

PSYCHOLOGIE ET DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT



Les dossiers de l'Infop

SOMMAIRE

I.LE DÉVELOPPEMENT MOTEUR.....	4
II.TABLEAU RÉCAPITULATIF DES ÂGES ET DU DÉVELOPPEMENT PHYSIOLOGIQUE – PSYCHOMOTEUR – PSYCHOLOGIQUE – SOCIAL.....	6
III.POINTS DE REPÈRES : LES PSYCHOLOGUES DU DÉVELOPPEMENT.	9
<i>La théorie de l'attachement.....</i>	<i>9</i>
<i>Les visions globales :.....</i>	<i>9</i>
<i>La psychanalyse.....</i>	<i>10</i>
<i>Le courant Piagétien.....</i>	<i>11</i>
<i>Le béhaviorisme.....</i>	<i>12</i>
<i>L'approche psychosociale.....</i>	<i>12</i>
IV.HISTORIQUE DU DÉVELOPPEMENT ET DE LA PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT.....	13
LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT.....	14
<i>Le développement postural et moteur du jeune enfant.....</i>	<i>14</i>
<i>Le développement affectif.....</i>	<i>15</i>
<i>Le développement de l'intelligence.....</i>	<i>15</i>
<i>Henri Wallon.....</i>	<i>15</i>
<i>Jean Piaget.....</i>	<i>16</i>
<i>Les concepts clés de la théorie Piagétienne.....</i>	<i>16</i>
<i>I - Le stade sensorimoteur : naissance à 2 ans.....</i>	<i>16</i>
<i>II - le stade préopératoire : 2 à 7 ans.....</i>	<i>17</i>
<i>III – le stade des opérations concrètes : 7 à 11-12 ans.....</i>	<i>18</i>
<i>IV - Le stade des opérations formelles (11/12 ans à 14/16 ans).....</i>	<i>18</i>
DÉVELOPPEMENT DES NOTIONS SOCIALES ET MORALES CHEZ L'ENFANT.....	19
<i>Le développement des notions morales chez l'enfant.....</i>	<i>21</i>
<i>Kohlberg : Le test de jugement moral.....</i>	<i>22</i>
V.PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT : 150 ANS D'HISTOIRE.....	23
<i>Jean Piaget, psychologue malgré lui.....</i>	<i>25</i>
<i>L'importance de l'environnement social.....</i>	<i>27</i>
<i>À la découverte du bébé.....</i>	<i>28</i>
<i>Une théorie résistante aux critiques.....</i>	<i>29</i>
VII.LES STADES PAR : PIAGET – FREUD – WALLON.....	31
S. FREUD.....	31
H. WALLON.....	34
J. PIAGET.....	36
VII.LES PRINCIPALES ORIENTATIONS THÉORIQUES DU DÉVELOPPEMENT.....	38
<i>L'orientation maturationniste : A. Gesell (1880-1961).....</i>	<i>38</i>
<i>L'orientation behavioriste : J. Watson (1878-1958) et Skinner (1904-1990).....</i>	<i>39</i>
<i>L'orientation psychanalytique: S. Freud (1856-1939).....</i>	<i>39</i>
<i>L'orientation éthologique: de H. F. Harlow (1905-1995) à}. Bowlby (1907-1990).....</i>	<i>39</i>
<i>L'orientation cognitivoconstructiviste : Piaget (1896-1980).....</i>	<i>40</i>
<i>L'orientation psychosociale de H. Wallon (1879-1962).....</i>	<i>40</i>
TROIS THÉORIES DE RÉFÉRENCE.....	42
<i>La théorie piagétienne.....</i>	<i>42</i>
<i>L'homme et sa méthode.....</i>	<i>42</i>
<i>Les concepts de base.....</i>	<i>42</i>
<i>Les stades de développement.....</i>	<i>44</i>
<i>La théorie wallonienne.....</i>	<i>46</i>
<i>L'homme et sa méthode.....</i>	<i>46</i>
<i>Les concepts de base.....</i>	<i>47</i>
<i>Les stades de développement.....</i>	<i>48</i>
<i>La théorie freudienne.....</i>	<i>49</i>
<i>L'homme et sa méthode.....</i>	<i>49</i>
<i>Les concepts de base.....</i>	<i>50</i>

Les stades de développement libidinal.....	51
VIII.«PROGRAMMÉS POUR APPRENDRE».....	52
IX.L'ENFANT EN DEVENIR.....	55
LE DÉVELOPPEMENT AFFECTIF.....	56
<i>Les débuts de la théorie de l'attachement</i>	56
<i>La théorie psychanalytique modifiée</i>	56
<i>Le rôle du père... et des pairs</i>	57
<i>La catégorisation</i>	57
<i>L'inter modalité</i>	57
<i>La mémoire</i>	57
<i>La permanence de l'objet</i>	58
<i>Les théories explicatives</i>	58
RELATIONS SOCIALES ET DÉVELOPPEMENT COGNITIF.....	59
<i>La zone proximale de développement</i>	59
<i>L'utilité des perturbations cognitives</i>	59
X.LES RELATIONS ENTRE JEUNES ENFANTS :.....	60
LEADERS, DOMINANTS ET DOMINÉS.....	61
L'IMPORTANCE DU LIEN D'ATTACHEMENT À LA MÈRE.....	63
SYMPATHIE OU REJET.....	64
XI.QUE SE PASSE-T-IL À LA RÉCRÉ?.....	66
AM STRAM GRAM ET AUTRES PLOUF-PLOUF	67
PHÉNOMÈNES SAISONNIERS OU NORME SOCIALE?.....	68
CONSTRUIRE DES RÈGLES SOCIALES	70
L'ENFANT ACTEUR DE SA SOCIALISATION	71
XII.L'ATTACHEMENT, SOURCE D'AUTONOMIE	73
DIFFÉRENTS STYLES D'ATTACHEMENT	74
IMPLICATIONS SUR LE DEVENIR DE L'ENFANT	74
QUI EST RESPONSABLE DE LA QUALITÉ DE L'ATTACHEMENT?.....	75
TOUT VIENT-IL DONC DES PARENTS?.....	76
ET QUE SE PASSE-T-IL PLUS TARD?.....	77
XIII.STADE DU DÉVELOPPEMENT AFFECTIF DE L'ENFANT.....	79
LES STADES PRÉGÉNITAUX.....	79
LE COMPLEXE D'OEDIPE.....	83
<i>La période de latence</i>	84
<i>La puberté et l'adolescence</i>	86

I. Le développement moteur

Informations données par le Dr Alain Renault lors d'une conférence.

Les capacités motrices du très jeune enfant connaissent un développement spectaculaire durant les douze premiers mois. Impotent et totalement dépendant à sa naissance, le bébé acquiert, en quelques mois, un contrôle et une autonomie notables dans la production des mouvements de la tête (orientation, détection) des bras et mains (prise et exploration d'objets), des jambes (locomotion). Ce développement va de pair avec des modifications importantes du système nerveux central et de la maturation fonctionnelle des structures cérébrales.

La myélinisation¹ s'étend surtout de la naissance à l'âge de 4 ans.

Elle conditionne l'augmentation de la vitesse de conduction des fibres nerveuses, et donc la finesse et la rapidité des mouvements volontaires, l'habileté motrice.

Si la localisation exacte d'un neurone est génétiquement déterminée, les contacts s'établissent avec les autres neurones de façon aléatoire. C'est le fonctionnement ultérieur qui privilégie certaines connexions, et entraîne la régression de celles qui sont inutiles.

La myéline est une structure vivante qui constitue à elle seule la moitié du poids du cerveau. Elle tisse sa gaine isolante, et chaque étape signe la «maturation du cerveau ».

A partir de 10 ans tout le cerveau est myélinisé.

On a observé que lors d'apprentissages, cette myélinisation se déclenche à nouveau chez l'adulte. Les transformations sont plus qualitatives que quantitatives.

Au plan des habiletés motrices, l'enfant ne peut réaliser aux différents âges que ce que lui autorise sa maturation nerveuse.

3-6 ans : la marche acquise : reste ludique, glisser, faire rouler, grimper, ramper, s'équilibrer, se repérer...

6-9 ans : intérêt aux techniques sportives - la maîtrise gestuelle s'affirme, - solliciter toutes les facettes de la motricité.

9-12 ans : apprentissages moteurs les plus complexes, l'exercice rend le corps plus vigoureux.

Les expériences motrices les plus diversifiées favorisent la maturation du cerveau. L'essentiel se joue de la naissance à 14 ans.

L'âge de **12 à 14 ans** est l'âge idéal pour le développement des capacités aérobies.

L'âge de **14 à 16 ans** est l'âge idéal pour le développement de la force musculaire (qualité de force explosive, vitesse-détente).

¹ La myéline : Substance lipidique (graisseuse) de coloration blanchâtre entourant les fibres nerveuses.

La myélinisation : C'est le processus de fabrication de la myéline. Ce processus se fait durant la vie embryonnaire et pendant la petite enfance de la façon suivante : les cellules se placent le long des fibres nerveuses à la manière d'une spirale. Serrées les unes contre les autres, l'aboutissement de ce ballet sera la fabrication de la gaine contenant de la myéline et dont le rôle est la protection du neurone.

Mais la myéline permet également à la vitesse de conduction des messages nerveux (influx nerveux, potentiel d'action) d'augmenter énormément. C'est ainsi que les fibres nerveuses contenant de la myéline sont plus rapides que les fibres nerveuses amyéliniques (ne contenant pas de myéline).

En ce qui concerne la substance blanche, celle-ci est constituée de myéline dont le rôle essentiel est le transport des messages en direction de la substance grise où seront effectués les différents traitements de l'information.

A âge identique, la femme possède une force de 50 à 80 % seulement de celle de l'homme, mais en réalité l'évolution de la force dépend du type d'activité, ou de l'entraînement. Il est cependant vrai que la femme est défavorisée sur le plan hormonal (testostérone).

La puberté normale.

Elle est l'expression physique de la maturation gonadique, elle-même dépendante de la maturation hypothalamohypophysaire. La finalité de ce processus est la capacité de reproduction.

Elle se traduit par une série de manifestations :

- Une croissance accélérée de la gonade
- L'apparition des caractères sexuels secondaires
- L'accélération de la vitesse de la croissance
- L'accroissement de la trophicité musculaire
- Les modifications de l'architecture squelettique
- La ménarche chez la fille
- La mue de la voix, la première éjaculation chez le garçon
- Des modifications cutanées : séborrhée, acné
- Des modifications psychologiques et comportementales.

Garçon :

- La croissance testiculaire : volume de 5 ml témoigne d'un début de puberté (vers 11,5 - 12 ans).
- La puberté se déclenche en moyenne 6 mois avant l'ossification du sésamoïde du pouce (12,5 ans).
- La mi-puberté est un excellent point de repère :
 - Pilosité axillaire naissante
 - Augmentation du volume testiculaire et de la longueur du pénis
 - La pilosité pubienne est plus dense, bouclée, pigmentée.
- C'est à partir de ce moment que se développent particulièrement les muscles, et qu'apparaissent la mue de la voix, la séborrhée et l'acné.
- La sécrétion de testostérone s'élève vers 12-14 ans.
- La durée de la puberté est en moyenne de 3 ans.

Fille :

- Le signe objectif du début de la puberté est la taille des ovaires (échographie des ovaires) : de 1 à 6 cm³ la puberté est en cours (vers 10,5 ans) la puberté se déclenche environ 6 mois avant l'ossification du sésamoïde du pouce (11 ans).
- La ménarche n'apparaît que 2 ans après le début de la puberté, généralement vers 13-14 ans. Les premiers cycles sont irréguliers, et il faut en moyenne 5 ans après la puberté pour avoir un bon corps jaune (la douleur correspond souvent à un manque de progestérone).
- La durée de la puberté est en moyenne de moins de 2 ans.

II. Tableau récapitulatif des âges et du développement physiologique – psychomoteur – psychologique – social.

Age	Aspect physiologique et fonctionnel	Développement psychomoteur	Aspect psychologique et social
D e 2 à 3 a n s	<p>Le squelette est malléable. Le thorax est plat (les côtes sont horizontales) d'où un essoufflement rapide. Il a un gros ventre. La voûte plantaire est affaissée. Il y a apparition de certains points d'ossification qui permettent d'améliorer les appuis au sol. Il mesure environ 93 cm à 3 ans.</p>	<p>Maîtrise encore mal ses mouvements. Commence à enchaîner et associer des gestes différents. Manipule beaucoup de petits objets, il est capable d'utiliser un crayon. Donne une impulsion au moment du lancer mais ne maîtrise pas la direction choisie. Monte normalement les escaliers mais descend encore marche par marche. Difficulté à ralentir sa course, à changer de direction, à accélérer, à associer différentes vitesses (passe souvent par l'arrêt).</p>	<p>Prédominance des manifestations émotionnelles. Désir de situer dans l'environnement : besoin de repères, d'affection, de sécurité, d'espaces réduits. Le groupe n'est souvent qu'une juxtaposition d'enfants (quelques rencontres mais furtives et ponctuelles). Prend conscience de lui : « moi » « je ». Devenir très opposant. Commence à comprendre qu'il y a un autre monde en dehors du noyau familial. N'a pas la notion du temps.</p>
D e 3 à 4 a n s	<p>Idem</p> <p>Mesure environ 102 cm.</p>	<p>Passe de la marche à la course en un mouvement plus ou moins enchaîné. Peut marcher sur la pointe des pieds. Apparition du sens de l'équilibre (mouvement compensateur). Sait lancer une balle avec extension du bras, apparition de la notion de distance (près – loin). Meilleure maîtrise de la direction. Ses gestes et mouvements sont plus habiles et rapides. Acquisition en cours : boutonner, déboutonner, visser, dévisser, découper suivant un trait, marcher à reculons, faire des sauts avec détente. Commence à être capable de gestes dissociés.</p>	<p>Rencontre d'autres enfants dans ses jeux, et essai de s'y associer dans des moments ponctuels, et de courte durée (porter, remplir...).</p> <p>Certains ont un copain.</p> <p>Reconnaît le haut, le bas, dessus, dessous devant, derrière, à côté mais toujours avec un objet fixe, permanent, ayant une direction (chaise).</p> <p>Commence à dessiner des bonhommes.</p> <p>Très vague notion du passé et du futur.</p> <p>Pas de notion de durée.</p> <p>A toujours besoin de répéter les choses, les gestes.</p> <p>Commence à poser des questions, âge du pourquoi.</p>

Age	Aspect physiologique et fonctionnel	Développement psychomoteur	Aspect psychologique et social
D e 4 à 6 a n s	<p>Perd ses formes de bébé. Apparition des points d'ossification complémentaires au niveau des membres inférieurs, permettant une meilleure locomotion, un meilleur équilibre du bassin. Les côtes amorcent leur inclinaison. Connexions de joints nerveux aidant la relation : « cerveau ... mouvement » Les acquisitions motrices se font à un rythme plus rapide. Commence à perdre ses dents.</p>	<p>Bondit, saute, se balance. Peut tenir sur un pied pendant une courte durée. Peut attraper un ballon. Descend un escalier normalement. Peut rester immobile. Deviens capable de gestes précis et adaptés : peut frapper sur un clou, scier et couper.</p>	<p>Parle de façon correcte. Dessine un bonhomme. Commence à compter, mais n'a pas la notion de nombre ni de quantité. Reconnaît ce qu'il mange. Commence à distinguer hier et demain. Pose beaucoup de questions. Demande la signification de mots abstraits ou nouveaux. Peut reconnaître les couleurs. Peut copier des formes simples. Manifeste de l'intérêt pour l'activité des adultes. S'intéresse aux âges. Invente des jeux et peut changer les règles. Fragilité de l'attention qui est accaparée par les stimulations extérieures. Turbulences et espiègleries. Age du merveilleux et de l'affabulation. Revit dans ses jeux des moments vécus. Compétition avec les parents.</p>
D e 6 à 8 a n s	<p>Idem physiologique Toujours apparition des points d'ossification des membres inférieurs. Perd ses dents.</p>	<p>Fait des gestes de plus en plus précis.</p>	<p>Commence à perdre son naturel. Age de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. A moins besoin de prouver qu'il sait manger, se laver et s'habiller. Age des collections en « quantité ». Fragile et instable il se réfère à l'adulte. Ne comprend pas vraiment la plaisanterie. Pose souvent des questions « bêtes » et plusieurs fois. Pose des questions sur des notions abstraites (existence de Dieu...)</p>

Age	Aspect physiologique et fonctionnel	Développement psychomoteur	Aspect psychologique et social
D e 8 à 1 2 a n s.	<p>La croissance se ralentit. Apparition des points d'ossifications :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des membres supérieurs permettant la rotation des poignets. • Des membres inférieurs permettant une locomotion plus vive et active. <p>Les côtes deviennent plus obliques permettant une plus grande amplitude respiratoire. Augmentation du volume du cœur et de l'appareil pulmonaire dans une cage thoracique qui demeure exigüe d'où une gêne et une élévation du rythme cardiaque. La force musculaire est peu développée. Fait preuve d'une certaine endurance mais dépense son énergie de façon peu économique.</p>	<p>La coordination des mouvements est en fin d'acquisition. L'équilibre s'assure. C'est la meilleure période pour une acquisition rapide de nombreux automatisme (danse, ski...) Ils accèdent à une image corporelle précise. L'attention peut être soutenue. L'immobilité voulue devient possible pendant un assez long moment.</p>	<p>Essais de formulation critique et d'analyse. Ont besoin de justice, d'initiative et d'indépendance relative. Ont une notion du droit et devoir. Il y a équilibre entre les intérêts à l'intérieur et l'extérieur de la famille. Stade de l'association et de l'organisation du groupe, âge des copains. Désir de compétition. Revendiquent une certaine autonomie mais ont besoin que l'adulte fixe des objectifs à leur activité. Début de la ségrégation : garçons – filles. Ne sont pas ensemble, mais s'observent. Les activités créatrices sont en baisse. L'image mentale est acquise. Ont besoin d'aventure et découvrir le monde.</p>
D e 1 2 à 1 4 a n s.	<p>Augmentation rapide de la taille qui porte principalement sur les membres et les extrémités. En revanche le poids n'augmente pas en proportion. Croissance parfois dissymétrique (inégalité des membres inférieurs, d'où une bascule du bassin). Développement sexuel : phase pré pubère. Apparition des poils pubiens. La voix mue chez les garçons. Les seins augmentent en volume et il y a apparition des règles en cycles encore irréguliers chez la fille.</p>	<p>Age de la disgrâce physique, stade de l'échassier. L'instabilité du fonctionnement organique se traduit par des troubles de l'appétit, des insomnies... La crise de croissance modifie le schéma corporel, d'où un comportement moteur maladroit, une allure gauche et empruntée, une réapparition fréquente de mouvements parasites, de petits signes d'incoordination.</p>	<p>A des comportements qui oscillent entre : agitation dispersée, turbulence et impulsivité. Et Apathie, ralentissement de l'activité, asthénie. Exhibitionnisme et pudeur. Agressivité et inhibition. Enthousiasme et dépression.</p> <p>Il y a développement de l'esprit critique. Il est hostile aux conformismes et aux valeurs traditionnelles. Il s'éloigne des valeurs familiales. Il passe par une période de négativisme et d'obstruction. Il fuie dans la rêverie et l'imaginaire. Il recherche des possibilités d'affirmation (sport...) Il recherche l'ami, le confident, le petit groupe Filles et garçons commence maladroitement à se reconquérir. Ont envie de conquêtes techniques.</p>

III. Points de repères : Les psychologues du développement.

(Sciences Humaines N°65)

La théorie de l'attachement

Ce courant de recherches, né à la fin des années 50, est consacré aux relations sociales précoces de l'enfant.

- **John Bowlby** postule que l'attachement (tendance du bébé à rechercher le contact physique avec un être) est un besoin primaire et spécifique, c'est-à-dire ne dépendant pas de la satisfaction des besoins physiologiques de l'enfant (en particulier l'allaitement). Le bébé humain est pourvu d'un répertoire de comportements innés qui lui permettent d'établir et de maintenir le contact avec ses proches, et en particulier sa mère (réflexes de succion et d'agrippement, pleurs et cris, sourires...). Ces comportements d'attachement ont une fonction de demande de protection et de socialisation en apprenant à communiquer avec sa mère, le bébé développe ses capacités d'interagir ultérieurement avec d'autres personnes.
- **Mary Ainsworth**, collaboratrice de **J. Bowlby**, a poursuivi les travaux de ce dernier et montré que l'attachement de l'enfant, au cours de la première année, varie beaucoup selon la manière dont la mère répond à ses besoins. Elle repère ainsi des enfants confiants, indifférents ou ambivalents.

Hubert Montagner et son équipe ont mis en évidence les divers comportements des enfants en crèche : offrandes, sollicitations, menaces, comportements de saisie et ouvertes, isolements et pleurs. Il a également établi une typologie des enfants par comportement : leaders, dominants agressifs, dominés craintifs, dominés par les mécanismes de leaders, isolés. Il attribue ces différences au comportement des parents.

Les visions globales :

Certains auteurs ont opté pour une vision globale de l'enfant, intégrant les aspects moteurs, affectifs, relationnels et cognitifs.

- **Henri Wallon** (1879-1962) considère que la personnalité de l'enfant se développe, par une succession de six stades et au travers de deux fonctions principales : l'intelligence et l'affectivité;
 - le stade d'impulsivité motrice (de 0 à 3 mois) est caractérisé par le désordre gestuel;
 - le stade émotionnel (de 3 mois à un an), au cours duquel les réponses des proches du bébé organisent progressivement ce désordre en émotions différenciées;
 - le stade sensori-moteur et projectif (de 1 à 3 ans) est l'occasion pour l'enfant de développer deux types d'intelligence : l'intelligence pratique (ou intelligence des situations), liée à la manipulation des objets; l'intelligence représentative (ou discursive), liée à l'imitation et au langage.
 - le stade du personnalisme (de 3 à 6 ans) qui voit l'affectivité primer sur l'intelligence; vers 3 ans, l'enfant s'oppose nettement à l'adulte; à 4 ans, son comportement devient beaucoup plus accommodant; à 5 ans, il tente d'imiter l'adulte ;
 - le stade catégoriel (de 6 à 11 ans) est une phase de domination des activités intellectuelles. L'enfant entre à l'école et devient capable d'attention, d'effort, de mémoire volontaire;
 - le stade de la puberté et de l'adolescence (de 11 à 16 ans).

- **Arnold Gesell** (1880-1961) établit un lien précis entre l'âge de l'enfant et les caractéristiques de croissance. Tous les enfants passent par des périodes alternées (de six mois ou un an) d'équilibre, caractérisées par un certain bien-être personnel, et de déséquilibre, durant lesquelles l'enfant est mal dans sa peau. Ainsi, sur le plan psychologique, à 7 ans, l'enfant est renfermé ; à 8 ans, il est vigoureux et expansif; à 9 ans, il est victime d'un trouble névrotique; à 10 ans, il est égal, équilibré.

La psychanalyse

Freud et certains de ses successeurs ont mis en évidence l'importance des relations affectives

- **l'enfant dans la construction**
- **sa personnalité**

Sigmund Freud (1856-1939) considère que le développement de l'enfant est initié par la sexualité infantile, expression qui désigne bien plus le plaisir que la génitale *stricto sensu*. Il la définit comme étant « *tout ce qui concerne les premières années de l'enfance en quête de jouissance locale que tel ou tel organe est en mesure de procurer.* » Freud distingue les cinq stades suivants

- le stade oral (de la naissance à 1 an) : les lèvres de l'enfant sont une zone érogène, source de plaisir lorsqu'il tète. La théorie freudienne de « l'étayage » postule que c'est à partir de cette satisfaction alimentaire que se met en place l'attachement à la mère. La zone orale est également utile pour découvrir le monde le bébé porte à sa bouche les objets qui l'entourent; - le stade anal (de 2 à 3 ans) parents et l'enfant sont particulièrement attentifs au contrôle des sphincters. Lorsqu'il les maîtrise, l'enfant éprouve du plaisir en se retenant.

- le stade phallique (de 3 à 4 ans) : l'enfant découvre que la manipulation de ses organes génitaux lui procure un plaisir érotique. Durant cette période, le complexe d'Oedipe (sentiments amoureux à l'égard du parent de sexe opposé et de rivalité à l'égard du parent de même sexe) constitue un moment essentiel du développement de l'enfant - la période de latence (de 4-5 ans à la puberté) : l'enfant refoule alors les pulsions et activités sexuelles des périodes précédentes.

- la période de maturité génitale (de 14-16 ans à 18-21 ans) : la principale zone de plaisir érotique est le sexe mais Freud n'a pas observé directement d'enfants.

En effet, sa théorie est basée sur les associations libres et les rêves de ses patients adultes. D'autres psychanalystes combleront cette lacune (Anna Freud, Mélanie Klein, Erik Erikson, Donald Winnicott Jacques Lacan...).

- **Erik Erikson** (1902-1994) considère que le développement est le processus permettant d'atteindre, l'identité du « moi », terme désignant simultanément l'acceptation de soi et des caractéristiques de sa culture d'appartenance. L'individu doit surmonter huit crises psychosociales majeures pour parvenir à une identité du moi, chacune d'elle étant marquée par le conflit entre deux tendances opposées. Par exemple, au cours de la première année, la première crise oppose la confiance et la méfiance la façon dont la mère répond aux attentes du bébé va déterminer le niveau ultérieur de confiance dans la vie que manifesterà l'enfant. Une phase essentielle se situe à l'adolescence. L'individu cherche à exprimer son identité, mais risque aussi une diffusion de celle-ci par identification excessive à des héros ou à des causes.

Donald Winnicott (1896-1971) accorde une grande importance à l'interaction entre le bébé et sa mère. Celle-ci assume trois fonctions essentielles : - le «holding», ou soutien physique du nourrisson, qui fournit une cohérence aux éléments sensori-moteurs du bébé.



- le «handling», ou manipulation du nouveau-né (habillage, toilette, caresses) ;
- la «présentation de l'objet» (par exemple le sein). Winnicott forge le concept de « mère suffisamment bonne » pour désigner une mère qui répond de manière adaptée aux besoins du nourrisson.

Winnicott s'est particulièrement intéressé à «l'objet transitionnel », peluche ou morceau de tissu (le fameux doudou) auquel le jeune enfant s'attache. Cet objet établit une transition entre lui-même et un objet pleinement extérieur à lui-même. Son usage constitue un élément normal du développement de l'enfant.

Le développement Piagétien

Il s'est essentiellement intéressé au développement cognitif de l'enfant. Son œuvre immense, poursuivie par certains chercheurs.

Il (1896-1980) distingue quatre stades du développement cognitif de l'enfant, qui correspondent pas précisément à des âges chronologiques, mais dont l'ordre d'apparition est stable.

- le stade sensori-moteur (de la naissance à 2 ans) concerne les déplacements du corps et des objets dans l'espace;
- le stade préopératoire (de 2 à 7 ans) désigne une phase durant laquelle l'enfant ne maîtrise pas certaines opérations logiques, telle que la conservation ou la réversibilité (voir stade suivant). Par ailleurs, dans cette période, les relations de l'enfant avec le monde sont dominées par l'« égocentrisme ». Ce terme n'a pas de connotation péjorative sous la plume de Piaget et désigne le fait que le jeune enfant envisage le monde selon sa propre perspective et s'avère incapable de prendre en compte le point de vue d'autrui;
- le stade des opérations concrètes (de 7 à 11 ans) durant lequel l'enfant est capable de résoudre des problèmes portant sur des réalités physiques. L'enfant est « conservant », c'est-à-dire qu'il sait que les volumes, poids, etc., ne varient pas lorsqu'on modifie la forme des objets : si l'on découpe un gâteau en parts, il estime qu'il y a la même quantité de gâteau avant qu'après; si l'on transvase de l'eau d'un récipient étroit dans un récipient plus large, il affirme qu'il y a la même quantité de liquide. Il est également capable de réversibilité logique : il affirme qu'une boulette de pâte à modeler étirée en saucisse peut revenir à son aspect initial ;
- le stade des opérations formelles (de 11 à 15 ans) permet l'accès à un raisonnement hypothético déductif. L'enfant peut émettre une hypothèse abstraite, puis se lancer dans une expérimentation pour en vérifier la validité, et enfin tirer des conclusions de son observation.

• **Juan Pascual-Leone** a élaboré un modèle assez complexe du fonctionnement cognitif, basé sur une version renouvelée des stades Piagétien. Il considère que le système psychologique est organisé en deux niveaux hiérarchisés, les «opérateurs subjectifs» ou schèmes qui sont le système de traitement de l'information.

Il y a trois types de schèmes :

Les schèmes affectifs, cognitifs et personnels, ces derniers coordonnant les deux autres et

correspondant donc aux valeurs, croyances...

Le second niveau est constitué d'«opérateurs silencieux » qui influencent l'état mental du sujet en agissant sur les schèmes. Ils sont dits silencieux car ils correspondent à la machinerie du système cognitif non nécessairement accessible à la conscience.

Le béhaviorisme

Cette approche met presque exclusivement l'accent sur l'influence de l'environnement dans le développement d'un individu.

