003) admettent que l'ASCT permet d'accéder aux modèles internes

opérants de l'enfant et d'ainsi avoir accès à ses représentations d'attachement. Par ailleurs, Page (2001) avait déjà souligné la validité des méthodes narratives pour évaluer les représentations de l'enfant dans une de ses études précédentes. Encore moins récemment, l'étude de Verschueren et ses collègues (1996) citaient l'étude de Bretherton et ses collègues (1990) pour mettre en évidence qu'ils avaient des preuves de validité de l'outil. Ensuite, les résultats d'une étude de Gloger-Tippel et König (2007) montrent que l'ASCT a une fiabilité satisfaisante. Enfin, les résultats d'une étude (Goodman et al. 1998) sur les forces et les faiblesses de l'ASCT montrent que les chercheurs n'ont relevé aucun point faible.

B. Avantages des Histoires à compléter

À présent, les avantages des Histoires à compléter relevés par plusieurs études ayant utilisés la méthode de codage de Miljkovitch (2003) vont être abordés. Zigante et ses collègues (2009) ont qualifié l'outil de l'ASCT comme étant assez standardisé. Leur étude sur la narrativité des enfants en psychothérapie analytique leur ont permis de confirmer la dimension projective des Histoires à compléter grâce à leurs observations d'enfants dont les différents récits narratifs se rapprochaient de leur propre vécu. Dans l'étude de Miljkovitch et ses collègues (2004) sur l'association des représentations d'attachement parentale et de l'enfant, les chercheurs spécifient que l'ASCT n'a pas été conçu dans le but d'évaluer uniquement la relation mère-enfant, contrairement à la Situation de l'Étrange. Par conséquent, il évalue les représentations d'attachement de l'enfant à ses deux parents (Miljkovitch et al. 2004). Un autre avantage de l'ASCT souligné par cette étude (Miljkovitch et al., 2004), est celui de convenir à des enfants de très jeunes âges. En effet, cet outil ne sollicite pas forcément les compétences verbales grâce à la proposition du jeu scénique (Miljkovitch et al., 2004). Enfin, dans une étude, Pierrehumbert et ses collaborateurs (2009) confirment l'hypothèse selon laquelle la tâche de complétion d'histoires rend compte des modèles internes opérants de l'enfant.

Dans les sources plus théoriques, Pierrehumbert (2003) mentionne l'existence d'une corrélation, démontrée par plusieurs chercheurs, entre la cohérence des histoires des enfants et le profil d'attachement. Dans un article de revue de la littérature sur la capacité de mentalisation, Chabot et ses collaborateurs (2015) déclarent que l'outil des Histoires à compléter est l'outil le plus abouti et le plus à même d'évaluer la capacité

de mentalisation chez l'enfant. De façon similaire aux réflexions de l'étude de Miljkovitch et ses collègues (2004), Chabot et ses collaborateurs (2015) remarquent la capacité de l'outil à associer à la fois des modalités verbales et non-verbales afin de détourner la difficulté d'expression chez l'enfant et lui proposer le jeu comme autre mode d'expression.

C. Limites et questionnements sur les Histoires à compléter

Dans une étude sur l'association entre les représentations d'attachement de l'enfant et celles de leurs parents, Miljkovitch et ses collègues (2004) utilisent l'ASCT ainsi que la méthode de codage Q-Sort (Miljkovitch et al., 2003) pour explorer ces liens. Les auteurs ont réfléchi aux potentielles limites de leur étude. En effet, la passation de l'ASCT des enfants s'est réalisée avec la présence de leur mère. Dans ces conditions, les auteurs ont réfléchi au potentiel biais que cela représenterait en opposition à une passation de l'ASCT sans la présence de la mère ou du père. Néanmoins, Miljkovitch et ses collègues (2004) ont déclaré que les enfants âgés de 3 ans sont plus à même de produire une histoire en présence de leur mère, identifiée comme base sécuritaire, plutôt que seuls dans un état de stress en présence de l'expérimentateur, identifié comme un inconnu. D'ailleurs, dans l'étude de Bretherton et ses collègues (1990), les mères étaient également présentes lors de la passation de l'ASCT. Miljkovitch et ses collègues (2004) se réfèrent à l'étude de Waters et Dean (1985) sur l'AQS (cf. point 2.3) pour souligner qu'il existe une bonne corrélation entre le résultat de la cotation de l'observateur extérieur et celui de la mère. En partant de cette corrélation, Miljkovitch et ses collègues (2004) trouvent cela plutôt encourageant et font l'hypothèse que la présence de la mère n'interagit pas de façon significative avec la complétion des histoires des enfants. Ensuite, une autre limite concernant le statut socio-économique de l'échantillon de l'étude a été soulignée. La majorité des familles de leur échantillon fait partie de la classe moyenne supérieure. Les auteurs aimeraient qu'une autre étude soit menée avec des familles de statut socio-économique plus bas afin de vérifier leurs résultats (Miljkovitch et al., 2004).

Ensuite, dans une étude sur les interactions entre la culture et le genre vis-à-vis des représentations d'attachement, Pierrehumbert et ses collègues (2009) utilisent également l'ASCT ainsi que la méthode de codage Q-Sort (Miljkovitch et al., 2003) pour explorer ces interactions. Ils se sont questionnés sur le biais que peut représenter

l'expérimentateur. En effet, selon eux, certains comportements des expérimentateurs ou, tout simplement, ce qu'ils représentent en tant qu'homme ou femme, pourrait accentuer les clichés attribués à chaque sexe. Ce questionnement n'est pas tout à fait anodin étant donné que cette réflexion avait également été émise dans l'étude de Page et Bretherton (2003). De fait, ils se sont demandés si la production d'histoire avec du contenu agressif chez les garçons n'était pas plus propice en présence d'un expérimentateur qu'en présence d'une expérimentatrice (Page & Bretherton, 2003).

D. Modifications de la passation des Histoires à compléter

Certaines études (Granot & Maysseless, 2001 ; Page & Bretherton, 2003 ; Solomon et al., 1995) ont modifié quelque peu la passation de l'ASCT.

D'un côté, dans l'étude de Granot et Maysseless (2001), les chercheurs ont changé le nom des histoires ainsi que quelques éléments du début de l'histoire. Par exemple, dans l'histoire du genou blessé, ils ont ajouté « il/elle saigne ». Granot et Maysseless (2001) ont également proposé à chaque enfant de choisir le prénom des différents personnages des histoires afin de les impliquer dans la tâche dès son commencement. D'un autre côté, Solomon et ses collègues (1995) ont proposé à chaque enfant de choisir la figurine qui le représenterait ainsi que les figurines des autres membres de la famille. Il y avait des figurines blanches, noires ou encore asiatiques.

Enfin, Page et Bretherton (2003) ont créés une nouvelle version de l'ASCT, nommée l'*Attachment Story Completion Task-Revised*, qui intègre 10 histoires au total. Cette étude évaluait les représentations d'attachement d'enfants dont les parents venaient de divorcer. Ils s'intéressaient particulièrement aux thèmes de violence et de soins. Les résultats obtenus étaient comparés avec les comportements sociaux de l'enfant lorsqu'il changeait de garde parental.

3.2 Effets d'âge et de sexe des narratifs d'attachement des Histoires à compléter

Dans la réalisation de leur méthode de codage Q-Sort, Miljkovitch et ses collègues (2003) voulaient, en plus de construire les cartes correspondantes aux prototypes d'attachement, mettre en lumière les caractéristiques de jeu spécifiques. Ils ont alors construit 7 échelles : « collaboration » (A), « représentations de soutien parental » (B), « narratif positif » (C), « expression d'affects appropriée » (D), « réaction à la séparation » (E), « distance symbolique » (F) et « faible compétence narrative » (G).

Ensuite, ils ont réalisé une analyse de variance à deux facteurs croisés (âge et sexe) sur les scores aux différentes échelles afin d'évaluer l'effet de ces facteurs. Ils ont pu mettre en évidence une influence de l'âge sur les narratifs d'attachements sur les échelles de « représentation de soutien parental » (B), de « narratif positif » (C), de « réaction à la séparation » (E) et de « distance symbolique » (F). L'effet de l'âge a été effectué sur un échantillon d'enfants âgés de 36, 42, 45 mois et de 5 ans. Ils ont constaté que l'évolution avec l'âge n'était pas tout à fait rectiligne sauf pour l'échelle de « réaction à la séparation » et, par conséquent, les scores des enfants âgés de 45 mois étaient significativement différents des enfants âgés de 5 ans. En d'autres termes, les enfants plus jeunes (45 mois) ont décrit de façon plus négative les relations parents-enfants que les enfants plus âgés (5 ans). Ils ont émis l'hypothèse que c'était sûrement dû à la capacité des enfants plus âgés à se sentir plus sécure de façon générale et pas seulement grâce à la présence physique des parents (Miljkovitch et al., 2003).

Aussi, ils ont pu mettre en évidence une influence du sexe sur les narratifs d'attachements sur les échelles de « représentation du soutien parental » (B), de « narratif positif » (C), de « expression d'affects appropriée » (D), de « distance symbolique » (F) ainsi qu'à la dimension de désorganisation. En effet, les filles ont des moyennes supérieures aux échelles B, C et D (Miljkovitch et al., 2003). Ces résultats ont l'appui de ceux obtenus par Bretherton, Page et Golby (1998) où les filles présentaient davantage d'interactions positives entre parents-enfants que les garçons. Au niveau de l'échelle de distance symbolique, les filles ont également des scores plus élevés que les garçons. Enfin, pour ce qui est de la dimension de désorganisation, les résultats ont montré qu'il y avait plus de scores de désorganisation chez les garçons (Miljkovitch et al., 2003). Certaines études ont pu aller dans le sens de cette observation (Carlson et al., 1989 ; Cohn, 1990) alors qu'une méta-analyse (Van Ijzendoorn et al., 1999) n'a pas trouvé de différence significative entre le sexe et la dimension de désorganisation.

Depuis la création du système de codage Q-Sort (Miljkovitch et al., 2003), d'autres études ont utilisé cette méthode de codage. Certaines ont souligné des effets de l'âge et/ou du sexe et d'autres, pas. D'un côté, quelques études n'ont trouvé aucune différence significative pour la corrélation entre le sexe et/ou de l'âge avec les Q-scores des différents prototypes d'attachement (Euillet et al., 2008 ; Miljkovitch et al., 2004). D'un autre côté, au niveau de l'influence du sexe, Pierrehumbert et ses collaborateurs

(2009) ont constaté que, à même niveau d'âge, les narratifs des filles étaient automatiquement plus sûrs que ceux de garçons. De plus, ils ont également observé que le score d'insécurité dominant chez les garçons était celui de la désorganisation tandis qu'il s'agissait du score d'insécurité le moins dominant chez les filles (Pierrehumbert et al., 2009). Leur étude sur le genre et les représentations d'attachement à l'âge préscolaire dans plusieurs cultures du monde leur ont permis de remarquer que les garçons avaient systématiquement des scores de désorganisation plus élevés par rapport aux filles (Pierrehumbert et al. 2009).

Ensuite, l'ASCT a été utilisé avec d'autres méthodes de codage dans d'autres études et ces dernières ont également observé les effets de l'âge et du sexe. D'une part, certaines n'ont pas trouvé de différence significative entre la qualité des représentations d'attachement et l'âge et le sexe (Gloger-Tippelt et al., 2002; Pinto et al., 2011). D'autre part, certaines n'ont pas relevé de différence significative au niveau statistique mais observent tout de même que les filles ont des représentations d'attachement plus sécurisées que celles des garçons (Granot & Maysel, 2001 ; Verschueren et al., 1996). L'étude de Granot et Maysel (2001) a même constaté que les garçons étaient plus souvent catégorisés dans les prototypes d'attachement insécure évitant et désorganisé tandis que les filles étaient plus souvent catégorisées dans les prototypes d'attachement sécurisée et insécure ambivalent. Enfin, les résultats de l'étude de Page et Bretherton (2003) montrent que les filles sont plus aptes à nouer des liens sociaux et dépeignent généralement des interactions parents-enfants plus positives que les garçons.

Il est à préciser que Pierrehumbert et ses collègues (2009) soulignent que les différences entre les sexes trouvées ou non par les études peuvent s'expliquer par la variété des méthodes de codage utilisées. En effet, chaque système de codage met l'accent sur des critères d'évaluation spécifiques (thématiques des histoires, qualité du narratif, etc.). De ce fait, Pierrehumbert et ses collègues (2009) suggèrent que des études approfondissent et analysent l'effet de sexe sur la qualité ou le contenu des narratifs.

3.3 Résumé du chapitre

En résumé, au niveau international, l'ASCT a été validé par différents auteurs au moyen de plusieurs méthodes de codage dans des langues différentes (Bretherton et al., 1990 ; Gloger-Tippelt et al., 2002 ; Granot & Maysel, 2001; Miljkovitch et al., 2003), de critères d'évaluation variables (Zigante et al., 2009) ainsi que de façon croisée avec

d'autres outils évaluant l'attachement tels que la Situation de l'Étrange (Gloger-Tippelt et al., 2002), l'épreuve de Cassidy (Solomon et al., 1995) ou encore l'AAI (Gloger-Tippelt et al., 2002 ; Miljkovitch et al., 2004).

En ce qui concerne les Histoires à compléter, version de l'ASCT qui utilise la méthode de codage française Q-Sort (Miljkovitch et al., 2003), plusieurs études (Chabot et al., 2015; Miljkovitch et al. 2004 ; Pierrehumbert, 2003 ; Pierrehumbert et al., 2009 ; Zigante et al., 2009) ont mis en évidence leurs avantages, dont la standardisation, la dimension projective, l'évaluation des représentations d'attachement de l'enfant, l'accessibilité à des enfants de très jeunes âges, la combinaison de la compétence verbale et du jeu scénique ainsi que d'autres aspects théoriques. Ensuite, les principaux questionnements sur l'outil sont le biais de la présence de la mère lors de la passation (Miljkovitch et al., 2004) et le biais du sexe de l'expérimentateur (Pierrehumbert et al., 2009).

Enfin, tandis que certaines études (Miljkovitch et al., 2003 ; Pierrehumbert et al., 2009) ont montré des effets d'âge et de sexe sur les narratifs d'attachement des Histoires à compléter, d'autres n'ont trouvé aucune différence significative (Euillet et al., 2008 ; Miljkovitch et al., 2004). Cela est observé également pour les recherches qui ont utilisé d'autres méthodes de codage (Gloger-Tippelt et al., 2002; Granot & Maysel, 2001; Pinto et al., 2011; Verschueren et al., 1996). Pierrehumbert et ses collègues (2009) suggèrent que ces différences de résultats sont dues à la variété des méthodes de codage utilisées.

IV. Lien entre profils d'attachement et comportements internalisés et externalisés

L'objectif secondaire de ce mémoire est d'évaluer la validité de construit de l'outil des Histoires à compléter par ses liens avec les comportements externalisés et internalisés, qui ont déjà été démontrés à plusieurs reprises dans la littérature (Gloger-Tippelt et al., 2008 ; Miljkovitch et al., 2003 ; Moss, et al., 1999).

Tout d'abord, en 2002, une étude de Miljkovitch et ses collègues (citée par Miljkovitch et al., 2003) évaluait les représentations d'attachement par l'ASCT et les troubles du comportement par la *Child Behavior Checklist* (CBCL). Le CBCL comprend des échelles de troubles d'internalisation, d'externalisation et un score global des troubles du comportement. Les échelles de « collaboration » (A) et de « représentations de

soutien parental » (B) de l'ASCT ont été respectivement retenues comme variables prédictives pour les troubles d'externalisation et les troubles d'internalisation. Le premier résultat de cette étude montre que les enfants avec un trouble d'externalisation rencontraient des difficultés à construire une histoire et se montraient évitants et anxieux pendant la passation de l'ASCT. Le deuxième résultat démontre qu'il existe une corrélation négative entre les troubles d'internalisation et l'échelle de représentation de soutien parental. En effet, les enfants avec un trouble d'internalisation ont raconté des histoires où les parents sont des figures d'attachement qui ne sont ni sensibles ni protectrices. Bien que les chercheurs ne connaissent pas la direction de l'effet de cette corrélation négative, ils ont émis l'hypothèse que les faibles représentations de soutien parental conduiraient à des troubles d'internalisation (Miljkovitch et al., 2002, cité par Miljkovitch et al., 2003).

