

# LA SITUATION ÉTRANGE

par

**Blaise Pierrehumbert**<sup>1</sup>

paru dans : PIERREHUMBERT, B.: La Situation Etrange. *Devenir*, 4, 1992, 69-93.

## **La Situation Etrange et la théorie de l'attachement**

On ne peut décrire la Situation Etrange sans situer, même très brièvement, les circonstances historiques de son apparition. Elle est indissociable de ce que l'on appelle aujourd'hui la "théorie de l'attachement", issue, à la fin des années 1950, de l'une de ces rares mais fructueuses convergences historiques de deux disciplines qui avaient tout lieu de s'ignorer, comme nous le rappelle Zazzo (1979) dans son colloque imaginaire : la psychanalyse et l'éthologie.

L'artisan de cette théorie, John Bowlby, que l'on rapproche volontiers du courant des "psychanalystes de la relation d'objet", était persuadé que, parmi les événements de la vie du jeune enfant qui revêtent une importance clé pour son développement, les relations que celui-ci établit avec ses proches ainsi que la façon dont ceux-ci répondent à ses demandes, tiennent une place particulière. A la différence toutefois des théoriciens de la "relation d'objet", il faisait bien allusion aux relations réelles et non pas uniquement aux relations "fantasmatiques". En scientifique curieux, Bowlby était fasciné par les études des éthologues Lorenz et Tinbergen sur la fameuse "empreinte", décrivant l'existence d'un lien primaire du jeune oiseau avec son parent. Tout en étant "préprogrammé" du point de vue fonctionnel, ce lien se construirait bien par l'expérience, au niveau de son contenu. Plus précisément, l'expérience permettrait de désigner l'objet du besoin primaire. Celui-ci aurait une fonction adaptative liée à la protection -donc la survie- du jeune.

Bowlby a eu l'intuition que chez les humains également, un besoin relationnel primaire devait exister. Suivre, s'accrocher, sourire sont des comportements faisant partie d'un répertoire destiné à maintenir la proximité et solliciter les soins de la mère. Pour Bowlby (1969), ces

---

<sup>1</sup> Adresse: B. Pierrehumbert, Privat Docent, Service Universitaire de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent (Prof. W. Bettschart), Unité de recherche, 25 A Rue du Bugnon, 1005 Lausanne, Suisse

"comportements d'attachement" serviraient bien un but de protection et procureraient à l'enfant un sentiment de sécurité. Sentiment qui lui permettra ensuite de partir à l'exploration du monde et finalement d'acquérir une certaine autonomie.

Le point central de cette théorie, que va reprendre Mary Ainsworth, est donc la notion de *base sécurisante*, notion complémentaire à celle d'autonomie. De ce point de vue, il n'y aurait pas opposition entre attachement et autonomie, contrairement à ce que prétend la théorie de la "dépendance", que certains détracteurs, comme Jérôme Kagan, opposent à l'attachement.

Mary Salter Ainsworth, psychologue américaine, a collaboré avec Bowlby à la Tavistock Clinic, à Londres, dès le milieu des années 1950. Partie ensuite en Ouganda, elle a étudié les conduites d'attachement des bébés africains, grâce à la méthode d'observation en milieu naturel, pratiquée par les éthologues. De retour aux Etats-Unis, à l'Université Johns Hopkins, à Baltimore, elle a cherché à mettre au point une situation d'observation plus rigoureuse, suffisamment structurée pour obéir aux critères scientifiques de "répétabilité" et de "fiabilité". La situation devait permettre de décrire cette fameuse capacité qu'aurait l'enfant d'utiliser une figure d'attachement comme base sécurisante, à partir de laquelle l'exploration du monde lui est ouverte.

Sa situation d'observation, la *Strange Situation*, a rencontré un succès considérable, aux Etats-Unis en particulier. La Situation Etrange, telle qu'elle est utilisée aujourd'hui, est décrite en détail dans un article de 1969 (Ainsworth & Wittig, 1969) puis dans le fameux ouvrage de 1978 (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978), rapportant les données d'une étude longitudinale qui demeure la référence incontournable en la matière.

### **Le déroulement de la situation**

La Situation Etrange a été mise au point originellement pour des enfants âgés de 12 mois. Son principe est le suivant : l'enfant et son partenaire adulte (en général la mère, mais ce rôle peut être tenu par toute autre *figure d'attachement*) sont conduits dans une pièce qu'ils ne connaissaient pas auparavant (le "laboratoire"). Les réactions de l'enfant seront observées au cours de 8 épisodes, chacun de 3 minutes, impliquant deux séparations de l'adulte ainsi qu'un contact avec une personne non familière, l'"étrangère" (voir encadré 1 pour le détail des épisodes).

La suite des épisodes devrait engendrer une tension graduelle, permettant à l'observateur de se rendre compte de la manière dont l'enfant organise son comportement envers la figure d'attachement, lorsqu'il fait l'expérience d'une situation troublante. Avant le début de la procédure, l'adulte reçoit des consignes précises. Celles-ci sont, à notre sens, plus importantes qu'on semble généralement le considérer. En effet, la façon dont l'adulte va les percevoir et leur

attribuer un caractère plus ou moins coercitif influencera à coup sûr ses attitudes, et de là celles de l'enfant (on se rappellera à ce propos les fameuses expériences de Milgram sur le respect des consignes dans le contexte du laboratoire !). C'est là sans doute une faiblesse du paradigme expérimental. Lorsque l'on considère le peu d'attention, en général, qui est accordé aux consignes, on peut être étonné de voir avec quelle précision les chercheurs relatent les caractéristiques des populations étudiées, quelles sont leurs exigences quant à la "fiabilité inter-codeurs" et quelle est leur intransigeance sur le plan des statistiques.

### **Le codage de la situation**

Deux systèmes de codage, proposés par Ainsworth *et al.* (1978), sont habituellement utilisés : la catégorisation en terme de *sécurité de l'attachement* et les *échelles interactives*. Le premier système consiste en une appréciation globale des réactions de l'enfant, sur l'ensemble de la situation, alors que le second est plus détaillé et procède par épisodes. Dans les deux cas, un descriptif de comportements est proposé, et il s'agit pour les observateurs de rechercher la meilleure -ou souvent la moins mauvaise- correspondance entre leurs impressions et ces grilles. Après entraînement, les observateurs devraient parvenir à des coefficients de fiabilité d'environ .85 à .90.