•**John B. Watson** (1878-1938) était convaincu qu'un conditionnement adéquat pouvait permettre d'obtenir les comportements que l'on souhaitait voir se manifester chez un enfant. Il affirmait pouvoir transformer tout enfant en « *médecin, avocat, marchand, patron et même mendiant ou voleur, indépendamment de ses talents, de ses penchants, tendances, aptitudes, vocation ou origines raciales.* »

F. Skinner (1904-1990) a approfondi ce courant de recherches. Le développement se passe pas au travers de stades successifs nettement repérables, mais comme un ensemble de petites acquisitions imperceptibles. Ce processus est essentiellement le résultat des récompenses (appelées renforcements positifs), lorsqu'un comportement est encouragé par les parents ou d'autres personnes, et des punitions (appelées renforcements négatifs), lorsque le comportement suscite la réprobation sociale. Par exemple, si un parent ne prête qu'une attention réduite au « bobo » que vient de se faire son enfant, celui-ci pleurera moins que si le parent le plaint.

Sydney W. Bijou, applique la psychologie béhavioriste à l'analyse du développement de l'enfant. Il repère trois stades :

- le stade universel (de la naissance à 2 ans) :

Les stimulations de l'environnement jouent alors un faible rôle car le plus grand déterminant est la maturation biologique.

- le stade de base (de 2 à 6 ans) : le développement comportemental de l'enfant dépend essentiellement du type d'environnement social fourni par la famille.
- le stade social commence lorsque l'enfant va à l'école et se poursuit durant sa scolarité. De multiples influences interviennent pour modifier les acquisitions des deux premiers stades.

L'approche psychosociale

Selon cette perspective, le développement cognitif dépend fortement des relations sociales de l'enfant.

Lev Vygotsky (1896-1934) considère que ce n'est pas le niveau de développement qui détermine les capacités d'apprentissage (comme le pense Piaget), mais que c'est l'apprentissage auprès d'adultes qui va déterminer le développement. Selon lui, chaque fonction supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant. Elle se manifeste tout d'abord dans une activité collective soutenue par l'adulte et le groupe social, puis apparaît lors d'une activité individuelle et devient alors une propriété intériorisée de la pensée de l'enfant. « *Ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui à l'aide des adultes, il pourra l'accomplir seul demain.* »

• **Jérôme Bruner** considère que les parents apportent un soutien efficace à l'enfant lorsqu'ils lui permettent d'aller au-delà de ce qu'il est capable seul, puis qui disparaît lorsque l'enfant parvient à réaliser la tâche de façon autonome.

IV. Historique du développement et de la psychologie de l'enfant².

Définition du terme « enfance » :

« Période de la vie où s'effectue une succession ininterrompue et rapide de changement : dans les situations environnementales physiques et sociales où les enfants sont successivement placés en fonction de leur variation en âge (crèche, école...), dans les comportements, actions et réactions que l'on attend d'eux, dans leurs compétences intellectuelles et affectives. »

Le statut de l'enfant dans la société

- Pour comprendre les débuts de la psychologie de l'enfant et de l'intérêt porté à son développement, il faut considérer plusieurs variables de l'histoire culturelle :
 - L'évolution des mœurs, coutumes et mentalités qui ont conduit à la sensibilité actuelle.
 - Les représentations de la population, des philosophes, des savants sur ce qu'est l'enfance.

Évolution historique

- Du «Moyen Age», jusqu'aux «Temps Moderne» (XII et XIIIe) : **les âges de la vie** sont des périodes grossières : enfance jeunesse, vieillesse.
- Ce sont de **grandes divisions** à la fois **biologique** et **sociale** qui distinguent les rôles et les activités, les modes d'habillement, etc....
- L'enfant (y compris l'adolescent pas encore différencié) est défini par son état de dépendance et ses fonctions souvent serviles (P. ex : c'est le même vocabulaire que l'on emploie pour les enfants et les valets).
- L'enfant reste longtemps un être qui ne suscite que **peu d'intérêt**, un **état transitoire**. Cela s'explique certainement par l'importance de la mortalité infantile faisant que les parents ne s'attachent pas excessivement à leur progéniture.
- Jusqu'à la fin de la période classique (Fin XVIIIe) : la vision dominante de l'enfance n'est pas celle d'une période de transformation, mais d'un **état distinct de celui l'adulte** disposant de l'usage de la raison.
- Si dans les textes des philosophes les enfants sont évoqués, c'est précisément parce qu'ils fournissent le **contre-exemple de l'être de raison** : Chez Descartes : le « *règne de l'erreur* », le « *tohu-bohu des sens* ». La raison chez l'enfant est potentielle mais voilée, endormie.
 - Locke, Hume : l'esprit à la naissance est comme une « *table rase* » (*Tabula rasa*) où s'impriment les connaissances issues de l'expérience qui vont former les habitudes par apprentissages.
- C'est à l'âge classique (moitié XIIIe siècle) que va se faire la 1ère esquisse de mise en mouvement temporelle, avec le début de **l'embryologie**.
- C'est à la fin des années 1800, début 1890 que **la psychologie de l'enfant va faire son apparition**. En France cela sera sous l'impulsion de Binet (1890) et de son test d'intelligence, aux Etats-Unis les 1ers articles paraîtront en 1891 dans le *Pedagogical Seminary* et en Allemagne ce seront les expériences de Wundt dans son laboratoire.
- **Binet** (1909) crée l'une des premières « *Échelle métrique d'intelligence* ». Elle va orienter l'attention des spécialistes sur les inégalités des aptitudes des enfants. Et ainsi va naître la notion de « *débilité mentale* » qui désigne une catégorie d'enfant se situant à la limite extrême de la répartition normale de l'intelligence. Les échelles d'intelligence proposent une hiérarchie d'épreuves rangées par ordre de difficulté. Cette hiérarchie correspond à l'ordre chronologique des âges d'enfant. Ainsi pour chaque enfant pourra être comparé selon son

² Texte écrit par le Dr Marie Schäfer-Altiparmakian Institut de Recherche et de Conseil dans le domaine de la famille www.unifr.ch/iff UNIVERSITÄT SFRIBURGENSIS

âge chronologique (l'âge qu'il a effectivement) et son âge mental. Le QI (ou Quotient intellectuel) correspond à l'âge mental divisé par l'âge réel.

Le développement de l'enfant

L'enfant depuis sa conception intra-utérine jusqu'à l'âge adulte se développe simultanément et souvent en interdépendance dans différents domaines :

- développement postural et moteur
- développement affectif
- développement de l'intelligence
- développement social

Le développement postural et moteur du jeune enfant



Introduction à la psychologie sociale

Le développement postural et moteur du jeune enfant

<p><u>Position dorsale:</u></p>  <p><u>0 à 8 sem.:</u> position asymétrique (a): l'enfant n'a aucun contrôle sur l'axe de son corps et n'arrive pas à tenir sa tête.</p> <p><u>2-3 mois:</u> stabilité de la posture, première expression motrice: gestes saccadés, répétitifs.</p>	<p><u>Position ventrale:</u></p>  <p><u>0 à 8 sem.:</u> appui sur les avant-bras, poids sur les poignets.</p> <p><u>3 mois:</u> progressivement appui symétrique sur 2 coudes (d) la tête est alors portée, orientable et libre en rotation</p>
--	---





Introduction à la psychologie sociale

De 3 à 6 mois

<p><u>Position dorsale:</u></p>  <p><u>3 mois:</u> symétrie corporelle, la tête se libère (sans déséquilibre du dos), l'enfant a le plus souvent ses 4 membres en l'air, cette position stable et le dos lui permet d'établir antérieurement et constamment une relation avec son environnement.</p> <p><u>4 mois:</u> apparition de la préhension (l'enfant arrive à saisir un objet).</p>	<p><u>Position ventrale:</u></p>  <p><u>4 - 5 mois:</u> appuyé sur un coude, l'enfant arrive à saisir un objet sans perdre son équilibre se s'aidant de son genou.</p>
---	---



Introduction à la psychologie sociale

De 9 à 10 mois

 <p><u>9 - 10 mois:</u> l'enfant passe de la position « à 4 pattes » à la position assise.</p>  <p>Et il arrive à rester assis et stable.</p>	 <p>Il rampe.</p>  <p>Et commence à se lever en se hissant à la force de ses bras. Bientôt il sera debout et apprendra à marcher.</p>
---	---

Introduction à la psychologie sociale

De 6 mois à 1 an

<p><u>Position dorsale:</u></p>  <p><u>6 mois:</u> l'enfant arrive à se retourner dos - ventre. L'enfant coordonne ses 2 mains pour saisir des objets.</p> <p><u>7 mois:</u> coordination main - pied, puis main - pied - bouche.</p> <p>Premier essai de position assise.</p>	<p><u>Position ventrale:</u></p>  <p><u>6 mois:</u> l'enfant prend appui sur ses 2 mains.</p> <p><u>7 mois:</u> retournement ventre - dos.</p> <p><u>8 - 9 mois:</u> l'enfant rampe « en phoque (traction par les membres supérieurs). Va rapidement se transformer en rampe à quatre pattes.</p>
--	--

Le développement affectif

L'enfant pour grandir harmonieusement a besoin de relation affective stable et satisfaisante. Son développement affectif se crée en contact étroit avec sa relation à sa mère (ou de toute autre personne s'occupant de lui. Le nouveau-né a, un besoin vital de sa mère pour satisfaire à ses besoins primaires (nourriture, soin), mais il a aussi besoin d'affection

Les concepts de dépendance et d'attachement

- La dépendance : lien mère - enfant basé sur la satisfaction des besoins physiologiques.
- Spitz (1946) découvre le « syndrome de l'hospitalisme » : en observant des enfants dans les orphelinats après la 2e guerre mondiale il s'est rendu compte que les bébés recevant les soins vitaux nécessaire, mais privés de tout contact affectif, montrent rapidement de sérieux signes de régression provoquant de grave lésions physiques pouvant aller jusqu'à la mort du bébé.
- L'attachement : selon la définition de Bowlby (1969), est tout comportement qui favorise le contact ou la proximité d'un jeune enfant avec sa mère, afin de répondre à un besoin premier de l'enfant, le besoin de sécurité.
- Bowlby distingue les enfants selon leur type d'attachement : sécurisé, insécurisé ou ambivalent.

Le développement de la relation d'attachement (Bowlby, 1969)

L'enfant passe par diverses phases d'attachement :

- Phase initiale de pré attachement : de la naissance à quelques semaines. L'enfant est **attiré par les stimuli humains** plutôt que par les objets.
- L'attachement « en cours de réalisation » : le bébé, l'enfant fait la différence entre les diverses **personnes connues** et les inconnues avec qui il interagit de façon différente.
- Attachement « établi » : le bébé devient **actif dans la recherche de proximité** (locomotion, étreinte, etc.). Cette phase peut commencer à 6 mois, mais survient généralement entre 9 et 12 mois. On assiste dans cette même période à la « peur de l'étranger » (l'enfant pleure quand il se trouve dans les bras d'une personne inconnue)
- « Goal-corrected partnership » : vers 3 ou 4 ans, l'enfant perd son égocentrisme et arrive à inférer le comportement de sa mère et agir en conséquence.

Le développement de l'intelligence

Lev Vygotsky

- Lev Vygotsky (URSS) : son ouvrage le plus célèbre « *Le langage et la pensée* » (1934)
- Selon Vygotsky, **l'intelligence émane de la pensée** qui permet la manipulation de symbole abstrait (les concepts). Et **la pensée a sa source dans la parole** qui va être progressivement maîtriser jusqu'à devenir un langage intériorisé.
- Dans sa *théorie des « fonctions psychiques supérieures »* : l'intelligence se développerait grâce à des « *outils psychologiques* » que l'enfant trouve dans son environnement, **le langage étant l'outil privilégié**. L'activité pratique (la parole) est intériorisée en activité mentale de plus en plus complexe grâce aux mots, source de la formation des concepts.
- Pour Vygotsky les représentations mentales sont socialement transmises par le langage. Il aura une réflexion sociale du développement de l'intelligence, comprendre : comment la communauté par le langage influence la pensée de l'individu, et, comment l'individu utilisant le langage agit en retour sur sa communauté.

Henri Wallon

- Henri Wallon (1946) « *L'évolution psychologique de l'enfant.* »
- Pour Wallon, **les activités mentales sont présentes dès la naissance**, elles sont observables dans toutes les stratégies que l'enfant met en place pour interagir avec le monde réel.

L'enfant, par ses actions et les réactions reçues en retour, se construit progressivement une représentation de son monde, des lois qui y régissent.

- **C'est surtout par les jeux que l'enfant structure ses activités mentales.** Les jeux de l'enfant deviennent de plus en plus complexes, l'enfant s'exerçant à manipuler des concepts de plus en plus sophistiqués.

Jean Piaget

- Jean Piaget (1896-1980) psychologue genevois, s'intéresse à comprendre « comment la connaissance humaine se forme » (l'épistémologie) ? Comment est-il possible d'acquérir une pensée logique ? Comment des individus passent de formes peu évoluées de compréhension à des formes de connaissances plus complexes. Un tel passage peut s'observer au cours du développement intellectuel des enfants.

- Pour Piaget, **l'intelligence de l'enfant est fondamentalement différente de celle de l'adulte.** Il a établi que le nourrisson part d'un niveau de conscience « primitif » et que son développement intellectuel évolue au cours de stades distincts, motivé par un désir inné de connaissance du monde.

Les concepts clés de la théorie Piagétienne

- Le schème : est un comportement observable et une organisation mentale qui intervient dans l'acquisition ou l'organisation de la connaissance.

- Ces schèmes s'accroissent, se développent et se modifient dans le temps par l'action de 2 processus

- L'assimilation : si la nouvelle situation rencontrée par l'enfant lui est familière, alors il peut l'intégrer (l'assimiler) aux schèmes déjà existants. Elle consiste à réagir à un nouveau stimulus à partir des connaissances existantes: le bébé essaie de mettre un nouvel objet dans sa bouche pour le sucer ou le sentir.

- L'accommodation : si les nouvelles informations sont incompatibles avec les anciennes représentations alors il y aura un réajustement (une accommodation) des schèmes.

Le bébé qui veut prendre un nouvel objet dans sa main devra accommoder le mouvement de sa main en fonction de la forme ou grosseur de l'objet convoité.

- Grâce aux processus d'assimilation et d'accommodation et aux modifications des schèmes que ceux-ci entraînent, les capacités cognitives d'un enfant subissent une série de changements. Lorsqu'une quantité suffisante de changement a eu lieu, l'individu connaît une transformation globale de ses points de vue et perspectives. Piaget a appelé ces grandes étapes du développement « stades de développement cognitif ».

I - Le stade sensorimoteur : naissance à 2 ans

- Utilisation des sens et des capacités motrices pour explorer l'environnement et se développer cognitivement.

1. Des réflexes à l'intentionnalité : naissance à 9 mois:

- Durant les neuf premiers mois de sa vie, le bébé va **exercer les réflexes innés** dont il dispose (ex : la succion, la préhension). Il va tenter de prendre contrôle sur ses activités réflexes, notamment grâce à des activités stéréotypées et répétitives (ex : ouvrir - fermer la main).

Il va **observer qu'une même action provoque une même conséquence.**

2. de l'intentionnalité à la représentation : 9 mois à 24 mois:

- Les mouvements deviennent **coordonnés** et de plus en plus **complexes**. Les actions prennent un caractère "intentionnel" (Ex : soulever le drap qui cache le jouet). L'enfant découvre des nouvelles façons pour atteindre ses buts (ex : tirer la nappe pour avoir son jouet).

- A la fin de ce stade l'enfant dispose d'un système de représentation, il arrive à **se souvenir mentalement des séquences d'action** ou de résolution de problèmes et il arrive à reproduire un comportement observé auparavant (**imitation** reportée).
- Parmi les principales limites quel un enfant de ce stade doit faire face est l'absence de la permanence de l'objet. C'est-à-dire que l'enfant n'a pas la compréhension que les objets continuent d'exister même lorsqu'on ne peut plus les voir, les entendre ou les sentir.

II - le stade préopératoire : 2 à 7 ans

- Maîtrise du langage et acquisition de la pensée symbolique

1. La pensée symbolique : 2 à 4 ans :

- Les débuts de la communication verbale permettent la venue des raisonnements symboliques : c'est-à-dire pouvoir se représenter un objet ou une action sans que celui-ci soit présent, grâce au langage.

Apparition du jeu symbolique (« faire semblant », jeu imaginaire), du dessin et de l'image mentale.

- 2. - La pensée préopératoire : 4 à 7 ans

- La parole devient plus sociale. L'enfant acquiert intuitivement certains des concepts logiques. Cependant, il y a toujours une tendance de concentrer l'attention sur **un aspect** d'un objet tout en ignorant les autres. Les concepts formés sont bruts et irréversibles.
- Parmi les limites de ce stade, on peut citer : l'incapacité de l'enfant à effectuer des «opérations réversibles ou de conservation » ; existence d'une pensée égocentrique (incapacité de tenir compte du point de vue de l'autre) ; pensée animiste (croyance que tous les objets sont vivants).

Le temps

- L'enfant de deux ans n'a conscience que du temps immédiat, les longues durées ne lui disent rien. Quand la mère part après avoir amené son enfant à la crèche et que ce dernier pleure, c'est que pour lui toute séparation avec sa mère est une séparation définitive. Si on lui dit **«tu verras ta maman ce soir»**, cette affirmation ne le rassure guère, car ce soir est pour lui une échéance indéfinie.
- L'enfant de trois ans sait ce que veut dire «avant» et «après» mais pas ce que signifie «hier » ou «demain ».
- Vers l'âge de 5 ans, l'enfant comprend que le temps s'écoule en phases successives qui aboutissent à des changements d'état : le jour, la nuit, la semaine, le mois, l'année.
- Ainsi l'enfant a une perception du temps différente de celle de l'adulte. Sa perception du temps n'est pas linéaire, elle est plutôt organisée autour de points de référence significatifs associés à l'événement, par exemple : congé d'école, Noël, Pâques, anniversaire, visite d'une personne.

L'espace

- Il y a une prise de conscience progressive du temps, acquisition qui se fait en parallèle à la notion de «temps».
- L'enfant de quatre ans a conscience de l'espace immédiat : il est capable depuis longtemps de mémoriser les itinéraires dans un espace familier, comme la maison, l'école. Mais il ne saisit pas les distances.

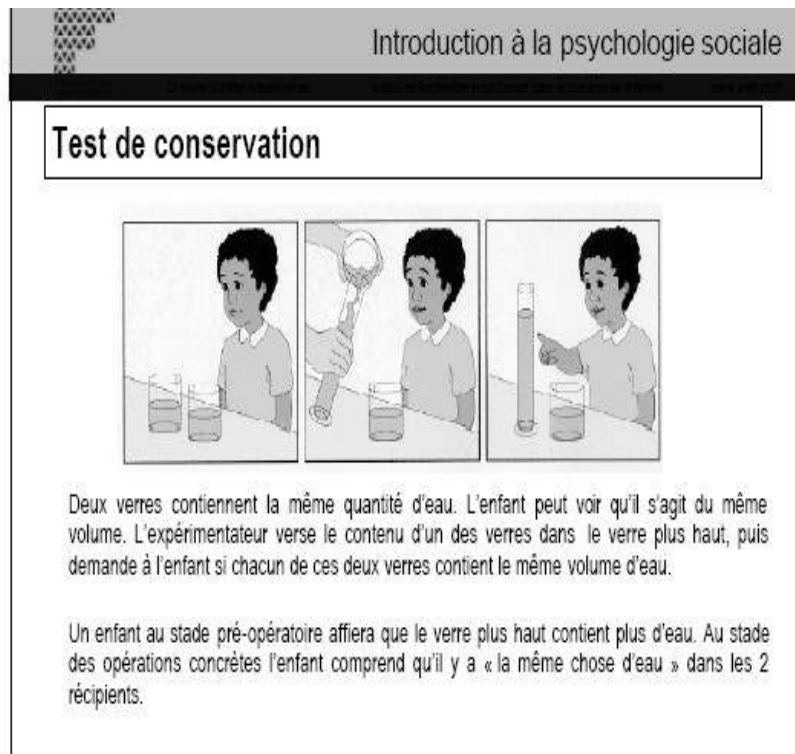
A cinq ans l'enfant peut situer : gauche droite, devant derrière, en haut en bas.

III – le stade des opérations concrètes : 7 à 11-12 ans

• Dans ce stade, on observe d'importantes habiletés intellectuelles. Les enfants sont maintenant capables d'appliquer les opérations aux objets concrets.

Acquisitions de deux concepts importants :

- **La réversibilité** : capacité à pouvoir renverser l'effet d'une action ou d'une opération mentale, p. ex. transvaser de l'eau d'un verre à l'autre et vice versa.
- **La conservation** : capacité de reconnaître qu'une quantité, un poids ou un volume donné demeurent constant malgré des changements de formes, de longueurs ou de positions.



• Parmi les autres acquisitions de ce stade, l'enfant peut adopter le point de vue des autres, classer les objets en série (par exemple, du plus court au plus long) ; une compréhension des concepts relationnels fondamentaux (ex : « plus grand que », « plus lourd que »).

• Une limite grande limite du stade des opérations concrètes est la nécessité qu'à l'enfant d'avoir besoin du support physique – réel, il n'est pas capable de pensée abstraite.

IV - Le stade des opérations formelles (11/12 ans à 14/16 ans)

• Dernière période définie par Piaget, il débute à la puberté et est caractérisé par la maturité cognitive ou l'intelligence adulte.

• Les enfants et les adultes à ce stade sont capables de penser de manière abstraite. C'est à dire qu'ils sont capables de résoudre des problèmes géométriques sans devoir se référer à une figure existante. Ils déduisent des principes généraux des règles et peuvent se concentrer simultanément sur de nombreux aspects d'une situation et parvenir à se faire une opinion et à résoudre des problèmes.

• Le stade des opérations formelles est associé à la pensée hypothético-déductive.

Cela signifie que la personne est capable de travailler sur des syllogismes, qui sont une forme de raisonnement par lequel une conclusion est tirée de deux énoncés (ex : Tous les hommes sont mortels. Or Socrate est un homme. Donc Socrate est mortel) C'est-à-dire faire preuve d'un raisonnement logique !

Développement des notions sociales et morales chez l'enfant

Le développement des compétences sociales de l'enfant

a) L'enfant entre 2 et 3 ans :

L'enfant entre deux et trois ans acquiert de l'autonomie. Il entre dans une période d'opposition (« non ») et d'affirmation de soi. Il éprouve des sentiments très intenses, souvent incompréhensibles pour l'adulte, car très ambivalents (l'enfant peut profondément aimer et détester un même objet simultanément). Si les débuts de l'acquisition du langage permettent à l'enfant de communiquer ses désirs et besoins, l'enfant exprime encore principalement ce qu'il ressent par le biais du corps.

b) L'enfant de 3 à 6 ans

A cet âge, l'enfant éprouve sa propre identité et prend conscience de l'ambivalence de ses sentiments. Il continue l'affirmation de soi rendue possible grâce au « non ». Il fonctionne de manière égocentrique. Il ne peut s'imaginer ce que les autres ressentent et les conséquences plus lointaines de ses actes. Il perçoit la souffrance des autres, mais a de la difficulté à en comprendre les raisons. Son égocentrisme le fait se sentir responsable, coupable de situation qu'il ne comprend pas. Sur le plan cognitif, il peut comprendre certaines situations, mais il ne les accepte pas. Sa compréhension intellectuelle semble déconnectée du désir affectif. L'entrée de l'enfant à l'école lui permet d'avoir une vie sociale en dehors de sa famille.

c) L'enfant de 6 à 10 ans

L'enfant acquiert un sens moral qui influence ses règles de vie et le jugement qu'il porte sur autrui. La pudeur et une plus grande discrétion dans les marques de tendresse expriment la nécessité pour l'enfant de se protéger en mettant une certaine distance entre lui et ses parents. L'apparition des relations amicales marque un tournant dans la vie affective. Il investit davantage ses pairs selon un mode relationnel moins passionnel. Lors de situations inhabituelles, il a besoin de trouver un coupable (qui ne soit pas lui) et de le punir en refusant de manifester son amour à cette personne. Il ne supporte que très difficilement deux sentiments contraires. Un de ses principaux objectifs est de connaître la vérité (besoin d'avoir une seule personne de référence amenant au phénomène d'exclusion des autres personnes n'ayant pas la même version des faits).

d) L'enfant de 10 à 12 ans

L'enfant de dix à douze ans acquiert et développe des notions et des valeurs qui lui sont personnelles et qui ne sont plus obligatoirement celles de son environnement immédiat. Il ressent une grande émotivité affective.

En effet, il est extrêmement sensible aux situations vécues, il ressent avant de penser. Ses sauts d'humeur et de caractère entraînent un manque de stabilité dans ses opinions ; il reste encore très exposé aux influences extérieures notamment celles de l'adulte. Par rapport à l'adulte, une attitude double est ressentie, d'une part, le système adulte est rejeté parce qu'il le rend responsable des injustices et des imperfections qu'ils ressent, de l'autre, il a besoin de confronter sa nouvelle pensée à celle de l'adulte, lequel a souvent le dernier mot. Le jeune peut ressentir le sentiment de ne pas avoir pu se défendre à armes égales.

e) Adolescent

L'adolescent prend de la distance vis-à-vis du discours de l'adulte, qui n'est plus perçu comme détenteur de la vérité absolue. Il découvre la multiplicité des opinions, les contradictions, les oppositions et peut adhérer à l'une ou l'autre. Sa vision des choses peut être fortement influencée par des éléments extérieurs (amis, lectures ou médias), peu perceptibles par l'adulte. Il peut se réfugier dans un monde constitué uniquement par ses

pairs. L'adolescence se caractérise par des mouvements d'affirmation de soi et d'opposition et se définit comme une période de recherche d'identité.

Introduction à la psychologie sociale			
Stades	âges	acquisitions	lacunes
Sensori-moteur	0 à 2 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Les réflexes innés se transforment en mouvement volontaire • Constatation qu'une même action provoque même réaction • Imitation reportée 	<ul style="list-style-type: none"> • N'a que peu de contrôle sur ses actions et sur leurs conséquences • Egocentrisme • Pas de langage articulé
Pré-opératoire	2 à 7 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Maîtrise de la langue • Acquisition de la pensée symbolique • Jeu symbolique 	<ul style="list-style-type: none"> • Centration sur un seul aspect • Incapacité à effectuer des opérations de « conservation » ou de « réversibilité »
Opératoire	7 à 11-12 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Acquisition des concepts de réversibilité et de conservation • Adopter le point de vue des autres • Opérations de classement et de sériation 	<ul style="list-style-type: none"> • Nécessité d'avoir le support physique pour effectuer des opérations • Pas de pensée abstraite
Formelle	Dès 12 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Opération abstraite • Prise en compte simultanée de multiples variables • Résolution de syllogisme et autres problèmes complexes 	<ul style="list-style-type: none"> • Certaines personnes semblent ne jamais atteindre ce stade et donc ne raisonnent jamais de manière formelle

Le développement des notions morales chez l'enfant

Définition : Morale = ensemble de règles de conduite socialement valorisée

Piaget « le jugement moral chez l'enfant »

- Piaget étudie comment l'enfant évalue les fautes morales, et les représentations qui lui viennent de l'adulte comme : ne pas mentir, ne pas désobéir...
- Paradigme de l'étude de la responsabilité : on présente à l'enfant 2 histoires mettant en scène des enfants qui causent un tort à un adulte. On vérifie que l'enfant a bien compris le texte. On compare les responsabilités entre les deux histoires : « lequel a été le plus méchant ? » « Lequel doit être le plus puni ? ».
- Les histoires varient selon 2 dimensions : l'intention et la conséquence.

L'enfant doit faire la différence entre un acte avec intention positive qui provoque beaucoup de dégâts ou un acte avec intention négative qui provoque peu ou pas de dégâts.

- Les questions portent sur les notions morales (ex : le mensonge) et sur la compréhension des finalités des règles (ex : pourquoi ne pas mentir).

Exemple pour le cas du mensonge : l'histoire du chien et des bonnes notes

1. Un petit garçon (ou une petite fille) se promène dans la rue et rencontre un gros chien qui lui fait très peur. Alors il rentre à la maison et raconte à sa maman qu'il a vu un chien aussi gros qu'une vache.
2. Un enfant rentre de l'école et raconte à sa maman que la maîtresse lui a donné de bonnes notes. Mais ce n'est pas vrai : la maîtresse ne lui avait donné aucune note, ni bonne, ni mauvaise. Alors sa maman a été très contente et l'a récompensé.