Aussi, dans un article sur la théorie de l'attachement, Pillet (2007) rapporte que des études ont montré un lien entre le profil d'attachement insécure évitant et le trouble d'externalisation ainsi qu'un lien entre le profil d'attachement insécure ambivalent-résistant et le trouble d'internalisation.

Ensuite, les chercheurs d'une étude allemande (Gloger-Tippel et al., 2008) ont utilisé l'ASCT avec le Düsseldorf Coding System (DCS) pour évaluer les représentations d'attachement ainsi que le SBQ (Social Behavior Checklist), le CBCL et le TRF (Teacher Report Form) pour évaluer les troubles du comportement chez l'enfant. Après passation de l'ASCT, la catégorie de l'attachement insécure ambivalent comprenait trop peu d'enfants et par conséquent a été écartée des analyses. Les résultats du croisement entre le SBQ et l'ASCT démontrent que les mères d'enfants insécures leur attribuent plus de comportements externalisés que les mères d'enfants sécures. Cependant, aucune différence significative n'est apparue pour les comportements internalisés. Une ANOVA a permis de mettre en évidence une différence significative entre les groupes d'attachement pour le score de problèmes totaux et pour les comportements externalisés au SBQ. En effet, pour l'un comme pour l'autre, ce sont les enfants désorganisés qui présentent le plus de comportements totaux et externalisés, suivi des enfants insécures évitants et, enfin, des enfants sécures. Toutefois, il n'y a pas eu de différences significatives avec le CBCL. Enfin, en ce qui concerne le TRF, l'ANOVA a pu mettre en évidence un effet significatif du groupe d'attachement sur le score des problèmes totaux et sur les troubles de comportements internalisés. De

manière plus générale, les enfants sécures auraient moins de troubles du comportement que les enfants insécures et les enfants désorganisés auraient plus de comportements externalisés que les autres types (Gloger-Tippel et al., 2008).

Enfin, une étude longitudinale (Moss, et al., 1999) sur l'attachement à l'âge scolaire et le développement des troubles du comportement a testé des enfants sur 3 périodes développementales, à savoir à 3, 5 et 7 ans. L'attachement a été évalué par la procédure de séparation-réunion de Main et Cassidy (1988) et les troubles du comportement ont été évalués par le Questionnaire d'Évaluation des Comportements au Primaire (QECP). Les résultats de cette étude indiquent que les enfants de 5 et 7 ans avec un attachement désorganisé ont un risque plus élevé d'avoir un trouble du comportement externalisé ou internalisé. Ils montrent aussi que les enfants de 3 et 5 ans avec un attachement insécure évitant ou insécure ambivalent-résistant étaient souvent associés à des troubles du comportement externalisé.

4.1 Résumé du chapitre

En résumé, à travers différentes études (Gloger-Tippel et al., 2008 ; Miljkovitch et al., 2002, cité par Miljkovitch et al., 2003 ; Moss, et al., 1999), il a été observé des résultats assez convergents concernant les liens entre les profils d'attachement et les comportements externalisés. Notamment, les comportements externalisés sont davantage présents chez les enfants avec un des trois profils d'attachement insécure (Gloger-Tippel et al., 2008 ; Miljkovitch et al., 2003 ; Moss et al., 1999 ; Pillet, 2007). Aussi, plus le profil d'attachement de l'enfant est insécure, plus la présence de comportements externalisés est réelle (Gloger-Tippel et al., 2008 ; Moss et al., 1999).

Contrairement aux résultats obtenus avec les comportements externalisés, les résultats de plusieurs études (Gloger-Tippel et al., 2008 ; Miljkovitch et al., 2003 ; Moss et al., 1999 ; Pillet, 2007) concernant les liens entre les profils d'attachement et les comportements internalisés sont assez divergents. En effet, soit ce lien est significatif (Moss et al., 1999 ; Pillet, 2007), soit il ne l'est pas (Gloger-Tippel et al., 2008). Lorsque ce lien est significatif, la présence de comportements internalisés est associée soit au profil d'attachement insécure ambivalent (Pillet, 2007), soit au profil d'attachement désorganisé (Moss et al., 1999).

OBJECTIFS ET HYPOTHESES

I. Objectifs

L'objectif principal de ce mémoire est la validation de l'outil les Histoires à compléter évaluant les représentations d'attachement chez les enfants âgés de 3 à 7 ans. Dans cette optique, nous vérifierons les qualités psychométriques de cet outil telles que la fidélité inter-juge, la consistance interne et la validité de construit. Pour ce faire, les cotations de 3 juges seront croisées et les scores des items de chaque échelle aussi. De même, les résultats obtenus lors de la passation des Histoires à compléter et de la *Child Behavior Checklist* seront croisés pour évaluer la validité de construit.

L'objectif secondaire de ce mémoire est une meilleure compréhension des liens qui peuvent s'établir entre un type d'attachement et les comportements internalisés chez l'enfant. A cette fin, nous chercherons à croiser les résultats obtenus par la passation des Histoires à compléter et de la *Child Behavior Checklist*.

II. Hypothèses

2.1 Hypothèses liées à la vérification des Histoire à compléter

Nous nous attendons à ce que les résultats démontrent que les Histoires à compléter possèdent de bonnes qualités psychométriques. Afin de le vérifier, nous avons formulé trois hypothèses qui vont dans ce sens.

Hypothèse 1 : Il est attendu de trouver une corrélation positive, de modérée à élevée, entre les cotations des différents cotateurs des Histoires à compléter.

Cette première hypothèse tend à vérifier la fidélité inter-juge de l'outil. Pour rappel, la fidélité d'un outil est mesurée afin de s'assurer que les résultats sont reproductibles.

Dans l'étude de construction de la méthode de codage Q-Sort pour les Histoires à compléter, Miljkovitch et ses collègues (2003) ont testé la fidélité inter-juge. En croisant les résultats de leurs 6 cotateurs, ils ont obtenu une fidélité de .94 pour le prototype de sécurité, de .94 pour le prototype de désactivation, de .85 pour le prototype d'hyperactivation et de .90 pour le prototype de désorganisation (Miljkovitch et al., 2003). Ces scores montrent une forte fidélité inter-juges (Miljkovitch et al., 2003). Par conséquent, une bonne fidélité inter-juge entre les 3 cotateurs de l'étude est attendue.

Hypothèse 2 : Il est attendu que les items de chaque échelle des Histoires à compléter évaluent bien le même concept.

Cette deuxième hypothèse vise à vérifier la consistance interne de cet outil. Dans le cadre de validation d'un outil, il est important de s'assurer que les items d'une même échelle évaluent bien le même concept. L'outil des Histoires à compléter comprend 7 échelles évaluant les représentations d'attachement et les caractéristiques de jeu chez les enfants (Miljkovitch et al., 2003). Il est à préciser que toutes les échelles possèdent un nombre d'items différents et quelques items inversés.

Dans l'étude de construction de la méthode de codage Q-Sort, Miljkovitch et ses collègues (2003) ont mesuré la consistance interne de ces échelles. Les résultats montrent une consistance interne de .93 pour l'échelle de collaboration, de .92 pour l'échelle de représentation de soutien parental, de .82 pour l'échelle de narratif positif et de .81 pour l'échelle d'expression d'affects appropriée. Une consistance interne de .70 pour l'échelle de réaction à la séparation, de .62 pour l'échelle de distance symbolique et de .80 pour l'échelle de faible compétence narrative a été trouvée (Miljkovitch et al., 2003). Au vu de ces résultats, il est attendu d'obtenir également une bonne consistance interne pour chacune de ces échelles.

Hypothèse 3 : Il est attendu que le degré de sécurité et d'insécurité prédisent de façon significative la présence de comportements externalisés chez l'enfant. Plus les enfants ont un attachement insécurisé, plus ils présentent des comportements externalisés. A l'inverse, plus les enfants ont un attachement sécurisé, moins ils présentent de comportements externalisés.

Cette troisième hypothèse tend à évaluer la validité de construit de l'outil. Cette mesure permet de vérifier une ou des hypothèses déjà démontrées par la recherche scientifique afin de valider l'outil et la conceptualisation théorique.

Dans cette étude, l'existence des liens entre les profils d'attachement et les comportements externalisés démontré par la littérature sera vérifiée. En effet, différentes études associent la présence de comportements externalisés chez les enfants

avec les profils d'attachement insécure évitant, ambivalent et désorganisé (Gloger-Tippel et al., 2008 ; Miljkovitch et al., 2003 ; Moss et al., 1999 ; Pillet, 2007). Notamment, le profil d'attachement insécure désorganisé a été identifié comme étant le plus à risque d'être associé aux comportements externalisés (Gloger-Tippel et al., 2008 ; Moss et al., 1999). Les profils d'attachement insécure évitant et ambivalent, quant à eux, sont également souvent liés aux comportements externalisés bien que cette association soit moindre que celle avec le profil d'attachement insécure désorganisé (Gloger-Tippel et al., 2008 ; Moss et al., 1999). Enfin, le profil d'attachement sécure s'est trouvé être le profil avec le plus petit nombre d'enfants présentant des comportements externalisés (Gloger-Tippel et al., 2008).

En résumé, cette hypothèse cherche à vérifier les données de la littérature selon lesquelles la présence de comportements externalisés chez les enfants augmente en fonction du degré d'insécurité.

2.2 Hypothèse liée à l'exploration du lien entre les profils d'attachement et les comportements internalisés

<p>Hypothèse 4 : Il est attendu que le degré de sécurité et d'insécurité prédisent de façon significative la présence de comportements internalisés chez l'enfant.</p>

Cette quatrième hypothèse est une hypothèse exploratoire au vu des divergences présentes dans la littérature scientifique. Bien qu'il s'agisse des mêmes recherches sur l'étude des liens entre les profils d'attachement et les comportements internalisés et externalisés, il n'y a pas de réel consensus concernant les liens avec les comportements internalisés. D'une part, les comportements internalisés sont soit associés avec le profil d'attachement insécure ambivalent (Pillet, 2007), soit avec le profil d'attachement insécure désorganisé (Moss et al., 1999). D'une autre part, dans leur étude, Gloger-Tippel et ses collègues (2008) n'ont trouvé aucune différence significative pour les comportements internalisés. Face à ces désaccords, nous faisons l'hypothèse exploratoire que la présence de comportements internalisés soit prédite de façon significative par le degré de sécurité et d'insécurité.

METHODOLOGIE

I. Design expérimental

Ce mémoire a pour but de valider les qualités psychométriques de la version française de l'*Attachment Story Completion Task*, à savoir les Histoires à compléter qui évalue l'attachement chez les enfants de 3 à 7 ans. Dans cette optique, une étude quantitative doit être réalisée. Par conséquent, un grand nombre de sujets est nécessaire à la validation de l'outil.

1.1 Population et procédure de recrutement

Les enfants de cette étude appartiennent à une population francophone tout-venant et sont âgés de 3 à 8 ans étant donné que les Histoires à compléter permettent d'évaluer des enfants âgés entre 3 et 7 ans. Un élargissement de la tranche d'âge d'un an a été établi afin d'observer si cet outil est également utilisable pour des enfants âgés de 8 ans. Aussi, afin qu'ils puissent remplir la tâche demandée, les sujets ne doivent pas avoir un trouble développemental majeur ou un trouble du spectre autistique.

Le recrutement des sujets a été réalisé par les réseaux sociaux, via les écoles et le bouche à oreille dans le cadre du doctorat de Manon Delhalle, superviseuse de ce mémoire. De 2021 à 2022, cette dernière a obtenu la participation de 136 enfants provenant de la région wallonne en Belgique, dont une majorité provient de la province de Liège. Il est à préciser que les données ont été recueillies après avoir reçu l'avis favorable du comité d'éthique de la Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation de l'Université de Liège. Ce mémoire a également reçu un avis favorable du comité éthique afin d'utiliser ces données dans le cadre de cette recherche.

1.2 Procédure de passation

Dans cette étude, les enfants ont répondu à la tâche des Histoires à compléter. Les procédures de passation et de cotation sont expliquées dans les points suivants. Pendant la passation des Histoires à compléter, les parents ont rempli un questionnaire sociodémographique ainsi que la *Child Behavior Checklist* (CBCL), questionnaire évaluant les comportements internalisés et externalisés. Ces questionnaires sont utilisés afin de répondre respectivement aux premiers et seconds objectifs de ce mémoire.

En ce qui concerne les Histoires à compléter, onze étudiantes de troisième bachelier en psychologie à l'Université de Liège ont récolté des données sur les années 2021 (cinq

étudiantes) et 2022 (six étudiantes). Ces étudiantes ont été formées à la passation de l'outil mais seules les étudiantes de 2022 ont également été formées à la méthode de codage de l'outil. Une fois formées, elles ont accompagné à une ou deux reprises une expérimentatrice plus expérimentée afin de l'observer lors de la passation de l'outil. Ensuite, les étudiantes ont fait passer l'outil une à deux fois en présence d'une expérimentatrice plus expérimentée. Un *feed-back* leur a été donné sur leurs premières passations et deux étudiantes sur onze ne les ont pas réalisés correctement. Pour pallier cela, une expérimentatrice plus expérimentée les a accompagné lors de plusieurs passations afin de continuer à leur faire un *feed-back*. Aussi, l'entièreté des passations a été filmée au moyen d'une caméra pour les besoins de la méthode de codage. Enfin, il est à préciser que les passations se déroulaient soit à domicile, soit à la Clinique Psychologique et Logopédique Universitaire (CPLU), selon la volonté des familles participantes.

1.3 Procédure de codage des Histoires à compléter

Afin de procéder aux codages des Histoires à compléter, une équipe de 3 juges a été constituée. Cette équipe se compose de deux étudiantes et moi-même, toutes trois en deuxième année de master en psychologie clinique à l'Université de Liège. Il est à noter qu'une des trois juges faisait partie des étudiantes ayant effectué la procédure de passation en 2021.

En tant que juges, nous avons reçu la formation sur la méthode de passation et de codage des Histoires à compléter. Afin de vérifier la fidélité inter-juge de l'outil, vingt-deux vidéos ont été cotées de façon commune. Le reste de la cotation des vidéos a été partagé entre les trois juges, à raison de trente-deux sujets par personne. La répartition des toutes les vidéos a été faite de manière aléatoire afin de ne pas visionner les passations d'une seule expérimentatrice. Au fur et à mesure de l'avancement dans les cotations, trois réunions entre les juges ont eu lieu afin d'échanger sur les difficultés et facilités du codage ainsi que la compréhension de certains items. Sur le total des 136 sujets, vingt-neuf ont dû être écartés de l'étude à cause de problèmes techniques (plus de son, plus d'image, etc.) ou d'enfants qui n'ont pas parlé de toute la passation. Dans ce dernier cas, nous avons pris la liberté de ne pas prendre en compte ces passations car la cotation n'aurait pas pu être effectuée de manière standardisée et le tri des items aurait été le fruit du hasard. Ainsi, nous obtenons un échantillon final de 107 participants.

II. Les instruments

2.1 Le questionnaire socio-démographique

Un questionnaire socio-démographique a été créé et rempli par les parents dans le cadre du doctorat de Madame Delhalle.