#### **a) La "sécurité de l'attachement"**

Ainsworth a différencié trois groupes d'enfants selon leurs réactions dans la Situation Etrange. Ces groupes seraient significatifs du point de vue de la qualité de la relation d'attachement, ou plus précisément du point de vue de la sécurité relationnelle établie par l'enfant avec la figure d'attachement.

Un premier type de réaction dans la Situation Etrange, relativement commun, est de manifester une forme de protestation lors des séparations et d'accueillir ensuite l'adulte, lors de son retour, avec un plaisir évident ou en montrant un désir d'être réconforté. L'enfant pourra exprimer son sentiment en ouvrant les bras et en se blottissant contre la figure d'attachement, mais il pourra également se contenter d'un contact à distance, par exemple par un sourire. S'il éprouve de la détresse, il se laissera facilement consoler. Ainsworth désigne les enfants montrant ce type de réaction comme étant *secure attached* ou, plus prosaïquement, comme appartenant au groupe B.

Deux autres groupes d'enfants, A et C, sont appelés *insecure attached* ou parfois *anxiously attached*. Le groupe A est désigné plus spécifiquement *insecure avoidant* (c'est-à-dire "évitant"). Il s'agit d'enfants qui peuvent donner une certaine impression d'indépendance; ils explorent

l'environnement sans chercher une base sécurisante dans la figure d'attachement, comme le feraient les enfants B, ni s'assurer de la présence de celle-ci au cours des épisodes. Quand l'adulte sort de la pièce, l'enfant ne semble pas particulièrement affecté. Enfin, il peut donner l'impression de vouloir éviter l'adulte à son retour. Le groupe C est appelé *insecure ambivalent* ou encore *insecure resistant*. Il s'agit d'enfants qui semblent peu à l'aise tout au long de la situation; ils se montrent peu explorateurs et ils peuvent s'accrocher à la mère. Anxieux, parfois agités, souvent en détresse lors de la séparation, ils montrent à la réunion un mélange de comportements impliquant simultanément une recherche de proximité et une résistance à l'adulte. Il en résulte une impression d'ambivalence et de colère. Certains enfants de ce groupe peuvent aussi se montrer excessivement passifs lors de la réunion (voir encadré 2 pour la description détaillée de ces catégories).

Mary Main (Main, Kaplan & Cassidy, 1985) a introduit une catégorie D, *insecure-disorganized/disoriented*, destinée à recevoir les enfants qui entrent difficilement dans les groupes A, B ou C. Il s'agit d'enfants qui, typiquement, se figent lors de la réunion dans une posture évoquant l'appréhension, la confusion, voire la dépression. La séquence temporelle, chez ces enfants, donne une impression de désorganisation; des comportements apparemment opposés sont exprimés simultanément (s'approcher avec la tête détournée, par exemple); les mouvements semblent incomplets et l'expression des affects mal dirigée.

Il est également à noter que, dans de nombreuses études, les auteurs se limitent à considérer deux seules catégories globales : *secure* et *insecure*.

La question de l'incidence dans la population des catégories A, B et C a été résumée par van IJzendoorn & Kroonenberg (1988), sur la base de 32 études provenant de différentes parties du monde. Leurs conclusions sont que la répartition trouvée par Ainsworth dans l'étude de 1978, sur de jeunes Américains provenant de la classe moyenne (soit 66% de *secure-B*, 22% de *insecure-A* et 12% de *insecure-C*), se superpose presque parfaitement à la moyenne globale des 32 études (respectivement 65, 21 et 14%). Il apparaît également que les différences de répartition entre études réalisées à l'intérieur d'un même pays (aux USA ou en Allemagne par exemple) sont aussi fortes, sinon davantage, que les variations inter-culturelles (comparaison USA - Japon - Israël, par exemple). En fait, les différences intra-culturelles sont dans une large part imputables à la provenance socio-économique des familles : les enfants *insecures* seraient sur-représentés dans les couches sociales défavorisées, effet probable d'un environnement trop peu stimulant, manquant de stabilité, et de figures d'attachement peu "responsives". On peut aussi remarquer que la proportion d'enfants *secures* et *insecures* dans les échantillons japonais et israéliens (kibboutz) correspond aux proportions moyennes européennes ou américaines; toutefois, ces deux échantillons affichent une sur-représentation du groupe C et, réciproquement, une sous-représentation du groupe A. En dépit de ces quelques variations, il apparaît donc que le

système proposé par Ainsworth recèle une remarquable constance inter-culturelle. Ce qui en renforce sans aucun doute la validité.

Mais l'intérêt principal de ce "paradigme" provient des deux constats suivants, étayés par de très nombreuses études. D'une part, la sécurité de l'attachement serait *déterminée*, en partie du moins, par les caractéristiques de l'environnement éducatif et relationnel de l'enfant. D'autre part, la qualité de l'attachement aurait elle-même un fort *pouvoir prédictif* sur le développement ultérieur (pour une revue de la question, voir Bretherton & Waters, 1985).

En bref, les études sur les *déterminants* de la sécurité relationnelle ont montré l'importance de la disponibilité ou de la "responsivité" des figures d'attachement (Ainsworth *et al*, 1978). En contrepartie, le manque de disponibilité et la discontinuité de ces figures seraient prédicteurs d'insécurité dans la relation d'attachement; ce serait le cas par exemple lorsque la mère traverse un épisode de dépression majeure (Radke-Yarrow, Cummings, Kuczynski & Chapman, 1985) ou encore lorsque l'enfant est victime de mauvais traitements (Crittenden, 1985).

La qualité de cette relation serait ainsi tributaire de la continuité et de la "prédictibilité" de l'environnement éducatif. En fait, la sécurité de l'attachement traduirait le style d'interaction entre enfant et figure d'attachement, style qui ne serait pas indépendant des circonstances de vie des partenaires. Ainsi, il ne faudrait attendre de stabilité temporelle, dans la catégorisation de Ainsworth, que dans la mesure où les circonstances de vie seraient elles-mêmes stables (Lamb, Thompson, Gardner, Charnov & Estes, 1984).