Exemples de réponses d'enfance

Fel (6 ans) qui répond à la question : « lequel des deux enfants est le plus méchant ? »

- *La petite fille qui dit qu'elle a vu un chien aussi gros qu'une vache*
- *Pourquoi c'est la plus vilaine ?*
- *Parce que ça se peut jamais*
- *Sa maman l'a crue ?*
- *Non, parce qu'il n'y en a jamais*
- *Pourquoi elle a dit ça ?*
- *Pour exagérer*
- *Et l'autre pourquoi elle a menti ?*
- *Parce qu'elle voulait faire croire qu'elle avait un bon carnet.*
- *Sa maman l'a crue ?*
- *Oui*
- *Laquelle tu punirais le plus si tu étais la maman ?*
- *Celle du chien, parce qu'elle était la plus menteuse et la plus méchante. »*

Burd (7 ans) :

« Le plus vilain c'est celui qui disait qu'il avait vu un chien comme une vache. C'est plus vilain, parce que sa maman le savait [que c'était faux ou impossible], tandis que l'autre, la maman le savait pas. Si on dit quelque chose que maman le sait pas, c'est moins vilain, parce que sa maman pourrait le croire. Si maman le sait que c'est pas vrai, le mensonge est plus grand. »

Les stades du jugement moral selon Piaget :

- Entre 7 et 10 ans : jugement de responsabilité objective : jugement selon les conséquences
- Apparaît dès 8 ans : jugement de responsabilité subjective : jugement selon l'intention du fautif

Le mensonge

• Vers 6 – 7 ans : le mensonge est un interdit verbal ou une erreur. Plus le mensonge est invraisemblable plus il est condamné. La gravité du mensonge est d'abord liée à la punition, plus tard il deviendra universellement blâmable et l'enfant évoquera des arguments sociaux pour l'expliquer.

Le bien est défini par : **l'obéissance**

- Règle à observer à la lettre et non dans l'esprit
- Notion « objective » de responsabilité

Kohlberg : Le test de jugement moral (MJI : Moral Judgment Interview)

Le test de jugement moral de Kohlberg propose **trois dilemmes** aux sujets :

• **Vie et loi** : le sujet doit choisir entre deux valeurs morales : ici la vie et la loi.

Exemple : « *Heinz doit-il voler pour sauver la vie de sa femme ?* » ou « *Le Dr Jefferson doit-il accéder à la demande d'euthanasie d'une malade condamnée ?* »

• **Punition et moralité / conscience et indulgence**. Exemple : « *Mr Brow, policier, doit-il arrêter Heinz qui a volé le médicament ?* » ou « *Le Dr Jefferson a répondu à la demande de sa malade, Le Dr Roger doit-il le dénoncer ?* »

• **Contrat et autorité**. Exemple : « *Joe (14 ans) doit-il donner l'argent que son père lui demande, qui n'a pas tenu la promesse de le lui laisser ?* » ou « *Louise doit-elle dénoncer à sa mère le mensonge commis pas sa sœur de 12 ans, Judy ?* »

Les stades de jugement moral

Les réponses des sujets sont catégorisables dans l'un des 6 stades (réparties dans 3 niveaux)

1. Niveau pré conventionnel : le bien et le mal sont définis d'après les conséquences provoquées par l'action.

Stade 1 : **obéissance et évitement de la punition**

Exemple : « *il n'aurait pas du le faire : il est certain de se faire pendre et ira probablement en prison* ».

Stade 2 : **relationnisme instrumental** : ne suivre une règle que si elle sert son propre intérêt.

Exemple : « *il devrait voler le médicament. Si sa femme survit, elle sera encore plus gentille avec lui à cause de ça. Il sera un homme plus heureux.* »

2. Niveau conventionnel : (10-13 ans et la majorité des adultes) conformité au rôle que le sujet croit être attendu de lui.

Stade 3 : maintien des bonnes relations interpersonnelles, **moralité du « bon petit »**. Début de la prise en compte des sentiments d'autrui. Exemple : « *Il doit voler car il doit s'occuper de sa femme.* ».

Stade 4 : **obéissance aux règles sociales** jugées « bonnes en soi » Exemple : « *il devrait obéir à la loi et ne pas voler, même si cela peut lui poser les souffrances personnelles.* »

3. Niveau post-conventionnel : principe de moralité indépendante de l'autorité.

Stade 5 : **morale du contrat** et de la **loi démocratiquement acceptée** Exemple : « *Il a bien fait de voler, car le pharmacien a été injuste de lui refuser le médicament en l'empêchant ainsi de soigner sa femme.* ».

Stade 6 : **principe éthique universel**. Exemple : « *la vie de sa femme est plus importante que le droit du pharmacien à sa propriété.* ».

Kohlberg a émis l'hypothèse d'un 7e stade :

Stade 7 : **perspective cosmique ou religieuse de la vie**

V. Psychologie de l'enfant : 150 ans d'histoire

"Sciences Humaines N° 120 Octobre 2001 »

CAËTANE CHAPELLE

L'enfant fut longtemps considéré comme un adulte en miniature. Mais dès les débuts de la psychologie de l'enfant, les savants soupçonnent qu'il a son intelligence propre, et surtout, que l'étudier permettrait de comprendre la pensée.

Jusqu'au XVIIIème siècle, la psychologie de l'enfant n'existe pas, et les écrits sur l'enfance sont principalement pédagogiques. Ils sont généralement de nature prescriptive, comme dans *Didactica Magna* de Comenius (1631-1658) ou *Some Thoughts Concerning Education* de John Locke en 1693. Jean-Jacques Rousseau est le premier à reconnaître l'importance de la psychologie dans l'éducation. En 1762, il déclare aux pédagogues, dans la préface de *L'Emile*: «*Commencez donc par bien étudier vos élèves, car, très assurément, vous ne les connaissez point.*». Auteur de la phrase célèbre: «*Le petit d'homme n'est pas simplement un petit homme*», il prend conscience d'une réalité psychologique propre à l'enfant. Mais malgré ces déclarations de principe, l'histoire de la psychologie n'identifie pas de réel psychologue de l'enfant qui propose une description précise et systématique de ses capacités avant le milieu du XIXème siècle.

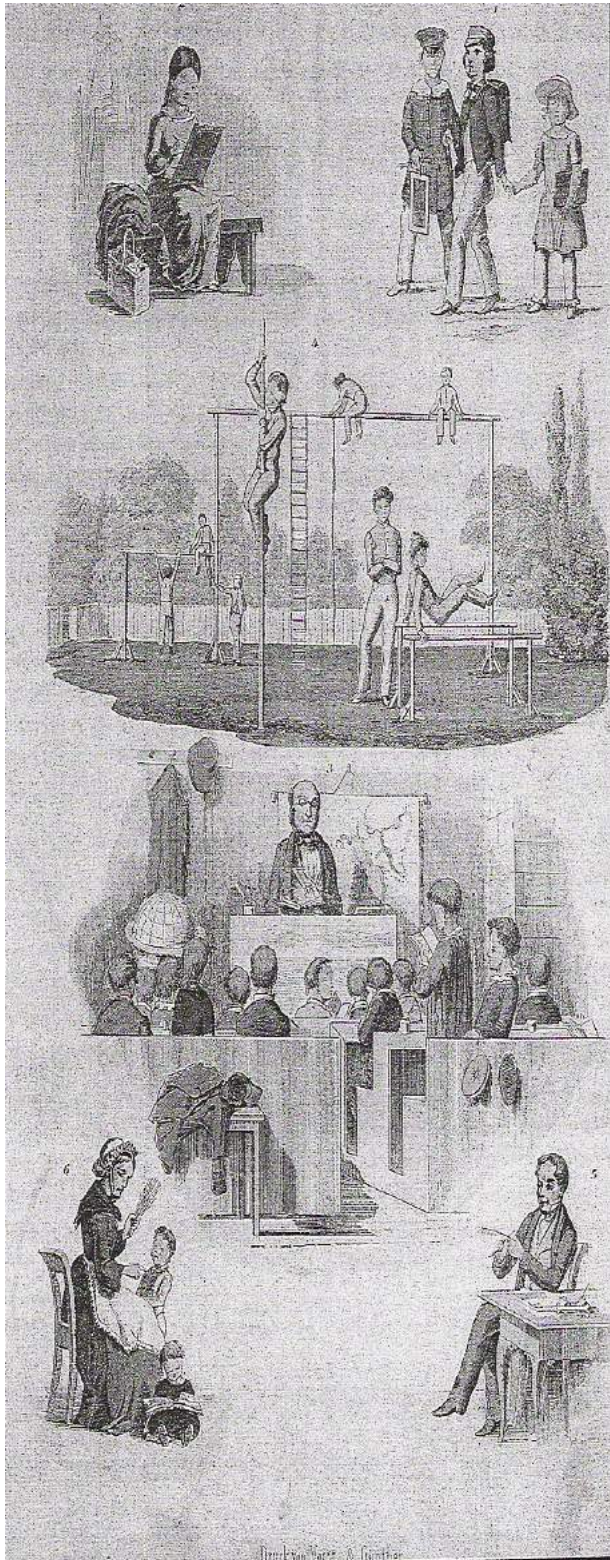
C'est en effet entre 1850 et 1880 que les premières descriptions des capacités du jeune enfant se multiplient. En 1877, Charles Darwin publie *Esquisse biographique d'un petit enfant*, dans lequel il relate, trente-sept ans après, les observations notées dans son journal sur les premières années de son fils. C. Darwin, très précis dans les dates, décrit des événements spontanés. A partir d'une ou deux anecdotes, il n'hésite pas à se lancer dans l'interprétation: «*Le 114e jour, [...] il glissa sa main le long de mon doigt de manière à pouvoir prendre l'extrémité de celui-ci dans sa bouche. Cela se produisit plusieurs fois: à l'évidence, il ne s'agissait pas d'un hasard, mais d'un acte rationnel. Les mouvements volontaires des mains et des bras étaient donc fort en avance par rapport à ceux du corps et des jambes.*» A la même époque, plongé dans la préparation de son livre *The Expressions of Emotion in Man and Animals*, il va particulièrement s'intéresser aux premières expressions faciales de colère, de peur ou de plaisir de son fils.

Il tente même un certain nombre d'expériences, produisant notamment des bruits violents pour en voir l'effet sur le bébé de 4 mois et demi. Cela lui inspirera cette question: «*Ne pouvons-nous pas soupçonner que les peurs des enfants, vagues mais bien réelles et tout à fait indépendantes de l'expérience, sont les effets hérités des dangers réels et des superstitions grossières des époques sauvages les plus reculées?* ».

A la même période, les premiers travaux scientifiques sur la psychologie de l'enfant sont attribués à l'Allemand William T. Preyer, publiés dans *The Mind of the Child* (1882). Celui-ci a procédé à une observation systématique du développement de l'enfant, lui aussi à partir du cas de son propre fils. Sa principale contribution est celle de la méthode. Certains historiens lui trouvent néanmoins un précurseur, vingt-trois ans plus tôt [1].

Un médecin allemand, Adolf Kussmaul, depuis tombé dans l'oubli, publia en 1859 des observations expérimentales détaillées sur la psychologie de l'enfant, comme les expressions faciales provoquées par un goût sucré ou amer, la recherche du sein maternel lors d'une

stimulation tactile de la joue, ou encore le réflexe de clignement des yeux à la moindre stimulation des cils. Mais toutes ses observations se sont limitées à étudier des réactions réflexes du nouveau-né, sans jamais s'intéresser à des capacités mentales plus complexes.



Livre d'images pour l'instruction, Leipzig, 1872.

Longtemps avant la naissance de la psychologie de l'enfant, Jean-Jacques Rousseau avait affirmé l'importance de bien connaître les enfants pour bien les éduquer. Les pédagogues seront d'ailleurs parmi les premiers à tenter une théorie de l'enfant.

S'il est finalement peu important d'attribuer à l'un ou l'autre la palme du «*pionnier en psychologie de l'enfant*», il est plus intéressant de remarquer que les travaux sur le comportement du tout-petit naissent et se développent sur deux ou trois décennies, avec des contributions variées. Si des chercheurs comme A. Kussmaul ou W. T. Preyer ont principalement initié l'observation systématique, expérimentale et très contrôlée de l'enfant, C. Darwin inaugure l'idée qu'une étude du développement de l'enfant permettrait de mieux comprendre la psychologie humaine en général.

Deux tendances, que l'on retrouve aujourd'hui, s'esquissent déjà: d'une part, une psychologie de l'enfant très descriptive, qui étudie l'enfant pour lui-même, qui en caractérise les comportements, les capacités aux différents âges, et cherche entre autre à établir d'éventuels retards ou handicaps, et, d'autre part une psychologie de l'enfant plus explicative, appelée aussi psychologie génétique ou actuellement psychologie du développement, qui voit dans l'enfant une source fondamentale de compréhension de la nature humaine et du développement de la pensée.

Associations et instituts spécialisés se développent à la fin du XIX^{ème} siècle et au début du XX^{ème}, la psychologie de l'enfant est en plein essor.

Les liens entre psychologie de l'enfant et pédagogie sont alors très nombreux dans les instituts comme celui d'Alfred Binet en France, d'Edouard Claparède en Suisse, d'Ovide Decroly en Belgique, de Maria Montessori en Italie, de G. Stanley Hall aux Etats-Unis. Ce dernier, qui fut élève de Wilhelm Wundt en Allemagne, était en fait un précurseur en psychologie.

Il créa l'American Psychological Association, après avoir été le premier professeur de psychologie aux Etats-Unis et le fondateur du premier laboratoire de psychologie, s'intéressant au développement de l'enfant et de l'adolescent, et cherchant à comprendre ce qui provoque les changements chez l'individu, il crée en 1893 *la National Association for the Study of children*, et encourage la publication d'articles et de périodiques spécialisés.

Arnold Gesell (1880-1961), qui développe une théorie du développement largement centrée sur la maturation du système nerveux, est l'un de ses élèves. En quelques années, de nombreuses associations de psychologie de l'enfant se créent comme la British Association for Child Study en 1895, et, en France, en 1900, la Société libre pour l'étude de l'enfant, rapidement présidée par A Binet.

Il sera l'un des premiers à proposer une description des capacités des enfants selon leur âge. Chargé par le ministère de l'Instruction publique *«d'étudier les mesures à prendre pour assurer les bénéfices de l'instruction aux enfants normaux»*, il crée avec son jeune collaborateur Théodore Simon une *«échelle métrique d'intelligence»*, dont sera inspiré plus tard le célèbre Q.I. Dans ce but, il établit systématiquement les capacités des enfants à chaque âge. Dans le même esprit de rigueur scientifique, et à cette époque de fascination pour la technologie naissante, A. Binet fait usage d'instruments de mesure de toutes sortes.

Ainsi, ce pneumographe qui devait détecter l'influence d'une mauvaise posture et d'une mauvaise respiration sur les difficultés d'écriture. Néanmoins, malgré un attachement profond à la psychologie scientifique, A Binet s'interroge déjà sur la validité des mesures et reste très prudent envers *«l'objectivité scientifique»*. Ainsi, selon lui, un scientifique se devait d'être prudent et modeste par rapport aux découvertes de laboratoire. Face aux résultats décevants du pneumographe, A. Binet dira: *«Les instruments ne sont pas plus infallibles que ne le sont les esprits.»* Voici d'ailleurs l'un des autres grands centres d'intérêts d'A. Binet: les failles et la fluidité de la pensée humaine.

Il mènera ainsi des expériences sur la suggestibilité des enfants lors de témoignage oculaire. Il y découvre qu'en plus de différences évidentes entre les enfants, la précision de leur témoignage dépendait surtout de la façon dont on les interrogeait.

Jean Piaget, psychologue malgré lui.

Les failles de la pensée humaine et surtout son évolution amèneront le plus célèbre des psychologues du développement, Jean Piaget (1896-1980), à s'intéresser à l'enfant.

Biologiste précoce, spécialisé dans les mollusques des rives du lac Léman, il découvre les travaux philosophiques d'Henri Bergson. Influencé par sa formation de biologiste, J. Piaget conçoit l'intelligence comme une fonction qui permet à l'individu de s'adapter à son environnement. Le projet de J. Piaget est très ambitieux : analyser le passage *«des états de moindre connaissance aux états de connaissance plus poussée»*. Si c'est en psychologie que ses travaux auront le plus grand retentissement, l'objectif est au départ philosophique: comprendre l'histoire des sciences et des sociétés à travers l'évolution des structures logiques de la pensée.

Pour cela, il entreprend d'étudier la genèse des fonctions cognitives de l'enfant. Il écrira alors que *«l'enfant explique l'homme autant, et souvent plus, que l'homme n'explique l'enfant.»* Son observation de l'enfant selon la méthode clinique, les tâches qu'il crée pour détecter son mode de raisonnement et la description des stades d'évolution de la pensée marquera définitivement la psychologie de l'enfant. Elles doteront J. Piaget du titre de grand psychologue, alors même qu'il

n'en a jamais eu le moindre diplôme. J. Piaget déclare d'ailleurs faire non pas de la psychologie mais de «*l'épistémologie génétique*», c'est-à-dire une recherche des mécanismes de l'organisation psychique et de l'évolution des connaissances en général. Il ne perdra jamais cet objectif de vue, puisqu'en 1955, il crée le Centre international d'épistémologie génétique de Genève, qui rassemblera logiciens, mathématiciens, physiciens, biologistes, linguistes et psychologues.

Comme le fait remarquer Fernando Vidal dans sa relecture de l'œuvre piagétienne [2], une constante apparaît dans toute l'œuvre de J. Piaget: «*Le développement se fait toujours de l'égoïsme. la subjectivité, le raisonnement concret, le conformisme et la transcendance, vers le jugement socialisé, l'objectivité, la pensée abstraite, l'autonomie et l'immanence.*» Dit autrement, pour J. Piaget, évolution rime avec progrès.

L'approche historique de F. Vidal montre de plus combien les liens sont forts entre la vie de Piaget et ses concepts théoriques les plus importants. Le récit que fait J. Piaget de sa vie, à travers son autobiographie, en a donné l'image d'un intellectuel épargné par la subjectivité, les passions, les désordres affectifs, à la carrière précoce et annonciatrice de son œuvre future. J. Piaget décrit sa propre vie un peu à l'image du développement de l'enfant ou de l'histoire des sciences, comme une suite logique et cohérente d'événements, dont les premiers portent déjà les germes des suivants. Or, l'analyse biographique que fait F. Vidal de J. Piaget offre un autre regard sur l'homme et le savant.

Si l'on ne peut nier la passion précoce de J. Piaget pour l'activité intellectuelle et la rigueur de ses travaux et de sa démarche, il existe également un Piaget tourmenté dans sa jeunesse par la question de Dieu, du bien et du mal, de façon quasiment mystique.

Elevé dans un protestantisme libéral, il évolue au sein de l'Association chrétienne suisse d'étudiants et se donne une mission apostolique et rédemptrice. J. Piaget désire baser la morale sur la science. Il publie des textes poétiques et religieux, comme *La Mission de l'idée* en 1915, qui affirme dans un style résolument métaphorique que l'Idée est la vie, le vivant, le mouvement, le progrès. Il y attaque l'esprit conservateur, le nationalisme, l'égoïsme, la bourgeoisie.

Mais l'écrit le plus important de la jeunesse de J. Piaget est certainement **Recherche**. Il y raconte l'histoire spirituelle de Sébastien, qu'il identifie explicitement à lui-même. Le jeune homme passe d'une désillusion vis-à-vis de la religion, la philosophie et la science (n'oublions pas qu'on est en 1918, à la sortie de la Grande Guerre), à une oscillation entre désespoir et exaltation mystique. Il ne trouve pas l'harmonie entre science et foi.

Mais il atteint finalement la confiance et l'équilibre lorsqu'il découvre que la recherche de l'équilibre personnel peut être le premier pas vers la réalisation de l'équilibre social, moral et intellectuel. Dans la dernière partie de *Recherche*, appelée «*La reconstruction*», J. Piaget affirme encore plus l'équilibre comme l'idéal que doit atteindre tout système, qu'il soit organique, psychique ou social. Ainsi, le constructivisme piagétien, dans lequel l'assimilation et l'accommodation conduisent à l'équilibre (voir l'encadré ci-contre), n'est pas sans inspiration religieuse et idéologique.

Néanmoins, le Piaget engagé, adepte du progrès social, va cesser tout écrit politique ou idéologique après 1932. A cette époque, il est chercheur à l'Institut Jean-Jacques Rousseau, soupçonné de gauchisme par la droite fascisante, pour ses conceptions pédagogiques proches de

l'éducation nouvelle. L'institut va être «neutralisé» dans les années 40 et transformé en institution purement scientifique et universitaire.

J. Piaget semble accepter cette situation, qui favorise le développement de ses projets de recherche. Il se place «*au-dessus de la mêlée*» en se consacrant entièrement à ses travaux de recherche sur le développement de l'intelligence.

Dans sa théorie, J. Piaget s'intéresse très peu au développement de l'affectivité, pourtant, l'histoire de Sébastien révèle les rapports étroits entre J. Piaget et la psychanalyse. Il entame une cure et découvre que son intérêt pour l'activité intellectuelle serait un refuge dans lequel il se plonge pour échapper à l'instabilité mentale de sa mère, qu'il qualifie de grande névrosée.

Au début des années 20, J. Piaget participe à la création de la Société psychanalytique de Genève. Il va même tenter de psychanalyser un de ses étudiants, ainsi que sa propre mère. Mais il abandonne rapidement ce rôle de thérapeute.

J. Piaget connaît donc bien la psychanalyse, et est d'ailleurs considéré à l'époque comme le seul chercheur d'envergure qui puisse être opposé à Sigmund Freud. Curieusement, bien que leurs théories portent sur des aspects totalement différents du psychisme, des points communs existent. Ils partagent une conception stadiste du développement, c'est-à-dire le passage de l'enfant par des stades successifs et différenciés.

Par ailleurs, tant la psychanalyse que l'épistémologie génétique de J. Piaget accordent une place prépondérante aux facteurs internes dans les transformations de l'organisation psychologique. Enfin, ces deux théories trouvent dans l'enfance un modèle explicatif de l'organisation psychique adulte, tout en ayant son propre mode d'organisation, qualitativement différent de l'adulte, et elles posent comme principe que le développement atteint un point d'achèvement, la pensée abstraite chez J. Piaget et la pulsion sexuelle mature chez S. Freud.

Il existe par contre de grandes différences entre Freud et Piaget. Alors que J. Piaget décrit le développement de l'intelligence, pour comprendre comment les connaissances se développent, S. Freud s'intéresse aux affects et pulsions, à l'origine des processus névrotiques. De plus, alors que J. Piaget a développé sa théorie à partir d'observations systématiques des enfants, S. Freud développe sa théorie à partir des fantasmes des adultes, dévoilés en cure. Il y découvre qu'au fur et à mesure du développement, les pulsions se déplacent d'une zone érogène à l'autre, en passant par le stade oral, anal, phallique, de latence puis génital.

L'importance de l'environnement social

A la même période que Freud et Piaget, deux autres chercheurs célèbres, Henri Wallon (1879-1962) d'une part et Lev S. Vygotski (1896-1934) de l'autre, voient aussi dans l'étude de l'enfant un moyen de mieux comprendre le psychisme adulte. Mais l'un comme l'autre accordent une grande importance à l'environnement, et plus particulièrement l'environnement social. Leurs conceptions théoriques sont certainement influencées par leurs orientations idéologiques et politiques: tous deux sont communistes. L.S. Vygotski, né en Biélorussie au sein d'une famille juive, entrera à l'université de Moscou à 16 ans. Comme la philosophie et l'histoire lui sont interdites (car elles conduisent au professorat interdit alors aux juifs), il entame la médecine puis le droit. Il étudiera néanmoins l'histoire et la philosophie dans une université non officielle, créée spécialement pour les exclus.

Il est tout juste diplômé lorsque éclate la révolution d'Octobre. Celle-ci abolit toutes les mesures de discriminations antisémites, ce qui permet à L.S. Vygotski de se lancer dans une activité publique et pédagogique intense. Après sa nomination à l'institut de psychologie de Moscou, il se donnera comme projet de refonder la psychologie sur des bases marxistes et lutter contre l'analphabétisme en développant la pédagogie. Se sachant destiné à mourir jeune car il est atteint de tuberculose, L.S. Vygotski travaille de façon acharnée pour développer sa théorie historico-culturelle du psychisme.

De son côté, H. Wallon, issu d'une famille de serviteurs de l'Etat républicain, sympathisera rapidement avec le parti communiste, avant d'y adhérer en 1942. Député de Paris de 1945 à 1956, il préside la Commission de réforme de l'enseignement, qui produira le fameux plan Langevin Wallon. Le psychologue y voit l'occasion d'appliquer les progrès de la psychologie à l'éducation.

H. Wallon et L.S. Vygotski partagent la même thèse: l'homme est déterminé par deux grands ensembles de facteurs, biologiques et sociaux (3). L'individu évolue donc selon ses propres caractéristiques et selon celles du milieu. Selon L.S. Vygotski, l'enfant évolue en s'appropriant des «*systèmes sémiotiques* » (ensemble de signes dont le langage est l'exemple prototypique) produits par la société.

On doit donc tenir compte de cette appropriation et de ses effets sur ses capacités. Le groupe social auquel l'enfant appartient détermine ainsi son évolution. Chez H. Wallon, l'intérêt pour l'environnement social se retrouve dans l'importance qu'il donne aux émotions: ce sont les premiers moyens d'échange entre le bébé et sa mère.

H. Wallon et L.S. Vygotski partagent également une réserve pour la notion de stade. H. Wallon préfère parler de «*conduite dominante*», et L.S. Vygotski développe une notion centrale de sa théorie: la «*zone proximale de développement*», qui décrit la distance entre la capacité d'un enfant à résoudre seul un problème et le niveau qu'il peut atteindre avec une aide.

À la découverte du bébé.

Après la guerre, et pendant les années 60, la théorie piagétienne du développement de l'intelligence continue de s'imposer. J. Piaget, déjà nommé docteur honoris causa de dizaines d'universités à travers le monde, dont Harvard dès 1936, acquiert une renommée internationale lors de sa nomination comme professeur de psychologie de l'enfant à la Sorbonne à Paris, de 1952 à 1963.

Pendant plusieurs décennies, et jusqu'à maintenant, les recherches sur le développement de l'intelligence connaissent un essor considérable, et se réfèrent souvent à la théorie piagétienne, pour ou contre.

Le centenaire de la naissance de Piaget, en novembre 1996, fut l'occasion de faire le point sur la situation de la théorie piagétienne.

Roger Lécuyer, qui se nomme lui-même «*bébologue*», a bien résumé les grands apports de J. Piaget et les critiques que l'on peut lui faire, face à toutes les découvertes accumulées depuis plusieurs décennies (4).

Son premier commentaire, qui selon ses propres propos pourrait paraître ridicule tant il tombe sous le sens, était de souligner l'apport de J. Piaget à la connaissance du bébé.

Mais comme il le rappelle, avant J. Piaget, la psychologie du bébé laissait à désirer... Cerveau vide, pur produit du développement du système nerveux, ou simple résultat du conditionnement, dans tous les cas, le bébé ne semble pas beaucoup digne d'intérêt. J. Piaget est le premier à

considérer le bébé comme un sujet de recherche et à lui attribuer une intelligence. Surtout, et voilà sans doute ce en quoi Piaget est révolutionnaire, il postule que la pensée peut exister sans le langage.

Néanmoins, comme le montre R. Lécuyer, J. Piaget semble avoir commis trois grandes erreurs, si tant est qu'on peut les considérer comme telle à une époque où il ne disposait pas encore des données empiriques accumulées depuis. La première erreur de J. Piaget, qui fut aussi celle de H. Wallon, était de considérer que l'intelligence du bébé était uniquement sensorimotrice, c'est-à-dire qu'elle se constituait grâce à l'action de la main sur l'objet. Bien sûr, avec les techniques d'observation dont il disposait, J. Piaget s'est servi principalement des gestes et d'actions pour déduire le niveau d'intelligence du bébé ou de l'enfant.

Mais lorsque de nouvelles techniques d'expérimentation ont permis d'étudier la façon dont les bébés observent le monde, on s'est aperçu que leurs compétences étaient beaucoup plus précoces. Ils sont capables de catégoriser des objets de taille, de couleur ou de formes différentes dès 3 mois, ou de coordonner l'œil et la main dès 1 à 2 mois. L'action sensorimotrice n'est donc pas l'unique moteur de l'intelligence.

Le grand avantage de ces découvertes a surtout été d'éclairer un point obscur de la théorie de J. Piaget, ou sa deuxième erreur: selon lui, le monde dans lequel vit le bébé ne comporte ni espace, ni temps, ni relations de causalité, ni permanence.

Comment alors expliquer le passage de ce relatif chaos à l'organisation qui suivra? Le nativisme de Thomas G. Bower, ou de Jacques Mehler et Emmanuel Dupoux dans *Naître humain* (Odile Jacob, 1990), a tenté une réponse: dès la naissance le petit humain aurait en main, de façon innée, tous les outils qui feront de lui un être capable de penser, de parler, de vivre en société, etc. Il n'y a donc aucune raison d'essayer d'expliquer la genèse de capacités présentes dès le départ, et qui servent de socle à l'acquisition des suivantes. Une explication moins radicale peut être avancée: la perception est en elle-même une activité qui organise le monde avant même que l'action motrice ne soit possible.

Une théorie résistante aux critiques.

La troisième grande erreur de J. Piaget, et H. Wallon ou L.S. Vygotski l'avaient déjà remarquée, a été d'oublier le milieu social. Il a ainsi limité le développement de l'enfant à la sphère de la cognition, laissant de côté l'affect et la culture. Mais surtout, cela a privé J. Piaget d'une explication sur la source des apprentissages. D'une part, c'est sur son entourage social que le bébé exerce ses premières actions, comme lorsqu'il pleure pour avoir à manger ou signaler un malaise. D'autre part, c'est en observant les autres que le bébé détecte les premiers liens de causalité entre un geste et son résultat. Jérôme Bruner, pionnier en sciences cognitives, va développer le courant de la psychologie culturelle, qui décrit par exemple la façon dont le langage se construit lors des interactions entre l'enfant et ses parents.