Concrètement, il contient des informations sur le parent (âge, sexe, profession, nationalité, niveau d'étude, etc.), des informations sur la famille (situation familiale actuelle, structure familiale, compétence parentale, revenu annuel, etc.), des informations sur les enfants (âge et sexe de toute la fratrie, l'enfant sélectionné pour l'étude, particularités de l'enfant choisi) et, enfin, des informations sur les grands-parents (situation familiale pendant l'enfance du parent, origine et nationalité des grands-parents, avis sur la compétence parentale des grands-parents).

Ces données socio-démographiques seront associées aux résultats de l'étude. Par exemple, nous chercherions à observer si les sujets plus âgés ont des représentations d'attachement plus sécurisées que les sujets plus jeunes.

2.2 Les Histoires à compléter (Bretherton et al., 1990)

L'Attachment Story Completion Task (ASCT) ou les Histoires à compléter est un outil d'évaluation des représentations d'attachement de l'enfant entre 3 et 7 ans. Cet outil est constitué de six histoires qui proposent à l'enfant des situations de vie familiale. Le début des histoires est raconté par l'expérimentateur et ensuite, les suites et fins des histoires sont racontées par l'enfant. Afin de rendre la narration des histoires plus vivante, l'expérimentateur propose à l'enfant de manipuler des figurines ou Playmobils. Les personnages des histoires sont le papa, la maman, Pierre, Jeanne et la grand-mère. En fonction du sexe du participant, le personnage-enfant central de l'histoire est Pierre si c'est un garçon ou Jeanne si c'est une fille.

La première histoire est une histoire dite *warm-up*, permettant à l'enfant d'avoir un premier contact avec la tâche demandée. Le début des cinq autres histoires évoquent tous un thème différent et comprennent tous un événement stressant tel que : (a) un verre de sirop renversé, (b) une blessure au genou, (c) un monstre dans la chambre, (d) le départ des parents en vacances et (e) le retour des parents de vacances. Ces événements sont censés favoriser l'activation du système d'attachement de l'enfant. De manière projective, l'enfant racontera la suite de l'histoire en s'appuyant inconsciemment sur ses représentations d'attachement.

En pratique, la passation se déroule sur 20-25 minutes et elle est filmée au moyen d'une caméra. En moyenne, trois minutes par histoire sont prévues. Cependant, il se peut que l'enfant ne fournisse pas beaucoup de contenus. Dans ce cas, l'expérimentateur doit favoriser la production de narratifs chez l'enfant grâce à des questions provisoires qui sont comprises dans la procédure de passation.

A présent, pour évaluer les Histoires à compléter de l'enfant, le système de codage Q-Sort est utilisé et nécessite un (ou plusieurs) visionnage(s) de la vidéo de passation. Ce système de codage a pour but d'évaluer les stratégies d'attachement de l'enfant et sa façon de créer une histoire (Miljkovitch et al. 2003). Ainsi, le Q-sort contient 65 items sous forme de cartes.

Chaque item correspond à une description de narratifs ou de comportements d'enfants et doit être placé en fonction de son degré de ressemblance avec l'enfant, en veillant à ce que la répartition des items suive une distribution normale. Plus l'item est caractéristique du sujet, plus le score est élevé (il va de 1 à 7). Le fait de coder certains items comme n'étant pas caractéristiques de l'enfant permet de relever l'absence de certains comportements, ce qui est susceptible de nous renseigner sur la présence de restrictions au niveau des représentations (Miljkovitch et al., 2003, p.153).

Après le visionnage de la vidéo de passation de l'enfant, l'expérimentateur trie les cartes d'items en fonction du niveau de correspondance avec le comportement de l'enfant. Le tri de cartes se pratique en 3 temps (Miljkovitch et al., 2003) :

- 1) Le premier tri consiste à trier les items selon 3 piles : vrai, faux et non pertinent. A chaque item, l'expérimentateur doit se baser sur ses observations pour trancher si l'item est vrai, faux ou non pertinent par rapport au comportement de l'enfant. A la fin de ce premier tri, il faut retrouver 25 cartes dans la pile « vrai », 25 cartes dans la pile « faux » et 15 cartes dans la pile « non pertinent ».
- 2) Le deuxième tri consiste à rediviser les piles « vrai » et « faux » en 3 piles (la pile « non pertinent » reste comme telle). Par conséquent, il y a aura 7 piles de cartes (Figure 1). La pile « vrai » initiale contiendra un tas de 5, 8 et 12 cartes qui correspondra respectivement à des comportements « très caractéristiques de l'enfant » à « moins caractéristique de l'enfant ». La pile « faux » contiendra également un tas de 5, 8 et 12 cartes qui se rapportera respectivement à des

comportements « pas du tout caractéristique de l'enfant » à « un peu plus caractéristique de l'enfant ».

- 3) La dernière étape consiste à donner aux 7 piles obtenues un score de 1 à 7 afin de traduire le degré de pertinence du comportement décrit. Le score de 7 est attribué à la pile qui est considérée comme très caractéristique de l'enfant et le score 1 comme pas du tout caractéristique de l'enfant.

Scores



Figure 1. Répartition finale des scores de la procédure de codage.

Enfin, l'Université Catholique de Louvain (n.d) explique la fin de la procédure :

Le score obtenu par le psychologue peut alors être comparé à des scores prototypiques (produits par des groupes d'experts de l'attachement). Le coefficient de corrélation obtenu entre ces scores exprime le degré de correspondance entre l'enfant et un sujet représentant conceptuellement la sécurité, désactivation, hyperactivation, désorganisation. Le score peut également être mis en lien avec des échelles de cotation provenant d'une analyse factorielle. (Université Catholique de Louvain, s.d., pp. 1-2)

Ces échelles de cotation sont 1) la collaboration, 2) les représentations de soutien parental, 3) le narratif positif, 4) l'expression d'affects positifs, 5) la réaction à la séparation, 6) la distance symbolique et 7) la faible compétence narrative. Ces 7 échelles contiennent un nombre différent d'items. Sur les 65 items, douze items (3, 8, 11, 16, 18, 29, 33, 45, 50, 52, 57, 65) ne sont dans aucune échelle tandis que dix items se retrouvent dans plusieurs échelles (19, 21, 22, 31, 35, 38, 44, 49, 53, 55). La répartition des items dans chaque échelle se trouve dans le tableau 1.

Tableau 1. Répartition des items pour chaque échelle des Histoires à compléter.

Echelles des Histoires à compléter	Numéro des items
Collaboration	1, -19, -20, 21, 22, 23, 28, -30, 34, 35, -36, -37, 38, 42, -43, 46, -49, 53, -55, -59, 60, -63

Représentations de soutien parental	-2, 10, -13, -14, -15, -17, 24, -25, 27, 44, -54, 56, -58, 61
Narratif positif	-26, -32, 35, -39, 44, 48, 53, 62, 64
Expression d'affects appropriée	22, 31, 38, -40, -47
Réaction à la séparation	-4, 5, -6, -7, -41
Distance symbolique	9, -12, 31, 51
Faible compétence narrative	19, -21, -35, 49, -53, 55

Note. Les « - » indiquent les items inversés.

2.3 La *Child Behavior Checklist* (Achenbach & Rescorla, 2004)

Afin d'évaluer la présence de comportements internalisés et externalisés chez les enfants de notre étude, nous avons utilisé la *Child Behavior Checklist* (Achenbach & Rescorla, 2004), étant donné son utilisation récurrente dans les études existantes (Miljkovitch et al., 2002, cité par Miljkovitch et al., 2003 ; Gloger-Tippel et al., 2008) qui font des liens avec l'attachement.

La *Child Behavior Checklist* (CBCL) est un outil créé par Achenbach en 1991 qui permet d'évaluer de façon globale les problèmes et les compétences comportementales et émotionnelles de l'enfant. L'outil a été révisé en 2001 et c'est cette version que nous avons utilisée (Nakamura et al., 2008).

Il s'agit d'un questionnaire à faire remplir par un des parents ou par une figure de soin substitutive. La CBCL existe sous deux versions : une version comptant 100 items pour des enfants d'âge préscolaire (1,5 à 5 ans) et une version comptant 113 items pour des enfants d'âge scolaire (6 à 18 ans) (ASEBA, 2023). Les items ont pour réponse une échelle de Likert à 3 niveaux (0 = pas vrai ; 1 = parfois un peu vrai ; 2 = très vrai ou souvent vrai) (ASEBA, 2023).

Dans la version préscolaire, il y a 5 échelles orientées DSM (problèmes dépressifs, problèmes d'anxiété, problèmes du spectre de l'autisme, problèmes de déficit de l'attention/hyperactivité et problèmes d'opposition avec provocation), des échelles orientées syndromes internalisés (réactivité émotionnelle, anxiété/dépression, retrait, plaintes somatiques), des échelles orientées syndromes externalisés (problèmes d'attention, comportements agressifs) et enfin, une échelle orientée syndrome sur les problèmes de sommeil (ASEBA, 2023).

Dans la version scolaire, il y a 6 échelles orientées DSM (problèmes dépressifs, problèmes d'anxiété, problèmes somatiques, problèmes de déficit de l'attention/hyperactivité, problèmes d'opposition avec provocation et problème de conduite), des échelles orientées syndromes internalisés (anxiété/dépression, retrait et plaintes somatiques), des échelles orientées syndromes externalisés (comportements de non-respect de règle, comportements agressifs) ainsi qu'une échelle orientée syndrome sur les problèmes de pensée (ASEBA, 2023).

En ce qui concerne les normes, elles sont séparées en fonction du genre pour les deux versions. Aussi, ces dernières présentent de bonnes qualités psychométriques (Nakamura et al. 2008). En effet, la consistance interne des échelles préscolaire et scolaire donne un alpha de Cronbach variant de 0,71 pour l'échelle des problèmes de sommeil à 0,89 pour l'échelle des problèmes de conduite (Nakamura et al., 2008).

RÉSULTATS

I. Statistiques descriptives

Les données de 136 participants ont été récoltées dans le cadre cette étude. Cependant, les problèmes énoncés dans le point sur la procédure de codage des Histoires à compléter nous mènent à un échantillon final de 107 participants.

L'échantillon final compte 49 garçons (45.79%) et 58 filles (54.21%) âgés de 3 à 8 ans. La moyenne d'âge est de 5,5 ans avec un écart-type de 1,6 ans. De façon plus détaillée, 13 enfants ont 3 ans (12.15%), 22 enfants ont 4 ans (20.56%), 12 enfants ont 5 ans (11.21%), 28 enfants ont 6 ans (26.17%), 17 enfants ont 7 ans (15.89%) et 15 enfants ont 8 ans (14.02%).

Parmi les parents des 107 participants, 85 mères (79.44%) et 22 pères (20.56%) ont répondu à un questionnaire sociodémographique et à la *Child Behavior Checklist* (CBCL).

La moyenne d'âge des parents est de 37,28 ans et l'écart-type est de 5,95 ans. Le parent le plus jeune de l'échantillon est âgé de 27 ans et le plus âgé est âgé de 64 ans.

Le lecteur trouvera dans le tableau 2 les données sociodémographiques relatives à la nationalité, au niveau d'étude des parents, à la situation familiale, à la structure familiale, au système de garde et aux troubles psychologiques des enfants. Pour cette dernière donnée, il était présenté des exemples de troubles psychologiques au parent et il avait la possibilité de citer la présence de troubles psychologiques chez son enfant. Enfin, le lieu de passation des Histoires à compléter et des questionnaires y est également renseigné.

Tableau 2. *Données sociodémographiques sur les participants et leurs parents*

Données	Catégories	<i>n</i>	%
sociodémographiques			
Nationalité	Belge	104	98.11
	Hollandaise	1	0.94
	Belgo-américaine	1	0.94
	Total	106	100
Niveau d'études des parents	Secondaire inférieur	5	4.95
	Secondaire supérieur	26	25.74
	Supérieure de type court	34	33.66

	Supérieure de type long	35	34.65
	Doctorat	1	0.99
	Total	101	100
Situation familiale	Mariés	51	48.11
	En couple	34	32.08
	Famille recomposée	5	4.72
	Célibataire	6	5.66
	Divorcés	5	4.72
	Séparés	5	4.72
	Total	106	100
Structure familiale	Bi-parentalité	78	75
	Recomposition familiale	9	8.65
	Homoparentalité	2	1.92
	Monoparentalité	13	12.50
	Autre	2	1.92
	Total	104	100
Système de garde	Avec les 2 parents	78	78.79
	Avec la mère	3	3.03
	Système de garde partagée égalitaire	13	13.13
	Système de garde chez la mère	4	4.04
	Autre système de garde	1	1.01
	Total	99	100
Troubles psychologiques	Aucune	74	68.81
	Troubles de l'apprentissage	2	1.89
	Troubles du comportement	2	1.89
	Troubles émotionnels	6	5.66
	Autres	22	20.75
	Total	106	100
Lieu de passation des outils	À domicile	93	86.92
	À la CPLU	13	12.15
	A l'école	1	0.93
	Total	107	100

Au niveau de la cotation des Histoires à compléter, 4 scores d'attachement étaient attribués à chaque participant une fois que les juges avaient fini la méthode de tri. Le lecteur peut retrouver la moyenne, l'écart-type, le maxima et le minima de chaque type d'attachement dans le tableau 3.

Tableau 3. Moyennes, écarts-types, minima et maxima des quatre scores d'attachement ($n = 107$).

	Attachement sécure	Attachement insécure évitant	Attachement insécure ambivalent	Attachement insécure désorganisé
Moyenne	0.26	- 0.15	- 0.07	- 0.39
Ecart-type	0.25	0.25	0.14	0.22
Minima	- 0.46	- 0.56	- 0.34	- 0.68
Maxima	0.61	0.46	0.43	0.24

La cotation des Histoires à compléter de tous les participants a donné les résultats suivants : 83 enfants ont un attachement sécure (77.57%), 20 enfants ont un attachement insécure évitant (18.69%), 4 enfants ont un attachement insécure ambivalent (3.74%) et aucun enfant n'a un attachement insécure désorganisé.

En ce qui concerne les échelles des Histoires à compléter, le lecteur retrouvera les moyennes et les écart-types des sept échelles dans le tableau 4.

Tableau 4. Moyennes et écart-types des sept échelles des Histoires à compléter ($n = 107$)

	C	RSP	NP	EAA	RAS	DS	FCN
Moyenne	100.54	70.81	43.87	23.28	18.55	19.97	18.05
Écart-type	18.03	6.76	6.84	3.55	3.47	3.01	6.57

Note. C = Collaboration ; RSP = Représentation du soutien parental ; NP = Narratif positif ; EAA = Expression d'affects appropriés ; RAS = Réaction à la séparation parentale ; DS = Distance symbolique ; FCN = Faible compétence narrative.

Enfin, le tableau 5 renseigne le lecteur sur les moyennes et les écarts-types des comportements externalisés et internalisés des sujets de l'échantillon. Ces données ont été obtenues à partir de la *Child Behavior Checklist*.

Tableau 5. Moyennes et écart-types des comportements internalisés et externalisés.

	Comportements externalisés		Comportements internalisés	
	Moins de 6 ans <i>n</i> = 44	Plus de 6 ans <i>n</i> = 59	Moins de 6 ans <i>n</i> = 45	Plus de 6 ans <i>n</i> = 60
Moyenne	11.38	7.40	8.77	6.23
Ecart-type	9.04	5.66	8.56	4.36

II. Hypothèses liées à la vérification des Histoires à compléter

2.1 Corrélations entre les cotations des juges

Hypothèse 1 : Il est attendu de trouver une corrélation positive, de modérée à élevée, entre les cotations des différents cotateurs des Histoires à compléter.