Cette catégorisation aurait un net *pouvoir prédictif* sur le développement ultérieur. De nombreuses implications de la qualité de l'attachement ont été démontrées, par exemple au niveau de la socialisation de l'enfant (Pastor, 1981; Pierrehumbert, Iannotti, Cummings & Zahn-Waxler, 1986) ou encore au niveau cognitif (Londerville & Main, 1981; Pierrehumbert & Iannotti, 1988). De façon constante et dans de multiples domaines, les enfants *secure attached* montrent des compétences plus élevées que les autres enfants. Ces implications s'étendraient bien au-delà de l'âge préscolaire. Cependant, comme le remarquent Lamb *et al.* (1984), il n'est pas évident de savoir si ce pouvoir prédictif doit être attribué à l'importance des expériences précoces sur le développement (et donc à l'existence d'une période particulièrement sensible), ou simplement à un effet direct et trivial de l'environnement sur les performances : dans la plupart des cas, les enfants ayant eu dans leur jeune âge un environnement éducatif de qualité, sont toujours ultérieurement au bénéfice de ce même environnement.

Que l'on accepte ou non l'idée d'une période sensible influençant le développement ultérieur, il est indéniable que la rencontre, jour après jour, du jeune enfant avec les figures particulières de son entourage, va laisser une profonde empreinte sur ses attentes, ses représentations et ses comportements. Ainsi, comme le décrit Karen (1990), les enfants *insecures* vont développer des

stratégies face à l'indisponibilité et l'inconsistance maternelle. L'"ambivalent", resté fortement dépendant de sa mère, cherchera à la contrôler ou voudra la punir de son indifférence. L'"évitant", tout en restant lui aussi fortement attaché, affichera une indépendance forcée et aigrie. Les enfants *insecurés* risquent, plus tard, de se montrer avides d'attachement envers d'autres partenaires, leurs maîtres d'école par exemple; cependant, leur insécurité et leur tendance au ressentiment risquent de compromettre leur vie relationnelle. L'enfant *secure* par contre, grâce à cette *base sécurisante* que représente pour lui la figure d'attachement, va pouvoir communiquer ses sentiments, même lorsque ceux-ci sont empreints de jalousie, et il va pouvoir s'aventurer dans l'exploration de son environnement matériel et social.

### **b) Les "échelles interactives"**

Ces échelles sont dites *interactives* car elles prennent en compte non seulement le comportement de l'enfant, mais également celui de son partenaire adulte; elles sont destinées à coder chaque épisode séparément. Parmi les nombreuses études ayant utilisé la Situation Etrange, peu ont recouru aux deux modes de codage simultanément. Ainsworth *et al.* (1978) donnent une description détaillée de six échelles, chacune produisant un score allant de 1 à 7 points, selon l'intensité du comportement concerné : (1) *Recherche de proximité et de contact*; (2) *Maintien du contact*; (3) *Résistance au contact*; (4) *Evitement*; (5) *Interaction à distance*; (6) *Recherche de la personne disparue*. Selon les épisodes, les échelles s'appliquent à la description des comportements de l'enfant envers la figure d'attachement ou envers l'étrangère (voir encadré 3 pour le détail de ces échelles).

Outre les échelles interactives, Ainsworth propose plusieurs autres grilles de codage destinées à recueillir les fréquences d'apparition de divers comportements. Parmi les plus intéressants, il faut mentionner les conduites exploratoires (locomotion, manipulation) et les comportements-signaux (détresse, vocalises).

Il y a évidemment des liens entre la première méthode de codage, plus globale, et la seconde, plus détaillée; il n'y a cependant pas une correspondance absolue : chacune garde sa spécificité. Néanmoins, un certain nombre de tentatives ont été faites afin d'associer les deux méthodes. Un des enjeux était de rendre plus fiable la catégorisation A, B et C, en la déduisant des échelles interactives. Pour ce faire, l'"analyse discriminante" a été mise à contribution. Il s'agissait en l'occurrence de rechercher quelle était la pertinence de chacune des échelles dans la discrimination des groupes A, B, C. Il apparaît que les variables contribuant le plus fortement à cette discrimination sont la proximité, l'évitement et la résistance à la mère, lors des épisodes de réunion, et tout particulièrement lors de la seconde réunion. Les pleurs de l'enfant durant la séparation auraient une importance subsidiaire. Malgré son intérêt exploratoire, cette procédure

ne semble pas, pour l'instant du moins, pouvoir mener à une quelconque généralisation (Ainsworth *et al.*, 1978; Richters, Waters & Vaughn, 1988).

Dans une démarche réciproque, des auteurs sont partis des échelles interactives et se sont demandé si celles-ci ne pourraient pas permettre d'assembler les sujets autrement que selon les groupes A, B et C. Ils ont utilisé pour cela l'"analyse en clusters", consistant à regrouper les sujets d'après les ressemblances et les différences de leurs résultats sur un éventail de variables. Leur conclusion est qu'un certain nombre de réactions de l'enfant, dans la Situation Etrange, ne sont pas prises en compte par la catégorisation A, B et C. Gardner, Lamb, Thompson & Sagi (1986) proposent ainsi un nouveau regroupement des enfants, selon leur mode d'interaction : *proximal* ou *distal*. Celui-ci serait en fait peu pertinent dans la catégorisation A, B et C, mais pourrait refléter dans une certaine mesure l'appartenance culturelle de l'enfant. On peut rapprocher ces données de celles de Belsky & Rovine (1987) : ces auteurs ont redistribué les enfants en deux groupes (et non plus trois), en plaçant d'un côté ceux qui appartiennent aux sous-catégories (voir encadré 2) A1, A2, B1 et B2, et d'un autre ceux des sous-catégories B3, B4, C1 et C2. Ce regroupement, comme dans l'étude de Gardner *et al.*, sépare les enfants manifestant un mode d'interaction plutôt distal de ceux qui montrent un mode d'interaction davantage proximal, fréquemment associé à la détresse. Selon Belsky et Rovine, le nouveau regroupement serait associé au tempérament de l'enfant, ceux du premier groupe étant décrits par leurs mères comme plus "faciles" que ceux du second groupe. Il en découle une conséquence importante : la qualité de l'*attachement* (catégories A, B et C) ne serait pas réductible au *tempérament* de l'enfant (en l'occurrence la dimension "facile-difficile" du tempérament). L'implication réciproque est que la Situation Etrange peut révéler des caractéristiques comportementales associées aussi bien à l'*attachement* qu'au tempérament. En accord avec ces données, Weber, Levitt & Clark (1986) montrent que le tempérament de l'enfant n'influence pas la catégorisation A, B et C. Par contre, le tempérament de la mère influencerait, dans une certaine mesure, cette même catégorisation. On retrouve ici l'importance de la figure d'*attachement* dans la formation d'un lien *secure*. Le tempérament de l'enfant, lui, serait plutôt associé au comportement à l'égard de l'étrangère.