Malgré les nombreuses critiques que l'on peut faire à Piaget, qui s'est souvent trompé sur le type de compétences des enfants ou la date à laquelle ils les possèdent, l'apport central de sa théorie reste sa conception constructiviste du développement: l'intelligence se construit au fur et à mesure des interactions entre le bébé et son environnement.

A côté du courant piagétien et de ses successeurs, la psychologie cognitive et la neuropsychologie ont, depuis une quinzaine d'années, accumulé des connaissances sur les différentes fonctions

mentales, langage, mémoire, calcul, lecture, raisonnement, etc., d'abord étudiées chez l'adulte, et depuis quelque temps, chez l'enfant. L'approche relativement cloisonnée de ces différentes fonctions ne produit pas de théorie générale du développement, mais ne peut pourtant pas être ignorée par ceux qui en tentent une.

Ainsi, les néopiagétiens actuels tentent d'intégrer aux concepts de J.Piaget à la fois les connaissances accumulées sur les compétences précoces, les conceptions nativistes et les sciences cognitives. Par exemple, Annette Karmiloff-Smith considère que le concept de pensée est trop général et qu'on doit étudier le développement cognitif dans chaque domaine spécifique de connaissances.

Prenons l'exemple de la reconnaissance des visages: le bébé en a une capacité innée, pour tous les visages, singes y compris, puis se spécialise ensuite pour le seul visage humain. De tels processus de «redescription» existeraient dans chaque domaine de connaissance.

Plus de vingt ans après sa mort, et malgré les nombreuses critiques, la théorie de Jean Piaget et les autres théories constructivistes de cette période de l'histoire de la psychologie de l'enfant sont encore, ou à nouveau, au centre des discussions. Tout simplement parce qu'elles mettaient en avant une chose simple mais résolument nouvelle à leur époque: étudier l'enfant et la façon dont se construit son psychisme est la meilleure façon de comprendre la pensée humaine.

Notes

[1] w.G. Bringmann et al., *A Pictorial History of Psychology*. Quintessence Books. 1997.

[2] F. Vidal, «*Piaget avant Piaget. Pour une relecture de "l'œuvre piagétienne"*», in O. Houdé et C. Meljac (dir.), *L'Esprit piagétien*, Puf, 2000.

[3] M. Deleau (coord.), *Psychologie du développement*, Bréal.1999.

[4] R.lécuyer. «*De la pensée à l'acte*», in O. Houdé et C. Meljac (dir.), *L'Esprit piagétien*. op. cit

VI. Les stades par : Piaget – Freud – Wallon³

AVANT PROPOS

Si la notion de stade est présente chez les trois auteurs, c'est chez FREUD qu'elle est la plus proche de ses origines géologiques. Celui-ci fera d'ailleurs assez souvent usage de la métaphore présentant le psychisme organisé sous la forme de couches, les plus anciennes étant les plus profondes.

C'est au 18^{ème} siècle que prend forme l'idée selon laquelle l'ancien influencerait le nouveau DARWIN lit dans l'histoire du vivant, HAECKEL fonde sa «loi biogénétique fondamentale» L'ontogenèse ou évolution individuelle est une courte récapitulation de la phylogenèse, ou développement du groupe correspondant, c'est-à-dire de la chaîne ancestrale de l'individu. ». La stratigraphie se développe et donne à voir ce « miracle » (HAECKEL) : la course du temps figée dans les accidents de terrain.

PIAGET, FREUD et WALLON s'accordent à voir le développement de l'enfant scandé par des moments obligés - les stades -s'appuyant sur des moments antérieurs - des stades, ou encore la phylogenèse. Les différences résident dans le statut à donner aux stades dépassés et à leur ordre d'apparition. Il est strict chez PIAGET - un stade ne peut apparaître que si le stade précédent a été dépassé - dialectique chez WALLON et subverti par l'après coup chez FREUD. Chez tous, même si cela est accentué chez FREUD, que le passé soit ainsi présentifié est chose normale.

S. FREUD

Médecin viennois, Sigmund FREUD (1856-1939) élabore une technique de traitement des névroses basée sur la libre association, la remémoration, l'exploration de l'infantile et la prise en compte du phénomène du transfert.

C'est assez tardivement qu'il s'intéresse à des problèmes de psychologie. Ses premiers travaux se font dans le champ de la physiologie. Il travaille ensuite sur la cocaïne, dont il n'est pas loin de découvrir les propriétés analgésiques. Enfin, il donnera une «*contribution à l'étude des aphasies*» qui fait encore date aujourd'hui, ou il montre qu'une atteinte fonctionnelle n'est pas nécessaire pour provoquer une aphasie - des perturbations des voies associatives peuvent donner le même résultat.

La cure des patients adultes lui a permis de reconstruire les étapes de développement psychoaffectif de l'enfant. La notion de stade vient assez tardivement et est empruntée à Abraham. FREUD n'y était pas tellement attaché et y voyait plutôt l'intérêt didactique.

Lorsqu'on parle de stades en psychanalyse, on désigne généralement *les stades de l'évolution libidinale de l'enfant*, évolution qui ne semble pas au cœur des théories psychologiques. Le stade tel que l'entend la psychanalyse constitue une étape du développement de l'enfant caractérisée par une organisation plus ou moins marquée de la libido sous le primat d'une zone érogène et par la prédominance d'un mode particulier de relation d'objet. La notion de stade prend ainsi, dans le champ psychanalytique une extension plus large puisqu'elle permet de définir les stades de l'évolution du moi.

Avant même que Freud ait réussi à dégager la notion d'organisation de la libido, son souci constant était de différencier les «âges de la vie», les «époques» et les «périodes» du développement. Il eut bientôt l'idée de relier la succession de ces périodes à la notion de «zones

³ Texte issu d'un mémoire de maîtrise de psychologie sur internet.

érogènes» ou «zones sexuelles» et la relation qui existe, avec l'idée d'abandon d'une zone pour une autre. Ce sont ces conceptions qui préfigurent sur de nombreux points ce qui deviendra la théorie freudienne des stades de la libido. Dans les Trois Essais sur la sexualité (1905), il décrit l'existence d'une opposition radicale entre sexualité primaire et adulte, marquée du sceau du primat du génital, et sexualité infantile, où les buts sexuels sont multiples et les zones érogènes nombreuses. Progressivement, entre 1913 et 1923, cette thèse va se trouver remaniée par l'introduction de la notion de «stades pré-génitaux», précédant l'instauration du stade génital proprement dit, et qui sont le stade oral, le stade anal et le stade phallique.

Ne sont repris ici que les positions freudiennes classiques : le point de vue kleinien, décrivant des positions ou lacanien, réfutant le point de vue génétique en psychanalyse, ne sont pas ici évoqués. Y a été adjoint, par ce que la systématisation tentée est intéressante dans ce type de travail, le point de vue de Karl ABRAHAM.

Le stade oral

Il constitue le premier stade de l'évolution libidinale. Le plaisir sexuel est essentiellement lié à l'excitation de la cavité buccale et des lèvres par l'alimentation. À travers l'activité de nutrition, par exemple, s'exprime et s'organise la « relation d'objet » avec la mère, marquée par les notions de « manger » et d'« être mangé ». On divise parfois, après Karl Abraham, ce stade en un stade oral précoce ou primitif, lié à l'activité de succion et un stade oral sadique lié à la morsure.

Zone érogène : Zone bucco labiale et carrefour aérodigestif, organes de la phonation, organes sensoriels.

Objet pulsionnel : sein biberon. La fonction alimentaire sert de médiateur à la relation mère enfant. Le plaisir oral, libidinal, s'étaye sur l'alimentation qui est un besoin, une pulsion d'autoconservation.

But pulsionnel : plaisir oral auto-érotique, avoir l'objet en soi c'est être l'objet (incorporation comme prototype de l'introjection et de l'identification).

Le stade anal

Second stade de l'évolution libidinale selon Freud, le stade anal se situe approximativement entre 2 et 4 ans et est caractérisé par une organisation de la libido sous le primat de la zone érogène anale. L'analité colore les relations objectales en ce sens ou la fonction de défécation d'une part, la valeur symbolique des fèces d'autre part, leur donnent un lexique par où l'activité ou la passivité peuvent trouver à s'exprimer.

C'est le stade de l'ambivalence. L'objet peut être gardé, dominé, bon ou mauvais. La frontière intérieure extérieure du corps est consolidée.

Ce stade constitue le point d'ancrage du sadomasochisme, en relation avec le développement de la maîtrise musculaire. Cette liaison avec la notion de sadomasochisme trouverait, en effet, sa correspondance privilégiée entre la fonction bi phasique du sphincter anal (évacuation/rétention) et le contrôle de celui-ci, et la nature bipolaire du sadisme, qui vise contradictoirement à détruire l'objet et à le maintenir en le maîtrisant.

ABRAHAM a distingué un stade sadique anal expulsif (12 -18 mois) où l'expulsion prend la valeur d'un défi par rapport à l'adulte et un stade masochique rétentif (18- 24 mois) où la rétention des matières fécales n'est pas exempte d'un sadisme puisqu'il sait que l'adulte attend quelque chose de lui

La propreté est le conflit relationnel spécifique.

Zone érogène : muqueuse ana recto sigmoïdienne, muqueuse digestive, estomac, appareil musculaire

Objet pulsionnel : boudin fécal, la mère, l'entourage - objets à maîtriser, à manipuler. Les objets sont conservés à l'intérieur ou expulsés à l'extérieur

But pulsionnel : plaisir autoérotique par stimulation de la zone érogène anale. Pression relationnelle sur les objets et les personnes qui se différencient. L'objet pulsionnel devient une monnaie d'échange

Le stade phallique

Troisième stade du développement de la libido, le stade phallique est caractérisé par l'unification des pulsions partielles qui existent chez l'enfant, unification qui se constitue sous le primat des organes génitaux. À ce stade, l'enfant, garçon ou fille, ne connaît qu'un seul organe génital: le pénis, et l'opposition des sexes ne se traduit à ce moment que par l'opposition au terme de «phallique» ou «châtré». Le stade phallique constitue un moment culminant pour l'enfant et correspondant au déclin du complexe d'Oedipe, dans lequel le complexe de castration est prévalent.

Le stade phallique est basé sur la croyance de l'universalité de la présence du pénis aussi bien chez le garçon que chez la fille.

Zone érogène : le pénis (ou le clitoris chez la fille), avec la double dimension de plaisir lie à la miction et à la rétention

L'objet pulsionnel : la miction, le sphincter vésical

Le but pulsionnel : autoérotisme avec masturbation, mouvement phallique actif et passif.

La relation d'objet : prise de conscience de la différence anatomique des sexes, curiosité sexuelle infantile, pulsion épistémophilique, fantasmatique importante autour des relations sexuelles des parents (scènes primitives et fantasmes originaires).

La castration est le conflit relationnel spécifique.

H. WALLON

Issu d'un milieu bourgeois, Henri WALLON (1879 1962) prépare l'agrégation de philosophie (1902) et devient docteur en médecine en 1908, date à partir de laquelle il tiendra une consultation pour enfants atteints d'agitation motrice ou d'arriération mentale jusqu'en 1931. Intéressé par l'application de la psychologie à la pédagogie, il jouera un rôle important dans l'établissement du plan Langevin Wallon.

Philosophe et médecin, Henri WALLON développera une théorie originale du développement de l'enfant, tentant de rendre compte de ce processus dans toute sa complexité.

Le développement de l'enfant est conçu par WALLON comme résultant des interactions entre les contraintes neurobiologiques de maturation et d'adaptation d'une part et les conditions sociales de relation d'autre part.

Le développement est appréhendé dans ses composantes affectives, biologiques, sociales et culturelles. Facteurs biologiques et sociaux sont nécessaires, complémentaires et inséparables du développement de l'enfant. Entre l'idéalisme qui étudiait les facultés, et le biologisme, WALLON fonde une psychologie scientifique, multipliant les objets et les méthodes d'étude.

La théorie wallonienne décrit une succession de stades caractérisant à un moment donné du développement de l'enfant, la prédominance de certaines fonctions ou de certains comportements au stade considéré. Ce développement est un processus discontinu, fait d'oscillations, de crises et de conflits. Les stades se suivent dans une alternance entre des phases centrifuges : construction de l'intelligence, développement des connaissances - et centripète (construction/consolidation de la personne) loi d'alternance fonctionnelle. Chaque stade se construit autour d'une fonction prépondérante loi de succession de prépondérance et enfin ils s'enchaînent en reprenant les fonctions qui ont été intégrées au cours des stades précédents : loi d'intégration fonctionnelle.

La théorie de WALLON est constructiviste et dialectique : l'enfant se construit dans les différentes composantes de sa personne (motricité, affectivité, connaissance, construction de la personne) dans une succession de stades qui alternent dialectiquement. Intelligence et affectivité en tant qu'elles sont l'une au pôle centripète et l'autre au pôle centrifuge, sont également dans ce même rapport.

Première année

0 - 1 an : les stades impulsif et émotionnel (WALLON)

Motricité et émotion sont les principaux organisateurs de ce stade. L'impulsivité motrice s'ordonne en des réponses de plus en plus nuancées grâce à l'action du milieu, permettant à l'enfant une meilleure adaptation aux situations affectives et émotionnelles. La régulation des réponses motrices par le milieu, la coordination de la sensibilité et du mouvement crée des variations musculaires et toniques, sources d'émotions différenciées.

Le stade impulsif (0 - 3 mois) est caractérisé par le désordre gestuel. De trois à 12 mois (stade émotionnel), les réponses de l'entourage aident l'enfant à organiser ses émotions qui sont au départ indifférenciées. Ces réactions émotionnelles (joie, douleur, chagrin, colère) sont la source du langage, et de la conscience.

Le stade impulsif est traversé par deux stades de la sociabilité :

1. La symbiose affective (3 - 9 mois) qui voit le développement des actions volontaires. L'enfant fait preuve de capacités d'anticipation des réactions de l'autre.
2. Le syncrétisme indifférencié, marqué par la confusion soi - autre. L'enfant accède peu à peu à la complémentarité des rôles.

1- 3 ans : le stade sensorimoteur et projectif

La manipulation d'objets et l'exploration de l'espace proche permettent le développement d'une intelligence des situations (intelligence "pratique").

Des postures, des imitations traduisent une pensée naissante qui prend consistance en s'extériorisant, en se projetant dans le geste imitatif.

L'apparition du langage aide au développement d'une intelligence représentative (intelligence "discursive")

Le stade sensori-moteur est marqué par une intelligence des situations qui va permettre la mise en place d'une intelligence posturale et discursive.

L'activité motrice est tournée vers la connaissance des mouvements extérieurs. L'imitation différée permet de se découvrir après avoir créé une image mentale du modèle. Elle est aussi un moyen pour dépasser l'intelligence sensori-motrice et aller vers l'intelligence représentative

Le syncrétisme différencié (18 - 30 mois) voit apparaître une individuation par rapport à l'environnement et à une intégration des contraires. Jalousie et sympathie apparaissent, traduisant pour l'une, une rivalité par rapport à un objet et conflit entre deux rôles et pour l'autre un dégagement du point de vue de l'autre.

3 - 6 ans : le stade du personnalisme

La crise des trois ans (le moment du "non") permet à l'enfant de s'individualiser de sa famille en s'appuyant sur l'opposition. L'imitation concourt également à cette différenciation en séparant le pareil et le pas pareil

L'opposition ("l'enfant se pose en s'opposant") est essentielle à la construction de l'autonomie et à la différenciation soi - autrui. Elle marque également à la recherche d'attention exclusive.

La séduction témoigne de la modification du comportement sous le regard de l'autre.

L'imitation de l'autre prestigieux en une attitude ambivalente d'admiration et de rivalité clôt le stade du personnalisme.

6 - 11 ans : le stade catégoriel

Primat des activités intellectuelles : l'enfant devient capable d'attention, d'effort, de mémoire volontaire. La représentation abstraite des choses devient possible.

11 - 16 ans : le stade de l'adolescence

Le stade de l'adolescence voit le renouveau des investissements intellectuels La puberté amène un réajustement du schéma corporel. C'est un stade de remaniement et d'achèvement de la construction de la personnalité.

J. PIAGET

De J. PIAGET, on cite souvent le parcours précoce : en 1907, il publie son premier article sur le moineau albinos - il a alors 11 ans ; 1911 première étude de malacologie, 1921, publication d'une thèse de doctorat en zoologie « *Introduction à la malacologie valaisanne* » En chemin, il rencontre la philosophie avec des auteurs comme H. BERGSON ou W. JAMES et décide de s'y consacrer dès 1916. Il vient à la psychologie par l'épistémologie, avec le projet de construire une théorie générale du développement des connaissances. Il croise la psychiatrie en la personne de BLEULER et la psychanalyse, qu'il pratique un moment.

A l'aide d'une méthode d'entretien qu'il élabore peu à peu, il explore l'intelligence de l'enfant et décrit son développement sous la forme de stades successifs dont l'ordre d'apparition est constant partant du stade sensori-moteur au stade des opérations concrètes. Chaque stade est une structure qui englobe à titre de sous structure le stade précédent.

C'est de la physiologie qu'il tire les deux grandes notions qui vectorisent le développement de l'intelligence : assimilation, accommodation permettent à l'intelligence d'incorporer et de s'adapter à de nouveaux objets ; les coordinations qui s'établissent entre eux aboutissent à une équilibration.

Jean PIAGET a tenté, dans un détour par la psychologie individuelle, d'établir une épistémologie génétique. Il tente de répondre à la question « *comment s'établit la connaissance ?* » et donne une réponse constructiviste. Les modalités de cette construction seraient les mêmes au niveau individuel et collectif - l'ontogenèse rejoindrait la phylogenèse dans une sorte de marche vers le progrès qui irait du plus sensible au plus abstrait.

La théorie Piagétienne est constructiviste : il s'agit de montrer comment l'intelligence est le produit d'une construction au travers des interactions que le sujet a avec des objets. Ces constructions passent par l'action, l'opération puis la représentation grâce aux mécanismes :

- 1 d'assimilation : l'enfant tente d'agir sur le monde en fonction de ses schèmes sensorimoteurs.
2. d'accommodation : l'enfant modifie ses schèmes sensori-moteurs en fonction de la réalité extérieure.
3. l'équilibration, qui est le jeu dialectique entre assimilation et équilibration, assure le développement psychologique.

Piaget détermine 4 facteurs de développement.

1. La maturation du système nerveux qui donne de nouvelles possibilités d'action sur l'environnement.
2. L'expérience physique et logicomathématique.
3. Les facteurs sociaux.
4. L'équilibration.

Le stade sensorimoteur (0 - 2 ans)

Les réactions circulaires primaires se complexifient. L'enfant accède peu à peu à un univers d'objets permanents. L'enfant passe de l'individualisme narcissique au choix objectal et passe des émotions primaires à des sentiments différenciés et durables.

Le stade est organisé en 6 sous stades :

- I Exercice réflexe.

- II Réaction circulaire primaire
- III Réaction circulaire secondaire
- IV Moyens connus pour situations nouvelles
- V Réaction circulaire
- VI Combinaison mentale

Le stade préopératoire (2 - 7 ans)

Le stade préopératoire voit l'essor de la fonction symbiotique, l'apparition du dessin, du jeu symbolique, de l'image mentale. La socialisation, les sentiments moraux, les intérêts et les valeurs se mettent en place

Le stade est divisé en trois sous stades. I. : 2 - 4 ans. Conquête de la fonction sémiotique. II. : 4 - 6 ans. Pensée égocentrique et organisation de la représentation. III. : 6 - 8 ans. Intuitions articulées par la régulation.

Le stade des opérations concrètes (7 - 12 ans)

Sériations et classifications (opérations concrètes) se mettent en place. L'enfant acquiert les notions de causalité, comprend les invariants du réel, à la conservation de substance, de poids, de volume.

L'enfant devient capable de coopération. La camaraderie se développe, les jeux se déroulent en s'appuyant sur des règles valables pour tous. Le sentiment de justice morale et l'autonomie se développent.

Le stade est divisé en deux sous stades : I. : 8 - 10 ans. Opérations concrètes simples 8 – 10 ans (logico arithmétiques : classe, relations numériques). II 10 - 12 ans - Opérations concrètes complexes (spatio-temporelles)

Le stade des opérations formelles (12 - 16 ans)

Les notions de nombre, de volume de poids, les structures logiques (classification et sériation) sont acquises. La pensée formelle, qui se construit à ce stade permet l'établissement de relations entre la réalité et la possibilité. Dernier stade de la pensée, c'est pour Piaget le moment où l'intelligence acquiert sa pleine maturité

BIBLIOGRAPHIE

- Henri WALLON, L'enfant turbulent, Paris, Alcan, PUF, 1925
 Henri WALLON, Les origines du caractère chez l'enfant, Paris, Boivin, PUF, 1934
 Henri WALLON, De l'acte à la pensée, Paris, Flammarion, 1942
 Henri WALLON, Les origines de la pensée chez l'enfant, Paris, PUF, 1945
 Sigmund FREUD, Trois essais sur la théorie de la sexualité infantile.
 Jean PIAGET, Six études de psychologie génétique.

VII. Les principales orientations théoriques du développement.⁴

Nous avons choisi de présenter ici schématiquement six orientations théoriques différentes (indexée chacune sur un auteur) qui permettent de situer les principaux auteurs de référence dans ce champ d'études, en prenant comme point de comparaison des théories la conception des rôles respectifs de la maturation et de l'environnement dans l'évolution de l'être humain. Il existe bien d'autres auteurs qui ont beaucoup contribué, ou qui contribuent encore actuellement, à la connaissance du développement; c'est volontairement que nous les omettons pour l'instant, dans un souci de simplification. Nous évoquerons plus loin d'autres conceptualisations théoriques qui, de toutes façons, ont fait référence à l'un ou l'autre des auteurs se situant dans un des champs théoriques cités.

Après avoir présenté succinctement ces six orientations, nous reviendrons ensuite plus en détail sur les trois auteurs dont les théories constituent le fondement de la psychologie du développement: Piaget, Freud et Wallon. Ces trois grands noms de la psychologie du développement sont à l'origine d'écoles de pensée qui entretiennent, développent et modifient les théories de références. Nous avons choisi de nous en tenir dans le cadre de cet ouvrage à une présentation simplifiée des systèmes théoriques des principaux auteurs, c'est donc volontairement que certains noms ne seront pas cités ou seront juste évoqués.

La psychologie du développement est une branche récente d'une science elle-même récente et nous n'avons pas toujours le recul nécessaire pour une bonne compréhension de ses lois évolutives. L'évolution nécessaire des théories qui doivent s'adapter à la réalité des faits est continue; les orientations théoriques ne s'éteignent pas à la disparition de leurs auteurs, elles continuent d'évoluer, à une vitesse variable selon le contexte scientifique et socioculturel, dans un mouvement continu et progressif qui constitue le ressort de l'évolution. Nous donnerons de temps à autre un aperçu de cette évolution des idées (Tourrette, 1997).

L'orientation maturationaliste : A. Gesell (1880-1961)

Pour l'américain A. Gesell, le développement psychologique est, à l'image du développement physique, essentiellement affaire de maturation et d'actualisation du potentiel génétique de l'individu en tant que membre d'une espèce spécifique donnée. S'il existe des différences entre les individus d'une même espèce, la marge de variation par rapport au déroulement du programme génétique est très limitée. L'environnement dans lequel grandit l'enfant n'intervient donc que modérément dans le déroulement des séquences développementales. On doit à Gesell les premières descriptions, très finement observées, des principales caractéristiques comportementales de chaque âge qui constituent la base des premières évaluations quantitatives du développement dans les premières années.

Les stades qu'il a décrits dans le développement de l'enfant présentent un tableau très complet de l'évolution de l'enfant dans tous les domaines.

⁴ Texte issu du livre : « *Introduction à la psychologie et au développement du bébé à l'adolescent*, chapitre 1 : *les auteurs les théories, les méthodes* », Catherine Tourrette et Michèle Guidedi, Ed Armand Colin.

L'orientation behavioriste : J. Watson (1878-1958) et Skinner (1904-1990)

Le behaviorisme est l'étude du comportement (en anglais: behavior = comportement). Watson, lui aussi américain, est le promoteur de l'étude scientifique du comportement animal et humain qui se veut la plus objective possible, basée sur une observation rigoureuse des comportements et non plus sur une connaissance introspective. L'étude du comportement animal avec la mise en évidence des réflexes conditionnés par Pavlov (1849-1939) contribue à l'orientation de ses recherches vers l'apprentissage et l'éducation. Il s'intéresse en particulier aux bébés, ce qui est assez étonnant pour l'époque. Les travaux de Skinner se situent dans le prolongement de ceux de Pavlov et de Watson, avec un élargissement du concept de conditionnement par l'action opérante du sujet sur l'établissement des liens entre stimulus et réponse comportementale, et avec un intérêt particulier pour les implications pédagogiques de cette théorie de l'apprentissage. Dans cette perspective, l'environnement dans lequel vit l'individu prend donc une place importante puisqu'il est pourvoyeur d'expériences variées, qui constituent la base des apprentissages.

L'orientation psychanalytique: S. Freud (1856-1939)

La démarche de Freud, un autrichien qui s'est exilé en Angleterre à la fin de sa vie, est tout à fait originale et se démarque nettement de celle des auteurs précédents. Sa théorie n'est pas née d'une observation directe, mais d'une reconstruction. Il retrace la genèse de la personnalité à partir de matériau clinique recueilli au cours de thérapies d'enfants ou d'adultes. Au départ de ses travaux, les individus qui constituent la base de ses élaborations théoriques sont plus souvent des patients en demande d'aide psychologique que des individus tout-venants (c'est-à-dire ordinaires et non pas forcément sans problèmes), on peut considérer que sa démarche relève de la psychologie génétique telle que nous l'avons décrite précédemment: c'est l'enfant qui explique l'adulte. Dans cette perspective, le rôle de l'environnement dans le développement devient prépondérant par rapport à celui de la maturation. L'individu est façonné par ses expériences personnelles et les relations interpersonnelles qu'il a développées, en particulier pendant l'enfance, période de construction psychique intense. Nous donnerons plus loin un aperçu des principaux concepts et points d'articulation de cette théorie capitale qui a été très féconde, en particulier pour l'approche thérapeutique, et dont l'évolution actuelle est très sensible.

L'orientation éthologique: de H. F. Harlow (1905-1995) à}. Bowlby (1907-1990)

L'éthologie est à l'origine l'étude biologique du comportement des animaux. On peut considérer que K. Lorenz en est le chef de file (1903-1989) avec ses travaux sur l'empreinte, qui correspond à un apprentissage ultrarapide d'un comportement par le jeune animal au cours d'une période sensible (ou critique, ou optimale) où il est particulièrement prédisposé à cet apprentissage qui va orienter son développement ultérieur. Dans ce cadre Lorenz s'est intéressé aux comportements de poursuite de sa mère (ou d'un substitut) par le jeune animal.

Dans la même ligne, les observations de jeunes bébés singes placés dans des conditions expérimentales d'isolement social plus ou moins important par l'américain Harlow ont conduit à l'élaboration de la théorie de l'attachement social d'un jeune animal ou bébé humain. Le besoin de contact social, d'attachement à sa mère ou à un congénère apparaît ici dégagé de toute liaison avec la satisfaction des besoins primaires (comme le besoin alimentaire) et est considéré comme une caractéristique innée de l'espèce.

La convergence des recherches en éthologie et en psychologie du développement vers 1960 a orienté les méthodes d'étude du jeune enfant en donnant naissance à un courant qu'on peut qualifier d'éthologie humaine dont Bowlby, psychiatre et psychanalyste anglais est le meilleur représentant. Le recours aux méthodes de l'observation éthologique pour l'étude du jeune enfant est justifié par le fait qu'à cette période l'enfant ne parle pas encore et que son comportement essentiellement non verbal peut être étudié de la même façon que celui des animaux.

La théorie de l'attachement humain de Bowlby contemporaine de celle de Harlow sur l'attachement animal, contredit la théorie freudienne en postulant l'innéité et la primauté de ce besoin social et en démontrant combien le bébé est actif dans l'établissement de ce lien. L'attachement entre un bébé et une personne correspond à la mise en œuvre de conduites destinées au maintien de la proximité des deux partenaires et vise à la rétablir quand elle est compromise.

L'orientation cognitivoconstructiviste : Piaget (1896-1980)

Le suisse J. Piaget est à l'origine de la psychologie génétique sans pour autant se définir comme psychologue de l'enfant: ce n'est pas l'enfant pour lui-même qui l'intéresse, mais l'enfant en tant que moyen d'accès au fonctionnement mental des adultes.