Premièrement, un test de Shapiro-Wilk a été réalisé afin de vérifier la normalité de la distribution (cf. Annexe 2.1). Ce test a révélé que la majorité des données n'étaient pas normalement distribuées. En tenant compte de ce résultat, des corrélations intra-class (tableau 6) ainsi que des corrélations de Spearman (cf. analyses complémentaires 4.1) ont été réalisées pour répondre à cette hypothèse. Par conséquent, les données présentées dans le tableau 6 ne sont pas normalement distribuées. Dès lors, il faut tenir compte de ces résultats avec prudence.

Tableau 6. Corrélations intra-class entre les 3 juges pour les quatre types d'attachement (*n* = 22).

	Attachement sécuré	Attachement insécuré évitant	Attachement insécuré ambivalent	Attachement insécuré désorganisé
Corrélations entre les 3 juges	<i>icc</i> = .60	<i>icc</i> = .66	<i>icc</i> = .42	<i>icc</i> = .54

Il existe un lien modéré et positif (*icc* > .50) entre les cotations des 3 juges pour les attachements sécuré, insécuré évitant et insécuré désorganisé. Cependant, un lien faible et positif est observé pour les cotations des 3 juges pour l'attachement insécuré ambivalent.

Face à ces résultats, l'hypothèse 1 est donc partiellement rencontrée. Bien qu'un lien positif existe pour chacun des attachements, les corrélations restent assez modérées voire faibles et, par conséquent, elles ne montrent pas une fidélité inter-juge élevée.

2.2 Consistance interne

Hypothèse 2 : Il est attendu que les items de chaque échelle des Histoires à compléter évaluent bien le même concept.

Afin de tester cette hypothèse, l'alpha de Cronbach a été effectué pour les sept échelles de l'outil. Les résultats se trouvent dans le tableau 7.

Tableau 7. Consistance interne des sept échelles des Histoires à compléter ($n = 107$)

	C	RSP	NP	EAA	RAS	DS	FCN
Alpha de Cronbach	$\alpha = .89$	$\alpha = .70$	$\alpha = .65$	$\alpha = .56$	$\alpha = .15$	$\alpha = .46$	$\alpha = .83$

Note. C = Collaboration ; RSP = Représentation du soutien parental ; NP = Narratif positif ; EAA = Expression d'affects appropriés ; RAS = Réaction à la séparation parentale ; DS = Distance symbolique ; FCN = Faible compétence narrative.

Dans le tableau 7, il est observé que la consistance interne des différentes échelles est comprise entre 0.15 et 0.89. La consistance interne des échelles de collaboration, de représentation du soutien parental, et de faible compétence narrative est considérée comme très satisfaisante ($\alpha > .70$). La consistance interne des échelles de narratif positif et d'expression d'affects appropriés est considérée comme acceptable ($\alpha > .50$). Cependant, la consistance interne des échelles de réaction à la séparation et de distance symbolique est insatisfaisante ($\alpha < .50$).

Au vu des différences de consistance interne entre les sept échelles, l'hypothèse 2 est partiellement rencontrée.

2.3 Corrélations entre les profils d'attachement et les comportements externalisés

Hypothèse 3 : Il est attendu que le degré de sécurité et d'insécurité prédisent de façon significative la présence de comportements externalisés chez l'enfant. Plus les enfants ont un attachement insécurisé, plus ils présentent des comportements externalisés. À l'inverse, plus les enfants ont un attachement sécurisé, moins ils présentent de comportements externalisés.

Avant de vérifier cette hypothèse, la normalité de la distribution a été évaluée par le test de Shapiro-Wilk ou Kolmogorov-Smirnov en fonction du nombre de sujets (cf. Annexe 2.2). Les résultats ont montré que les données n'étaient pas normalement distribuées. Dès lors, des corrélations de Spearman ont été réalisées (Tableau 8).

Tableau 8. *Corrélations entre les 4 profils d'attachement et les comportements externalisés.*

	Attachement sécuré	Attachement insécuré évitant	Attachement insécuré ambivalent	Attachement insécuré désorganisé
CBCL (moins de 6 ans) <i>n</i> = 44	$r_s = .17$ $p = .28$	$r_s = -.14$ $p = .36$	$r_s = -.19$ $p = .22$	$r_s = -.15$ $p = .33$
CBCL (plus de 6 ans) <i>n</i> = 59	$r_s = .11$ $p = .40$	$r_s = -.18$ $p = .17$	$r_s = -.06$ $p = .64$	$r_s = .08$ $p = .53$

Comme observé dans le tableau 8, aucune corrélation significative n'est rencontrée entre les comportements externalisés et les quatre profils d'attachement. Aussi, de manière inattendue, les corrélations entre l'attachement sécuré et les comportements externalisés sont positives tandis que les corrélations entre les attachements insécurés et les comportements externalisés sont négatives.

Au vu de la non-significativité des résultats, l'hypothèse 3 sur la validité de construit n'est pas rencontrée et il n'est pas possible de généraliser ces données à la population.

III. Hypothèse liée à l'exploration du lien entre les profils d'attachement et les comportements internalisés

Hypothèse 4 : Il est attendu que le degré de sécurité et d'insécurité prédisent de façon significative la présence de comportements internalisés chez l'enfant.

Avant de répondre à cette hypothèse, la normalité de la distribution a été évaluée par le test de Shapiro-Wilk ou Kolmogorov-Smirnov en fonction du nombre de sujets (cf. Annexe 2.3). Les résultats ont montré que les données n'étaient pas normalement distribuées. Dès lors, des corrélations de Spearman ont été réalisées (Tableau 9).

Tableau 9. *Corrélations entre les 4 profils d'attachement et les comportements internalisés.*

	Attachement sécuré	Attachement insécuré évitant	Attachement insécuré ambivalent	Attachement insécuré désorganisé
CBCL (moins de 6 ans) <i>n</i> = 45	$r_s = .13$ $p = .38$	$r_s = -.09$ $p = .56$	$r_s = .02$ $p = .89$	$r_s = -.02$ $p = .88$
CBCL (plus de 6 ans) <i>n</i> = 60	$r_s = -.15$ $p = .23$	$r_s = .15$ $p = .25$	$r_s = -.16$ $p = .21$	$r_s = .03$ $p = .83$

Comme observé dans le tableau 9, aucune corrélation significative n'est rencontrée entre les comportements internalisés et les quatre profils d'attachement. En fonction de l'âge des enfants, les corrélations entre les quatre profils d'attachement et les comportements internalisés sont soit positives ou négatives.

Au vu de la non-significativité des résultats, l'hypothèse 4 n'est pas rencontrée et il n'est pas possible de généraliser ces données à la population.

IV. Analyses complémentaires pour les hypothèses liées à la vérification de l'outil

4.1 Corrélations entre les cotations des juges

Etant donné la non-normalité de la distribution, des corrélations Spearman ont été réalisées (Tableau 10). Celles-ci permettent de mettre en évidence les corrélations spécifiques entre deux juges pour chaque type d'attachement.

Tableau 10. *Corrélations entre les cotations des juges deux à deux (n = 22).*

	Attachement sécure	Attachement insécure évitant	Attachement insécure ambivalent	Attachement insécure désorganisé
Juge 1 – Juge 2	$r_s = .78 *$ $p < .0001$	$r_s = .83 *$ $p < .0001$	$r_s = .58 *$ $p = .0046$	$r_s = .72 *$ $p < .0001$
Juge 1 – Juge 3	$r_s = .49 *$ $p = .0215$	$r_s = .47 *$ $p = .0278$	$r_s = .50 *$ $p = .0181$	$r_s = .67 *$ $p = .0006$
Juge 2 – Juge 3	$r_s = .59 *$ $p = .0039$	$r_s = .59 *$ $p = .0038$	$r_s = .41$ $p = .0580$	$r_s = .33$ $p = .1354$

* $p < .05$

Au niveau des cotations des juges deux à deux, des corrélations significatives sont observées pour le juge 1 avec le juge 2 et le juge 3. Cependant, seulement deux des quatre corrélations sont significatives entre le juge 2 et le juge 3.

Plus précisément, les corrélations significatives positives et élevées entre le juge 1 et le juge 2 montrent qu'il existe un lien fort entre les cotations de ces deux juges. La concordance de leurs cotations est davantage marquée pour l'attachement insécure évitant. Par ordre décroissant, la concordance est aussi notée pour l'attachement sécure, l'attachement insécure désorganisé et enfin l'attachement insécure ambivalent.

Ensuite, les corrélations significatives et modérément positives entre le juge 1 et le juge 3 montrent qu'il existe un lien modéré entre les cotations de ces deux juges. La conformité de leurs cotations est davantage constatée pour l'attachement inséure désorganisé. Par ordre décroissant, la conformité est observée pour l'attachement inséure ambivalent, l'attachement séure et finalement l'attachement inséure évitant.

Enfin, les corrélations significatives entre le juge 2 et le juge 3 concernent l'attachement séure et l'attachement inséure évitant. A l'instar des deux corrélations non-significatives, ces corrélations sont positives et fortes et montrent qu'il existe un lien fort entre les cotations de ces deux juges pour les attachements prémentionnés.

Pour conclure, il existe des liens significatifs entre les cotations des trois juges même si les cotations du juge 1 et 2 sont plus consistantes entre elles.

4.2 Corrélations entre les cotations des juges au niveau des échelles de l'outil

Afin d'approfondir la première hypothèse, la fidélité inter-juge a également été vérifiée au niveau des échelles des Histoires à compléter. Pour cela, des corrélations intra-class ont été effectuées (Tableau 11) et des corrélations de Spearman (Tableau 12).

Tableau 11. *Corrélations intra-class entre les 3 juges pour les 7 échelles de l'outil (n = 22)*

	C	RSP	NP	EAA	RAS	DS	FCN
Corrélations entre les 3 juges	<i>icc = .54</i>	<i>icc = .52</i>	<i>icc = .53</i>	<i>icc = .13</i>	<i>icc = .36</i>	<i>icc = .12</i>	<i>icc = .33</i>

Note. C = Collaboration ; RSP = Représentation du soutien parental ; NP = Narratif positif ; EAA = Expression d'affects appropriés ; RAS = Réaction à la séparation parentale ; DS = Distance symbolique ; FCN = Faible compétence narrative.

Il existe un lien modéré et positif entre les cotations des 3 juges pour les échelles suivantes : collaboration, représentation du soutien parental et narratif positif. Cependant, il existe un lien très faible et positif entre les cotations des 3 juges pour les échelles d'expression d'affects appropriés, de réaction à la séparation, de distance symbolique et de faible compétence narrative. De manière générale, la force du lien entre les cotations des juges pour les différentes échelles reste faible et ne permet pas de conclure à une fidélité inter-juge satisfaisante au niveau des échelles.

Tableau 12. *Corrélations de Spearman pour les 7 échelles de l'outil (n = 22)*

Échelles	Juge 1 – Juge 2	Juge 1 – Juge 3	Juge 2 - Juge 3
Collaboration	$r_s = .82 *$ $p < .0001$	$r_s = .77 *$ $p < .0001$	$r_s = .61 *$ $p = .0025$
Représentation du soutien parental	$r_s = .66 *$ $p = .0008$	$r_s = .49 *$ $p = .0208$	$r_s = .51 *$ $p = .0162$
Narratif positif	$r_s = .45 *$ $p = .0339$	$r_s = .80 *$ $p < .0001$	$r_s = .44 *$ $p = .0420$
Expression d'affects appropriés	$r_s = .62 *$ $p = .0020$	$r_s = .04$ $p = .8572$	$r_s = .18$ $p = .4101$
Réaction à la séparation	$r_s = .38$ $p = .0784$	$r_s = .31$ $p = .1636$	$r_s = .39$ $p = .0745$
Distance symbolique	$r_s = .45 *$ $p = .0357$	$r_s = .17$ $p = .4467$	$r_s = -.07$ $p = .7580$
Faible compétence narrative	$r_s = .50 *$ $p = .0167$	$r_s = .22$ $p = .3139$	$r_s = .08$ $p = .7197$

* $p < .05$

Au niveau des scores obtenus aux échelles des juges deux à deux, des corrélations significatives sont observées entre le juge 1 et le juge 2 pour six des sept échelles de l'outil. Cependant, seules les corrélations de trois échelles sur sept sont significatives entre le juge 1 et le juge 3 ainsi qu'entre le juge 2 et le juge 3. Pour ces deux dernières paires, nous observons que ce sont les mêmes échelles (collaboration ; représentation du soutien parental ; narratif positif) qui ont obtenu des corrélations significatives.

Plus précisément, les corrélations significatives entre le juge 1 et le juge 2 sont positives et ont une valeur de modérée à très élevée. Cela montre qu'il existe un lien globalement fort entre les scores aux échelles de ces deux juges. Par ordre décroissant, la conformité des scores aux échelles est la suivante : collaboration, représentation du soutien parental, expression d'affects appropriés, faible compétence narrative, narratif positif et distance symbolique.

Ensuite, d'une part, les trois corrélations significatives entre le juge 1 et le juge 3 sont positives et ont une valeur de modérée à très élevée. D'autre part, les corrélations non-significatives entre ces deux juges sont positives mais très faibles. Par conséquent, nous observons un lien globalement fort seulement pour les échelles de collaboration, de représentation du soutien parental et de narratif positif. Par ordre décroissant, la

concordance des scores à ces trois échelles est la suivante : narratif positif, collaboration et représentation du soutien parental.

De façon parallèle, les trois corrélations significatives entre le juge 2 et le juge 3 sont positives et ont une valeur modérée. Les corrélations non-significatives entre ces deux juges sont également très faibles et une parmi celles-ci est négative. Ainsi, un lien modéré existe seulement pour les échelles de collaboration, de représentation du soutien parental et de narratif positif. Par ordre décroissant, la conformité des scores à ces trois échelles est la suivante : collaboration, représentation du soutien parental et narratif positif.

Pour finir, en observant les corrélations significatives par échelle, nous constatons que l'échelle de collaboration est celle qui obtient trois corrélations élevées tandis que les échelles représentation du soutien parental et de narratif positif obtiennent des corrélations modérées à élevées. Aussi, l'échelle de réaction à la séparation est la seule échelle pour laquelle il n'y a aucune corrélation significative. Les échelles d'expression d'affects appropriés, de distance symbolique et de faible compétence narrative ont chacune obtenu une corrélation significative pour la paire du juge 1 - juge 2. Les corrélations significatives de ces trois dernières échelles sont positives et ont une valeur modérée.

Pour conclure, de manière générale, les résultats des corrélations de Spearman sont similaires aux résultats des corrélations intra-class. En effet, un lien existe bien entre les scores des juges pour les trois premières échelles des tableaux 11 et 12. Au niveau des échelles, les corrélations de Spearman ont donc permis de mettre en évidence une fidélité inter-juge assez satisfaisante entre le juge 1 et 2 et une fidélité inter-juge insatisfaisante entre le juge 1 et 3 ainsi qu'entre le juge 2 et 3.

4.3 Consistance interne

Dans un souci de précision, des analyses complémentaires ont été réalisées pour chaque échelle afin de cibler les items qui diminuaient la consistance interne de chaque échelle. La procédure statistique de l'alpha de Cronbach a permis de les mettre en évidence.

Le tableau 13 comprend les échelles avec un alpha de Cronbach insatisfaisant ou à peine acceptable, c'est-à-dire les échelles d'expressions d'affects appropriés (EAA), de réaction à la séparation (RAS) et de distance symbolique (DS).

Un autre tableau (cf. Annexe 2.4), quant à lui, comprend les échelles avec un alpha de Cronbach satisfaisant ou assez acceptable, soit les échelles de collaboration (C), de représentation du soutien parental (RSP), de narratif positif (NP) et de faible compétence narrative (FCN). Bien que ces échelles aient une bonne consistance interne, les analyses ont été réalisées afin de vérifier si un éventuel item posait un problème. Par conséquent, les analyses pour ces échelles sont moins importantes et ont été placées en annexes.