### **Variations sur une situation**

Si la Situation Etrange a été conçue pour des enfants âgés de 12 mois, un certain nombre d'études (voir Lamb *et al.*, 1984) montrent que la catégorisation serait toujours valable à 18 mois. De surcroît, pour autant que les conditions de vie soient favorables, cette catégorisation resterait stable dans le cours de la deuxième année de vie. Certains auteurs (Radke-Yarrow *et al.*, 1985) ont utilisé le même système de codage plus tard, entre 2 et 3 ans, dans des contextes de séparations et de réunions différents de la Situation Etrange. Mary Main (Main & Cassidy,

1988) a adapté ce système pour coder les conduites d'enfants lors de réunions avec les parents, à l'âge de 6 ans. Les catégories et sous-catégories proposées par Mary Main sont : A: *insecure-évitant* (A1: fortement évitant, A2: ignorance neutre); B: *secure* (B1, B2: *secure-réservé*, B3: très *secure*, B4: *secure-dépendant*, immature ou légèrement désorganisé); C: *insecure-ambivalent* (C1: ambivalent-hostile, C2: ambivalent-passif) et D: *insecure-autoritaire*, ou *controlling* (D1: punitif, D2: protecteur). Main et Cassidy montrent que la catégorisation en terme de sécurité de l'attachement reste étonnamment stable tout au long de l'enfance : 84% des enfants évalués à l'âge d'un an dans la Situation Etrange, se retrouvent 5 ans plus tard dans la catégorie d'attachement correspondante.

Si l'on peut donc parler d'une continuité du *pattern* d'attachement, on ne peut certainement pas attendre la même continuité en ce qui concerne les échelles interactives. Il faut savoir en effet qu'au cours du développement, un comportement peut changer de fonction et, réciproquement, une fonction déterminée peut être servie par des comportements différents. Bowlby a montré qu'il en était ainsi des *comportements* et de la *fonction* d'attachement. Nous avons montré à ce propos (Pierrehumbert, Bettschart & Frascarolo, 1991) comment, au cours de la seconde année, l'interaction de l'enfant avec ses partenaires adultes pouvait évoluer d'un mode *proximal* vers un mode *distal*. Il s'en suit que les échelles interactives *recherche de proximité* et *interaction à distance* n'ont, prises isolément, aucune signification relative à l'attachement, dans une perspective développementale. Par contre, une combinaison de ces deux échelles en un indice "composite" peut conserver un intérêt de ce point de vue.

La Situation Etrange n'a évidemment pas été réalisée qu'avec la figure d'attachement maternelle. Elle a également été utilisée avec le père, ou encore avec des figures d'attachement secondaires, comme par exemple l'éducatrice de crèche. Pratiquement toutes les études qui ont comparé le type d'attachement respectivement au père et à la mère convergent pour affirmer qu'il n'y a aucune corrélation entre les deux attachements (p. ex.: Belsky & Rovine, 1987). La qualité de la relation d'attachement serait ainsi propre à la *dyade mère-enfant* ou à la *dyade père-enfant*. Elle ne pourrait donc se résumer à une caractéristique, à un "trait" de l'enfant, qui s'exprimerait dans l'ensemble de ses relations sociales. Ceci vient étayer les travaux mentionnés plus haut, relatant l'absence de liens entre attachement (caractéristique d'une relation) et tempérament (caractéristique d'un individu). Dans la même veine, Goossens & van IJzendoorn (1990) n'ont pas trouvé de corrélations, chez l'enfant en crèche, entre attachement à l'éducatrice et attachement au père ou à la mère. Un constat encore plus intéressant fait par ces auteurs est que la proportion d'enfants catégorisés respectivement *secures* et *insecures* est quasiment identique, qu'il s'agisse de l'attachement à la mère, au père ou encore à l'éducatrice. Il s'en suit qu'un enfant peut parfaitement se montrer *insecure* avec sa mère et *secure* avec son père, ou encore *insecure* avec ses deux parents mais *secure* avec l'éducatrice. Ainsi, cette dernière peut pleinement fonctionner comme base sécurisante pour l'enfant.



La continuité relationnelle paraissant être un élément déterminant dans la formation d'une relation d'attachement *secure*, les chercheurs se sont naturellement demandé si la fréquentation d'un mode de garde non parental dans la toute petite enfance pouvait accroître le risque d'un attachement *insecure* avec la mère. Malgré un grand nombre d'études et plusieurs revues de la question (voir en particulier Belsky & Rovine, 1988; McCarthney & Phillips, 1988; Clarke-Stewart, 1989; Lamb & Sternberg, 1992), la question reste encore sujette à controverses. Si un tel risque semble avoir été mis en évidence dans certains cas, plusieurs auteurs émettent des doutes quant à la validité méthodologique de ces recherches particulières.

Enfin, il faut noter que la Situation Etrange a été utilisée dans d'autres contextes que le "laboratoire". Goossens, van IJzendoorn, Tavecchio & Kroonenberg (1986) et Pierrehumbert (1992) ont proposé la Situation Etrange au domicile de l'enfant. La comparaison entre les deux situations tend à montrer d'une part qu'il y a une indiscutable stabilité des conduites à l'intérieur d'une même situation (respectivement au laboratoire ou à domicile), mais d'autre part qu'il y a une certaine discordance entre ces situations. Il apparaît ainsi que la procédure au domicile de l'enfant, moins "stressante", n'active pas de la même manière les comportements d'attachement. Ce que révélerait chacune de ces situations correspondrait alors à un aspect différent et irréductible de la qualité relationnelle entre l'enfant et la figure d'attachement.

## Discussion

Même s'il faut admettre que ce "paradigme" pose un certain nombre de problèmes, il faut lui reconnaître une indéniable valeur historique. Peut-être le tribut payé à l'éthologie devient-il trop pesant, maintenant que la théorie de l'attachement, étayée par des références solides, a su acquérir une certaine indépendance, en s'affranchissant tout à la fois des prétentions du "social-learning", de celles de la psychanalyse (réduisant toutes deux le concept d'attachement à celui de dépendance et de besoins relationnels *acquis*), et de celles des théoriciens du tempérament (ramenant les comportements d'attachement à des traits *innés*).