Il se définit lui-même comme un épistémologiste (l'épistémologie est la science de la connaissance, l'épistémologie génétique: l'étude des transformations de la connaissance - de l'enfance à l'âge adulte) qui cherche à comprendre d'où vient notre savoir, comment il s'est construit. On peut dire de cette orientation qu'elle est cognitive (elle est centrée sur la genèse des processus mentaux et des connaissances que leur fonctionnement engendre), et constructiviste car toutes nos connaissances s'élaborent au cours des échanges dialectiques entre l'individu et l'environnement dans lequel il se développe, et se structurent progressivement en prenant appui sur les connaissances antérieures et en préparant l'intégration des connaissances nouvelles.

On peut dire de ce courant théorique très important qu'il se situe à mi-chemin des théories maturationnistes de Gesell et des théories behavioristes de Watson et Skinner, en ce qu'il accorde à la maturation un rôle nécessaire mais non suffisant pour expliquer le développement de l'enfant. En effet, d'autres facteurs sont nécessaires : l'expérience par les opportunités que l'environnement offre à l'enfant d'actualiser les potentialités offertes par la maturation, la transmission sociale et surtout l'équilibration des structures cognitives, notion centrale de la théorie piagétienne sur laquelle nous reviendrons.

L'orientation psychosociale de H. Wallon (1879-1962)

L'optique dans laquelle se place le français H. Wallon est beaucoup plus large que celle de Piaget: il ne se limite pas à l'étude de la genèse de la cognition mais veut englober l'ensemble du développement de l'enfant dans une même perspective intégrant aussi bien les aspects cognitifs que les aspects affectifs et sociaux de la personnalité de l'enfant, qui, pour lui, sont indissociables. Il considère en effet que l'enfant est un être social dès sa naissance (il utilise même l'expression «génétiquement social») et qu'il construit progressivement son identité à travers ses relations à autrui.

L'environnement dans lequel se développe l'enfant permet d'actualiser les potentialités qui résident dans son programme génétique en lui apportant au fur et à mesure des occasions d'exercer ses nouvelles capacités.

On peut regretter que sa théorie du développement de l'enfant, plus globale que celle de Piaget, ait eu une moindre audience internationale.

Comme on peut le voir, ces différents auteurs qui ont contribué à la naissance et à l'essor de la psychologie du développement, sont à peu de choses près contemporains et presque nos contemporains. Ils ont parfois eu l'occasion de se rencontrer, de discuter ou tout au moins de lire leurs publications. Leurs idées ont marqué cette science jeune et en premier tous ceux qui continuent à tracer leur chemin dans cette direction : les psychologues actuels du développement de l'enfant.

Trois théories de référence

La théorie piagétienne

L'homme et sa méthode

On peut retenir du brillant parcours de J. Piaget une précocité scientifique avec un intérêt particulier pour la biologie, la logique et l'histoire des sciences, pour la philosophie et la toute nouvelle psychologie. Après un séjour d'études en France, qui lui donne l'occasion de travailler au laboratoire d'A. Binet, il revient à Genève où il prend la succession de Claparède à la direction de l'Institut J.-J. Rousseau. Il y mène l'essentiel de ses recherches avec une équipe de collaborateurs remarquables et fonde à Genève le Centre d'Épistémologie génétique en 1955. C'est pour répondre à ses propres interrogations sur l'évolution des connaissances humaines qu'il met au point sa méthode d'investigation de la pensée enfantine par l'observation des enfants dans une situation problème, à propos de laquelle il les interroge en suivant au plus près l'évolution de leur raisonnement et en leur proposant des contre suggestions : c'est la méthode clinique ou « critique ». Il a auparavant fait une observation systématique de ses propres enfants (remarquable par sa précision et sa fécondité).

Les concepts de base

Les concepts qu'il utilise dans sa description de l'intelligence sont empruntés à sa culture scientifique: à la biologie et à la logique en particulier. Il postule en effet une continuité entre les processus biologiques d'adaptation de l'organisme au milieu dans lequel il vit et les processus psychologiques, car les facteurs extérieurs et intérieurs du développement sont indissociables et la connaissance résulte toujours d'une interaction entre le sujet et l'objet.

Ainsi, le fonctionnement de l'intelligence sera décrit avec des termes biologiques (assimilation, accommodation, adaptation) et les structures qui sont générées par son fonctionnement, en termes logiques (structures logicomathématiques, structures de groupe..).

L'adaptation de l'individu à son milieu se fait grâce aux deux mécanismes principaux qui régissent les échanges incessants qui s'établissent entre l'individu et son milieu: l'assimilation et l'accommodation. L'assimilation se fait grâce aux schèmes qui se modifieront par accommodation.

. *Les schèmes.* On peut dire d'un schème que c'est une entité abstraite, analogue à un schéma mental, qui correspond à la structure d'une action. Un schème n'est donc pas directement perceptible, mais on en infère l'existence à partir de régularités dans les comportements de la personne: si une personne agit en gros de la même façon dans des situations comparables, c'est qu'il y a en elle quelque chose qui rend cette constance possible. Piaget prend de nombreux exemples dans les actions sensorimotrices du bébé et décrit des schèmes très divers comme celui de la succion, de la préhension, mais il ne faut pas oublier que toutes nos actions d'adulte sont elles aussi sous-tendues par des schèmes.

On perçoit donc une action, mais non son schème; c'est pourtant lui qui permet la réalisation de cette action. Un schème se conserve, se consolide par l'exercice, mais peut se modifier soit en se généralisant (en s'appliquant à des objets ou situations un peu différentes), soit en se modifiant sous la pression du monde extérieur.

Les schèmes ne sont pas déterminés une fois pour toutes: les schèmes élémentaires des bébés, issus de la transformation d'activités réflexes, vont se modifier et se diversifier au fur et à mesure des expériences du bébé: ils vont à la fois devenir plus généraux (un schème permet un ensemble

d'actions proches et constitue ainsi une sorte de concept catégoriel), plus nombreux (car ils s'appliquent à des objets de plus en plus nombreux et différents), et plus mobiles: la mobilité des schèmes est déterminante pour le développement de l'intelligence, car c'est la coordination de certains schèmes (il faut donc qu'ils présentent une mobilité permettant de se coordonner avec d'autres schèmes) qui rendra possible la résolution de problèmes pratiques.

La source de l'existence et de la modification des schèmes réside dans les deux moments d'adaptation d'un individu dans son environnement dont nous avons parlé : l'assimilation et l'accommodation.

. L'assimilation.

Sur un plan biologique, il est facile de comprendre en quoi consiste l'assimilation : c'est une intégration dans l'organisme d'un élément extérieur, qui se fait par l'intermédiaire d'une transformation et qui a une visée adaptative (maintenir l'organisme dans un état d'équilibre). Sur le plan de l'intelligence, c'est la même chose, car pour Piaget il n'y a pas rupture mais continuité entre le biologique et le mental. On dit qu'il y a assimilation à chaque fois qu'il y a intégration d'objets aux schèmes d'action de l'individu. L'assimilation est donc un mécanisme très général qui permet d'expliquer l'intégration de tout élément nouveau dans les structures mentales de l'individu. Elle se produit dans tous les domaines: moteur, perceptif, intellectuel...et peut prendre plusieurs formes:

- **l'assimilation fonctionnelle** ou **reproductrice** qui correspond à un besoin croissant de répétition d'une action, qui contribue à consolider le schème correspondant à cette action;
- **l'assimilation généralisatrice** : quand il y a application d'un même schème à des objets différents (par exemple le schème de succion permet de téter le sein, un doigt ou un objet), elle permet ainsi l'élargissement du schème par généralisation;
- **l'assimilation reconnaîtive** qui consiste à discriminer les différents objets auxquels a été appliqué un même schème (la succion du sein de sa mère, ou de son doigt, ou de tout autre objet ne produit pas du tout le même effet, l'enfant apprend ainsi à distinguer les objets auxquels s'applique un même schème);
- **l'assimilation réciproque** correspond au processus par lequel chaque schème devient capable d'intégrer, d'assimiler le domaine de l'autre: lorsque s'établit chez le bébé la coordination entre la vision et la préhension, elle correspond à la coordination entre les schèmes de vision et de préhension: l'enfant peut alors attraper ce qu'il voit et regarder ce qu'il attrape.

L'assimilation représente donc ce mouvement d'intégration de l'environnement extérieur dans l'individu, mais cette intégration n'est pas toujours possible : les objets ou événements rencontrés ne sont pas toujours directement assimilables par l'organisme qui va devoir se modifier s'il veut réussir à les intégrer: il va y avoir alors accommodation.

. L'accommodation.

Sur un plan biologique, l'accommodation correspond aux modifications de l'organisme nécessaires à son adaptation dans son milieu: une plante provenant d'un autre pays doit s'adapter au changement climatique et au nouveau terrain dans lequel elle a été plantée. Sur le plan de l'intelligence, c'est la même chose: on dit qu'il y a accommodation lorsque, après assimilation aux schèmes du sujet, l'intelligence modifie ces schèmes pour les ajuster aux données nouvelles. Par exemple, un bébé qui a appris à attraper les petits objets qui se trouvent à sa portée, ne peut dans un premier temps attraper des objets volumineux ou des fluides comme l'eau, car son schème de

préhension manuelle n'est pas adapté à ces nouveaux objets: il va devoir se servir simultanément de ses deux mains soit pour enserrer l'objet volumineux, soit pour mettre les mains en creux pour retenir l'eau qui coule. Il modifie ainsi son schème de préhension manuelle par accommodation. Dès que cette accommodation s'est produite, elle va permettre d'autres assimilations, puisque l'enfant est devenu capable d'attraper d'autres catégories d'objets, il augmente alors son champ d'expérience, augmentant simultanément la probabilité de rencontrer des objets différents, non assimilables à ses schèmes existants, qu'il va devoir à nouveau modifier par accommodation.

On voit ainsi combien l'assimilation et l'accommodation sont deux mécanismes complémentaires et indissociables l'un de l'autre. Ce double processus simultané et constant : d'assimilation des données extérieures aux schèmes du sujet, et d'accommodation de ces schèmes à la réalité extérieure fluctuante, est celui qui permet à tout individu de s'adapter à son milieu.

. L'adaptation ou l'équilibration.

Ce double processus d'assimilation (déterminé par l'individu) et d'accommodation (déterminé par les objets) qui concourt à sa bonne adaptation est à la base de l'activité intelligente de l'individu. Sur un plan biologique, un organisme est dit adapté si les échanges entre cet organisme et son milieu favorisent son fonctionnement: plus les échanges sont intenses et plus l'organisme s'adapte.

Sur le plan de l'intelligence, c'est la même chose en ce que les échanges entre l'individu et son milieu (assimilation et accommodation) tendent à favoriser son équilibre dans ce milieu. Cet équilibre n'est jamais vraiment atteint car il s'agit d'échanges incessants d'un individu en développement dans un milieu lui-même changeant, c'est pourquoi Piaget préfère utiliser les termes plus dynamiques d'autorégulation ou d'équilibration plutôt que d'équilibre qui renvoie à un état plus statique. Les rééquilibrations successives basées sur les structures antérieures les dépassent en les intégrant dans une synthèse nouvelle; c'est ce processus qu'on appelle l'équilibration majorante.

On peut donc définir le développement de l'intelligence comme un processus d'équilibration, une recherche d'équilibres successifs de plus en plus stables et les stades de développement que Piaget décrit correspondent à des paliers, des moments d'équilibration. L'adaptation est inséparable de la fonction d'organisation car c'est en s'adaptant au monde que la pensée s'organise, et c'est en s'organisant qu'elle structure le monde. L'intelligence, qui peut être définie comme une adaptation à des situations nouvelles, une réponse personnelle de l'individu à chaque problème rencontré, correspond donc à une construction continue de structures. Pour qu'il y ait développement donc progression, il faut qu'il y ait une certaine régularité dans les expériences du sujet, qui lui permettront de prévoir, d'anticiper les événements, et des perturbations (provoquant un déséquilibre) qui vont entraîner une recherche d'un nouvel équilibre: c'est le processus fondamental d'équilibration majorante, à la base du développement de l'intelligence de l'enfant.

Les stades de développement

Chaque stade se caractérise par une structure d'ensemble, et correspond à un palier d'équilibration. Ils se succèdent dans le même ordre pour tous les enfants, même si l'âge d'accès à chaque stade peut varier un peu par exemple sous l'influence du milieu. L'âge indiqué ici ne doit donc pas être considéré comme une norme absolue, mais seulement comme un point de repère. Par contre, contrairement à ce que pensait Piaget, il est maintenant démontré que le cheminement à l'intérieur d'un stade peut varier selon les enfants. Le passage d'un stade à l'autre est dû à une acquisition importante qui va infléchir le mode de fonctionnement habituel de l'enfant.

. Le stade sensorimoteur :

De la naissance à deux ans. Comme son nom l'indique, ce stade correspond au développement et à la coordination des capacités sensorielles et motrices du bébé. Il est caractérisé par l'exercice des actions sensorimotrices. L'intelligence qui va se manifester à la fin de la première année est due à la mobilité des schèmes, mais c'est une intelligence qui n'est encore que pratique (liée à l'action). À la fin de la deuxième année, les représentations mentales naissantes vont permettre à l'enfant de manipuler en pensée et non plus seulement en action. Elles vont donc permettre une intériorisation des actions.

. La période préopératoire de 2 à 7-8 ans.

(Nous gardons ce terme de période car, pour Piaget, un stade se caractérise par une structure d'ensemble, c'est le cas du précédent: le stade sensorimoteur, et du suivant: le stade des opérations concrètes. Nous nous situons donc ici au sein de processus évolutifs importants, mais qui ne présentent pas la structure formelle d'un stade.) Il s'agit ici d'une période préparatoire au stade suivant, mais qui mérite d'être étudiée en elle-même, par l'importance des acquisitions de cette période en particulier celles qui caractérisent la fonction sémiotique ou symbolique. Il y a au cours de cette période intériorisation de l'action.

Une intuition pour Piaget est une action intériorisée mais non réversible et qui sert de transition entre les actions sensorimotrices du bébé et les «opérations» de l'enfant plus âgé. L'enfant va se servir de ses représentations mentales pour évoquer les objets ou événements qu'il a rencontrés, même s'ils ne sont pas présents: c'est la fonction symbolique ou sémiotique, où l'enfant apprend à exprimer un signifié à l'aide d'un signifiant (mot, dessin, comportement.. .). Néanmoins l'enfant reste encore à cet âge prisonnier de son propre point de vue dont il a du mal à imaginer que ce ne soit pas le seul possible.

. Le stade opératoire concret: de 7-8 ans à 11- 12 ans.

La mobilité croissante des structures mentales de l'enfant le conduit à envisager d'autres points de vue que le sien propre. Il devient capable d'opérations mentales, c'est-à-dire d'actions intériorisées et réversibles: l'enfant peut concevoir qu'à chaque action réalisée correspond une action inverse qui permet par exemple de revenir à l'état antérieur. Il devient capable de comprendre qu'une modification d'une propriété de l'objet n'affecte pas simultanément toutes les propriétés possibles de l'objet, et que certaines propriétés invariantes permettent le retour à l'état antérieur. Les opérations mentales se coordonnent en systèmes d'ensemble qui sont des structures (par exemple logicomathématiques ou infra logiques). Ce qui différencie ce stade du suivant, c'est le fait que les opérations mentales de l'enfant de cet âge portent sur du matériel concret qui sert de base à son raisonnement, qui est donc encore très dépendant du contenu auquel il s'applique.

. Le stade opératoire formel:

De 11-12 ans à 15-16 ans. Le maniement par l'adolescent des opérations mentales a beaucoup progressé, en particulier parce qu'il devient capable de raisonner, non plus sur un matériel concret comme précédemment, mais sur un matériel plus abstrait, comme des propositions verbales ou des signes algébriques: il devient capable de formalisation, la forme de son raisonnement se dissocie du contenu auquel il s'applique. Il développe ainsi une logique formelle et son raisonnement devient hypothético-déductif (il devient capable de formuler des hypothèses et de les soumettre à vérification).

Ces transformations de la pensée avec l'âge se produisent très progressivement, dans la dialectique incessante des échanges assimilateurs et accommodateurs entre sa pensée et les données de l'expérience, par la succession des phases de déséquilibre et de rééquilibration de sa pensée. On passe donc par des transformations progressives et continues de l'intelligence pratique, sensorimotrice, du bébé à l'intelligence représentative puis opératoire.

La théorie wallonienne

L'homme et sa méthode

Henri Wallon a fait d'abord des études de philosophie puis des études médicales. Ce changement thématique n'est pas pour lui un changement de direction, mais l'occasion de poser les problèmes philosophiques fondamentaux d'une façon nouvelle, en accord avec les connaissances scientifiques (biologiques en particulier pour ce qui est de l'interprétation des comportements humains). Sa formation médicale ne le conduit pas pour autant à adopter une position organiciste puisque tout au long de ses travaux il affirme l'importance des conduites sociales et de leur influence sur les déterminismes biologiques. Il dit lui-même en 1963 : *«L'homme est un être biologique, il est un être social et c'est une seule et même personne. L'objet de la psychologie, c'est de faire connaître l'identité de l'homme sous ses différents aspects. »*. Il revendique cette continuité entre le biologique et le social qui font l'unicité de l'homme tout au long de ses écrits, ce qui le démarque de ses contemporains car la psychologie, science alors très récente a entraîné un morcellement de son objet d'étude. C'est ainsi qu'il choisit délibérément d'étudier l'homme dans ses rapports dialectiques avec son environnement.

Il est vrai que sa pensée est marquée par le matérialisme dialectique: marxiste convaincu, Wallon est mêlé par ses engagements à certains événements historiques (affaire Dreyfus, l'Espagne républicaine, la libération coloniale...) qui sont pour lui autant d'occasions de réflexion sur l'homme et sa genèse. On peut d'ailleurs penser que ses prises de position politiques ont entravé la diffusion de ses travaux puisque, contrairement à son contemporain Piaget, il est peu connu à l'étranger.

Il faut reconnaître aussi qu'il est encore trop mal connu en France, alors que l'ampleur de ses travaux et surtout son souci d'envisager simultanément les différentes composantes de la personnalité auraient dû lui accorder une place beaucoup plus importante dans la psychologie actuelle. Ses engagements politiques en France (il fut opposant au régime de Vichy et résistant, puis participe de façon active à la commission des réformes scolaires: on lui doit le célèbre plan Langevin-Wallon de 1947 qui ne fut jamais appliqué) traduisent aussi son intérêt pour la psychologie de l'enfant et pour l'éducation.

Son intérêt pour l'homme et sa genèse se retrouve dans les observations qu'il pratique, en particulier des enfants au comportement pathologique (sa thèse publiée en 1925 est consacrée à *«l'enfant turbulent»*). Il réhabilite l'observation, méthode décriée pour sa subjectivité dans le courant positiviste du début du siècle, en préconisant une observation qui se réfère à des normes, car pour lui, une observation ne peut prendre tout son sens que par rapport à un ensemble de faits qui oriente son interprétation. Il insiste sur l'intérêt des comparaisons multiples pour dégager les facteurs causaux du comportement. Pour lui le passage du normal au pathologique n'est pas une rupture, mais une question de degré, et les comportements pathologiques ne sont que l'amplification de caractéristiques du développement normal.

Wallon fonde à Paris en 1922 le Laboratoire de Psychobiologie de l'enfant qui existe toujours. Par le choix de ce terme de psychobiologie de l'enfant, il manifeste son intention de prendre ses distances avec une psychologie qu'il juge trop expérimentale et de marquer son souci d'intégrer simultanément les aspects biologiques et sociaux du comportement dans l'étude du développement de l'enfant. Pour lui, la psychologie qu'on appelle encore génétique, est celle qui étudie le psychisme dans sa formation et ses transformations. Elle peut se pratiquer à l'échelle du monde vivant (la phylogenèse) ou à l'échelle de l'homme (l'ontogenèse). À l'échelle individuelle la psychologie génétique étudie la transformation de l'enfant en adulte, en considérant simultanément la maturation biologique et l'influence du milieu social dans lequel il se développe.

Les concepts de base

L'émotion.

Ce concept est central dans toute l'œuvre de Wallon, et en particulier dans la description de l'ontogenèse (le développement de l'être humain). L'émotion est à la jonction du physiologique et du psychique et simultanément un mode de communication essentiellement social. Présente dès la naissance, elle va devenir un mode privilégié de communication à autrui. J. Nadel a joliment défini cette notion centrale dans l'œuvre de Wallon en disant qu'elle est «l'expression d'impression». Ce qui intéresse Wallon dans l'émotion c'est son caractère social, car elle est à la fois physiologique (manifestations apparentes et motrices de cet état) et mode de relation à autrui. C'est aussi son caractère contradictoire ou paradoxal (elle est visible du dehors et ressentie du dedans) qui fait qu'elle se situe entre la pensée (c'est une condition d'apparition des représentations et du langage) et l'acte (ou le mouvement), entre lesquels elle peut se constituer en pivot.

Le mouvement.

La notion de mouvement est sous-jacente à celle de l'émotion: le mouvement est la seule façon pour le nouveau-né de témoigner de sa vie psychique.

Les premiers mouvements du bébé, mode premier d'action sur l'entourage, acquièrent très vite une valeur expressive (qui leur est conférée par l'entourage). On peut donc dire qu'ils sont avant tout un mode d'extériorisation de l'émotion, et donc déjà tournés vers autrui. Or, les premières émotions, liée à l'expression motrice, sont en elles-mêmes déjà un langage. Les mouvements, intégrés dans des postures, sont donc à la fois, action (aspect cinétique, ou clonique) et expression (aspect tonique).

L'imitation.

C'est un autre concept important pour comprendre la pensée de Wallon.

L'imitation est mouvement, mais un mouvement qui ne serait pas vraiment tourné vers autrui, mais pour soi, accommodation aux attitudes d'autrui. Elle est en elle même une activité posturale. Les premières conduites imitatives, de type sensorimoteur (en présence du modèle) seraient plutôt mouvements en écho, contagion motrice, mimétisme. La véritable imitation pour Wallon n'est pas cette première forme, mais celle qui est différée (dans le temps), car elle est symbolique et donc représentative et ainsi, par cette transition de l'acte (postures) à la pensée (représentations), elle marque le passage entre deux formes d'intelligence que Wallon a définies : l'intelligence des situations (pratique, relative aux actions de l'enfant) et l'intelligence représentative.

L'évolution dialectique de la personnalité: les lois de développement.

Pour Wallon, la personnalité se construit de façon dialectique à travers les changements. En effet, le développement n'est pas continu, mais discontinu: c'est une succession de changements qui sont expliqués par des lois de développement. Au cours de cette construction, se réalise l'intégration des différents aspects de la personnalité qui rend compte de l'unité dynamique de l'ensemble du développement de la personnalité, d'une unité solidaire, tant à l'intérieur de chaque phase, qu'entre les différentes phases (c'est la loi d'intégration fonctionnelle). À certains moments prédomine une fonction (loi de prédominance) ; par exemple la prédominance alternée de l'affectivité et de l'intelligence. Les rapports de prédominance de chaque fonction alternent à chaque étape de la vie en imprimant un caractère cyclique, mais solidaire, à l'ensemble du développement (loi d'alternance fonctionnelle). Chaque stade de développement doit donc rendre compte des rapports alternés et conflictuels entre affectivité et intelligence, de la même façon qu'il rend compte de l'évolution des rapports de l'enfant et de son milieu.

Les stades de développement

Chaque niveau de développement est caractérisé par un stade possédant une structure qui rend compte de l'organisation des différents comportements, unifiés par la fonction prédominante du moment. Comme la progression ne se fait pas de façon continue, mais par les conflits et les contradictions, les stades ne sont pas vraiment homogènes et les chevauchements entre les stades rendent compte des alternances des rapports de prépondérance entre les différentes fonctions. Ces chevauchements entre stades contribuent à la continuité dans le développement entre des moments marqués par leurs orientations différentes.

Selon le moment de développement où il se trouve, l'enfant a tendance à se tourner vers le monde extérieur: c'est un stade centrifuge (la construction de l'intelligence prédomine la construction personnelle), ou au contraire il a tendance à se centrer sur lui-même (la construction de la personne devient prédominante par rapport à l'évolution intellectuelle) : stade centripète. Les stades à dominance centripète et centrifuge se succèdent alternativement. Cette succession de stades opposés permet d'envisager l'évolution de l'enfant simultanément sous l'angle de la construction de la personne et sous celui de la connaissance du monde extérieur, ces deux points de vue s'intégrant dans la personnalité.

On peut décrire deux grands cycles dans ce développement en spirale de la personne. Chaque cycle comprend un moment global syncrétique (avec prédominance de l'affectivité), un moment différenciateur (avec prédominance de l'intelligence) et un moment intégrateur de la personne. Ces deux grands cycles correspondent à :

- 1) la construction de la personne (les trois premières années)
- 2) l'achèvement de la personne (entre 6 ans et l'adolescence).

À la charnière de ces deux cycles se trouve le stade du personnalisme (entre 3 et 6 ans), moment important d'expression de la personnalité individuelle.

La construction de la personne:

Après la description d'un stade intra-utérin, qui mérite d'être évoquée car elle est très novatrice, Wallon décrit dans les trois premières années de la vie une succession de :

- stades marqués par la fusion émotionnelle (période centripète: prédominance de l'affectivité sur l'intelligence) : les stades d'*impulsivité motrice* jusqu'à 6 mois, et *émotionnel* (à partir de 3 mois jusqu'à 12 mois), puis;
- stades témoignant de l'exploration du monde objectif (période centrifuge: prédominance de l'intelligence sur l'affectivité) avec les stades: *sensorimoteur* (entre 1 et 2 ans) et *projectif* (entre 2 et 3 ans), marqués par les progrès moteurs et de manipulation puis par les conduites imitatives préluces à l'intelligence discursive.

Le stade du personnalisme.

La dominance centripète apparaît après que la différenciation moi/autrui ait été réalisée, il voit se succéder les périodes d'opposition (3 à 4 ans), de grâce (4 à 5 ans) et d'imitation (5 à 6 ans).

L'achèvement de la personne.

Les années suivantes sont marquées par une nette tendance centrifuge à l'origine de la *pensée catégorielle*. La période précatégorielle de 6 à 9 ans est marquée par le syncrétisme (appréciation globale et indifférenciée des choses, il y a donc impossibilité de distinguer ce qui est important de ce qui ne l'est pas) et précède la période catégorielle (de 9 à 11 ans) où l'enfant excelle dans les comparaisons et progresse en raisonnement logique. À cette période capitale pour la construction de son intelligence succède le stade de la puberté et de l'adolescence, période centripète par excellence, où l'affectivité marque de nouveau le pas sur l'intelligence.

La théorie freudienne

L'homme et sa méthode

Des études médicales effectuées à Vienne l'orientent très tôt vers la neurologie et la psychiatrie. Un séjour en France lui donne l'occasion de suivre les cours de Charcot et d'approfondir ses connaissances sur l'hypnose. Cette technique ne le satisfaisant pas suffisamment, il est conduit (sous l'influence de certains de ses patients) à utiliser l'association libre qui consiste à laisser le patient parler sans l'interrompre. À la même époque Freud entreprit sa propre analyse à partir de l'analyse de ses rêves. La découverte du rôle de l'inconscient dans nos pensées et nos comportements a un grand retentissement. Son influence s'étend et il se trouve tout naturellement à la tête du mouvement naissant de la psychanalyse.

Durant toute sa vie (il est mort à 83 ans à Londres où il s'était réfugié en 1938 pour éviter la persécution nazie), Freud ne s'est pas contenté d'écouter ses malades et d'interpréter leurs paroles ou leurs actes: il a développé toute une réflexion théorique sur le psychisme humain et son développement et a cherché à vérifier sa théorie de la sexualité infantile.

Les patients de Freud étaient essentiellement des adultes et non des enfants. Cependant, l'analyse de quelques cas d'enfants, qui provenaient d'un recueil indirect des faits (comme celui du Petit Hans relaté par son père), et l'observation de quelques enfants non soumis à la cure psychanalytique (il a eu lui-même cinq enfants) ont contribué à sa démarche de vérification de sa théorie du développement psychique.

Le matériau central de sa théorie lui est fourni par le récit de ses patients adultes qui racontent leur enfance. Il s'agit donc d'une reconstruction de ce qui a été vécu pendant l'enfance à partir du témoignage d'adultes soumis à la cure psychanalytique. Pour Freud, tous les événements vécus dans l'enfance, dont on n'a plus forcément le souvenir car ils ont été refoulés dans l'inconscient (amnésie infantile), déterminent le fonctionnement psychique de l'adulte.

La représentation théorique qu'il élabore des phénomènes psychiques constitue ce, qu'il appelle la métapsychologie (ou discours sur la psychologie). Elle est constituée de l'ensemble des modèles conceptuels susceptibles d'éclairer la compréhension des phénomènes psychiques qui correspondent à trois points de vue différents:

- Le point de vue dynamique qui accorde une place centrale à la notion de conflit, (soit entre l'individu et son milieu, soit à l'intérieur de l'individu entre des forces ou, des désirs opposés). Freud considère que les phénomènes psychiques résultent d'un rapport de force entre désirs opposés ou contradictoires qui génèrent des conflits pulsionnels, ou entre les instances. Ce point de vue s'attache donc à une description qualitative des forces en présence.
- Le point de vue économique est centré sur l'énergie psychique: son lieu d'investissement et sa répartition. C'est surtout l'aspect quantitatif qui est ici évalué, à travers les forces en présence.
- Le point de vue topique est basé sur une représentation structurale de l'appareil psychique considéré comme un système caractérisé par des propriétés et un fonctionnement spécifique. Freud a élaboré deux topiques successives: la première distingue l'Inconscient, le Préconscient et le Conscient. Elle lui est rapidement apparue insuffisante et a cédé la place à la seconde topique qui distingue trois instances de la personnalité : le Ça, le Moi et le Surmoi.