Tableau 13. *Variation de l'alpha de Cronbach pour les échelles RAS, EAA et DS (n = 107).*

Sans l'item n°...	Échelle RAS	Échelle EAA	Échelle DS
	$\alpha = .15$	$\alpha = .56$	$\alpha = .46$
4	$\alpha = .25$		
5	$\alpha = .15$		
6	$\alpha = - .24$		
7	$\alpha = - .12$		
9			$\alpha = .10$
12			$\alpha = .65$
22		$\alpha = .53$	
31		$\alpha = .48$	$\alpha = .52$
38		$\alpha = .56$	
40		$\alpha = .47$	
41	$\alpha = .35$		
47		$\alpha = .45$	
51			$\alpha = .01$

Concernant l'échelle de réaction à la séparation, l'item 41 (« *l'enfant reconnaît le thème négatif de l'histoire, qu'il propose ou non une résolution* ») est celui qui diminue la consistance interne de l'échelle étant donné que l'alpha de Cronbach augmente lorsqu'il est retiré de celle-ci. Sans cet item, la consistance interne resterait tout de même assez faible. Cependant, cette différence n'est pas négligeable étant donné qu'elle augmente l'alpha de Cronbach de 0.20.

Ensuite, pour l'échelle d'expressions d'affects appropriés, l'item 38 (« *l'enfant prête clairement des émotions aux personnages; éventuellement les personnages réagissent aux émotions des autres* ») est celui qui diminue la consistance interne de l'échelle étant donné que l'alpha Cronbach augmente lorsqu'il est retiré de celle-ci. Contrairement à

l'échelle précédente, la différence est très légère puisqu'elle se joue à des quelques centièmes près. C'est pourquoi l'alpha de Cronbach de l'échelle en globalité et celle de l'item 38 sont égaux.

Enfin, l'item 12 (« *les personnages réagissent de façon appropriée aux émotions des autres personnages, ne les ignorent pas* ») est celui qui diminue la consistance interne de l'échelle de distance symbolique étant donné que l'alpha de Cronbach augmente lorsqu'il est retiré de celle-ci. Sans cet item, la consistance de cette échelle passerait d'insatisfaisante à acceptable. Par conséquent, cette différence est non négligeable.

Dans le tableau en annexe (cf. Annexe 2.4), il n'y a que pour l'échelle de narratif positif ($\alpha = .65$) que le retrait d'items montre une augmentation significative de l'alpha de Cronbach. En effet, les items 26 (« *l'enfant propose des résolutions originales plutôt que des suites conventionnelles et attendues* ») et 53 (« *les différentes histoires sont complétées avec facilité, fluidité et cohérence* ») sont ceux qui diminuent la consistance interne de cette échelle étant donné que l'alpha de Cronbach augmente lorsqu'ils sont retirés de celle-ci. Sans ces items, la consistance interne de cette échelle serait respectivement de .69 et de .68. Par conséquent, la consistance interne de cette échelle pourrait presque basculer d'acceptable ($\alpha > .50$) à satisfaisant ($\alpha > .70$). Cette différence n'est donc pas négligeable.

DISCUSSION

Nous rappelons que la présente recherche vise à valider les Histoires à compléter avec la méthode de codage française Q-Sort mise au point par Miljkovitch et ses collègues (2003). Leur étude a été notre référence dans l'élaboration de nos hypothèses principales étant donné qu'elle a évalué ses propriétés psychométriques de façon approfondie. Bien que d'autres études aient utilisé cet outil avec cette méthode de codage, aucune d'entre elles ne s'est penchée sur ses propriétés psychométriques. La présente étude s'en est préoccupée afin de valider cet outil et, par conséquent, de pouvoir l'utiliser de façon fiable dans notre pratique clinique. A cette fin, nous avons récolté des données quantitatives.

Dans cette partie, nous tenterons de comprendre les résultats obtenus pour chacune de nos hypothèses. D'une part, ces résultats seront comparés à ceux des résultats des études précédentes et, d'autre part, notre réflexion personnelle sera proposée lorsqu'ils ne confirmeront pas ce qui était attendu. Ensuite, nous mettrons en évidence les intérêts et les limites de cette étude. Enfin, des pistes cliniques et des perspectives de recherche seront abordées à la fin de cette discussion.

I. Discussion sur les hypothèses principales

1.1 Discussion sur l'hypothèse 1 : la fidélité inter-juge

Au vu des résultats, l'hypothèse selon laquelle la fidélité inter-juge de l'outil est positive et de modérée à élevée, n'a été que partiellement confirmée. En effet, tandis que la fidélité inter-juge était positive pour les quatre types d'attachement, elle est modérée pour les attachements sécure, insécure évitant et insécure désorganisé mais faible pour l'attachement insécure ambivalent. Par conséquent, contrairement à l'étude de Miljkovitch et ses collègues (2003), la fidélité inter-juge est positive mais de faible à modérée et non de modérée à élevée. De plus, d'autres études (Miljkovitch & Pierrehumbert, 2008 ; Pierrehumbert et al., 2009 ; Stievenart & Roskam, 2013) ayant utilisé cette méthode de codage ont également reporté une fidélité inter-juge de modérée à élevée. Toutefois, il est à préciser que ces études ont obtenu des scores relativement moins élevés que celle de Miljkovitch et ses collaborateurs (2003).

Aussi, nos résultats sur la fidélité inter-juge vis-à-vis des sept échelles de l'outil appuient nos résultats obtenus pour la fidélité inter-juge concernant les scores d'attachement. A nouveau, la fidélité inter-juge est positive mais de très faible

(expression d'affects appropriés, de réaction à la séparation, de distance symbolique et de faible compétence narrative) à modérée (collaboration, représentation du soutien parental et narratif positif). Cependant, dans l'étude de référence (Miljkovitch et al., 2003), la fidélité inter-juge pour les échelles, comme pour les scores d'attachement, était positive et de modéré à élevée. En outre, une autre étude (Miljkovitch & Pierrehumbert, 2008) a également obtenu une fidélité inter-juge de modérée à élevée pour les échelles.

De façon plus précise, nous avons remarqué que les codages des juges 1 et 2, pour les scores d'attachement et des échelles, sont plus consistants et résultent en une fidélité inter-juge positive et de modérée à élevée. Malheureusement, de manière globale, les codages des juge 1 et 3 ainsi que des juges 2 et 3 résultent en une fidélité inter-juge insatisfaisante. Seules les trois mêmes échelles (collaboration, représentation du soutien parental, narratif positif) parmi les sept ont obtenu une bonne fidélité pour ces deux paires de juges. De façon distincte, les résultats montrent une fidélité modérée pour les codages des juges 1 et 3 et une fidélité insatisfaisante pour les codages des juges 2 et 3 à propos des scores d'attachement. Alors que les résultats pointent la juge 3 comme facteur commun, il est d'autant plus surprenant de constater qu'il s'agit de la seule juge qui ait participé à la procédure de passation des sujets de cette étude.

En résumé, qu'il s'agisse de la fidélité inter-juge des scores d'attachement ou des échelles de l'outil, nos résultats ne corroborent pas avec les études existantes. D'après notre réflexion, cela peut s'expliquer par la qualité du codage des trois juges de notre étude ainsi que par le petit échantillon de cotation commune.

En effet, bien que nos trois juges aient été formées à la procédure de codage lors d'une réunion, elles n'ont pas réalisé de vidéos d'entraînement en confrontant les scores qu'elles auraient attribué aux items, par exemple. Toutefois, elles ont organisé plusieurs réunions au cours desquelles elles ont comparé les scores attribués aux premières vidéos à coder en commun. Chacune à leur tour, elles ont notamment évoqué un manque de clarté de certains items. Après plusieurs échanges, des consensus quant à la signification de ces items ont été trouvés pour les prochaines vidéos à coder. Cela est-il suffisant ? Les études existantes ont montré que les juges étaient soit préalablement bien entraînés à la procédure de codage (Miljkovitch et al., 2004 ; Pierrehumbert et al., 2009 ; Stievenart & Roskam, 2013) soit bien entraînés et supervisés de surcroît

(Vanwalleghem et al., 2021). De plus, dans l'étude de référence (Miljkovitch et al., 2003), la participation des juges à l'élaboration de l'ensemble des items leur ont permis de visionner un certain nombre de passation des Histoires à compléter et par conséquent, de s'exercer à l'observation pertinente des comportements de l'enfant pour le processus de codage. Dès lors, un entraînement plus assidu au processus de codage aurait possiblement permis d'obtenir une fidélité inter-juge de modérée à élevée, comme c'est le cas pour l'étude de référence (Miljkovitch et al., 2003) ainsi que les autres études prémentionnées.

Secondairement, nous pensons que la taille de notre échantillon à coder en commun est potentiellement trop petit. Alors que nous avons 22 sujets à coder en commun, de plus grands échantillons (30 à 70 sujets) étaient prévu pour les études existantes (Miljkovitch et al., 2003 ; Pierrehumbert et al., 2009 ; Stievenart & Roskam, 2013). Par conséquent, un plus grand échantillon nous aurait potentiellement permis d'obtenir une fidélité plus représentative de la méthode de codage.

1.2 Discussion sur l'hypothèse 2 : la consistance interne

A la lecture des résultats, nous ne confirmons que partiellement l'hypothèse selon laquelle les items de chaque échelle des Histoires à compléter évaluent le même concept. Effectivement, tandis que l'étude de référence (Miljkovitch et al., 2003) présente une consistance interne très satisfaisante pour 6 échelles et assez acceptable pour une échelle (distance symbolique), notre étude présente une consistance interne plus variable. Précisément, nous avons obtenu une consistance interne très satisfaisante pour 3 échelles (collaboration, représentation du soutien parental, faible compétence narrative), acceptable pour 2 échelles (narratif positif, expressions d'affects appropriés) et insatisfaisante pour 2 autres échelles (réaction à la séparation, distance symbolique). Sur base de ces résultats, nous pouvons constater que ce sont les échelles comptant le plus d'items qui ont de meilleurs consistances internes. Bien que la consistance interne d'une échelle ne soit pas définie par son nombre d'items, il est légitime de se questionner sur le construit des items compris dans les plus petites échelles de l'outil des Histoires à compléter.

Ensuite, des analyses supplémentaires nous ont permis d'identifier les items (n°12, 26, 38, 41, 53) des échelles avec une consistance interne insatisfaisante ou à peine acceptable. Ces résultats ne nous ont pas surpris parce que nous avons déjà soulevé un

manque de clarté pour ces items lors de nos réunions entre juges. Par exemple, l’item 12 (distance symbolique), relatif à la réaction « appropriée » des personnages par rapport aux émotions des autres personnages, nous posait question car l’appréciation de ce qui est « approprié » est subjectif et propre au codeur. Or, comme l’explique Roskam (2016), il est primordial que le manuel de codage contienne une description monosémique des comportements de l’enfant à observer et à évaluer. Dans un autre registre, l’item 26 (narratif positif), relatif à l’originalité ou à la conventionalité des résolutions d’histoire, a fait également débat parce que nous ne savions pas à partir de quel nombre d’histoires nous pouvions placer cet item dans la pile « vrai ». En effet, nous avons toutes constaté qu’il pouvait y avoir une histoire vraiment originale parmi les autres et ne pas savoir dans quelle pile placer cet item. Ce débat est revenu pour plusieurs items, à savoir dans quelle pile devons-nous placer l’item lorsqu’une histoire ou un comportement sort de la norme ? Ainsi, le manque de clarté vis-à-vis de certains items a laissé place à notre subjectivité et n’a pas rendu le codage totalement objectif.

1.3 Discussion sur l’hypothèse 3 : la validité de construit

De manière inattendue, nos résultats ne nous permettent pas de confirmer l’hypothèse selon laquelle le degré de sécurité et d’insécurité prédisent de façon significative la présence de comportements externalisés chez l’enfant. De plus, bien que nos résultats n’aient pas été significatifs, il s’avère que nous avons trouvé une très faible association positive entre les enfants avec un attachement sécure et la présence de comportements externalisés. Inversement, nous avons trouvé une très faible association négative entre les enfants avec un attachement insécure et la présence de comportements externalisés. Par conséquent, nos résultats ne corroborent pas avec les études existantes qui démontrent toutes l’inverse (Gloger-Tippel et al., 2008 ; Greenberg et al., 1993 ; Miljkovitch et al., 2003 ; Moss et al., 2004 ; Moss et al., 1999).

Par ailleurs, alors que certaines études (Greenberg et al., 1993 ; Moss et al., 2004 ; Oppenheim et al., 1997) montrent une association plus forte entre les profils d’attachement insécure et les comportements externalisés, d’autres études plus récentes (Fearon et al., 2010 ; Gloger-Tippel et al., 2008 ; Stievenart & Charlier, 2011) précisent que les enfants avec un attachement insécure désorganisé sont les plus susceptibles de présenter des comportements externalisés. Comment pourrions-nous expliquer ce résultat ? Il pourrait s’agir de la population étudiée. En effet, deux de ces études récentes (Fearon et al., 2010 ; Stievenart & Charlier, 2011) ont effectué leur recherche à partir

d'une population clinique tandis que les autres études ont basé leur recherche sur une population toute-venante, comme la nôtre. L'étude longitudinale de Stievenart et Charlier (2011), qui comparait un groupe clinique et un groupe contrôle, comptait deux fois plus d'enfants avec un attachement insécuré désorganisé dans le groupe clinique que dans le groupe contrôle. Par conséquent, une plus grande représentation des profils d'attachement ont potentiellement permis d'étudier de façon plus juste les liens avec les comportements externalisés. Pour rappel, notre échantillon tout-venant ne compte aucun enfant avec un attachement désorganisé et seulement quelques enfants avec des scores plus élevés à l'échelle des comportements externalisés. Dès lors, nos résultats sont potentiellement dus à un biais d'échantillonnage.

II. Discussion sur l'hypothèse secondaire

En tenant compte des résultats, nous infirmons l'hypothèse exploratoire selon laquelle le degré de sécurité et d'insécurité prédisent de façon significative la présence de comportements internalisés chez l'enfant. En effet, au même titre que Gloger-Tippel et ses collègues (2008), nous n'avons trouvé aucune différence significative pour les comportements internalisés. Les résultats d'une autre étude (Miljkovitch et al., 2007) montrent également que le profil d'attachement d'un enfant ne prédisait pas la présence de comportements internalisés. Pour expliquer ce résultat, les chercheurs ont fait l'hypothèse que les stratégies représentationnelles de régulation des émotions n'étaient pas encore décisives pour le bien-être psychologique chez les enfants de leur étude, âgés de 3 ans (Miljkovitch et al., 2007). Nous ne pouvons faire une telle supposition car nos résultats de non-significativité s'étendent à tous les enfants de notre échantillon, âgés de 3 à 8 ans.

Ensuite, bien que nos résultats ne soient pas significatifs, nous tenons à souligner qu'un contraste est apparu entre les enfants âgés de plus et de moins de 6 ans concernant les associations positives ou négatives entre les profils d'attachement et les comportements internalisés. D'une part, pour les enfants de moins de 6 ans, il y a une association positive très faible entre les profils d'attachement sécurés et insécurés ambivalents et les comportements internalisés ainsi qu'une association négative très faible pour les deux autres profils d'attachement. D'autre part, pour les enfants de plus de 6 ans, il existe une association positive très faible entre les profils d'attachement insécurés évitants et désorganisés et les comportements internalisés tandis qu'une association négative très

faible a été trouvé pour les deux autres profils d'attachement. Par conséquent, nous observons que cela change complètement en fonction de l'âge de l'enfant.

Aussi, de manière plus qualitative, des recherches ont mis en avant que les enfants avec des représentations d'attachement plus positives obtiennent des scores plus bas pour l'échelle des comportements internalisés (Miljkovitch et al., 2007 ; Oppenheim et al., 1997). D'autre part, pour rappel, plusieurs études (Moss et al., 2004 ; Moss et al., 1999 ; Pillet, 2007) ont démontré que les profils d'attachement insécurité désorganisé ou ambivalent étaient davantage liés à la présence de comportements internalisés. Par conséquent, ces études aux résultats significatifs corroborent.