A la décharge du *paradigme Bowlby-Ainsworth*, il faut considérer qu'il a été victime de son propre succès : tombé en quelque sorte dans le domaine public, il a été voué à des applications qui le dépassent et pour lesquelles il n'avait pas été prévu. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre les deux remarques suivantes :

1) Tout d'abord, on peut regretter que l'évaluation de la *sécurité de l'attachement* se soit figée sur la Situation Etrange. Il est évident que les biais sont trop nombreux pour accepter indéfiniment pareil "hégémonisme". En effet, la méthode repose sur une hypothèse méthodologique,

nécessaire, implicitement acceptée par tous les chercheurs, mais explicitée par aucun d'entre eux. Or, cette hypothèse est, selon nous, difficile à défendre. Elle suppose que la procédure produit un niveau de tension comparable chez tous les sujets. En fait, ce point a été récemment mis en doute par plusieurs chercheurs. Revenons sur ces fameuses études où l'on compare des enfants ayant des histoires socio-éducatives différentes (enfants éduqués en crèche ou exclusivement par leurs mères). Nous avons montré (Pierrehumbert, 1992) que, dans ce cas particulier, la condition méthodologique nécessaire à l'utilisation de la Situation Etrange était loin d'être remplie. Les conclusions de cette sorte d'études comparatives ne sont donc pas crédibles, sur le plan de la qualité de la relation d'attachement. Du fait de leurs expériences respectives à propos des séparations, les sujets appartenant aux groupes comparés ont en effet toutes les raisons de ressentir différemment cette situation et d'activer plus ou moins fortement leurs comportements d'attachement, indépendamment de la qualité intrinsèque de ceux-ci.

Cette critique nous amène à la remarque suivante : pour autant que les sujets comparés n'aient pas *a priori* des raisons de différer en ce qui concerne le *niveau d'activation* de leurs comportements d'attachement, on peut accepter cette procédure afin d'évaluer la *qualité* de ces comportements; mais ceci d'un point de vue strictement *statistique*. En raison de la variabilité des expériences des sujets, sans parler de celle des codeurs, il est hors de question de tirer des conséquences *cliniques* de cette procédure quant à la sécurité relationnelle de l'enfant envers la figure d'attachement.

2) Ensuite, on peut déplorer que la procédure se soit cantonnée aux seuls comportements observables. On a en effet délaissé la question des *représentations*. L'importance de ces dernières avait pourtant été annoncée par Bowlby, avec le concept d'*internal working model*. Il est réjouissant que les développements récents du "paradigme" de la sécurité de l'attachement s'orientent, en réponse à ces deux sortes de critiques, à la fois vers une diversification de la procédure et vers l'exploration des représentations, exploration en quelque sorte enrichie du détour par l'éthologie.

En ce qui concerne la *diversification de la procédure*, il faut relever une ouverture méthodologique réalisée par Waters & Deane (1985). Ces auteurs ont cherché à mettre au point une procédure alternative afin d'évaluer la qualité de la relation d'attachement. Il s'agit en l'occurrence de questionner un observateur, et plus particulièrement de faire appel à cet observateur très privilégié qui est la mère. Comment alors pallier aux inévitables distorsions, amplifiées par le fait que la mère est partie prenante de la relation qu'elle aura à décrire ? La technique dite du *Q-SORT*, qui est en fait une procédure particulière de passation de questionnaire, permet -du moins théoriquement- d'atténuer l'effet dit de "désirabilité". Le *Q-SORT* de Waters et Deane est de plus en plus largement utilisé aux Etats-Unis; il a fait l'objet

d'une adaptation en français (Pierrehumbert, Antonietti & Zaltzman, 1992), dont les résultats sont en cours d'élaboration. L'enjeu est ici de pouvoir proposer une méthode allégée d'investigation de la relation d'attachement, et qui de surcroît s'émanciperait d'un contexte d'observation forcément limité, tel que celui de la Situation Etrange. En recourant à la mère comme observatrice privilégiée, on met en balance d'une part un risque, en terme de validité méthodologique, et d'autre part un gain, en terme de validité écologique.

En ce qui concerne les *représentations*, après dix à vingt ans d'observation éthologique, une évolution semble enfin se dessiner vers une investigation directe de ce fameux "modèle opérationnel" que décrit Bowlby. L'enfant, à partir de ses expériences, construirait un modèle interne de lui-même, des autres et de ses relations -sorte de "schème relationnel" au sens de Piaget- qu'il va continuellement réélaborer au cours de sa jeunesse puis de sa vie adulte. Ce "schème", fournissant une sorte de base d'interprétation des comportements, guidera la vie affective de l'individu avec ses proches, y compris avec ses propres enfants. De nombreux chercheurs se sont engagés dans l'exploration de ce "modèle interne", à la suite notamment de Mary Main (Main, Kaplan & Cassidy, 1985). Ceci, il faut le souligner, sans quitter le champ théorique ouvert par Mary Ainsworth; la notion de *base sécurisante* reste en effet centrale dans ces recherches.

Quelques titres d'articles publiés dans ce contexte témoignent d'une profonde évolution de la théorie : *A move to the level of representation* (une évolution en direction des représentations : Main et al., 1985); *Attachments beyond infancy* (les attachements au-delà de la petite enfance : Ainsworth, 1989); *Internal representations* (les représentations internes : Zeanah & Barton, 1989); *Intergenerational transmission of attachment* (la transmission inter-générationnelle de l'attachement: Bretherton, 1990).

Comme le *paradigme de la sécurité de l'attachement* s'est développé autour d'une procédure -la Situation Etrange-, le *paradigme du modèle interne* se développe autour de la formulation d'un instrument -le *Adult Attachment Interview*. Il s'agit d'un entretien semi-structuré visant à cerner le "modèle interne" de l'adulte, en terme de *sécurité*. L'entretien porte sur l'élaboration, par l'adulte, de ses propres souvenirs d'enfant, ainsi que sur sa vie relationnelle actuelle. Mary Main définit quatre "patterns" narratifs : *autonome* (l'adulte peut parler de ses expériences, même négatives); *refoulé*, ou *dismissive* (l'adulte affecte une certaine indifférence à l'égard de la vie relationnelle, valorise l'indépendance tout en idéalisant ses propres parents); *préoccupé* (le narratif est confus et évoque le ressentiment et la dépendance) et *désorganisé* (l'adulte évoque un traumatisme relationnel). Le résultat sans doute le plus intéressant rapporté par Mary Main est l'existence d'une corrélation -très élevée- entre la catégorisation A, B, C, D d'enfants observés dans la Situation Etrange avec leurs mères, et le "pattern" narratif de ces dernières. Ces données ont été confirmées par d'autres études : dans 75 à 85 % des cas, la catégorie *secure* correspond au pattern *autonome*, la catégorie *insecure-évitant* au pattern *refoulé*, la catégorie *insecure-*

ambivalent au pattern *préoccupé* et la catégorie *insecure*-désorganisé au pattern *désorganisé*. La corrélation est moins élevée lorsqu'il s'agit du père.