Le **Ça** est la moins accessible des instances psychiques, il est le siège des pulsions et des désirs refoulés et est en quelque sorte le réservoir de l'énergie psychique (affrontement des pulsions de vie et de mort). Il est régi par le principe de plaisir.

Le **Moi** résulte d'une différenciation progressive du Ça au contact de la réalité, il est simultanément le siège de la conscience mais aussi de manifestations inconscientes (mécanismes de défense). Il est régi par le principe de réalité.

Le **Surmoi**, différenciation du Moi, se forme par intériorisation de l'Idéal du Moi (modèle idéalisé du Moi, ex. : tu dois faire...) et des interdits parentaux et sociaux (ex.: tu ne dois pas faire...) et est donc à l'origine de la conscience morale.

Les concepts de base

Nous ne développerons ici que deux concepts indispensables à la compréhension de l'évolution de la personnalité: les pulsions et la libido. Cette présentation schématique ne fera pas oublier d'autres concepts tout aussi centraux qui sont autant de clefs pour avancer dans l'importante œuvre de Freud (Cf Laplanche et Pontalis, 1967).

Le concept de pulsion

Ce concept est tout à fait central dans la théorie psychanalytique puisqu'il est le moteur de toute l'activité psychique. La pulsion est en quelque sorte une poussée énergétique et motrice qui fait tendre l'organisme vers un but.

Chaque pulsion peut se caractériser par: son but (la satisfaction engendrée par l'apaisement de la tension), sa source (qui est à la fois le lieu où elle se manifeste et l'énergie qui s'y trouve), son objet (qui va la satisfaire). Si les pulsions qui régissent le comportement des êtres humains sont comparables d'un individu à l'autre, en revanche les objets qui permettent la satisfaction des pulsions sont beaucoup plus variables et individuels.

Ce qui agit au niveau du psychisme, n'est cependant pas la pulsion elle-même, mais son représentant, composé à la fois de la représentation pulsionnelle et de l'affect pulsionnel (c'est-à-dire l'état émotionnel qui accompagne la représentation pulsionnelle).

Différents types de pulsions ont été décrits par Freud, le plus souvent en opposition, puisque c'est de cette opposition que naît le conflit psychique. Il arrive aussi que des pulsions prennent appui l'une sur l'autre (l'étayage). Plusieurs théories pulsionnelles ont été successivement élaborées. La première opposition concerne les pulsions sexuelles et les pulsions de conservation du Moi, puis Freud oppose les pulsions de vie aux pulsions de mort. Les pulsions de vie intègrent les pulsions sexuelles et les pulsions d'autoconservation, alors que les pulsions de mort correspondent aux pulsions agressives et d'autodestruction. Ces deux types de pulsions s'affrontent constamment, les pulsions de vie essayant de neutraliser les pulsions de mort.

La libido

Elle représente l'énergie dérivée des pulsions sexuelles qui va se répartir différemment au fur et à mesure du développement de l'enfant. C'est pourquoi Freud parle de développement libidinal. La libido s'investit à la fois dans le sujet lui-même (narcissisme), soit dans des objets. Ces objets de l'investissement pulsionnel peuvent être une personne, le sujet lui-même ou une chose. Précisons tout de suite que la sexualité de l'enfant dont parle Freud, n'est pas la sexualité génitale de l'adulte: ce concept est pris dans le sens large du plaisir associé à la satisfaction des pulsions: le bébé qui satisfait sa faim en tétant éprouve un plaisir oral associé à la satisfaction libidinale de ce besoin. La source des pulsions est essentiellement corporelle et la maturation du corps détermine la maturation des pulsions. Le développement pulsionnel est ainsi étroitement associé à la succession des zones érogènes (celles qui provoquent un plaisir libidinal) au cours du développement de l'enfant.

Les stades de développement libidinal

Ils caractérisent, chacun, un mode de fonctionnement psychique particulier, ce sont donc plutôt des périodes que des stades clairement délimités. Le fonctionnement psychique étant déterminé par l'investissement pulsionnel, c'est le lieu (la source de la pulsion) et l'objet d'investissement des pulsions qui vont être déterminants: les pulsions sexuelles de l'enfant ne seront génitales qu'avec l'avènement pubertaire.

Freud distingue donc deux périodes essentielles: *la période pré-génitale* dès le début de la vie avec la succession des zones érogènes prédominantes (orale, anale, phallique ou urétrale), et *la période génitale* proprement dite qui commence à l'adolescence. Entre les deux s'étend une *période de latence* (en gros entre 6 et 12 ans) au cours de laquelle les pulsions changent de but en se tournant vers des objectifs plus socialisés, rendant l'enfant plus disponible pour des apprentissages de type pédagogique: l'avènement de cette période correspond à un refoulement important (rejet dans l'inconscient de représentations jugées inacceptables par le Moi de l'enfant).

Les étapes du développement se succèdent de façon très progressive, en laissant des traces à partir desquelles des points de fixation sont susceptibles de se cristalliser et de donner lieu par la suite à des régressions. Leur connaissance est donc indispensable à la compréhension de la pathologie adulte.

VIII. «Programmés pour apprendre»⁵

Pour Roger Lécuyer, le bébé est intelligent et apte à l'apprentissage dès la naissance.

ENTRETIEN AVEC ROGER LÉCUYER

Professeur de psychologie cognitive et du développement à l'université Paris V, directeur de l'Institut de psychologie, CNRS.

Auteur, notamment, de *L'Intelligence du bébé en 40 questions*, Dunod, 1996, et coauteur de *Le Développement cognitif du nourrisson*, 2 vol., Nathan, 1994 et 1996.

Sciences Humaines: Il y a quelques années, vous avez publié l'ouvrage Bébés astronomes, bébés psychologues; l'intelligence de la première année (1). Y a-t-il eu depuis des avancées sensibles dans ce domaine?

Roger Lecuyer : Depuis cinq ans, différents domaines de recherche se sont développés en psychologie cognitive du nourrisson, mais ce qui me semble le plus intéressant concerne l'étude du processus de catégorisation chez le bébé, c'est-à-dire sa capacité à associer mentalement des éléments différents, mais qui possèdent une caractéristique commune.

Si on présente à un bébé des figures géométriques de formes diverses, mais qui ont un point commun, par exemple un nombre constant d'éléments, il arrive à repérer cette particularité et donc à catégoriser. En effet, si on lui montre ensuite une figure qu'il n'a encore jamais vue, mais qui possède cette caractéristique, il ne la traite pas comme un objet nouveau. Inversement, si on lui présente une nouvelle figure qui n'a pas cette particularité, il la traite comme un objet nouveau. Donc, il catégorise.

⁵ Interview donnée dans la revue Sciences Humaines N° 65

Il est important de tenir compte du fait que les figures qu'on montre aux bébés sont totalement abstraites et que la propriété commune est elle-même abstraite, ce qui met en évidence qu'ils sont capables d'abstraction, donc de pensée.

SH : Mais comment constate-t-on que le bébé est capable de repérer une particularité d'une figure géométrique?

R.L. : On le fait par la technique de «l'habituation - réaction à la nouveauté», qui a d'ailleurs permis d'acquérir 90 % de nos connaissances récentes sur le bébé. Le terme «habituation» désigne le fait que plus un bébé connaît un stimulus, moins il le regarde.

A l'inverse, la «réaction à la nouveauté» signifie que son intérêt s'accroît face à un stimulus nouveau, ce qui entraîne une augmentation de la durée du regard.

C'est une méthode de laboratoire mais que le bébé peut lui-même utiliser autant qu'il le veut dans sa vie quotidienne. Il s'agit d'ailleurs d'une règle dans l'expérimentation avec des nourrissons.

Quand un expérimentateur présente à un bébé des situations qui ne lui conviennent pas, le nourrisson le lui fait savoir en pleurant, et l'expérience s'arrête. On ne peut donc mettre en évidence des comportements chez le bébé que s'ils ont une signification pour lui.

Je pense que le processus «habituation-réaction » à la nouveauté» constitue le mode d'apprentissage dominant chez le bébé. En effet, celui-ci ne peut pas agir sur son environnement, mais il peut regarder pour apprendre, et cesser de regarder quand ça ne l'intéresse plus. La perception est donc un processus actif qui permet des apprentissages.

C'est la raison pour laquelle, dans mon premier livre, j'ai comparé les bébés à des astronomes, lesquels n'agissent pas

directement sur leurs objets d'observation, les astres, mais utilisent très bien les variations spontanées de ces objets. Les bébés font la même chose, ils s'intéressent à ce qui varie spontanément dans leur environnement, c'est-à-dire essentiellement les êtres humains.

SH : Votre approche s'éloigne sensiblement des conceptions de Jean Piaget sur les bébés.

R.L. : J'ai coutume de dire que Piaget a posé toutes les bonnes questions, mais n'a pas fourni les bonnes réponses. Il a inventé une théorie dans laquelle la compréhension que le bébé a de son environnement vient de son action et des transformations qu'il produit sur cet environnement. Selon Piaget, le bébé apprend très peu de choses avant d'avoir acquis une bonne coordination entre la vision et la préhension.

Mais, à partir des années 70, de nombreuses recherches ont mis en évidence des capacités beaucoup plus précoces que ce que Piaget avait affirmé.

Ainsi, les recherches que je viens d'évoquer montrent que, dès l'âge de trois mois, les bébés sont capables d'abstraction, dans la mesure où ils peuvent catégoriser.

A mon avis, la grande erreur de Piaget a été sa prudence excessive: il n'a pas voulu interpréter au-delà de ce qu'il découvrait. Lorsqu'il ne mettait pas en évidence une capacité, il attribuait ce fait à une incapacité du bébé.

SH : La découverte de capacités précoces chez le bébé conduit-elle à considérer que celles-ci sont innées?

R.L. : Non, je ne le pense pas. Découvrant les capacités précoces du bébé, certains chercheurs sont innéistes ou plus précisément nativistes, c'est-à-dire qu'ils pensent que les capacités essentielles du bébé sont présentes dès la naissance. C'est, par exemple, la position soutenue par des auteurs comme Jacques Melher en France ou

Elizabeth S. Spelke aux Etats-Unis (2). Les innéistes prétendent que les bébés sont préprogrammés pour beaucoup de choses. Pour ma part, je prétends qu'ils sont « préprogrammés » pour s'intéresser à ce qui est nouveau, pour apprendre. Ils ont un intérêt pour la nouveauté qui est un intérêt actif, c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas d'une hyperconsommation de nouveauté, mais d'une mise en relation entre ce qui est familier pour eux et ce qui est nouveau.

Je ne pense pas qu'il y ait des connaissances génétiquement déterminées et présentes dès la naissance. En revanche, je trouve beaucoup plus intéressante l'idée de Pierre Mounoud, professeur à l'université de Genève, qui considère qu'il y a des structures préparatoires d'apprentissage innées et qu'au cours du développement, l'information est codée d'une manière de plus en plus complexe, sur la base de ces structures (3).

On est bien obligé de poser l'hypothèse de telles structures innées préparatoires à l'apprentissage lorsqu'on constate, par exemple, qu'un bébé reconnaît visuellement sa mère au bout de 48 heures d'existence, c'est-à-dire seulement après avoir regardé son visage pendant 4 à 5 heures.

La conception behavioriste de la table rase ne peut rendre compte d'un tel processus: le bébé n'a pas pu apprendre cela en si peu de temps sans structures préparées à ce type d'apprentissage, La solution se situe donc entre le nativisme et la table rase behavioriste, mais est également différente de la position piagétienne.

SH : Dans vos ouvrages, vous affirmez que le bébé est intelligent. Pour quelle raison utilisez-vous le terme intelligence qui semble passé de mode chez de nombreux auteurs, lesquels emploient plutôt le mot cognition?

R.L. : Pour bien me faire comprendre, il faut tout d'abord présenter la distinction entre performance, compétence et intelligence. La performance, c'est ce qu'on observe. Par

exemple, on met un bébé dans une situation expérimentale et on observe le résultat. La compétence, c'est la capacité qui sous-tend la performance lorsque celle-ci se répète de façon relativement stable.

Enfin, ce que j'appelle intelligence, c'est un mécanisme hypothétique situé en amont, un mécanisme d'organisation de l'environnement qui est une condition nécessaire à la compétence. On ne peut pas être compétent sans être intelligent, mais on peut être intelligent sans être compétent. Par exemple, les bébés sont beaucoup plus intelligents qu'ils ne sont compétents, en particulier à cause du décalage considérable entre la maturation perceptive et la maturation motrice.

Les bébés ne peuvent pas se déplacer, mais ils font plein de choses dans leur tête dont on ne voit pas la manifestation ostensible. L'intelligence telle que je la conçois n'est pas observable directement, et n'est donc pas mesurable. La seule chose mesurable, ce sont des performances et ce que l'on mesure de l'intelligence c'est l'inférence de compétences à travers des mesures de performance.

Il est vrai que les collègues qui font des recherches analogues aux miennes ne parlent pas d'intelligence, mais de cognition. Le mot intelligence paraît usé et on l'a remplacé par le terme cognition. Personnellement, je pense que, soit le mot cognition veut dire connaissance, et alors pourquoi ne pas employer le mot connaissance, soit il veut dire autre chose. Et cette autre chose, c'est en fait une confusion entre les connaissances et les mécanismes d'acquisition des connaissances. Ainsi, je préfère dire qu'il y a, d'une part des connaissances, et, d'autre part des mécanismes d'organisation des connaissances, ce que j'appelle intelligence.

Mais cette querelle de mots n'a pas une importance fondamentale, si l'on s'entend

bien sur les réalités décrites de manière plus précise.

SH : Dire que le bébé est intelligent, cela peut conduire à penser qu'on peut le rendre encore plus intelligent. Que pensez-vous des livres qui proposent de stimuler le bébé pour améliorer ses capacités ?

R.L. : Cette question est importante car ce problème va être de plus en plus d'actualité en France. Oui, il faut stimuler les bébés, mais sans doute pas les «sur stimuler». Des recherches ont montré que les adultes, sont préprogrammés pour avoir des comportements particulièrement bien adaptés à certains besoins du bébé quand ils s'adressent à lui.

Il y a, par exemple, une coïncidence remarquable entre le fait que le bébé entend mieux les sons aigus et la tendance qu'ont les adultes à lui parler avec une voix aiguë. Même accord remarquable entre les capacités auditives et visuelles relativement faibles du bébé et l'habitude qu'ont les adultes de le tenir assez près ou d'ouvrir grand les yeux et la bouche.

Peut-on faire mieux ?

Peut-être, mais il faut bien comprendre que stimuler un bébé de façon inhabituelle, c'est introduire une perturbation qui peut être positive ou négative selon la situation et selon le bébé concerné. On risque même, en sur stimulant le bébé, de lui apprendre l'inattention.

A contrario, l'exemple des enfants africains est intéressant à cet égard. Ils ne présentent pas de retard cognitif, alors qu'ils vivent dans un monde nettement moins stimulant qu'un bébé parisien.

Tout système vivant est un système en équilibre, et toute stimulation perturbe un équilibre. Il faut laisser au bébé les moyens de se rétablir. D'autre part, quand on parle de stimulation, on parle de stimulation physique, par des objets, et non de stimulation sociale. Ce qui revient à mettre

le bébé à distance, puisque le nourrisson à qui on donne plein de jouets laisse l'adulte tranquille.

Or, je pense que le meilleur jouet pour un bébé, c'est un adulte ou un aîné. C'est la meilleure source d'action et de stimulation, et depuis très longtemps.

En résumé, je dirai que les gens qui prônent des méthodes de sur stimulation lancent sur le marché des produits incontrôlés et incontrôlables et qu'il faut donc manifester la plus grande prudence à ce sujet.

SH : Les deux et trois dernières décennies ont abouti à une remise en cause des certitudes scientifiques' antérieures.

Mais on peut également imaginer que le savoir d'aujourd'hui sera lui aussi réfuté demain.

R.L. : Il faut effectivement rester modeste puisque le principe même de la démarche scientifique est de conduire à de nouvelles découvertes. La psychologie actuelle du nourrisson sera peut-être démodée dans 10-15 ans.

Mais cela ne veut pas nécessairement dire que ce qu'on affirme aujourd'hui est faux. Un exemple du passé permet de comprendre cela. Les expériences de Fantz, consistant à montrer au bébé deux figures simples pour savoir laquelle il préfère, et qui ont révolutionné la psychologie du nourrisson dans les années 60, restent valides, même si

expériences, il mélangeait des bébés d'âges très différents: de la naissance à six mois.

Aujourd'hui, les recherches se sont affinées : par exemple, pour réaliser telle expérience, je vais choisir d'étudier les réactions de bébés âgés de 4 mois, c'est-à-dire entre 4 mois moins 8 jours et 4 mois plus 8 jours.

Un autre moyen d'affinement des connaissances dans l'avenir proviendra des méthodes modernes d'imagerie cérébrale, qui permettent de visualiser ce qui passe dans la tête du bébé, de localiser les zones du cerveau qui interviennent dans telle ou telle opération.

J'aimerais aussi souligner une importante évolution actuelle. Les chercheurs américains sont les plus gros pourvoyeurs de recherches sur la psychologie du nourrisson. Or, de 1960 à 1990, leur approche a été complètement athéorique, tandis qu'il y a actuellement de plus en plus de théoriciens. Je pense donc qu'il y aura dans les années à venir des propositions théoriques nouvelles très intéressantes. .

PROPOS RECUEILLIS PAR JACQUES LECOMTE

NOTES (1) Ed. Mardaga, 1989. Voir l'interview de R. Lécuyer dans Sciences Humaines, n° 2, décembre 1990.

(2) J. Mehler et E. Dupoux, Naître humain, Odile Jacob, 1990; E.S. Spelke et coll., « Origins of knowledge », psychological review, 1992, 99 (4).

tés
f»,

Le développement affectif

Les débuts de la théorie de l'attachement

En 1958 paraissent, indépendamment, deux articles qui vont bouleverser les conceptions sur les relations précoces du bébé avec son environnement humain. L'éthologiste Harry F. Harlow décrit le comportement de bébés singes rhésus que l'on a séparés de leur mère dès la naissance et à qui l'on a présenté deux « mères » artificielles de substitution. L'une est en fil métallique et porte un biberon de lait, l'autre est recouverte de chiffons doux et pelucheux, mais ne porte pas de biberon. Les bébés singes se réfugient systématiquement contre la « mère » douce et ne vont vers l'autre que pour s'alimenter, ce qui démontre un besoin de contact physique précoce.

Par ailleurs, le psychanalyste John Bowlby critique la théorie psychanalytique de l'étayage, selon laquelle le besoin primaire du bébé est alimentaire, celui-ci s'attachant progressivement à sa mère en raison du plaisir oral que celle-là lui procure en le nourrissant. En passant en revue la littérature psychanalytique sur le sujet, Bowlby constate une contradiction entre les déclarations formelles des psychanalystes de l'enfant, conformes à la théorie freudienne classique, et le contenu de leurs observations empiriques. Il conclut de sa recherche que l'attachement n'est pas l'effet d'un apprentissage, mais répond à un besoin primaire aussi impérieux que la faim.

Dans les années 70, Mary Ainsworth, professeur de psychologie à l'université de Baltimore, complète les travaux de J. Bowlby. Celui-ci s'était surtout intéressé au besoin d'amour exprimé par le nourrisson, tandis que M. Ainsworth va surtout étudier comment la mère répond à ce besoin.

Elle constate, par exemple, l'effet bénéfique d'une réponse rapide aux pleurs du bébé en le prenant dans les bras (1). M. Ainsworth affirme que les enfants dont les mères ont tendance à ignorer les pleurs, ou tardent à y répondre, pleurent plus fréquemment et/ou plus longtemps que ceux dont les mères répondent rapidement. Les observations de M. Ainsworth susciteront de nombreux travaux sur l'ajustement maternel, c'est-à-dire la capacité de la mère à percevoir et à interpréter correctement les signaux du bébé et à y répondre de manière appropriée.

La théorie psychanalytique modifiée

Plusieurs psychanalystes ont réévalué la théorie freudienne à la lumière des connaissances sur l'attachement. Daniel N. Stern a construit une théorie basée sur le développement du « soi ». Contrairement à Freud, il postule que le bébé sent, d'une certaine manière, qu'il est physiquement séparé de ceux qui s'occupent de lui et qu'il a une existence spécifique. Au cours des mois qui suivent la naissance, le bébé se construit dans l'interaction avec les autres, par la mise en place de quatre « sens de soi » qui apparaissent successivement (sens d'un soi émergent, sens d'un soi noyau, sens d'un soi subjectif, sens d'un soi verbal) (2).

Un autre psychanalyste, Robert N. Emde, postule également que le nourrisson est un être social, affectif et actif dès le début de son existence. Dans une étude, il met en évidence l'effet positif de la disponibilité émotionnelle de la mère sur l'activité d'exploration de l'enfant. Face à un nouveau jouet rencontré dans une salle de jeu, le nourrisson regarde sa mère.

Si celle-là manifeste de la peur ou du mécontentement, l'enfant évite la nouvelle situation. Si la mère manifeste de la joie ou de l'intérêt, il approche et explore la nouvelle situation (3). Yvon Gauthier, professeur de psychiatrie à l'université de Montréal, résume ainsi l'évolution théorique actuelle de la psychanalyse opérée depuis les travaux de Bowlby : *«L'importance de l'oralité*

dans le développement n'est donc pas niée, mais elle n'a plus le rôle prioritaire qu'on lui accorde depuis très longtemps dans la théorie psychanalytique classique. » (4)

Le rôle du père... et des pairs

Ainsi, aujourd'hui, la plupart des travaux sur les relations affectives précoces de l'enfant font référence à la théorie de l'attachement, mais en y apportant des modifications plus ou moins importantes. Parmi celles-là, une révision majeure concerne le fait que l'attachement ne concerne pas uniquement la mère, mais également d'autres personnes.

La révolution des esprits est venue par la méthodologie. Grâce à de nouveaux protocoles expérimentaux, les chercheurs n'attendent plus que le bébé puisse se mouvoir pour repérer ses capacités, mais les mettent en évidence à partir de ses réactions perceptives. Parmi les capacités précoces mises en évidence, on peut notamment signaler la catégorisation, l'intermodalité, la mémoire, la permanence de l'objet

La catégorisation

Selon Roger Lécuver, « *la catégorisation est le prototype même de l'acte d'intelligence* ». En effet, catégoriser est une activité mentale plus complexe que discriminer. Catégoriser consiste à repérer des aspects communs au sein d'éléments différents, tandis que discriminer signifie constater la différence entre divers éléments. Or, les bébés sont capables de catégoriser dès l'âge de 3 mois.

L'inter modalité

On appelle inter modalité la capacité de considérer comme identique un objet perçu selon différentes modalités sensorielles. On a longtemps pensé que les sens fonctionnent d'abord de manière séparée, puis se coordonnent vers 5-6 mois, lorsque l'enfant regarde tout ce qu'il saisit et saisit tout ce qu'il voit. Or, il est démontré aujourd'hui que cette unité des sens, cette « cohérence mentale » en quelque sorte, existe bien plus tôt chez le bébé (7).

Une expérience reste célèbre à cet égard. On offre à téter à des bébés d'un mois une sucette, soit en forme de boule lisse, soit munie d'aspérités, sans qu'ils la voient. On leur montre ensuite simultanément les deux tétines sur un écran. Quelle que soit celle qu'ils ont préalablement sucée, c'est cette dernière qu'ils regardent alors le plus longuement. Ils établissent donc, dès cet âge, un lien entre les perceptions tactile et visuelle.

La mémoire

Carolyn Rovee-Collier, professeur de psychologie à l'université Rutgers (New Jersey), a mené de nombreuses études sur la mémoire du nourrisson à partir d'une situation expérimentale simple (8). Un ruban relie une cheville d'un bébé au crochet d'un mobile. Le nourrisson réalise rapidement que ses mouvements entraînent ceux du mobile : la fréquence de ses mouvements double ou triple dans les minutes qui suivent.

On laisse le bébé s'habituer à cette situation, puis on interrompt l'expérimentation durant vingt-quatre heures. Après cela, on replace le ruban sur la cheville du bébé. Celui-ci agite immédiatement les pieds autant que la veille, montrant ainsi qu'il se souvient de l'effet produit par ses mouvements. Dès l'âge de trois mois, la mémoire des bébés pour ce type de situation peut se maintenir durant presque une semaine.

La permanence de l'objet

Diverses expériences faisant uniquement intervenir la perception visuelle du bébé ont démontré qu'il a conscience de la permanence d'un objet, contrairement à ce qu'affirmait Piaget. Ce qui signifie que le bébé sait que cet objet existe toujours après qu'on l'ait caché derrière un écran. D'autres capacités précoces du nouveau-né ont également été mises en évidence. Elles concernent, par exemple, des calculs simples ou la discrimination de consonnes (ils peuvent distinguer entre les syllabes pa et ba dès la naissance).

Les théories explicatives

Comment interpréter ces capacités précoces ? Certains auteurs considèrent qu'elles sont innées. C'est, par exemple, le cas d'Elizabeth Spelke qui estime que le bébé a une conception innée des propriétés fondamentales des objets, ou de Jacques Mehler qui affirme que nos aptitudes à connaître le monde sont déterminées par notre patrimoine génétique (9).

Mais cette position ne fait pas l'unanimité. Ainsi, Jacqueline Bideaud et ses collaborateurs estiment que *«le bébé naît moins humain qu'il ne le devient»*. Ils soulignent notamment que certains comportements présents très tôt chez le bébé disparaissent au cours des mois suivants et resurgissent plus tard, mais sous une forme plus élaborée (10).

Un autre débat concerne le statut de la théorie piagétienne, devant l'accumulation de faits contredisant tel ou tel de ses aspects. Certains auteurs affirment que la notion de stade de développement (concept central chez Piaget) doit être abandonnée, tandis que des néo-piagétiens proposent des versions améliorées de la théorie.

C'est le cas de Juan Pascual-Leone, dont la théorie des opérateurs constructifs retient la notion de stades, mais accorde de l'importance aux processus attentionnels et aux capacités d'apprentissage du bébé (11). Parallèlement, Pierre Mounoud garde également l'idée des stades, mais considère comme innées des structures dont Piaget supposait l'émergence successive par le passage d'un stade au suivant. Sur la base de ces structures se construisent des représentations de la réalité (objets, personnes et corps propre).

Roger Lécuyer propose pour sa part une révision radicale à la source de l'intelligence, contrairement à J. Piaget. Lécuyer, l'intelligence est d'abord perceptive (et non cognitive) puisque les premiers niveaux de l'intelligence s'exercent par la perception. Elle est également sociale puisque pour un bébé sont les personnes.

Le comportement du père avec son enfant diffère de celui de la mère, particulièrement dans les jeux. Lui préfère les jeux physiques de contact et de mouvement, tandis que la mère choisit plutôt des jeux visuels, maintenant l'attention de l'enfant.

Cette dernière remarque nous amène à envisager un courant de recherches qui se développe sensiblement depuis quelques années.

Relations sociales et développement cognitif

La zone proximale de développement

Une erreur majeure de Piaget a probablement été de négliger les composantes affectives et sociales du développement cognitif. Mais, ces dernières années ont été l'occasion d'une évolution notable à ce sujet. Par exemple, Jérôme Bruner appelle étayage le soutien des parents lorsque le bébé joue à la fin de sa première année (13). A cet âge, les enfants se fixent souvent des buts : retrouver un objet caché, utiliser un outil pour atteindre un objet éloigné, mettre un objet dans un autre, etc. J. Bruner souligne que certaines interventions des parents aident l'enfant à résoudre ces problèmes : mobiliser l'enfant vers le but prévu, réduire la difficulté de la tâche, maintenir l'attention de l'enfant, évaluer le résultat en valorisant les réussites et en relativisant les échecs.

Pour Bruner, l'étayage efficace est celui qui permet à l'enfant d'aller au-delà de ce qu'il est capable de faire seul, puis qui disparaît lorsque l'enfant parvient à réaliser la tâche de façon autonome. Ces propos se situent dans le droit fil des travaux de Lev Vygotsky (1896-1934) qui a mis en évidence la nécessité d'interactions de l'enfant avec un adulte «expert» lui permettant d'acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire (14).

L'étude suivante a mis en évidence l'impact positif des parents sur le développement cognitif de l'enfant. On explique à des familles ouvrières l'importance de la stimulation de l'enfant et on leur fournit des conseils sur la façon de procéder dans la vie quotidienne (15). A un an, les bébés de ce groupe effectuent plus rapidement une habitude visuelle que les autres bébés d'un groupe contrôle. De plus, à la fin de l'étude, les parents ont exprimé leur satisfaction d'avoir découvert qu'ils pouvaient agir sur le développement de leur enfant.