Enfin, nous avons constaté que les recherches citées ainsi que la nôtre ont toutes étudiées des populations toute-venante. Dès lors, il serait intéressant d'étudier cette hypothèse avec un échantillon clinique pour avoir un autre point de vue et continuer à faire avancer le débat.

III. Intérêts et limites

3.1 Les intérêts

Notre étude présente plusieurs points d'intérêts qui valent la peine d'être soulignés.

Tout d'abord, notre mémoire vérifie les qualités psychométriques de la méthode de codage française, Q-Sort, des Histoires à compléter, qui n'ont été que très peu révisées jusqu'à présent dans la littérature scientifique. En effet, mise à part quelques données sur la fidélité inter-juge, nous sommes les premiers à porter un réel intérêt à la validité de cet outil. A cette fin, nous avons calculé la fidélité inter-juge, la consistance interne et la validité de construit. Dès lors, notre étude participe à la vérification de la validité du seul outil en français qui permet d'évaluer les représentations d'attachement chez les enfants.

Ensuite, le deuxième point d'intérêt de notre recherche est qu'elle teste si l'outil convient également à des enfants de 8 ans alors qu'il n'est prévu que pour des enfants âgés de 3 à 7 ans. Par conséquent, elle permet de renseigner les psychologues cliniciens sur l'utilisation possible de cet outil chez les enfants de 8 ans dans leur pratique.

Enfin, un dernier avantage de notre étude est son exploration du lien potentiel entre les profils d'attachement et les comportements internalisés. Comme la littérature scientifique n'a pas encore trouvé de consensus à ce sujet, notre étude contribue à faire

avancer la recherche sur ce lien qui, s'il est significatif, permettrait de comprendre l'une des origines des comportements internalisés.

3.2 Les limites

Nous avons relevé plusieurs limites à notre étude. Elles sont notamment liées à l'échantillon, la procédure de passation et à la procédure de codage.

La première limite de ce mémoire réside dans le faible échantillonnage prévu pour la première hypothèse. En effet, vingt-deux passations ont été codées de façon commune entre les trois juges et le reste des passations ont été divisées entre eux. Dès lors, nous avons émis des doutes quant à la généralisation de nos résultats à la population pour la fidélité inter-juge.

Une seconde limite de notre recherche concerne le manque d'expérience des juges pour la procédure de codage. En effet, alors que les juges de toutes les études (Miljkovitch et al., 2004 ; Pierrehumbert et al., 2009 ; Stievenart & Roskam, 2013; Vanwalleghem et al., 2021) avaient été préalablement bien entraînés, nos juges ont eu une formation sur la procédure de codage mais pas d'entraînement intensif avant de commencer le codage des vidéos de passations. Par conséquent, la place au doute a été grande parmi nos juges lors du codage et a certainement biaisé les résultats de notre étude. Les résultats nous ont démontré qu'il ne fallait pas sous-estimer la pratique qu'exigeait cet outil. Toutefois, des moments d'échange entre juges ont été organisés et ont permis de trouver des consensus quant aux items qui faisaient débat. Cela a permis d'ajuster les codages des vidéos en commun ainsi que le reste du codage mais nous ne savons pas si cela aura été suffisant.

Une dernière limite de notre étude est le manque de rigueur dans le respect de la procédure de passation. Pour rappel, les passations ont été effectuées par des étudiants préalablement formés à la procédure de passation de l'outil. Cependant, pour quelques vidéos de notre échantillon, certains étudiants n'ont que partiellement respecté la passation des Histoires à compléter. En posant des questions sur l'issue de l'histoire qui ne sont pas prévues dans la procédure de passation, ils ont involontairement influencé la suite des histoires racontées par l'enfant. Par conséquent, cela n'a pas permis aux juges d'avoir accès aux réelles représentations d'attachement des enfants pour certaines histoires. De plus, pour ces quelques passations erronées, les juges ne savaient pas comment ils devaient effectuer le tri des items et quels comportements devaient être

considérés comme spontanés ou non chez l'enfant. Toutefois, nous soulignons que les étudiants ayant réalisé la procédure de passation n'avaient pas eu connaissance des items pour la procédure de codage. Dès lors, cela ne leur a pas permis de prendre conscience de l'impact de leur performance en tant qu'expérimentateur.

IV. Implications cliniques et perspectives de recherche

4.1 Les implications cliniques

Notre étude a apporté une nouvelle visibilité sur la validité de la méthode de codage française, Q-Sort, des Histoires à compléter ainsi que sur les liens entre les profils d'attachement et les comportements externalisés et internalisés.

Tout d'abord, au vu de nos résultats, ce mémoire a mis en avant l'importance de réaliser des études de validation sur les outils visant à évaluer les comportements de l'enfant. En effet, alors que nous nous attendions à confirmer nos hypothèses de vérification sur l'outil, nous avons été surpris de devoir effectuer l'inverse. Dès lors, nous suggérerions aux psychologues cliniciens d'utiliser cet outil avec prudence s'ils souhaitent évaluer les représentations d'attachement d'un de leur patient. Avant tout, nous les encourageons à s'y former et à bien s'entraîner à la procédure de codage au préalable.

De plus, nous rappelons que les Histoires à compléter est le seul outil validé en français qui permet d'évaluer les représentations d'attachement chez des enfants d'un si jeune âge. Cependant, lors de la procédure de passation, nous avons constaté que les enfants plus jeunes (3 à 4 ans) éprouvaient souvent des difficultés à raconter l'issue des histoires. Par conséquent, une fois la procédure de codage effectuée, nous avons noté que la majorité de ces enfants avait un profil d'attachement insécure évitant. Dès lors, nous nous sommes questionnés sur l'adaptabilité de cet outil à des enfants de 3 ou 4 ans. Nous recommanderions de ne pas vous baser sur l'unique résultat du codage mais de vous fier également à votre observation clinique pour juger si le résultat coïncide avec vos observations. D'autre part, nous tenions à exprimer que la passation de l'outil pour des enfants de 8 ans a très bien fonctionné. Par conséquent, nous pensons que l'utilisation des Histoires à compléter avec des enfants de 8 ans est tout à fait envisageable pour l'évaluation des représentations d'attachement.

Aussi, en tenant compte des limites de notre recherche, celle-ci a permis de rendre compte de l'intérêt de se former aux outils d'évaluation du comportement de l'enfant en tant que psychologue clinicien afin de les utiliser de façon fiable et correcte. Notre

fidélité inter-juge de faible à modérée est la conséquence de notre manque d'entraînement à la procédure de codage. Ainsi, notre étude pourrait faire office de rappel à tous les psychologues et leur permettre de ne pas commettre la même erreur.

Ensuite, nos résultats sur la validité de construit ont révélé que le degré de sécurité et d'insécurité ne prédiraient pas la présence de comportements externalisés chez l'enfant. Dès lors, notre étude apporte une contradiction par rapport aux études existantes dans la littérature scientifique. Bien que nos résultats soient potentiellement dus à nos limites, il n'empêche que cela donne lieu à un nouveau questionnement quant aux facteurs prédisposants du trouble des comportements externalisés ou tout simplement à la validité de l'outil dont il est question. D'un point de vue clinique, cela remet aussi en question les liens que le psychologue clinicien pourrait faire face à un patient qui aurait un attachement insécuré et un trouble du comportement externalisé.

Pour finir, nos résultats sur notre hypothèse secondaire ont montré que le degré de sécurité et d'insécurité ne prédiraient pas la présence de comportements internalisés chez l'enfant. Par conséquent, notre étude apporte un nouvel élément de recherche à la littérature scientifique qui ne semble pas avoir trouvé de consensus à ce sujet.

4.2 Les perspectives de recherche

Notre étude a permis de mettre en lumière certaines faiblesses de la méthode de codage Q-Sort au travers de notre échantillon. Cependant, afin de ne pas tirer de conclusion hâtive sur sa non-validité, il serait pertinent de reproduire notre étude en y appliquant quelques modifications. Tout d'abord, nous pensons qu'il serait adéquat d'évaluer la fidélité inter-juge sur un échantillon plus grand que 22 sujets afin de confirmer ou d'infirmer la valeur de cet indice psychométrique. Ensuite, nous jugeons intéressant de reproduire cette étude avec des codeurs plus expérimentés et mieux formés à la procédure de codage avant de commencer à coder les passations des participants. De cette façon, nous observerons si notre fidélité inter-juge est due au manque d'expérience à la procédure de codage ou si elle est propre à l'outil lui-même. Enfin, nous suggérons de reproduire cette étude en y ajoutant une comparaison entre un groupe clinique et un groupe contrôle. En effet, cela permettrait de constater si l'outil et sa méthode de codage serait plus pertinent à utiliser avec l'un ou l'autre groupe et, par conséquent, de rapporter ce qui est plus caractéristique dans ce qui a été observé dans l'un et dans l'autre groupe.

Dans une perspective plus qualitative, nous avons pensé à une façon d'améliorer la méthode de codage de l'outil au vu des difficultés exprimées par les juges quant au tri des items. En effet, nous nous sommes demandés si la création d'une *guideline* plus précise quant aux observations attendues pour chaque item permettrait d'obtenir de meilleures qualités psychométriques. Par exemple, elle expliquerait à partir de quelle fréquence l'apparition d'un comportement doit être placé dans la pile « vrai ». Elle expliquerait également ce qui est adéquat de faire dans le cas d'un enfant qui ne parlerait que très peu lors de la passation et qui laisserait ainsi plusieurs items en suspens lors du codage.

Ensuite, nous pensons qu'il serait pertinent de reproduire une étude qui évalue les liens entre les profils d'attachement et les comportements externalisés. D'une part, cela permettrait peut-être de confirmer la significativité de ce lien tout comme les autres études (Gloger-Tippel et al., 2008 ; Greenberg et al., 1993 ; Miljkovitch et al., 2003 ; Moss et al., 2004 ; Moss et al., 1999) et d'ainsi contredire nos résultats. D'autre part, nous avons réfléchi à la possibilité que la divergence de nos résultats soit liée à la population toute-venante de notre étude. En effet, nous rappelons que certaines études (Fearon et al., 2010 ; Stievenart & Charlier, 2011) avec des résultats montrant un lien plus significatif avaient un échantillon clinique. Cela a notamment permis de mettre en évidence un plus grand nombre de sujets avec des attachements insécure ou la présence marquée de comportements externalisés. Par conséquent, réaliser une étude avec une comparaison entre un groupe clinique et un groupe contrôle permettrait d'observer si ces différences de résultats sont justifiées par le type d'échantillon.

Enfin, nous encourageons les chercheurs à réaliser d'autres études sur l'existence potentielle d'un lien entre les profils d'attachement et les comportements internalisés. En effet, bien que notre étude ait apporté un résultat supplémentaire quant à la non-significativité de ce lien, d'autres études (Miljkovitch et al., 2007 ; Moss et al., 2004 ; Moss et al., 1999 ; Oppenheim et al., 1997) ont tout de même trouvé un lien significatif entre les attachements insécure et la présence de comportements internalisés. Par conséquent, des recherches futures quant à ce sujet permettraient de faire avancer le débat.

CONCLUSION

Ce mémoire a permis de nous préoccuper de la validité d'un outil qui évalue les représentations de l'attachement chez les enfants âgés de 3 à 7 ans. En effet, les Histoires à compléter et sa méthode de codage française, Q-Sort, n'avaient pas encore bénéficié d'une étude de vérification quant à leurs qualités psychométriques. Or, lorsque le psychologue évalue le comportement de l'enfant, il est primordial qu'il s'appuie sur les données psychométriques des outils afin de juger de leur validité et de la confiance à leur accorder (Roskam, 2016). De plus, l'issue des résultats de ces outils peut parfois mener à des diagnostics et avoir un grand impact sur l'enfant ainsi que sur sa famille (Roskam, 2016). Il ne faudrait alors pas les négliger.

L'outil des Histoires à compléter ainsi que sa méthode de codage française n'ayant jusqu'à présent été que très peu révisés par les chercheurs, notre mémoire avait pour objectif de pallier le manque de vérification de leurs données psychométriques. A cette fin, nous avons évalué les vidéos de passation de 107 enfants âgés entre 3 et 8 ans dont le recrutement a été effectué préalablement dans le cadre d'une thèse doctorale. Cela nous a permis de vérifier la fidélité inter-juge et la consistance interne de l'outil. Nous avons également étudié sa validité de construit via les liens entre les profils d'attachement et les comportements externalisés jusqu'alors bien démontrés par la littérature scientifique. Dans un second temps, nous avons exploré les liens entre les profils d'attachement et les comportements internalisés qui n'ont pas encore trouvé de consensus dans la littérature scientifique. Il est à noter que les scores aux comportements externalisés et internalisés ont été récoltés via la *Child Behavior Checklist*.

Nos résultats ont mis en lumière que cet outil présente une fidélité inter-juge positive mais de faible à modérée alors que nous avions émis l'hypothèse, sur base de l'étude de référence (Miljkovitch et al., 2003), qu'elle soit positive et de modérée à élevée. Ensuite, nos résultats ne nous ont pas permis de confirmer entièrement l'hypothèse selon laquelle l'outil présenterait une consistance interne très satisfaisante pour les 7 échelles. En effet, nos résultats ont montré que seulement trois échelles sur les sept ont une consistance interne très satisfaisante tandis que deux échelles ont une consistance interne acceptable et les deux dernières, une consistance interne insatisfaisante. De plus, l'hypothèse sur la validité de construit n'a également pas pu être confirmée car nos

résultats ont montré que le degré de sécurité et d'insécurité ne prédisaient pas la présence de comportements externalisés. Or, cela a pourtant bien été démontré par la littérature scientifique (Gloger-Tippel et al., 2008 ; Greenberg et al., 1993 ; Miljkovitch et al., 2003 ; Moss et al., 2004 ; Moss et al., 1999). Enfin, nos résultats ont apporté un nouvel élément dans l'exploration du lien entre les profils d'attachement et les comportements internalisés. En effet, pour rappel, la littérature scientifique est divisée sur le sujet en matière de significativité ou non de ce lien. Nos résultats ne nous ont pas permis de confirmer notre hypothèse selon laquelle le degré de sécurité et d'insécurité prédiraient la présence de comportements internalisés chez les enfants.

En conclusion, nos résultats ne nous permettent pas d'affirmer que les Histoires à compléter et sa méthode de codage française soit un outil valide pour l'évaluation des représentations d'attachement chez les enfants âgés de 3 à 7 ans. Néanmoins, notre recherche, dû à son *design* expérimental, présente plusieurs limites non négligeables qui nuancent alors nos résultats et notre conclusion. En effet, la procédure de passation n'a pas été standardisée pour quelques participants et la procédure de codage a été réalisée par des codeurs qui n'ont pas été assez entraînés à celle-ci. Par conséquent, des recherches ultérieures avec un *design* expérimental ajusté à nos erreurs permettront possiblement de valider l'outil des Histoires à compléter et rendre son utilisation fiable dans la pratique clinique.