Cette correspondance ouvre des perspectives passionnantes, bien que très énigmatiques, sur la question de la transmission intergénérationnelle de l'attachement.

### Références :

- Ainsworth, M. & Wittig, B.A. (1969). Attachment and exploratory behavior of one-year olds in a strange situation. In : B.M. Foss (Ed.), *Determinants of infant behavior*, Vol. 4. London : Methuen (111-136).
- Ainsworth, M. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 4, 709-716.
- Ainsworth, M.D., Blehar, M.C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Belsky, J. & Rovine, M.J. (1987). Temperament and attachment security in the Strange Situation: An empirical rapprochement. *Child Development*, 58, 787-795.
- Belsky, J. & Rovine, M.J. (1988). Nonmaternal care in the first year of life and the security of infant-parent attachment. *Child Development*, 59, 157-167.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss*. Vol. 1 : *Attachment*.; Vol. 2 : *Separation, anxiety and anger*. New York : Basic Books. Traduction française: *Attachement et perte: I L'attachement; II Séparation, angoisse et colère*. Paris: PUF (1978, 1ère ed.).
- Bretherton, I. & Waters, E. (Eds.) (1985). Growing points of attachment theory and research. *Monographs of the Society for research in child development*, 50, 1-2 (en entier).
- Bretherton, I. (1990). Communication patterns, Internal working models, and the intergenerational transmission of attachment relationships. *Infant Mental Health Jn.*, 3, 237-252.
- Clarke-Stewart, K.A. (1989). Infant day care : Maligned or malignant ? *American Psychologist*, 44, 266-273.
- Crittenden, P.M. (1985). Social networks, quality of parenting, and child development. *Child Development*, 56, 1299-1313.
- Gardner, W., Lamb, M.E., Thompson, R.A., & Sagi, A. (1986). On individual differences in strange situation behavior: Categorical and continuous measurement systems in a cross-cultural data set. *Infant Behavior and Development*, 9, 355-375.
- Goossens, F.A., van IJzendoorn, M.H. (1990). Quality of infants' attachments to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child Development*, 61, 832-837.

- Goossens, F.A., van IJzendoorn, M.H., Tavecchio, L.W.C. & Kroonenberg, P.M. (1986). Stability of attachment across time and context in a dutch sample. *Psychological Reports*, 58, 23-32.
- Karen, R. (1990). Becoming attached. *The Atlantic Monthly*, february 1990, 35-70.
- Lamb, M. E. & Sternberg, K.J. (1992). Un réexamen du lien entre garde non-parentale et sécurité de l'attachement mère-enfant. In: B. Pierrehumbert (Ed.): *L'accueil du jeune enfant: Politiques et recherches dans les différents pays*. Paris: E.S.F.
- Lamb, M.E., Thompson, R.A., Gardner, W., Charnov, E.L. & Estes, D. (1984). Security of infantile attachment as assessed in the "Strange Situation": Its study and biological interpretation. *The Behavioral and Brain Sciences*, 7, 127-171.
- Londerville, S. & Main, M. (1981). Security of attachment, compliance, and maternal training methods in the second year of life. *Developmental Psychology*, 17, 289-299.
- Main, M., Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: a move to the level of representation. In: I. Bretherton & E. Waters (Eds.): *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for research in child development*, 50, 1-2, 66-104.
- Main, M. & Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age 6: A predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Developmental Psychology*, 24, 415-426.
- McCartney, K. & Phillips, D. (1988). Motherhood and child care. In: B. Birns & D.F. Hay (Eds.), *The different faces of motherhood*. New York: Plenum, 157-183.
- Pastor, D.L. (1981). The quality of mother-infant attachment and its relationships to toddlers' initial sociability with peers. *Developmental Psychology*, 17, 326-335.
- Pierrehumbert, B. & Iannotti, R.J. (1988). Explications causales et style d'attributions causales chez l'enfant: Deux théories, deux réalités? *Cahiers de psychologie cognitive*, 8, 363-382.
- Pierrehumbert, B. (1992). Une étude longitudinale dans le contexte de la Suisse francophone. In: B. Pierrehumbert (Ed.): *L'accueil du jeune enfant: Politiques et recherches dans les différents pays*. Paris: E.S.F.
- Pierrehumbert, B., Antonietti, J.P. & Zaltzman, V. (1992). Le Q-SORT comme instrument de l'étude de l'attachement mère-enfant. Actes du colloque GROFRED, Lausanne, 1991 (à paraître).
- Pierrehumbert, B., Bettschart, W., Frascarolo, F. (1991). L'observation des moments de séparation et de retrouvailles: une étude sur les implications de la garde non-parentale du jeune enfant. *Dialogue, recherches cliniques et sociologiques sur le couple et la famille*, 2, 34-48.
- Pierrehumbert, B., Iannotti, R.J., Cummings, E.M. & Zahn-Waxler, C. (1986). Attachement maternel et dépendance: Quelques apports de la psychologie expérimentale. *Neuropsychiatrie de l'Enfance*, 34, 409-420.

- Radke-Yarrow, M., Cummings, E.M., Kuczynski, L. & Chapman, M. (1985). Patterns of attachment in two- and three-year-old in normal families and families with parental depression. *Child Development*, 56, 884-893.
- Richters, J.E., Waters, E. & Vaughn, B.E. (1988). Empirical classification of infant-mother relationships from interactive behavior and crying during reunion. *Child Development*, 59, 512-522.
- van IJzendoorn, M.H. & Kroonenberg, P.M. (1988). Cross-cultural patterns of attachment: A meta-analysis of the strange situation. *Child Development*, 59, 147-156.
- 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. In: I. Bretherton & E. Waters (Eds.), Growing points in attachment theory and research. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 50, 41-65.
- Weber, R.A., Levitt, M.J. & Clark, M.C. (1986). Individual variation in attachment security and strange situation behavior: The role of maternal and infant temperament. *Child Development*, 57, 56-65.
- Zazzo, R. (Ed.) (1979). *L'attachement*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- Zeanah, C.H. & Barton, M.L. (1989). Internal representations and parent-infant relationships. *Infant Mental Health Journal*, 3, 135-142.