Marie-Germaine Pêcheux, directrice de recherche au CNRS, tire une conclusion forte des connaissances actuelles : *«Nous ferions volontiers l'hypothèse que ces deux acquisitions - savoir qu'on peut agir sur le monde, et qu'on peut compter sur les grands" pour avancer dans la connaissance, sont les plus importantes pour le développement cognitif présent et ultérieur.»* (16)

L'utilité des perturbations cognitives

Les recherches sur l'attachement ont longtemps insisté sur la nécessité de comportements sécurisants auprès de l'enfant. On sait aujourd'hui qu'une certaine dose de perturbation présente des effets bénéfiques. C'est précisément l'attitude qu'adoptent fréquemment les pères. Ainsi, lorsqu'un bébé joue avec une boîte à encastrement, son père refuse deux fois plus souvent que sa mère de résoudre la tâche à la place de l'enfant qui le lui demande (71 % de refus contre 35,7 % pour la mère).

D'autre part, les pères, moins familiarisés que les mères avec le langage de leurs enfants, les incitent à clarifier leur propos, et servent ainsi de «pont linguistique» entre l'univers familial et la société plus élargie.

Selon Florence Labrell, *«le père aurait une fonction de "pontage" entre l'univers maternel sécurisant et prévisible qui est aménagé les premiers temps, et le monde extérieur nouveau et déstabilisant puisque moins familier.»* (17)

Cet effet a été constaté chez des nourrissons âgés de cinq à six ans. Ceux interagissant plus fréquemment avec leur père vocalisaient plus en présence d'un étranger, exploraient mieux les objets et se laissaient plus facilement prendre dans les bras par des étrangers (18). Comme on a pu le constater, l'étude scientifique des bébés est un domaine en constant renouvellement depuis trois décennies. Et l'on peut parier sans trop de risques que les études de demain dévoileront encore de nouvelles richesses encore insoupçonnées chez le petit d'homme.

NOTES

- (1) M.D. Ainsworth, S.M. Bell et D.J. Stayton, « L'Attachement de l'enfant à sa mère », dans *La Recherche en éthologie*, Seuil, collection Points, 1979.
- (2) D.N. Stern, *Le Monde interpersonnel du nourrisson*, Puf, 1989.
- (3) R.N. Emde, Génétique des émotions « développement terminé et interminable », dans Op. coll., *Emotions et affects chez le bébé et ses partenaires*, Eshel, 1992.
- (4) Y. Gauthier, Observation directe et modèle psychanalytique : à propos du développement psychique du nourrisson, dans M. Robin, I. Casti et D. Candilis-Huisman (dir), *La Construction des liens familiaux pendant la première enfance : approches francophones*, Puf, 1995.
- (5) F. Labrell, « Interactions père-bébé et incidences sur le développement cognitif précoce », dans M. Robin et coll., *op. Cit.* (6) J.V. Lerner et N.L. Galambos, Child development and family change : the influences of maternal employment on infants and toddlers », 1986, cité par R. Lécuyer, *Bébés astronomes, bébés psychologues; l'intelligence de la première année*, Mardaga, 1989.
- (7) A. Stréri, *Voir, atteindre, toucher; les relations entre la vision et le toucher chez le bébé*, Puf, 1991.
- (8) C. Rovee-Collier, « La mémoire du nourrisson », dans V. Pouthas et F. Jouen, *Les Comportements du bébé : expression de son savoir?*, Mardaga, 1993.
- (9) E. Spelke, Initial knowledge : six suggestions, *Cognition*, 1994, 50. J. Mehler et E. Dupoux, *Naître humain*, Odile Jacob, 1990.
- (10) J. Bideaud, O. Houdé et J.-L. Pedinielli, *L'Homme en développement*, Puf, 1993.
- (11) J. Pascual-Leone et J. et D. Goodman, « Intelligence and expérience : a néo piagetian approach », *Instructional science*, 1979, 8, 4.
- (12) R. Lécuyer, *op. Cit.*
- (13) J.S. Bruner, *Le Développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Puf, 1983.
- (14) Lev Vygotsky, *Pensée et Langage*, Messidor/Éditions sociales, 1985.
- (15) M. Riksen-Walraven, « Effects of caregiver behaviour on habituation rate and self-efficacy in infants », *International journal of behavioral development*, 1978, 1.
- (16) M.-G. Pêcheux, « Interactions parents-bébés et développement de l'intelligence : stimulation et ajustement », dans M. Robin et coll., *op. Cit.*
- (17) F. Labrell, *op. cit.*
- (18) F. A. Pedersen, J. Rubinstein et L. J. Yarrow, « Infant development in father absent families », *Journal of genetic psychology*, 1979.



postural que l'intérêt de l'enfant se exprime essentiellement à l'égard d'objets physiques ce qui a conduit les chercheurs à sous-estimer les compétences de l'enfant à communiquer. Par exemple, pour Piaget, le langage verbal de l'enfant entre 3 et 6 ans n'est pas considéré en tant qu'instrument de communication efficace car décrit comme égocentrique*. De même, selon cette perspective, au moins la moitié des propos de l'enfant de

Or, de nombreux travaux ont remis en question ce point de vue. Ainsi, Jérôme Bruner a décrit la relation de l'enfant et de l'adulte dans le cadre d'interactions didactiques (1) : dès le deuxième semestre de la vie, la mère guide l'attention et les actions du bébé sur l'objet, par exemple au cours du jeu de « donner prendre ». Des vocalisations se greffent au cours de ces interactions où mère et enfant sont alternativement émetteur et récepteur.

Grâce à la tutelle de sa mère, l'enfant apprend ainsi à communiquer avec autrui. Plus tard, il pourra interagir avec d'autres enfants du même âge dès qu'il aura assez d'autonomie et de compétences pour le faire. L'éthologie humaine a considérablement fait avancer nos connaissances sur les relations sociales du jeune enfant.

Dans cette perspective, Hubert Montagner et son équipe ont conduit, à partir de 1970, de nombreux travaux sur les formes précoces de communication entre jeunes enfants (2). Dès l'âge de 9 mois, certaines conduites permettent soit d'établir et de maintenir le contact avec l'autre, soit de se défendre ou de menacer l'autre en cas de conflit à propos de la possession d'un objet, ou de s'isoler et se mettre en retrait social en cas de frustration. Les « offrandes » consistent, par exemple, à tendre un objet à l'autre; les « sollicitations » visent à établir le contact par le regard; les « menaces » s'expriment par gestes, mimiques et éventuellement vocalisations. Les « agressions » prennent directement l'autre pour cible (taper, griffer, mordre) et les « saisies ou tentatives de saisie » sont destinées à s'emparer de l'objet que l'autre possède. Les « isollements » et « pleurs » permettent à l'enfant d'interrompre l'interaction et de se mettre à l'écart.

Hubert Montagner a établi une typologie des enfants selon la proportion de conduites dites affiliatives (celles qui permettent d'établir et de maintenir le contact avec autrui) et dites agonistiques (celles où il y a agression directe ou indirecte d'autrui).

Leaders, dominants et dominés

Les « dominants » présentent plus de conduites agonistiques qu'affiliatives et contribuent ainsi à générer des conflits. A l'inverse, les « leaders » manifestent plutôt des conduites affiliatives et participent à la résolution des conflits. Les « dominés » ont des conduites affiliatives fréquentes mais n'arrivent pas à s'imposer en cas de situation de conflit ou de compétition. Les « isolés » ont très peu d'inter-

actions avec leurs pairs.

Dès la petite enfance, des réseaux affiliatifs stables peuvent se mettre en place (3). Par ailleurs, plus les enfants sont âgés (dans la période comprise entre 10 et 70 mois), plus ils ont des interactions fréquentes avec des pairs de même sexe qui sont plus précoces chez la fille que chez le garçon. Avec l'âge, l'enfant interagit avec des enfants plus nombreux, mais les garçons s'impliquent plutôt dans des groupes larges tandis que les filles ont préférentiellement des activités à deux. Les jeux comptent parmi les activités enfantines favorisant les apprentissages sociaux. Ainsi, au cours de la 3^{ème} année, l'imitation n'a pas qu'une fonction d'acquisition mais aussi de communication entre pairs, dans la mesure où les enfants s'engagent dans des jeux sociaux où ils reproduisent l'action que l'autre effectue avec un objet (4).

La fréquence de ces conduites d'imitation diminue quand il y a progrès dans la maîtrise du langage. Dans les jeux de fiction à deux, tels que « jouer » à la marchande, au docteur, au papa et à la maman», l'activité respective de chaque enfant est complémentaire de l'autre dans des rôles sociaux clairement identifiables par un observateur.

Entre 3 et 6 ans, les jeux de fiction collectifs ont un rôle important et la diversité, la complexité et la fréquence des interactions entre pairs augmentent : les enfants de 4 ans sont capables d'organiser de véritables jeux collectifs symboliques avec répartition des rôles et des tâches (5).

Ces jeux de fiction sont révélateurs des connaissances acquises par les enfants à propos du monde physique et social et permettent le partage de significations symboliques. Ils se déroulent grâce à des phases de négociation au cours desquelles les enfants manifestent des capacités d'ajustement réciproque. Ils permettent également la mise en oeuvre de processus de co-construction des connaissances sociales entre enfants. En effet,

les participants doivent se mettre d'accord sur le thème du jeu et du contenu des rôles sociaux qui s'y rapportent ainsi que sur la signification symbolique de leurs actions et des objets utilisés. Là encore, on peut relever des différences entre les sexes : les garçons organisent préférentiellement leurs interactions au cours de jeux de construction, avec des jouets mobiles, des chahuts, et des jeux de compétition. Leurs jeux sont moins structurés que ceux des filles et font moins appel à des règles, et ils se comparent fréquemment entre eux. Les filles préfèrent les jeux symboliques, manifestent un intérêt plus précoce pour les jeux de règles et font plus souvent appel à l'adulte : les processus d'apprentissage des rôles sociaux et de recherche d'un « alter ego » sont dominants. Un aspect important du développement des interactions entre jeunes enfants concerne la communication verbale.

Entre 2 et 3 ans se mettent en place les facteurs des interactions verbales adaptées : diction claire, syntaxe correcte, message précis délivré en fonction de l'activité du récepteur, après que l'enfant ait attiré son attention. A partir de quatre ans, les enfants sont capables d'émettre des messages verbaux différents suivant les caractéristiques de l'interlocuteur. Certains savoirs utiles à l'enfant pour réguler l'activité de communication se mettent en place entre 5 ans 1/2 et 6 ans : par exemple, l'enfant pose des questions pour savoir si son interlocuteur a bien compris ou il répète d'une autre façon. Cependant, certains savoirs manquent encore à l'enfant pour communiquer efficacement : en particulier, il ne sait pas qu'il doit formuler le message en adoptant le point de vue du récepteur.

Ainsi, les relations entre pairs constituent un contexte particulier de socialisation et les enfants interagissent de façon très différenciée avec leurs pairs : par exemple ils recherchent préférentiellement le

contact avec des camarades de même sexe, sans doute en raison de la compatibilité de comportements. On peut souligner que les filles et garçons sont déjà là dans un contexte de socialisation différent. De même, les positions dans le groupe varient d'un individu à l'autre : être un leader ou un dominé entre 2 et 4 ans, être un enfant qui participe fréquemment ou non à des jeux symboliques collectifs n'est probablement pas sans incidence sur le développement social ultérieur.

Mais toutes ces données relatives aux différences individuelles sont trop récentes pour qu'on puisse en tirer des conclusions certaines sur le développement ultérieur tant cognitif que social. Un domaine a été cependant clairement exploré : la mise en relation entre la nature de l'attachement à la mère et les compétences sociales mises en œuvre avec les camarades d'école du même âge. En d'autres termes, il s'agit de savoir si le type de relation établi entre le jeune enfant et sa mère permet de prédire le mode de communication qu'il entretiendra plus tard avec ses camarades. Il est alors possible d'examiner les principaux résultats obtenus dans ce domaine.

L'importance du lien d'attachement à la mère.

Pour John Bowlby, l'enfant dispose d'un potentiel de conduites innées qui lui permettent d'établir des communications précoces avec sa mère afin de satisfaire un besoin primaire de contact social : pleurs et cris, conduites de fixation et de poursuite oculaire, sourires, etc. (6). L'enfant entretient une relation privilégiée avec sa mère : il réagit négativement lorsqu'il est séparé d'elle, cherche à maintenir le contact (visuellement ou auditivement) lorsqu'il s'éloigne d'elle pour explorer l'environnement, l'utilise comme « base de sécurité ». Les travaux de Mary Ainsworth et de ses collaborateurs ont mis en évidence que la nature du lien d'attachement peut être différent d'un enfant à l'autre et que ces différences peuvent en partie

s'expliquer par les comportements maternels au cours de la première année de la vie (7).

L'auteur a ainsi pu décrire trois groupes d'enfants âgés d'un an ;

- Les «indifférents» sont des enfants dont l'intensité du lien d'attachement à la mère semble faible car ils ont peu de contacts avec elle; ils réagissent peu lors des épisodes de séparation et ont peu de réactions négatives face à une personne inconnue.
- les «confiants» recherchent le contact avec la mère et l'utilisent comme base de sécurité. Ils réagissent négativement lors de la séparation et en présence d'une personne inconnue, mais ces réactions disparaissent rapidement lors de la reprise du contact avec leur mère.
- Les «ambivalents» ont peu de conduites d'exploration de l'environnement car ils restent « collés » à leur mère et ont des réactions négatives intenses et durables quand il y a séparation et présence d'une personne inconnue.

Les enfants «confiants» étaient ceux dont les mères avaient été les plus sensibles et attentives à leurs demandes, alors que les mères des deux autres groupes avaient été soit peu sensibles et peu adaptées, soit s'occupaient de leur bébé de manière aléatoire. Quel est l'impact de la nature du lien d'attachement sur la socialisation ultérieure d'un enfant avec ses camarades? Dans un premier temps, des chercheurs ont testé l'hypothèse selon laquelle les enfants qui ont un attachement sécurisant sont ceux qui établissent le plus volontiers et le plus efficacement des relations avec leurs pairs d'âge : ils transféreraient ainsi les apprentissages réalisés lors de l'intériorisation du modèle maternel.

Pour eux, la mère est la personne dont on peut obtenir protection et satisfaction des besoins, et l'enfant considère autrui de la même manière.

De nombreux travaux confirment cette hypo-

thèse : les enfants à attachement sécurisant sont ceux qui manifestent entre 3 et 6 ans le plus de compétences dans les interactions avec les pairs d'âge (capacités à initier et maintenir les interactions, expressions plus manifestes des affects positifs et négatifs, conduites d'isolement réduites, participation fréquente à des jeux symboliques, etc.) (8).

Il est fort probable que les enfants qui ont eu une mère sensible et bien adaptée à leurs besoins sont aussi ceux dont la mère met en oeuvre des pratiques éducatives qui contribuent à ce que l'enfant se comporte de façon appropriée avec autrui. Les travaux montrent comment la mère favorise l'acquisition des savoir-faire (en fournissant un modèle, des renforcements, en développant les aptitudes verbales utiles aux communications, etc.) et des savoirs permettant à l'enfant de réguler et contrôler ses conduites sociales

Sympathie ou rejet

Depuis les travaux de Jacob Moreno (9), le père de la sociométrie*, différentes techniques ont été mises au point pour déterminer la place de l'enfant dans le groupe des pairs et en particulier auquel des deux grands groupes suivants il appartient : **les «préférés»**, avec lesquels les autres enfants aiment avoir des contacts. Ces enfants n'imposent pas leur leadership mais savent intervenir pour réguler les activités communes : ils rappellent les règles du jeu, font des suggestions pour résoudre un problème, posent des questions aux autres, reprennent une suggestion faite par un autre, etc.

Ces comportements permettent de faire aboutir la tâche à laquelle se consacre le groupe ; **les «rejetés»** sont hyperactifs, ont de la difficulté à se concentrer sur l'activité et attirent l'attention sur eux de façon inappropriée (10). Ils ne savent pas décoder les états émotionnels d'autrui et apprennent moins bien les règles et normes utiles pour s'intégrer dans un groupe en train de jouer, comme observer le déroulement du

jeu et faire une suggestion à un moment utile. Ils manifestent de l'agressivité physique et verbale et sont ainsi à l'origine de conflits. Les techniques sociométriques permettent également d'identifier deux autres catégories : les enfants « isolés » ou « ignorés » (qui restent souvent en retrait du groupe) et les « controversés » (qui sont les préférés d'un sous-groupe mais les rejetés d'un autre). Enfin, les enfants de statut intermédiaire n'appartiennent à aucune des quatre catégories précédentes.

Il semble qu'il y ait des liens de causalité réciproques entre savoir-faire et savoirs sociaux : des savoir-faire relationnels inadaptés conduisent à des dysfonctionnements cognitifs. En retour, ceux-ci viendraient renforcer les savoir-faire inadaptés, dans une spirale néfaste pour le développement social de l'enfant.

Le statut enfantin a été mis en relation avec la qualité du lien d'attachement à la mère : les préférés ont eu un attachement normal à la mère, tandis que les enfants ayant des difficultés dans le groupe des pairs (par exemple, les rejetés) ont eu un attachement ambivalent.

Ces résultats ont conduit à considérer la qualité du lien d'attachement comme un prédicteur important des conduites sociales ultérieures. L'enfant socialement « compétent » est celui qui, ayant bénéficié d'un lien d'attachement sécurisant, sait qu'il peut rechercher sécurité et protection auprès des autres adultes et de ses pairs. Il a également appris, au contact de sa mère, à interagir

avec autrui selon tous les registres possibles de la communication.

NOTES

- (1) J.S. Bruner, *Savoir faire, savoir dire; le développement de l'enfant*, Puf, 1983.
- (2) H. Montagner, *L'Enfant et la communication*, Stock, 1978.
- (3) P.J. La Frenière, Francis F. Strayer et R. Gauthier, «The Emergence of same-sex affiliative preferences among preschool peers : a developmental/ethological perspective ». *Child développement*, 1984, 55.
- (4) J. Nadel, P.-M. Baudonnière et A.-M. Fontaine, « Imitation et communication au cours de la troisième année de la vie », *Psychologie française*, numéro spécial, 1988, 93.
- (5) M. Stambak et H. Sinclair, *Les Jeux de fiction entre enfants*, Puf, 1990.
- (6) J. Bowlby, *L'Attachement*, Puf, 1978.
- (7) M.D. Ainsworth, S.M. Bell et D.J. Stayton, "Individual differences in strange situation of one year-olds", dans H.R. Schaffer, *The origins of human social relations*, Academic Press, 1971.
- (8) A. Cartron et F. Winnykamen, *Les Relations sociales chez l'enfant; genèse, développement, fonctions*, Ammand Colin, 1995.
- (9) J. Moreno, *Fondements de la sociométrie*, Puf, 1954.
- (10) S.R. Asher et J.D. Coie (dir.), *Peer Rejection in Childhood*, Cambridge University Press, 1990.

Mots-clés

• Egocentrisme :

Selon J. Piaget, ce terme désigne la situation de l'enfant entre 2 et 6 ans, considérant le monde environnant de son seul point de vue. •

Sociométrie : Etude des relations d'affinité entre les membres d'un

XI. Que se passe-t-il à la récré?

La récré est loin d'être un espace hors normes.

À travers les jeux et les conversations se transmet toute une culture enfantine, faite aussi de règles sociales et d'apprentissages par les pairs, grâce auxquels chaque enfant est à même de construire son identité.

JULIE DELALANDE Ethnologue, elle a enseigné à l'université Rennes-II. Elle est l'auteur de *La Cour de récréation*. Pour une anthropologie de l'enfance, Presses universitaires de Rennes, 2001.



Dans une cour de récréation, la maîtrise des techniques et des règles nécessaires à la pratique d'un jeu détermine l'appartenance d'un enfant à un groupe et décide de la place qu'il occupera dans le jeu

Comment les enfants se débrouillent-ils lorsque les adultes leur laissent un lieu et un temps d'autonomie? Généralement, les chercheurs en sciences humaines étudient les enfants dans leurs relations aux adultes: la sociologie de la famille et de l'école les insère dans un contexte d'analyse des relations éducatives, la psychologie de l'enfant s'intéresse au futur adulte en construction.

Domine alors un point de vue «adultocentrique» qui consiste à chercher comment le jeune individu devient un adulte compétent. Mais l'on sait peu de chose de ce qui se vit entre pairs, aussi bien dans la fratrie que dans la cour d'école. Pourtant, cette connaissance permet de jeter un nouveau regard sur les questions éducatives et sur la construction sociale et culturelle de l'enfant.

A l'école, les récréations sont un moment privilégié dans l'emploi du temps très chargé de nos enfants, même s'ils s'y occupent dans un contexte structurant et une liberté surveillée. Elles leur permettent de construire chaque jour pendant plusieurs années des habitudes de jeu, des relations d'amitié et d'amour, bref une

expérience collective de la vie en société.

L'enfant est «*un être au présent*» et notre compréhension de sa spécificité commence par la prise en compte de ce constat. Des chercheurs, tels que les sociologues Patrick Rayou et Daniel Gayet et les participants au colloque sur les «*Sociétés et cultures enfantines*», travaillent comme moi à valoriser les compétences enfantines [1].

Pour ma part, j'ai observé les récréations pendant plusieurs années dans quatre écoles maternelles et deux élémentaires. Pour que mes entretiens se fassent dans une relation de confiance et de connaissance avec les jeunes élèves, je me présentais à eux comme ethnologue venant apprendre d'eux ce qu'ils vivaient dans la cour, autrement dit je leur proposais une relation dans laquelle j'étais leur élève.

J'ai ainsi appris les techniques du jeu de sable permettant à l'école maternelle de fabriquer du sable doux, un bien précieux que l'on s'échange contre un seau, un bonbon, ou une acceptation dans le groupe de joueurs. Les enfants en parlent très sérieusement et portent un jugement sévère sur ceux

qui ne maîtrisent pas le savoir-faire nécessaire à sa fabrication.

Observation dans la cour:

Un garçon de 5 ans cherche à se rapprocher de Jérémie qui joue déjà avec Antoine: «*Tu peux me prêter ton camion, j'te donne mon sabdoux ?* »

-Non.

Antoine s'interpose:

- «*Il est pas doux.* »

Am stram gram et autres plouf-plouf

La pratique du plouf-plouf permet, par un processus d'élimination, de désigner par exemple qui sera le chat dans le jeu qui suit.

Il suppose de connaître la «*formulette*» ou comptine qui accompagne le mouvement du doigt désignant l'un après l'autre le pied des participants et excluant du cercle celui sur qui se termine la chansonnette.

Tout le monde connaît le fameux «*am stram gram, pic et pic et colégram...*» Mais tout l'art du *plouf-plouf* se dévoile dans la pratique de la prolongation qui permet de faire sortir du cercle un autre camarade que celui qu'aurait désigné la première fin. Ainsi, le processus qui semblait être un jeu de hasard ne suppose pas un simple apprentissage de la formulette.

Il recèle des enjeux sociaux puisqu'il permet de désigner comme chat celui qui sert de bouc émissaire et que l'on veut voir endosser le rôle que tout le monde redoute: le chat seul contre tous. S'il refuse ce rôle, il s'exclut de lui-même du jeu.

Le *plouf-plouf* est également remarquable pour l'univers magique, poétique et imaginaire qui entoure les formulettes: les enfants prennent plaisir à avoir en bouche un enchaînement de mots rarement explicites et à les faire sonner. Ils n'hésitent pas à déformer la version officielle si une idée leur vient alors qu'ils «*plouffent*». En même temps qu'elle procure un plaisir de l'invention, la nouvelle variante participe d'une stratégie pour prolonger la formulette et changer l'issue du jeu. Les deux dimensions, sociale et culturelle, sont ici intrinsèquement liées. Un petit exemple: «*Trois petits cochons pendus au plafond. . .* » est assez stable dans sa première partie, mais connaît des fins multiples (la plus connue étant: «*Tirez-lui la queue, il pondra des œufs, tirez-lui plus fort, il pondra de l'or: Combien en voulez-vous en tout?* »).

J'ai rencontré Cindy qui, en grande section de maternelle, chante: «*Et si*

la reine et le roi ne le veulent pas, ça ne sera pas toi.» Margot 8 ans dit: «*Ca ne sera pas toi le chat*» et Maïté, 13 ans, se souvient d'avoir chanté: «*ça ne sera que trois, un deux trois.* » Jeu de mots et jeu social participent l'un et l'autre à garantir la pérennité d'une pratique culturelle enfantine dont on possède des témoignages écrits du XIX siècle et que l'on retrouve en Espagne, au Portugal, en Grande-Bretagne, aux Etats-Unis. ..

Phénomènes saisonniers ou norme sociale?

A l'école élémentaire, jeux de billes, d'élastique ou de corde à sauter sont des activités qui apparaissent par périodes, deviennent souvent la passion de tous pendant quelques mois, puis disparaissent mystérieusement. Seuls les jeux de chat et de ballons semblent gagner toutes les saisons.

Mais d'une école à l'autre, les jeux de billes sont souvent regroupés sur les mois qui suivent la rentrée scolaire, ceux de l'élastique arrivent au printemps, suivis des jeux de corde à sauter.

Comment expliquer ces saisons? Benjamin, au CE2, me fait remarquer à propos des billes «*qu'on peut pas jouer en hiver, y*

fait humide et y fait froid ». Sans doute les modes dépendent-elles aussi des nouveautés qui arrivent sur le marché comme me le raconte Cindy, dans la même classe que Benjamin. Je lui demande quand ils jouent aux pogs: «*Bah! C'est déjà passé. C'est quand ça sort. Par exemple les billes quand c'est sorti y en avait plein et les pogs aussi. Tout ce qu'y avait!* »

Mais les enfants parlent aussi d'un phénomène collectif qui gagne le groupe d'amis et, au-delà, l'ensemble de la cour en un temps record, et qu'ils suivent presque par obligation:

«*Quand c'est la saison des billes on joue aux billes, et quand c'est la saison des pogs on joue aux pogs*» (Khevin, CE2).

Lorsque le phénomène prend, chacun s'y lance pour pouvoir jouer avec les autres et l'engouement gagne rapidement devant le plaisir visible des participants.

Mais comment la saison démarre-t-elle?

Latifa: «*Y a des grands qui savent quand c'est la saison; y jouent et ensuite un autre, un autre, ça regroupe et tout le monde joue.* » Ainsi, le savoir serait détenu par les aînés qui déclencherait la période de jeu. Parmi ces grands, seuls les leaders

ont le pouvoir d'initier un tel mouvement collectif. Par leur aura et leur capacité à diriger leur bande, ils saisissent une opportunité, un vide ludique, un grand frère y joue dans son école et en parle à la maison, et ils lancent le jeu.

Les autres suivent rapidement car ils se souviennent du plaisir qu'ils ont eu à y jouer l'année précédente. Les parents connaissent bien ce phénomène, quand, lors d'un grand rangement, un jouet oublié dans un coin de la chambre redevient l'objet d'une passion soudaine de leur enfant.

Dans le discours des enfants transparaît l'idée d'un phénomène culturel qui dépasse la simple contagion: les saisons que suivent les jeux sont une tradition enfantine que l'on retrouve dans toutes les écoles, avec des périodes relativement similaires d'un établissement à l'autre. Plutôt que de vouloir expliquer mécaniquement ce phénomène, on peut comprendre leur adhésion au mouvement comme une manière de se soumettre à la norme collective et de respecter les pratiques de leur école.

Il participe de la culture enfantine, entendue comme l'ensemble des savoirs et

savoir-faire qu'un enfant doit connaître et respecter pour faire partie du groupe de pairs. Il est un fait culturel parce que transmis d'une génération à l'autre, et socialement obligatoire. Celui qui pratique une activité hors saison est chahuté par les autres parce que l'objet attire et parce qu'il se fait remarquer. Au contraire, s'il suit ses pairs, il contribue à instaurer un ordre social et à développer une identité culturelle commune.

Apprendre avec ses pairs
On pourrait penser que les apprentissages ludiques et sociaux se font des aînés vers les cadets. Certes, les plus jeunes qui arrivent dans la cour commencent par observer les grands, par emprunter leur manière de faire, par se plier aux règles implicites ou explicites qui distribuent l'espace - tel coin est la «*propriété*» des CM...

Mais ils ne jouent pas aux mêmes jeux qu'eux et restent souvent entre élèves d'une même classe. Si bien que les apprentissages se font dans un deuxième temps au sein du groupe de pairs, et en particulier les techniques et règles des jeux sont acquises dans ce groupe car c'est avec ses camarades qu'en jouant on apprend, on enrichit, on transforme.

Chaque groupe de joueurs ajoute sa variante, modifie un peu la règle à sa convenance et personnalise ainsi le jeu pour en faire son jeu.

Entre invention et dérapage, la formulette «mon drapeau a trois couleurs, bleu, blanc, rouge» qu'on utilise à la corde devient «*mon chapeau*» ou «*mon bateau*». Le jeu de chat devient, sous l'initiative de Mickaël 6 ans, un jeu où le chien attrape le chat qui attrape la souris qui attrape le fromage. ...

Les jeux de fiction tels que ceux construits autour des relations familiales - au papa et à la maman - ou de héros du moment sont de ceux où tout reste à inventer.