BIBLIOGRAPHIE

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2004). Child behavior: Child Behavior Checklist.
In S. Naar-King, D. A. Ellis, & M. A. Frey, *Assessing Children's Well-Being : A handbook of measures* (pp. 68–72). Lawrence Erlbaum Associates.
<https://ci.nii.ac.jp/naid/20001666978>
- Ainsworth, M. D. S. (1967). *Infancy In Uganda, Infant Care and the Growth of Love*.
<https://lib.ugent.be/en/catalog/rug01:000757591>
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*.
<http://ci.nii.ac.jp/ncid/BB19374390>
- ASEBA. (2023, February 2). ASEBA - The Achenbach System of Empirically Based Assessment. <https://aseba.org/>
- Bacro, F. (2011). Validation francophone de l'échelle de sécurité des perceptions d'attachement au père et à la mère (Kerns, Klepac & Cole, 1996). *Revue Européenne De Psychologie Appliquée*, 61(4), 213–221.
<https://doi.org/10.1016/j.erap.2011.09.003>
- Booth, P. B., & Lindaman, S. (2014). : Comprendre la théorie et la recherche qui sont à la base des concepts theraplay. In A. Jernberg, *Theraplay : Une nouvelle thérapie par le jeu basée sur l'attachement* (1st ed., pp. 63–70). Deboeck Supérieur.
- Bowlby, J. (1969). *Attachement et perte, vol. 1 : L'attachement*. Presses Universitaires de France.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss. Vol. 2, separation : Anxiety and anger*. Basic Books.

- Bowlby, J. (2002). *Attachement et perte*. Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.bowlb.2002.02>
- Bowlby, J. (2012). A secure base. In *Routledge eBooks*.
<https://doi.org/10.4324/9780203440841>
- Bretherton, I., & Oppenheim, D. (2003). The MacArthur story stem battery: Development, administration, reliability, validity, and reflections about meaning. In R. Emde, D. P. Wolf, & D. Oppenheim, *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur Story Stem Battery and parent-child narratives* (Vol. 55, p. 80). Oxford University Press.
- Bretherton, I., Page, T. P., & Golby, B. (1998). Parent-child attachment and authority as portayed in story completion by preschoolers from postdivorced families. In *XVth Biennial meeting of the international society for the study of behavioral development* (pp. 1–4).
- Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An attachment story completion task for 3-year-olds. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings, *Attachment in the preschool years. Theory, research, and intervention* (pp. 273–310). University Chicago Press. <https://psycnet.apa.org/record/1990-98514-009>
- Britner, P. A., Marvin, R. S., & Pianta, R. C. (2005). Development and preliminary validation of the caregiving behavior system: Association with child attachment classification in the preschool Strange Situation. *Attachment & Human Development*, 7(1), 83–102. <https://doi.org/10.1080/14616730500039861>

- Cappelletty, G. G., Brown, M. M., & Shumate, S. E. (2005). Correlates of the Randolph Attachment Disorder Questionnaire (RADQ) in a Sample of Children in Foster Placement. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 22(1), 71–84. <https://doi.org/10.1007/s10560-005-2556-2>
- Carlson, V., Cicchetti, D., Barnett, D., & Braunwald, K. G. (1989). Disorganized/disoriented attachment relationships in maltreated infants. *Developmental Psychology*, 25(4), 525–531. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.4.525>
- Cassidy, J. (2008). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P. R. Shaver, *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. The Guilford Press.
- Chabot, A., Achim, J., & Terradas, M. M. (2015). La capacité de mentalisation de l'enfant à travers le jeu et les histoires d'attachement à compléter : perspectives théorique et clinique. *La Psychiatrie De L'enfant*, Vol. 58(1), 207–240. <https://doi.org/10.3917/psy.581.0207>
- Cohn, D. A. (1990). Child-Mother Attachment of Six-Year-Olds and Social Competence at School. *Child Development*, 61(1), 152–162. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02768.x>
- Collins, N. L., & Allard, L. M. (2001). Cognitive Representations of Attachment : The Content and Function of Working Models. In G. J. O. Fletcher & M. S. Clark, *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes* (pp. 60–84). Blackwell Publishing.

- Demetriou, C., Charalampous, K., Uzun, B., & Essau, C. A. (2022). Validation of the Inventory of Parent and Peer Attachment in Cypriot Clinical and non-Clinical Adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, *31*(10), 2756–2768. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02326-w>
- Dugravier, R., & Barbey-Mintz, A. (2015). Origines et concepts de la théorie de l'attachement. *Enfances & Psy*, *N° 66*(2), 14–22. <https://doi.org/10.3917/ep.066.0014>
- Durieux, N., Etienne, A., & Willems, S. (2017). Introduction à l'evidence-based practice en psychologie. [Le Journal Des Psychologues], *345*(3), 16. <https://doi.org/10.3917/jdp.345.0016>
- Euillet, S., Spencer, R., Troupel-Cremel, O., Fresno, A., & Zaouche Gaudron, C. (2008). Les représentations d'attachement des enfants accueillis et des enfants adoptés. *Enfance*, *Vol. 60*(1), 63–70. <https://doi.org/10.3917/enf.601.0063>
- Fearon, P., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van IJzendoorn, M., Lapsley, A., & Roisman, G. I. (2010). The Significance of Insecure attachment and Disorganization in the Development of Children's Externalizing Behavior: A Meta-Analytic Study. *Child Development*, *81*(2), 435–456. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01405.x>
- Galdiolo, S., Meunier, J.-C., Roskam, I., & Stiévenart, M. (2015). *Psychologie de la parentalité: Modèles théoriques et concepts fondamentaux* (1st ed.). De Boeck Supérieur.
- Gallarín, M., & Alonso-Arbiol, I. (2013). Dimensionality of the Inventory of Parent and Peer Attachment: Evaluation with the Spanish Version. *Spanish Journal of Psychology*, *16*. <https://doi.org/10.1017/sjp.2013.47>

- George, C., & Solomon, J. (1996). Representational models of relationships: Links between caregiving and attachment. *Infant Mental Health Journal*, *17*(3), 198–216. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1097-0355\(199623\)17:3](https://doi.org/10.1002/(sici)1097-0355(199623)17:3)
- Gloger-Tippel, G., König, L., & Lahl, O. (2008). Représentations d’attachement évaluées avec les Histoires à compléter et troubles du comportement chez des enfants de 6 ans. *Enfance*, *Vol. 60*(1), 42–50. <https://doi.org/10.3917/enf.601.0042>
- Gloger-Tippelt, G., Gomille, B., Koenig, L., & Vetter, J. (2002). Attachment representations in 6-year-olds: Related longitudinally to the quality of attachment in infancy and mothers’ attachment representations. *Attachment & Human Development*, *4*(3), 318–339. <https://doi.org/10.1080/14616730210167221>
- Gloger-Tippelt, G., & König, L. (2007). Attachment Representations in 6-Year-Old Children from One and Two Parent Families in Germany. *School Psychology International*, *28*(3), 313–330. <https://doi.org/10.1177/0143034307078540>
- Goodman, G., Aber, J. L., Berlin, L., & Brooks-Gun, J. (1998). The relations between maternal behaviors and urban preschool children’s internal working models of attachment security. *Attachment and Human Development*, *2*(1), 71–84.
- Granot, D., & Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, *25*(6), 530–541. <https://doi.org/10.1080/01650250042000366>
- 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*(5), 427–454. <https://doi.org/10.1007/bf02202939>

- Greenberg, M. T., Speltz, M. L., & DeKlyen, M. (1993). The role of attachment in the early development of disruptive behavior problems. *Development and Psychopathology*, 5(1–2), 191–213. <https://doi.org/10.1017/s095457940000434x>
- Guarnieri, S., Ponti, L., & Tani, F. (2010). The inventory of parent and peer attachment (IPPA): A study on the validity of styles of adolescent attachment to parents and peers in an Italian sample. *TPM-Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 17(3), 103–130.
- Guedeney, A., & Guedeney, N. (2016). *L'attachement : Approche théorique: Du bébé à la personne âgée* (4th ed.). Elsevier Masson.
- Guedeney, A., Le Foll, J., Vannier, L., Viaux-Savelon, S., & Wendland, J. (2014). *Petite enfance et psychopathologie*. Elsevier Masson.
- Guédénay, N. (2010). *L'attachement, un lien vital*. Fabert.
- Gullone, E., & Robinson, K. (2005). The Inventory of Parent and Peer Attachment? Revised (IPPA-R) for children: a psychometric investigation. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 12(1), 67–79. <https://doi.org/10.1002/cpp.433>
- Kappenberg, E. S., & Halpern, D. F. (2006). Kinship Center attachment questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 66(5), 852–873. <https://doi.org/10.1177/0013164405285545>
- Kerns, K. A., Klepac, L., & Cole, A. (1996). Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the child-mother relationship. *Developmental Psychology*, 32(3), 457–466. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.3.457>

- Kocayürük, E. (2010). A Turkish adaptation of the inventory of parent and peer attachment: The reliability and validity study. *Eurasian Journal of Educational Research*, *10*(40), 133–151.
<https://app.trdizin.gov.tr/makale/TVRBNE9UTXhNUT09/a-turkish-adaptation-of-the-inventory-of-parent-and-peer-attachment-the-reliability-and-validity-study>
- Lamas, C., & Guédeney, N. (2006). Constitution des liens d'attachement. *Journal De Pédiatrie Et De Puériculture*, *19*(3), 111–114.
<https://doi.org/10.1016/j.jpp.2006.02.010>
- Main, M., & Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age 6: Predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Developmental Psychology*, *24*(3), 415–426.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.3.415>
- Main, M., & Hesse, E. (1990). Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightened and/or frightening parental behavior the linking mechanism? In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings, *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 161–182). The University of Chicago.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in Infancy, Childhood, and Adulthood: A Move to the Level of Representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *50*(1/2), 66.
<https://doi.org/10.2307/3333827>

- Martini, P. S., Zavattini, G. C., & Ronconi, S. (2009). The Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA): A psychometric investigation of an Italian sample of adolescents. *Giornale Italiano Di Psicologia, 1*, 199–228. <https://doi.org/10.1421/29288>
- Miljkovitch, R. (2001). *L'attachement au cours de la vie : Modèles internes opérants et narratifs*. PUF- Presses Universitaires de France.
- Miljkovitch, R. (2014). La théorie de l'attachement. In J. Dayan, G. Andro, & M. Dugnat, *Psychologie de la périnatalité et de la parentalité*. Paris : Masson.
- Miljkovitch, R., & Pierrehumbert, B. (2008). Des stratégies comportementales d'attachement aux stratégies représentationnelles : construction et validité des cartes de codage pour les Histoires à compléter. *Enfance, Vol. 60*(1), 22–30. <https://doi.org/10.3917/enf.601.0022>
- Miljkovitch, R., Pierrehumbert, B., Bretherton, I., & Halfon, O. (2004). Associations between parental and child attachment representations. *Attachment & Human Development, 6*(3), 305–325. <https://doi.org/10.1080/14616730412331281557>
- Miljkovitch, R., Pierrehumbert, B., & Halfon, O. (2007). Three-year-olds' attachment play narratives and their associations with internalizing problems. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 14*(4), 249–257. <https://doi.org/10.1002/cpp.535>
- Miljkovitch, R., Pierrehumbert, B., Karmaniola, A., & Halfon, O. (2003). Les représentations d'attachement du jeune enfant. Développement d'un système de codage pour les Histoires à compléter. *Devenir, 15*(2), 143. <https://doi.org/10.3917/dev.032.0143>
- Mintz, A., & Guédénéy, N. (2021). L'attachement entre 0 et 4 ans : concepts généraux et ontogénèse. In *Elsevier eBooks* (pp. 105–116). <https://doi.org/10.1016/b978-2-294-77731-8.00009-6>

- Moss, E., Cyr, C., & Dubois-Comtois, K. (2004). Attachment at early school Age and Developmental risk: Examining family contexts and behavior problems of Controlling-Caregiving, Controlling-Punitive, and behaviorally disorganized children. *Developmental Psychology*, *40*(4), 519–532. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.4.519>
- Moss, E., St-Laurent, D., Rousseau, D. M., Parent, S., Gosselin, C., & Saintonge, J. (1999). L'attachement à l'âge scolaire et le développement des troubles de comportement. *Canadian Journal of Behavioural Science*, *31*(2), 107–118. <https://doi.org/10.1037/h0087078>
- Nakamura, B. J., Ebesutani, C., Bernstein, A., & Chorpita, B. F. (2008). A psychometric analysis of the Child Behavior Checklist DSM-Oriented Scales. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *31*(3), 178–189. <https://doi.org/10.1007/s10862-008-9119-8>
- Oppenheim, D., Emde, R. N., & Warren, S. (1997). Children's narrative representations of mothers: their development and associations with child and mother adaptation. *Child Development*, *68*(1), 127. <https://doi.org/10.2307/1131930>
- Oppenheim, D., & Waters, H. S. (1995). Narrative Processes and attachment Representations: Issues of Development and assessment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *60*(2/3), 197. <https://doi.org/10.2307/1166179>
- Page, T., & Bretherton, I. (2003). Gender Differences in Stories of Violence and Caring by Preschool Children in Post-Divorce Families: Implications for Social Competence. *Child and Adolescent Social Work Journal*, *20*(6), 485–508. <https://doi.org/10.1023/b:casw.00000003140.44020.ba>

- Page, T. F. (2001). The social meaning of children's narratives : A review of the attachment-based narrative story stem technique. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 18(3), 171–187. <https://doi.org/10.1023/a:1011006402275>
- Pierrehumbert, B. (2003). *Premier lien, théorie de l'attachemen*. Odile Jacob.
- Pierrehumbert, B., Mühlemann, I., Antonietti, J., Sieye, A., & Halfon, O. (1995). Etude de validation d'une version francophone du « Q-Sort » d'attachement de Waters et Deane. *Enfance*, 48(3), 293–315. <https://doi.org/10.3406/enfan.1995.2138>
- Pierrehumbert, B., Santelices, M. P., Ibáñez, M., Alberdi, M., Ongari, B., Roskam, I., Stievenart, M., Spencer, R., Fresno Rodríguez, A., & Borghini, A. (2009). Gender and Attachment Representations in the Preschool Years. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(4), 543–566. <https://doi.org/10.1177/0022022109335181>
- Pierrehumbert, B., Sieye, A., Zaltzman, V., & Halfon, O. (1995). Entre salon et laboratoire : l'utilisation du « Q-Sort » de Waters et Deane pour décrire la qualité de la relation d'attachement parent-enfant. *Enfance*, 48(3), 277–291. <https://doi.org/10.3406/enfan.1995.2137>
- Pillet, V. (2007). La théorie de l'attachement : pour le meilleur et pour le pire. *Dialogue*, n° 175(1), 7–14. <https://doi.org/10.3917/dia.175.0007>
- Pinto, A., Torres, N., Veríssimo, M., Maia, J. B., Fernandes, M., & Santos, O. (2011). Modèles internes opérants de l'attachement et relations d'objet internalisées : l'analyse du devenir des relations « attachement par les récits à compléter ». *Devenir*, 23(2), 145. <https://doi.org/10.3917/dev.112.0145>
- Roskam, I. (2016). *L'évaluation du comportement chez le jeune enfant: Un ouvrage de psychologie pour praticiens*. Mardaga.

- Salehi Shahrabi, M., Shahrabi, M., Heidari, A., & Ghaderi, H. (2020). Role of attachment style in prediction of behavior of 3 to 6-year-old children. *European Archives of Paediatric Dentistry*, 21(6), 647–656. <https://doi.org/10.1007/s40368-019-00495-9>
- Simonelli, A. (2014). Interactive Behaviors and Attachment Patterns in the Strange Situation Procedure: A Validation of the Ainsworth Model. *Psychology and Behavioral Sciences*, 3(2), 75. <https://doi.org/10.11648/j.pbs.20140302.17>
- Smeekens, S., Riksen-Walraven, J. M., Van Bakel, H., & De Weerth, C. (2010). Five-year-olds' cortisol reactions to an attachment story completion task. *Psychoneuroendocrinology*, 35(6), 858–865. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2009.11.010>
- Solomon, J., & George, C. (2008). The measurement of attachment security and related constructs in infancy and early childhood. In J. Cassidy & P. R. Shaver, *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed., pp. 383–416). The Guilford Press.
- Solomon, J., George, C., & De Jong, A. (1995). Children classified as controlling at age six: Evidence of disorganized representational strategies and aggression at home and at school. *Development and Psychopathology*, 7(3), 447–463. <https://doi.org/10.1017/s0954579400006623>
- Soltysiak, A. (2017). *Existe-t-il un lien entre l'attachement de l'enfant et la perception que la maman a de l'attachement de son enfant ?* [Mémoire de Master]. Université de Liège.