## Encadré 1

### Les épisodes de la Situation Etrange

1) L'expérimentateur introduit l'adulte, qui porte le bébé, dans la pièce d'enregistrement (munie de miroirs sans tain ou d'un système vidéo); des jouets adaptés à l'âge de l'enfant ont été déposés sur le sol; deux chaises ont été prévues, une pour l'adulte et une pour l'étrangère. L'expérimentateur propose à l'adulte de poser le bébé à mi-distance entre les deux chaises et de s'asseoir.

2) L'adulte et le bébé sont laissés seuls; le premier avait préalablement reçu la consigne de lire un magazine et de ne pas initier le contact; il se limitera à répondre lorsque l'enfant réclame le contact, ou à intervenir en cas d'autre nécessité. Si besoin est, l'adulte devra encourager le bébé à explorer les jouets.

3) Une femme, que ni l'enfant ni l'adulte ne connaissent, entre, salue et vient s'asseoir; après un instant, elle va s'approcher progressivement du bébé, engageant son attention mais sans se faire intrusive.

4) L'adulte quitte la pièce, de façon discrète, sans fournir d'explication à l'enfant, qui reste avec l'étrangère. En partant, il laisse un objet personnel sur sa chaise, indiquant qu'il va revenir. L'étrangère reprend alors une certaine distance, avec la consigne de ne pas initier elle-même le contact. Si le bébé exprime une détresse, l'étrangère le reconforte et essaie de l'intéresser aux jouets.

5) L'adulte revient et l'étrangère sort. Avant d'entrer, l'adulte se manifeste en parlant assez fort; une fois à l'intérieur de la pièce, il observe une pause de manière à laisser à l'enfant le loisir d'exprimer un éventuel désir de rapprochement ou toute autre réponse. Il reprend ensuite la même attitude que durant l'épisode 2. Si le bébé s'agrippe à l'adulte, celui-ci essaiera, après l'avoir reconforté, de l'intéresser aux jouets.

6) L'adulte sort de la pièce et laisse l'enfant seul; cette fois, il prépare le bébé à son départ et lui dit qu'il revient de suite. Il vient observer l'enfant derrière le miroir ou le moniteur TV. Si celui-ci montre de la détresse, l'expérimentateur interrompt la session, après concertation avec l'adulte.

7) Pour autant que la session n'ait pas été interrompue, l'étrangère revient et reste seule avec le bébé. En entrant, elle se comporte comme la mère dans l'épisode 5. Si l'enfant ne s'intéresse pas à elle, elle attire son attention puis reprend une certaine distance. Si l'enfant, au contraire, s'agrippe à elle, elle le reconforte puis essaie de recentrer son attention sur les jouets.

8) L'adulte revient et l'étrangère sort. Après une pause, (voir l'épisode 5), l'adulte prend le bébé dans les bras et reste en contact avec lui les trois dernières minutes.

## Encadré 2

### Les catégories de la *sécurité de l'attachement*

- **Groupe A:** Le comportement qui caractérise de façon typique les enfants "*insecure-avoidants*" est l'évitement du contact avec la figure d'attachement lors de la réunion. S'ils sont pris dans les bras, ces enfants ne résistent pas, toutefois ils ne cherchent pas non plus à conserver ce contact. Ils montrent généralement peu de détresse lors de la séparation. Si l'on est tenté de voir là de l'indifférence, il faut considérer que leur mouvement d'évitement semble trahir en réalité une ignorance active, dénotant une certaine colère.

- A 1: Evitement manifeste de l'adulte lors de la réunion (regarder fixement ailleurs, se détourner ou s'en aller). Pas d'approche lors de la réunion, ou approche avortée. Pas ou peu de maintien du contact lorsque l'enfant est pris. Tendance à traiter l'étrangère au même titre que la figure d'attachement.

- A 2: Léger comportement de salutation et d'approche lors de la réunion, mélangé avec une tendance à se détourner, s'en aller, regarder ailleurs ou ignorer. Il peut y avoir un léger maintien du contact, mais dans un contexte général d'évitement.

- **Groupe B:** Le caractère dominant des enfants "*secure attached*" est la recherche de contact avec la figure d'attachement, surtout lors de la réunion, et ceci sans ambivalence. Le contact peut être établi à distance. L'enfant de ce groupe n'est pas forcément perturbé par la séparation. S'il l'est, il se laisse reconforter par l'étrangère, qu'il semble toutefois bien différencier de la mère, contrairement aux enfants du groupe A.

- B 1: L'accueil de l'adulte, lors de la réunion, est réalisé par une interaction à distance positive, plutôt que par une approche et une recherche de contact physique. Peu de maintien de contact lorsque l'enfant est pris. Pas ou peu de détresse de séparation; il peut y avoir un léger évitement lors des réunions.

- B 2: Tendance à approcher et saluer l'adulte, bien que la recherche de contact physique reste faible. Il peut y avoir un léger évitement, mais celui-ci est ensuite remplacé par la recherche de proximité. Peu de maintien du contact lorsque l'enfant est pris. Peu de détresse de séparation.

- B 3: Recherche active du contact physique lors des réunions, et fort maintien de la proximité. L'enfant trouve un réconfort auprès de la figure d'attachement s'il est en détresse; ainsi il s'apaise après la réunion. Il se montre capable d'exploration en présence de cette figure. Peu d'évitement ou de résistance au contact.

- B 4: Recherche claire de contact et maintien de la proximité, spécialement lors des réunions, mais de façon moins active qu'en B3. L'enfant ne trouve pas suffisamment de réconfort dans la présence de l'adulte pour lui permettre d'explorer à nouveau. Il paraît



anxieux, tout au long de la séquence et manifeste de l'inquiétude ou de la détresse. Il peut montrer quelque résistance au contact.