- Stievenart, M. (2011). *L'attachement et les comportements externalisés chez l'enfant d'âge préscolaire : Vers un modèle intégrant la perspective intergénérationnelle de l'attachement, les pratiques éducatives parentales et les capacités intellectuelles de l'enfant* [Thèse de doctorat]. Université Catholique de Louvain.
- Stievenart, M., & Charlier, D. (2011). La problématique de l'attachement chez les enfants difficiles. In I. Roskam, *Les enfants difficiles (3-8 ans) : évaluation, développement et facteurs de risque* (pp. 199–200). Mardaga.
- Stievenart, M., & Roskam, I. (2013). Concordance of attachment representations in Mother-/Father-Child dyads and between siblings. *Psychologica Belgica*, 53(3), 85. <https://doi.org/10.5334/pb-53-3-85>
- Tarabulsy, G. M., Larose, S., Pederson, D. R., & Moran, G. (2000). Comprendre le rôle des relations d'attachement parent-enfant dans le développement humain. In G. M. Tarabulsy, S. Larose, D. R. Pederson, & G. Moran, *Attachement et développement : Le rôle des premières relations dans le développement humain* (pp. 1–24). Presse de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.1353/book.20291>
- Université Catholique de Louvain. (n.d.). *Consignes Q-Sort enfant : Complètement d'histoires*.
- Van IJzendoorn, M. H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin*, 117(3), 387–403. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.387>

- Van IJzendoorn, M. H., Schuengel, C., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (1999). Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. *Development and Psychopathology, 11*(2), 225–250. <https://doi.org/10.1017/s0954579499002035>
- Van IJzendoorn, M. H., Vereijken, C. M., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Marianne Riksen-Walraven, J. (2004). Assessing Attachment Security With the Attachment Q Sort: Meta-Analytic Evidence for the Validity of the Observer AQS. *Child Development, 75*(4), 1188–1213. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00733.x>
- Vanwalleghem, S., Miljkovitch, R., & Vinter, A. (2021). Attachment representations among school-age children with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities, 118*, 104064. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104064>
- Verschueren, K., Marcoen, A., & Schoefs, V. (1996). The internal working model of the self, attachment, and competence in Five-Year-Olds. *Child Development, 67*(5), 2493. <https://doi.org/10.2307/1131636>
- Waters, E., & Deane, K. E. (1985). Defining and Assessing Individual Differences in Attachment Relationships: Q-Methodology and the Organization of Behavior in Infancy and Early Childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 50*(1/2), 41. <https://doi.org/10.2307/3333826>
- Werner, H., Zahn, S., Titze, K., Walitza, S., & Logoz, M. Z. (2013). Concordance of attachment representations in preschool siblings assessed by the attachment story completion task. *Journal of Child and Family Studies, 24*(3), 576–590. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9869-0>

- Wissink, I. B., Colonnese, C., Stams, G. J., Hoeve, M., Asscher, J. J., Noom, M., Polderman, N., & Kellaert-Knol, M. G. (2015). Validity and reliability of the Attachment Insecurity Screening Inventory (AISI) 2–5 years. *Child Indicators Research*, 9(2), 533–550. <https://doi.org/10.1007/s12187-015-9322-6>
- Zigante, F., Borghine, A., & Golse, B. (2009). Narrativité des enfants en psychothérapie analytique : évaluation du changement. *La Psychiatrie De L'enfant*, Vol. 52(1), 5–43. <https://doi.org/10.3917/psy.521.0005>

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire Socio-démographique

Entretien

Bonjour Madame, Bonjour Monsieur,

Tout d'abord, nous tenons à vous remercier d'avoir accepté de participer à cette recherche.

Pour commencer, nous vous invitons à répondre à quelques questions à propos de vous et de votre famille. Toutes les informations récoltées au cours de cette étude seront traitées de façon anonyme et utilisées dans la plus stricte confidentialité.

1. A propos de vous :

Votre âge :

Votre sexe :

- Féminin
- Masculin

Le diplôme le plus élevé que vous avez obtenu :

1. Aucun
2. Primaire
3. Secondaire inférieur
4. Secondaire supérieur
5. Supérieur de type court (bachelier)
6. Supérieur de type long (master)
7. Doctorat

Votre profession :

1. Artisan
2. Employé
3. Enseignant
4. Ouvrier
5. Profession libérale
6. Cadre
7. Retraité
8. Sans activité
9. Mère au foyer
10. Etudiant
11. Autre

Votre nationalité :

1. Belge
2. Français
3. Italien
4. Suisse
5. Canadien
6. Allemand

7. Hollandais
8. Espagnol
9. Marocain
10. Turque
11. Autre

Vous considérez vous attaché à une autre culture que celle de votre pays ou nationalité ?

- Oui
- Non

Si oui, laquelle ?

Êtes-vous croyant ?

- Oui
- Non

Si oui, à quel culte ?

1. Christianisme
2. Judaïsme
3. Islam
4. Hindouisme
5. Bouddhisme
6. Autre

Avez-vous déjà suivi une thérapie chez un psychologue/psychiatre ?

- Oui
- Non

Si oui, quand ?

Suivez-vous actuellement une thérapie chez un psychologue/psychiatre ?

- Oui
- Non

Si oui, depuis quand ?

Pour le moment, vous :

1. Travaillez sur votre lieu de travail
2. Faites du télétravail
3. Combinez des heures en télétravail et de travail en présentiel
4. Êtes en arrêt temporaire / chômage technique
5. Êtes en arrêt de longue durée / chômage
6. Autre

Actuellement, vous vivez dans un logement dont la superficie est de :

1. Moins de 50m² sans jardin/terrasse
2. Moins de 50m² avec jardin/terrasse
3. Entre 50 et 100m² sans jardin/terrasse
4. Entre 50 et 100m² avec jardin/terrasse

5. Entre 100 et 200m² sans jardin/terrasse
6. Entre 100 et 200m² avec jardin/terrasse
7. Plus de 200m² sans jardin/terrasse
8. Plus de 200m² avec jardin/terrasse

En général, à quel point vous considérez-vous comme une personne heureuse ?
Choisissez un chiffre entre 0 et 10, 0 étant « une personne pas très heureuse » et 10 étant « une personne très heureuse ».

0 _____ 10

Une personne pas très heureuse

Une personne très heureuse

Considérez-vous que des aspects culturels de votre éducation influencent votre manière d'éduquer votre enfant ?

- Oui
- Non

Si oui, comment ?

2. A propos de votre famille

Votre situation familiale actuelle :

1. Marié
2. En couple
3. Famille recomposée
4. Célibataire
5. Veuf
6. Divorcé
7. Séparé

Votre situation familiale a-t-elle changé au cours de ces derniers mois ?

- Oui
- Non

Si oui, quelle était votre situation familiale antérieure ?

1. Marié
2. En couple
3. Famille recomposée
4. Célibataire
5. Veuf
6. Divorcé
7. Séparé

Votre structure familiale :

1. Bi-parentale / Classique
2. Recomposée
3. Homoparentale
4. Monoparentale
5. Autre

--	--	--

Âge et sexe de l'enfant sélectionné pour cette étude :

1. Garçon
2. Fille

Pourquoi avez-vous sélectionné cet enfant ?

Système de garde de cet enfant :

1. Vit avec ses deux parents biologiques
2. Vit uniquement avec sa mère biologique
3. Vit uniquement avec son père biologique
4. Vit en garde partagée égalitaire chez son père et sa mère
5. Vit en garde principale chez sa mère
6. Vit en garde principale chez son père
7. Autre

Cet enfant présente-t-il une particularité ? (*Ex : trouble du comportement, trouble de l'attention, trouble émotionnel, déficience intellectuelle, haut potentiel, ...*)

1. un handicap
2. des troubles des apprentissages
3. des troubles du comportement
4. des troubles alimentaires
5. des troubles du développement
6. des troubles émotionnels
7. des troubles du déficit de l'attention
8. d'autres troubles/particularités
9. Aucun

4. A propos de vos parents

Quelle était la situation familiale de vos parents pendant la majorité de votre enfance ?

1. Marié
2. En couple
3. Célibataire
4. Veuf
5. Divorcé
6. Séparé

D'où votre mère est-elle originaire ?

Quelle est sa nationalité ?

1. Belge
2. Français
3. Italien
4. Suisse
5. Canadien

6. Allemand
7. Hollandais
8. Espagnol
9. Marocain
10. Turque
11. Autre

D'où votre père est-il originaire ?
Quelle est sa nationalité ?

1. Belge
2. Français
3. Italien
4. Suisse
5. Canadien
6. Allemand
7. Hollandais
8. Espagnol
9. Marocain
10. Turque
11. Autre

Pensez-vous que votre mère (ou la personne que vous considérez comme telle) était un parent compétent ? *Choisissez un chiffre entre 0 et 10, 0 étant « pas du tout » et 10 étant « énormément ».*

0 ————— **10**

Pas du tout

Enormément

Pensez-vous que votre père (ou la personne que vous considérez comme tel) était un parent compétent ? *Choisissez un chiffre entre 0 et 10, 0 étant « pas du tout » et 10 étant « énormément ».*

0 ————— **10**

Pas du tout

Enormément

Commentaire :

Annexe 2 : Analyses statistiques

2.1 Hypothèse 1 : Test de normalité Shapiro-Wilk

	Attachement sécure	Attachement insécure évitant	Attachement insécure ambivalent	Attachement insécure désorganisé
Juge 1 (n = 22)	W = .84 p = .0023*	W = .88 p = .0117*	W = .89 p = .0264*	W = .87 p = .0071*
Juge 2 (n = 22)	W = .84 p = .0025*	W = .91 p = .0629	W = .96 p = .6104	W = .87 p = .0088*
Juge 3 (n = 22)	W = .87 p = .0084*	W = .90 p = .0289*	W = .98 p = .9271	W = .81 p = .0009*

* p < .05

2.2 Hypothèse 3 : Test de normalité Shapiro-Wilk/ Kolmogorov-Smirnov

	W	p	D	p
CBCL (moins de 6 ans) n = 44	W = .92	p = .0040*		
CBCL (plus de 6 ans) n = 59			D = .12	p = .0361*
Attachement sécure n = 107			D = .15	p < .0100*
Attachement insécure évitant n = 107			D = .12	p < .0100*
Attachement insécure ambivalent n = 107			D = .10	p = .0112*
Attachement insécure désorganisé n = 107			D = .17	p < .0100*

* p < .05

2.3 Hypothèse 4 : Test de normalité Shapiro-Wilk/ Kolmogorov-Smirnov

	W	p	D	p
CBCL (moins de 6 ans) <i>n</i> = 45	<i>W</i> = .87	<i>p</i> = .0001*		
CBCL (plus de 6 ans) <i>n</i> = 60			<i>D</i> = .12	<i>p</i> = .0263*
Attachement sécuré <i>n</i> = 107			<i>D</i> = .15	<i>p</i> < .0100*
Attachement insécuré évitant <i>n</i> = 107			<i>D</i> = .12	<i>p</i> < .0100*
Attachement insécuré ambivalent <i>n</i> = 107			<i>D</i> = .10	<i>p</i> = .0112*
Attachement insécuré désorganisé <i>n</i> = 107			<i>D</i> = .17	<i>p</i> < .0100*

* *p* < .05

2.4 Analyses complémentaires : Variation de l'alpha de Cronbach pour les échelles C, RSP, NP et FCN (*n* = 107).

Sans l'item n°...	Échelle C	Échelle RSP	Échelle NP	Échelle FCN
	$\alpha = .89$	$\alpha = .70$	$\alpha = .65$	$\alpha = .83$
1	$\alpha = .90$			
2		$\alpha = .71$		
10		$\alpha = .68$		
13		$\alpha = .70$		
14		$\alpha = .70$		
15		$\alpha = .67$		
17		$\alpha = .70$		
19	$\alpha = .89$			$\alpha = .80$
20	$\alpha = .89$			
21	$\alpha = .89$			$\alpha = .80$

22	$\alpha = .90$			
23	$\alpha = .89$			
24		$\alpha = .70$		
25		$\alpha = .74$		
26			$\alpha = .69$	
27		$\alpha = .66$		
28	$\alpha = .88$			
30	$\alpha = .88$			
32			$\alpha = .55$	
34	$\alpha = .89$			
35	$\alpha = .89$		$\alpha = .65$	$\alpha = .79$
36	$\alpha = .89$			
37	$\alpha = .88$			
38	$\alpha = .89$			
39			$\alpha = .57$	
42	$\alpha = .89$			
43	$\alpha = .88$			
44		$\alpha = .65$	$\alpha = .62$	
46	$\alpha = .89$			
48			$\alpha = .61$	
49	$\alpha = .88$			$\alpha = .77$
53	$\alpha = .88$		$\alpha = .68$	$\alpha = .79$
54		$\alpha = .68$		
55	$\alpha = .89$			$\alpha = .83$
56		$\alpha = .63$		
58		$\alpha = .69$		
59	$\alpha = .89$			
60	$\alpha = .88$			
61		$\alpha = .65$		

62			$\alpha = .62$	
63	$\alpha = .90$			
64			$\alpha = .63$	

RÉSUMÉ

Ce mémoire avait pour objectif de pallier le manque de vérification des données psychométriques de l’outil des Histoires à compléter et sa méthode de codage française appelée Q-Sort (Miljkovitch et al., 2003). Cet outil permet d’évaluer les représentations d’attachement chez les enfants âgés de 3 à 7 ans. A cette fin, nous voulions réaliser une étude qui permettrait de calculer la fidélité inter-juge, la consistance interne et la validité de construit de l’outil. Ensuite, comme objectif secondaire, nous souhaitons explorer les liens entre les profils d’attachement et les comportements internalisés jusqu’à présent toujours débattus à travers la littérature scientifique.

Pour réaliser une étude de validation, il nous fallait appliquer une méthodologie quantitative. Les cent-sept enfants âgés entre trois et huit ans qui ont participé à notre étude avaient préalablement été recrutés dans le cadre d’une thèse doctorale et les passations de l’outil avait notamment déjà eu lieu. Parallèlement, les parents des participants avaient rempli un questionnaire sociodémographique ainsi que la *Child Behavior Checklist*. A côté de cela, trois juges ont été formés à la procédure de codage afin de vérifier la fidélité inter-juge. Ainsi, vingt-deux vidéos ont été codées de façon commune et le reste du codage a été divisé entre eux de façon aléatoire.

Nos résultats ont mis en évidence une fidélité inter-juge de faible à modérée et une consistance interne très satisfaisante pour trois échelles sur les sept de l’outil. De plus, la validité de construit n’a également pas pu être confirmée car nos résultats ont montré, à l’inverse de la littérature scientifique, que les degrés de sécurité et d’insécurité ne prédisaient pas la présence de comportements externalisés. Enfin, les résultats de notre objectif secondaire ont montré que les degrés de sécurité et d’insécurité ne prédisaient pas les comportements internalisés. Cela rejoint alors certains résultats de la littérature et en contredit d’autres mais cela a permis de faire un peu plus avancer le débat.

Nos résultats ne nous permettent donc pas d’affirmer que le Histoires à compléter et sa méthode de codage française, Q-Sort, soit un outil valide. Cependant, notre étude a présenté plusieurs limites importantes et nous encourageons donc les chercheurs à reproduire notre étude en ajustant le *design* expérimental de celle-ci. Nous espérons ainsi que cela permettra de valider les données psychométriques des Histoires à compléter qui, à ce jour, est le seul outil en français qui permet d’évaluer les représentations d’attachement chez les enfants âgés entre 3 et 7 ans.