- **Groupe C**: La réaction typique des enfants de ce groupe est l'ambivalence ("*insecure-ambivalents*" ou "*insecure-resistants*"). Il y a bien une recherche active de contact mais, une fois celui-ci établi, l'enfant veut s'en défaire. Non sans protester lorsqu'il est effectivement relâché. Le ton est surtout celui de la colère et de la détresse, ou encore celui de la résistance relationnelle. L'enfant peut résister à être pris et en même temps résister à être posé. Lors de la réunion, certains d'entre eux peuvent aussi manifester une détresse passive.

- C 1: Forte recherche de proximité et de contact physique, maintien élevé du contact, lors des réunions, mêlé à une résistance claire et à la colère. Détresse de séparation élevée. La résistance peut également être dirigée vers l'étrangère.

- C 2: Forte passivité, peu d'exploration, même dans les épisodes précédant les séparations; peu de recherche de contact ou de maintien de la proximité, quoique l'enfant manifeste un net désir d'être pris en pleurant ou en protestant, lorsqu'il est relâché. Résistance, mais pas aussi forte qu'en C1.

### Encadré 3

#### *Les six échelles interactives*

##### **1) Recherche de proximité et de contact**

Cette variable évalue l'intensité et la persistance des efforts que fait l'enfant pour obtenir ou regagner le contact ou la proximité avec une personne. Les scores les plus élevés concernent les cas où, l'enfant prend l'initiative et parvient au contact de lui-même. On ne décrit ci-dessous que 4 exemples, correspondant aux notes 1 - 3 - 5 - 7. Ces exemples illustrent comment le score tient compte à la fois de l'attitude de l'enfant et de celle du partenaire.

7. Initiative et effort très marqué pour établir le contact physique (p.ex. l'enfant fait une approche complète de l'adulte et établit le contact par ses propres moyens)

5. Effort assez marqué pour parvenir au contact physique (p.ex. l'enfant approche, mais est pris sans avoir exprimé une demande claire de contact)

3. Effort faible pour parvenir au contact physique, ou effort modéré destiné à obtenir la proximité (p.ex. l'enfant approche, ne fait pas de demande et n'est pas pris)

1. Aucun effort pour parvenir au contact physique ou à la proximité.

##### **2) Maintien du contact**

Ce score traduit le degré d'intensité et de persistance des efforts manifestés par l'enfant pour maintenir le contact physique avec l'adulte, lorsque celui-ci a été établi. L'enfant peut avoir approché l'adulte pour établir le contact par lui-même ou avoir été pris, ayant signalé ou non un désir de proximité.

7. Effort très actif et persistant pour maintenir le contact physique (p.ex., l'enfant ayant été porté longuement, résiste plusieurs fois activement à être reposé)

5. Effort assez actif pour maintenir le contact physique (p.ex. l'enfant ayant été porté brièvement résiste activement à être reposé)

3. Désir apparent de maintenir le contact physique, mais relativement peu d'efforts actifs dans ce sens (p.ex., l'enfant initie le contact au moins deux fois durant l'épisode; il n'est pris que brièvement et ne proteste pas lorsqu'il est reposé)

1. Pas de contact physique ou pas d'effort pour le maintenir.

### **3) Résistance au contact**

Cette variable traite de l'intensité et de la fréquence (ou de la durée) de la résistance manifestée par l'enfant à l'égard d'une personne, quand celle-ci entre en contact ou s'approche de lui, ou encore quand elle tente d'initier une interaction ou d'engager un jeu. La résistance peut s'exercer envers la personne ou envers les objets que celle-ci offre à l'enfant: moue, irritabilité, caprices, détresse teintée de colère, crise de rage, repousser, jeter, laisser tomber, lancer loin de soi, frapper, se tortiller pour être posé, se jeter en arrière, résister à être pris dans les bras, taper le sol du pied, bouder, etc.

7. Résistance très intense et persistante (p.ex. frapper de façon répétitive l'adulte, se tortiller pour se défaire, accès de colère, etc)

5. Résistance, mais moins intense ou plus isolée, avec une colère moins marquée

3. Légère résistance

1. Pas de résistance.

### **4) Evitement**

Cette variable concerne les comportements par lesquels l'enfant évite la proximité et l'interaction (même à distance); ce score décrira l'intensité, la fréquence, la persistance et la durée de ces comportements : accroître la distance de l'adulte, lui tourner le dos, détourner la tête, éviter de croiser le regard, cacher son visage ou encore simplement, ignorer l'adulte. L'évitement ou l'indifférence à l'égard de l'adulte est considéré comme d'autant plus marqué que ce dernier tente d'obtenir l'attention de l'enfant ou qu'il vient d'entrer dans la pièce.

7. Evitement très marqué et persistant (p.ex. ne prête pas attention à l'adulte en dépit des efforts répétés de celui-ci pour attirer l'attention de l'enfant)

5. Evitement net mais moins persistant (p.ex. ignorance, en l'absence de tentatives de l'adulte pour obtenir l'attention)

3. Comportement d'évitement léger et isolé (p.ex. bref délai dans la réponse)

1. Pas d'évitement.

**5) Interaction à distance**

Ce score traduit l'intérêt de l'enfant pour l'adulte, sans qu'il y ait proximité physique entre eux (sourire, vocalises, regards soutenus, montrer un jouet, jouer).

7. Interaction à distance très active et persistante (p.ex. interaction réciproque prolongée)
5. Interaction à distance active (p.ex. sourires et vocalises au parent à plusieurs reprises)
3. Interaction à distance modeste (p.ex. regards fréquents à l'adulte)
1. Pas d'interaction à distance (coups d'oeil occasionnels possibles).

**6) Recherche de la personne disparue**

Cette variable décrit les tentatives de l'enfant pour retrouver l'adulte qui est sorti de la pièce: suivre l'adulte jusqu'à la porte, tenter d'ouvrir celle-ci (mettre ses doigts dans l'entrebâillement, essayer d'atteindre la poignée, etc). Le fait de regarder la porte ou la chaise de l'adulte, ou le fait de se déplacer vers ceux-ci, sont également pris en compte (à l'opposé d'éventuels signes de détresse passive).

7. Comportement de recherche très active et persistante (p.ex. s'approcher immédiatement de la porte, la frapper, essayer de l'ouvrir)
5. Recherche assez active (p.ex. approcher la porte après un délai ou pas d'effort pour l'ouvrir)
3. Désir apparent de retrouver l'adulte, mais le comportement de recherche reste faible (p.ex. regarder la porte longuement)
1. Pas de recherche.