La maîtrise des techniques et règles nécessaires à la pratique d'un jeu détermine l'appartenance d'un enfant à un groupe et décide de la place qu'il occupera dans le jeu. Ainsi le leader se prévaut du meilleur rôle parce qu'il sait faire et parce qu'il a un rôle central dans la mise en place des règles.

Au contraire, le «*suiveur*» doit faire ses preuves pour se faire accepter dans le jeu.

A la maternelle, les jeux de sable illustrent bien cette distribution des tâches en fonction de la qualification

et de la position sociale dans le groupe. J'observe un jour Agathe qui dirige Milène sur la fabrication d'un gâteau.

Elle lui commande les «*ingrédients*» à apporter: «*Maintenant que du blanc... Pas avec un bâton!*» Je lui demande ce qu'elle fait: *un gâteau avec du chocolat. Le chocolat, c'est le sable plus foncé qu'elles trouvent dans la couche inférieure au blanc.* Elle s'adresse à sa camarade: «*Milène! Le blanc! Parce que moi je vais faire du chocolat...*».

A chaque groupe d'âge correspondent des savoirs. Les enfants qualifient les jeux qu'ils ont abandonnés à leurs cadets de jeux de bébé et doivent, pour être reconnus des leurs, maîtriser les activités de leur âge sans empiéter pour autant sur les pratiques de leurs aînés.

Comment ne pas s'étonner en effet que dans une école où les petits de la maternelle partagent la cour avec les élèves de l'élémentaire, les jeux de billes deviennent une passion uniquement à l'entrée au CP?

Dépassant les raisons liées à une aisance psychomotrice, les enfants évoquent à demi ""mots des raisons sociales: à chaque âge son savoir, qui participe de l'identité du

groupe, et nul n'aurait intérêt à développer des compétences dans un domaine qui n'est pas valorisé parmi les siens.

Les groupes qui se forment sont la plupart du temps sexués, comme les jeux (voir l'encadré ci-contre). Leur apprentissage suppose déjà d'être ami(e)s ou de faire partie de la bande, car c'est en pratiquant, en jouant avec un initié que l'on se familiarise avec les règles et que l'on acquiert une technique.

L'imitation permet l'apprentissage en même temps qu'elle cultive les amitiés. Pour l'initié, accepter de jouer avec un débutant revient à accepter de lui transmettre son savoir. Les enfants se souviennent de celui qui leur a appris tel jeu, des circonstances de la première fois où ils y ont joué. Yoan, 8 ans, m'explique: «*En regardant les autres, j'ai demandé "c'est quoi vot'jeu" et après j'ai demandé est-ce que je peux jouer avec eux, et y m'a dit oui. C'était des copains à moi, dans l'école.*».

Construire des règles sociales

Les enfants qui arrivent en petite section de maternelle, âgés de 3 ans à peine, sont fondamentalement égocentriques même s'ils

ont eu une expérience de la collectivité, par la crèche par exemple, qui leur a appris le principe moral qui consiste à partager avec son voisin et à ne pas lui arracher son jouet des mains.

Quand ils se retrouvent entre eux dans la cour de l'école, ils doivent prendre en charge leurs relations et leurs activités. Au cours de l'année, des groupes de joueurs vont se former et des relations amicales vont naître.

Plusieurs éléments motivent les jeunes élèves à surpasser leur égocentrisme pour jouer ensemble. C'est d'abord la souffrance et le danger de rester seul, en sachant que les grands aiment bien jouer à embêter les petits.

C'est ensuite l'attrait du plaisir ludique car le jeu à plusieurs permet de nouvelles idées. C'est enfin le besoin de reconnaissance sociale individuelle qui passe par l'appartenance au groupe.

Aux jeux de sable par exemple, on pourrait imaginer que chaque enfant joue seul à faire son pâté sans chercher à s'engager dans une activité collective. En fait, avant la fin de la première année scolaire, les enseignantes constatent qu'il y a peu de petits qui restent isolés. Si la manipulation du sable

est déjà source de plaisir, la mise en commun de l'activité amène chacun à proposer des idées d'action, de technique et d'histoire fictive.

J'observe un groupe de garçons:

Abdel: «*Maman, je fais des crêpes.*»

Khévin: «*Non, moi c'est un gâteau.*»

Abdel: «*Et après vous me faites mon anniversaire, et je veux aussi des cadeaux.*»

Yoan: «*Oui t'en auras.*»

Khévin: «*Tiens, ton gâteau.*»

Abdel: «*Oui, j'ai tout mangé!*»

Le jeu collectif suppose une distribution des rôles et crée un lien de dépendance entre joueurs. IL lie ensemble les participants mais il suppose qu'ils s'accordent sur la place de chacun dans le jeu et au-delà: il rend visibles des relations de pouvoir.

C'est en outre en trouvant sa place dans le groupe que l'on se fait reconnaître. Si ce groupe se contente dans un premier temps de mettre en commun une pratique ludique, il devient rapidement un lieu où s'établissent des règles et des valeurs qui dépassent les jeux pour régir les relations entre copains. Il devient un espace d'expérimentation de la vie collective où les enfants mettent à l'épreuve nos règles sociales et se

construisent, au fil des années, une histoire commune.

Parmi les qualités individuelles recherchées, les élèves des écoles maternelle et élémentaire mettent en avant la gentillesse, la faculté à faire preuve de générosité et de bienveillance envers ses ami(e)s. Ulyssa, 9 ans: «*Pour être ami, faut s'aimer, avoir confiance en eux, qu'y t'aident.*» Ils font par ailleurs l'expérience que le vol et la tricherie ou l'agression gratuite nuisent à la relation amicale et réservent ces comportements à leurs ennemis. Ils testent l'utilité des règles et ne se bagarrent pas, par exemple, de façon anarchique, mais à l'intérieur d'un cadre moral qui les oblige à répondre quand ils se font insulter physiquement ou verbalement - le fameux «*y m'a traité!*» - pour laver leur honneur.

L'enfant acteur de sa socialisation

Les règles qu'ils suivent - telles que la solidarité entre camarades -, ils ne s'y soumettent pas pour répondre au souhait d'un adulte, enseignant ou parent, qui aurait dans un temps antérieur prôné un tel comportement.

Ils les respectent car ce sont les lois de leur groupe de pairs dont ils ont

découvert l'utilité pour pouvoir «faire ensemble». En les identifiant comme leurs valeurs propres, les enfants s'approprient donc certaines de nos valeurs sociales.

Plus qu'ils ne les reproduisent, contrairement à ce que voudraient nous faire croire les modèles adulto-centriques du processus éducatif, ils les retraduisent en fonction de la situation et de leurs besoins propres. Bien sûr, les apprentissages sociaux et culturels des élèves entre eux ne sont pas séparés de ceux qu'ils reçoivent des adultes.

Les enfants apprennent à composer d'un univers à l'autre et l'expérience vécue entre pairs, dans une égalité de statut, leur permet d'intégrer les enseignements qu'ils reçoivent des adultes et, quand ils grandissent, de porter un regard critique sur ces instructions.

Ainsi, la socialisation entre pairs fait partie du processus éducatif en ce sens qu'elle permet en quelque sorte la «digestion» d'éléments que nous cherchons à leur transmettre. Elle est indispensable pour que les enfants soient des acteurs de leur éducation.

En règle générale, sauf lorsqu'il apparaît quelque conflit ou grosse bagarre, les enseignants s'abstiennent d'intervenir dans cet entre-deux qu'est le moment de la récréation, conscients de laisser aux enfants un espace de liberté propice à la construction de leur identité.

La question des apprentissages, aujourd'hui au centre de la question scolaire, devrait pouvoir s'enrichir d'une approche transversale qui compare les processus d'apprentissages entre pairs et ceux qui sont mis en place dans les classes. L'idée à la mode de l'école comme lieu de vie devrait amener à prendre en compte, dans la formation des enseignants, ces moments de socialisation pour les intégrer dans une réflexion sur l'enfant

acteur. La formation de l'enfant citoyen, par exemple, se donne à voir aussi dans les interactions entre pairs, quand l'adulte relâche son attention.

Bien sur, ces questions intéressent aussi les parents pour qui l'école reste, dans bien des cas, un lieu quasi interdit d'accès.

Dans leurs représentations, la cour constitue un espace où arrive la grande majorité des accidents, un moment peu surveillé par les adultes où règne la loi du plus fort. Il faut dire que les enfants se contentent souvent de raconter leurs mésaventures et leurs mauvaises expériences. Ils relatent plus rarement les bons moments passés entre copains ou gardent pour eux leurs petits secrets d'enfants comme les histoires amoureuses.

Il est dommage d'ailleurs que la plupart des parents ignorent combien est important ce moment de la récréation : moment de rencontres et de construction de liens d'amitié qui durent parfois toute une scolarité, instants de plaisir par le jeu partagé, de fous rires et de secrets; en bref, moment de socialisation et de construction de la personnalité. .

Note

[1] D. Gayet (dir.): Elève, côté cour, côté classe, INRP, 2003; P. Rayou, La Grande École. Approche sociologique des compétences enfantines, Puf, 1999; D. Saadi-Mokrane (dir.), Sociétés et cultures enfantines, actes du colloque organisé par le CERSATES (Centre d'études et de recherches sur les savoirs, les arts, les techniques, les économies et les sociétés) et la SEF (Société d'ethnologie française), Éditions du CSU Lille-III, 2003

XII. L'attachement, source d'autonomie⁶

BLAISE PIERRE HUMBERT. Psychologue, spécialiste de la théorie de l'attachement, il exerce au Service universitaire de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent et enseigne à l'université de Lausanne. Auteur notamment de *Le Premier Lien. Théorie de l'attachement*, Odile Jacob. 2003.

Loin de constituer un obstacle à l'autonomie, l'attachement de l'enfant à ses parents et à ses proches en est au contraire la condition. Cette base sécurisante joue un grand rôle dans le devenir de l'enfant qui apprend ainsi à partager ses émotions.

Fondamentalement, nous sommes des êtres sociaux et se lier, s'attacher aux autres paraît faire partie de notre nature. Mais ces liens ne retiennent-ils pas l'individu, l'empêchant de s'ouvrir au monde et d'affirmer son individualité?

La théorie de l'attachement va illustrer, au travers d'une approche à la fois clinique et scientifique, cette subtilité de nos comportements qui va permettre à l'individu d'utiliser les autres pour prendre son propre envol, s'aider du connu pour s'ouvrir à l'inconnu, s'appuyer sur le passé pour embrasser l'avenir.

On peut situer en 1958 l'acte de naissance de la théorie de l'attachement. Cette année en effet paraissaient deux articles [1] qui ont fortement influencé la psychologie du développement et nos connaissances sur les relations dans la famille: «*The Nature of Love*» du psychologue américain Harry F Harlow (relatant l'observation de singes en situation de privation sociale), et «*The Nature of the Child's Tie to his Mother*» du psychanalyste anglais John Bowlby (1907-1990).

On peut parler d'une convergence historique puisque ces deux articles sont l'œuvre d'auteurs travaillant dans des domaines résolument différents, mais dont les conclusions se rejoignent: la proximité physique du parent correspond à un besoin inné, primaire du jeune et elle est essentielle à son développement mental et à l'éclosion de sa sociabilité.

J. Bowlby va alors opérer la jonction entre ces deux disciplines, qui avaient tout pour s'ignorer : - la psychanalyse et l'éthologie -, et celle-ci va se révéler d'une fécondité peu ordinaire.

Fasciné à la fois par Charles Darwin et par les travaux de l'éthologue et prix Nobel Konrad Lorenz, J. Bowlby [2] suggère que l'attachement aux parents sert deux fonctions adaptatives: protection et socialisation. Ainsi, s'il a pu faire l'expérience d'une certaine sécurité dans la relation avec ses parents (comme la certitude que la relation va persister au-delà de la séparation) l'enfant se sentira plus libre de partir découvrir le monde physique et social, explorer et établir de nouvelles relations. Mary Ainsworth (1913-1999), psychologue américaine et élève de L. Bowlby, a décrit le fonctionnement de cette «base de sécurité» fournie par les parents à l'aide d'une situation d'observation : la «situation étrange».

⁶ Article rédigé par Pierre Humbert dans le Sciences Humaines Hors série N°45

Différents styles d'attachement

Ce dispositif se déroule en laboratoire et consiste en une série de séparations et de retrouvailles entre un enfant (âgé de 1 an environ) et l'un de ses parents. L'observateur peut ainsi se rendre compte de la façon dont les comportements d'attachement sont «activés», grâce à de brèves séparations du parent et par la présence d'une personne non familière dans la pièce d'observation.

On peut s'attendre à ce que l'activation des comportements d'attachement amène l'enfant à chercher la proximité physique ou une autre forme de contact avec le parent puis, une fois réconforté par la présence de celui-ci, qu'il retourne explorer la pièce et les jouets qui y ont été disposés. Ce style d'attachement «sécurisé» s'observe normalement dans environ deux tiers des cas.

Toutefois, dès sa première étude, réalisée dans les années 60 à Baltimore, M. Ainsworth [3] a très finement décelé et décrit l'existence de styles d'attachement «anxieux», qui refléteraient la difficulté de l'enfant à utiliser le parent comme une «base sécurisante», soit que ce petit manifeste une sorte d'indépendance précoce, qui mettrait en réalité en évidence une difficulté à utiliser le parent comme source de réconfort (on parle d'un attachement « anxieux-évitant»), soit qu'il montre une forte ambivalence, par exemple en s'accrochant au parent pour s'en défaire immédiatement, dans un mouvement de colère (attachement «anxieux-résistant»).

Lorsque ce type d'observation est réalisé avec le père, on trouve les mêmes catégories de comportements, et dans des proportions proches de ce que l'on observe avec la mère. Toutefois, si l'on compare chez les mêmes enfants, leur type d'attachement au père et celui à la mère, on ne trouve pratiquement pas de correspondance entre ceux-ci. Mary Main, psychologue à Berkeley, a aussi relevé

avec ses collègues [4] dans les années 80 que dans la situation étrange certains enfants montrent une brève désorientation, parfois évidente mais aussi parfois assez discrète: ils laissent nettement transparaître des indices de stress, voire des signes de peur de la figure d'attachement.

M. Main et ses confrères ont alors proposé une quatrième catégorie d'attachement, désignée comme «désorganisée ou désorientée», qui souvent n'apparaît qu'avec un seul des deux parents, que l'enfant perçoit des signes de menace, d'insécurité ou de peur chez son parent; ses stratégies visant à obtenir un réconfort auprès de celui-ci sont alors condamnées à l'échec.

Un grand nombre d'études réalisées par les élèves de M. Ainsworth montrent que la qualité des premiers attachements influence les relations que l'enfant va établir ultérieurement avec d'autres personnes, comme par exemple ses maîtres ou ses camarades d'école. Au cours de ses premières expériences sociales, l'enfant se construirait en effet une sorte de modèle de ce que l'on peut attendre des autres, modèle qui sera réutilisé lors des échanges avec de nouveaux partenaires.

Implications sur le devenir de l'enfant

La première étude sur cette question est celle dite du Minnesota, menée par Byron Egeland et Alan Sroufe [5] en 1974. Quarante enfants provenant d'une population défavorisée avaient été observés avec leur mère dans la situation étrange à l'âge de 12 mois; ils avaient ensuite été suivis jusqu'à l'âge de 5 ans par une vingtaine d'observateurs dans une école maternelle mise sur pied pour la circonstance.

Ceux des enfants qui avaient bénéficié avec leur mère d'un type d'attachement sécurisé apparaissaient comme les plus populaires dans le groupe scolaire; ils se

montraient empathiques, apaisants, sachant faire face aux difficultés et demander de l'aide lorsque c'était nécessaire; leur estime de soi était bonne, et leurs maîtres d'école se montraient chaleureux à leur égard. Par contre, les enfants qui avaient avec leur mère un type d'attachement anxieux-évitant tendaient à se moquer de la détresse des autres; ils semblaient mal tolérer l'expression de tels affects, et eux-mêmes évitaient d'exprimer des demandes de réconfort à l'égard des autres.

Ils se montraient agressifs, recherchant l'attention mais n'obtenant que de l'hostilité.

Leurs maîtres se montraient peu affectueux à leur égard. Ceux qui avaient un type d'attachement anxieux-ambivalent semblaient davantage préoccupés par eux mêmes que par les autres, avec lesquels toutefois les frontières restaient floues; ils pouvaient ainsi demander eux-mêmes un réconfort lorsque l'un de leurs camarades pleurait. Ils étaient souvent victimes des autres et leurs maîtres avaient avec eux un comportement infantilisant.

Ainsi l'enfant anxieux, qui aurait le plus besoin d'attention, se comporte d'une telle manière qu'il tend à être rejeté ou négligé par ce nouveau partenaire adulte, le maître d'école.

En fait, l'enfant répète avec celui-ci le schéma de comportements sociaux expérimenté avec sa mère (c'est en général le seul qu'il connaisse).

Les réponses des nouveaux partenaires viennent alors confirmer et renforcer les attentes de l'enfant.

Qui est responsable de la qualité de l'attachement?

Les observations des chercheurs montrent que si certains parents ont des échanges avec leur bébé sur une vaste gamme d'affects lors des soins et des jeux, d'autres par contre tendent à négliger ou à repousser les demandes de l'enfant, ou

encore à lui répondre de façon inadéquate ou imprévisible - en particulier lorsque celui-ci exprime des émotions telles que la peur, la détresse, ou encore la colère.

De nombreuses études «longitudinales», réalisées tout d'abord par M Ainsworth puis par ses successeurs, ont montré que la sécurité de l'attachement envers un parent particulier (père ou mère) dépendait de la qualité des échanges avec ce parent durant les premiers mois de la vie. Le parent de l'enfant avec un attachement «sécurisé» répond généralement de façon adéquate aux demandes de réconfort, ce qui va permettre à l'enfant d'activer puis de désactiver ses comportements d'attachement.

Lorsque, pour quelque raison, le parent ne supporte pas les émotions négatives du bébé (peur, tristesse, colère...), et les ignore, les repousse, les transforme, l'accès de l'enfant à ses propres émotions, à son propre monde interne - invalidé par l'adulte - se trouve menacé. En d'autres termes, l'enfant risque de ne pas parvenir à identifier correctement ses propres émotions, à représenter mentalement ses expériences émotionnelles - comme du reste celles des autres -, à les reconnaître et de là à exprimer des demandes de réconfort lorsqu'il se sent triste, menacé ou troublé (comme par exemple lors de la situation étrange).

Michael Lamb [6], qui dirige un laboratoire à l'Institut national de la santé aux Etats-Unis, défend l'idée que l'homme est, biologiquement, aussi bien prédisposé que la femme pour réagir et répondre à un bébé. Il relève également que dans le courant du second semestre de vie, le bébé ne recherche pas davantage la proximité de sa mère que celle de son père, lorsqu'on observe les partenaires mère-bébé ou père-bébé séparément (cependant, si les parents sont tous deux présents, le bébé recherche généralement davantage la proximité de la mère).

Nous avons- vu qu'il y avait très peu de correspondance entre la qualité de l'attachement à la mère et au père. Il s'ensuit que, dans une famille donnée, il y a de fortes chances que l'attachement aux deux parents diffère du point de vue de sa qualité. Si, pour quelque raison, la relation avec l'un des parents est défaillante du point de vue de sa qualité, la présence d'une relation positive avec l'autre partenaire pourra donc jouer une fonction compensatoire.

Tout vient-il donc des parents?

Cette théorie ne va-t-elle pas contribuer à culpabiliser les parents, désignés comme les uniques responsables du devenir de leur enfant? Les féministes américaines ne se sont pas privées d'attaquer sur ce plan une théorie que l'on peut voir comme contribuant à «enchaîner» la mère (fréquemment figure principale d'attachement) à ses enfants.

Le bébé arrive-t-il au monde comme une «table rase», la réussite de son éducation devant être attribuée aux parents ou l'enfant arrive-t-il avec un caractère prédéterminé?

C'est le vieux débat de l'inné et de l'acquis, renouvelé dans une opposition entre «attachement» et «tempérament», deux théories mises en compétition peut-être davantage par le public que par les scientifiques. Les travaux sur le tempérament auront un écho important chez beaucoup de parents, qui vont enfin pouvoir se sentir soulagés, puisque tout n'arrive pas «à cause d'eux».

Les scientifiques pour leur part restent généralement nuancés. La plupart d'entre eux s'accordent aujourd'hui à penser que le bébé vient au monde avec des caractéristiques propres qui se trouveront ensuite renforcées ou atténuées au cours des interactions avec l'entourage. Ainsi par exemple un enfant irritable pourra donner à sa mère un sentiment d'incompétence et stimuler chez elle des réactions de rejet, qui ne feront qu'empirer les difficultés.

Si tout ne vient pas des parents, ceux-ci apparaissent néanmoins comme des partenaires essentiels au cours des premières années. Qu'en est-il lorsque les deux parents doivent travailler à l'extérieur et que l'enfant est confié à la crèche ou à l'assistante maternelle? La réalité de la majorité des enfants occidentaux est bien celle d'une socialisation partagée entre divers milieux et l'on s'éloigne considérablement de l'image d'une relation exclusive avec la mère, sous-tendue par la théorie de l'attachement.

Dans notre équipe de Lausanne (7), nous avons filmé tous les trois mois (entre les âges de 3 et de 24 mois) une cinquantaine d'enfants dans diverses situations où ils étaient en relation soit avec leur mère, à la maison, soit avec leur éducatrice privilégiée ou leur assistante maternelle, sur leur lieu d'accueil.

Nous avons noté l'intensité avec laquelle l'enfant cherchait à établir un contact avec l'adulte, soit par la proximité physique (ramper, appeler, pleurer jusqu'à ce que le contact soit établi), soit par le sourire ou les vocalises.

Nous avons été surpris de constater que les initiatives en direction de la mère et de la personne d'accueil sont pratiquement équivalentes. Ceci illustre l'importance du lieu d'accueil, qui constitue bien un lieu de socialisation de l'enfant, où celui-ci manifeste des comportements d'attachement.

Nous avons également trouvé que l'attachement à l'accueillante ne s'oppose pas à l'attachement à la mère. Bien au contraire, les enfants ayant une bonne relation avec les personnes d'accueil sont ceux qui ont une relation positive avec leurs parents. Preuve qu'il n'y a pas de compétition relationnelle entre les parents et les éducatrices ou les assistantes maternelles.

Une série d'études conduites aux Etats-Unis, dans les faubourgs défavorisés de grandes villes, ont permis de constater que la crèche constituait un avantage pour des enfants souvent délaissés et peu stimulés par leurs familles. Ainsi la fréquentation d'un lieu d'accueil peut s'avérer positive lorsque les conditions familiales ne sont pas optimales.

Malgré l'importance d'un attachement de qualité avec les parents, mise en évidence par de nombreuses études, l'enfant dans la société moderne n'est plus limité à un unique creuset d'expériences relationnelles; ainsi, lorsque l'un des milieux est défaillant du point de vue relationnel, l'autre peut prendre le relais, pour autant qu'il soit d'une certaine qualité. Ce constat rassurant nous incite à être vigilants quant à la garantie d'un certain niveau de qualité des lieux d'accueil pour les jeunes enfants.

Et que se passe-t-il plus tard?

Les expériences d'attachement ne s'arrêtent évidemment pas avec l'enfance.

M. Main [8] a été l'une des premières à décrire les caractéristiques de l'attachement chez l'adulte. Elle ne s'est pas intéressée aux comportements d'attachement de ceux-ci, comme c'était le cas pour l'enfant, mais à leurs représentations d'attachement, en se concentrant sur les productions narratives autobiographiques des adultes, lors d'un entretien clinique (« l'entretien d'attachement adulte »).

De nombreuses études réalisées à la suite de ses travaux laissent supposer que, durant l'enfance, l'expérience d'une solidité suffisante de la relation, même lorsque des affects négatifs sont exprimés, garantirait à l'enfant (et plus tard à l'adolescent puis à l'adulte) une certaine capacité à connaître et à évoquer ses états mentaux et les inscrire dans une histoire cohérente de sa propre vie.

Ainsi, chez l'adolescent ou l'adulte, l'accès au monde intérieur, le monde des émotions, constituerait - comme chez le bébé - un facteur de sécurité, de «résilience», dans la mesure où il ouvre la possibilité de recherche de réconfort. Lors d'une étude conduite par notre équipe à Lausanne, nous avons interrogé plus de deux cents jeunes, dont une partie était des toxicodépendants.

Ces derniers rapportaient souvent une histoire d'abus et de mauvais traitements fréquemment associés à une attitude d'«*exclusion défensive*» - pour reprendre une expression de J. Bowlby, qui évoque précisément la difficulté à reconnaître ses propres émotions.

Cette attitude se trouvait à son tour liée à une revendication d'indépendance, une «*autonomie compulsive*» qui n'est pas sans rappeler le jeune enfant avec un attachement anxieux-évitant, manifestant une indépendance forcée.

Nous avons trouvé que cette exclusion défensive des émotions, à la suite des mauvais traitements dans l'enfance, constitue un facteur de risque de toxicomanie. Réciproquement, lorsqu'un certain accès aux émotions a pu être préservé en dépit de l'expérience de violence durant l'enfance, le risque de développer des comportements toxicodépendants semblait réduit.

La caractéristique d'une relation positive est donc le partage des émotions grâce auquel l'enfant - ou l'adulte - acquerra cette certitude qu'il a bien un monde intérieur, que ce qu'il ressent est «partageable» avec les autres individus, donc qu'il a une subjectivité, et les autres également.

L'accès au monde des émotions permettra à l'individu d'insérer émotions et affects dans un flux de pensée, dans une narration autobiographique, qui pourra donner sens aux événements, aux séparations, aux traumatismes, et qui peut-être l'aidera à se protéger contre les effets dévastateurs de ceux-ci.

L'individu, explorateur de son propre monde interne, va pouvoir peu à peu auto-organiser sa pensée, gagner en autonomie émotionnelle.

A l'image de l'astronaute qui explore les régions les plus inhospitalières de l'univers mais dont la survie dépend du maintien d'un lien avec sa base, la théorie de l'attachement met ainsi en évidence qu'être autonome, être soi, ne signifie pas être sans liens.

Notes

- [1] H.F. Harlow, «The nature of love », *American Psychologist*, vol. XIII, 1958; J. Bowlby, «The nature of the child's tie to his mother», *International Journal of Psychoanalysis*, vol. XXXIX, 1958.
- [2] J. Bowlby, *Attachement et perte*, rééd. Puf, 3 vol., 2002.
- [3] M.D. Ainsworth et al., *Patterns of Attachment; A psychological study of the strange situation*, Hillsdale/Lawrence Erlbaum, 1978.
- [4] M. Main et J. Solomon, «Discovery of an insecure disorganized/disoriented attachment pattern; Procedures, findings and implications for the classification of behavior», in IB. Brazelton et M.W. Yogman (dir.), *Affective Development in Infancy*, Norwood/Ablex, 1986.
- [5] LA Sroufe, «The coherence of individual development. Early care, attachment, and subsequent developmental issues», *American Psychologist*, vol. XXXIV, n° 10, octobre 1979.
- [6] M.E. Lamb, «The development of mother-infant and father-infant attachments in the second year of life», *Developmental Psychology*, vol. XIII, 1977.
- [7] B. Pierre Humbert, *Le Premier Lien. Théorie de l'attachement*, Odile Jacob, 2003.
- [8] M. Main, N. Kaplan et Cassidy, «security in infancy, childhood and adulthood; A move to the level of representation », In L. Bretherton et E. Waters (dir.), «Growing points of attachment. Theory and research », *Monographs of the Society for Research In Child Development*, vol. L, n°1-2, 1985.

XIII. Stade du développement affectif de l'enfant.

Texte écrit par le professeur P. Duvergner Enseignant et praticien du service de Pédiopsychiatrie du CHU D'Angers

GÉNÉRALITÉS.

Même s'il n'a pas méconnu les interrelations étroites entre le développement intellectuel et le développement affectif. S. Freud nous a surtout donné une description chronologique du **développement psychoaffectif**.

L'enchaînement des différents stades est évidemment très progressif et chacune des problématiques successives (orale, anale, phallique) laisse derrière elle **des traces** qui s'organisent en strates successives susceptibles, selon les cas, de cristalliser des **points de fixation**, vers où convergeront les éventuelles régressions ultérieures.

Autrement dit, aucun stade n'est purement et simplement dépassé mais on assiste seulement à une succession de thématiques sous-tendues par une zone érogène déterminée, un choix d'objet et un niveau de relation objectale spécifiques.

Les stades prégénitaux

Ce sont les stades qui précèdent l'organisation du complexe d'Oedipe, c'est à dire les stades se situant avant la réunification des différentes pulsions, partielles. On distingue classiquement : le stade oral, le stade anal et le stade phallique.

1. Le stade oral:

Il recouvre approximativement la **première année de la vie**.

- *La zone érogène prévalente ou source pulsionnelle* est donc la zone buccolabiale, le carrefour aérodigestif jusqu'à l'estomac. Les organes de la phonation mais aussi tous les organes sensoriels (importance du regard et de la peau).

Ainsi, que ce soit la nourriture ou les informations sensitivosensorielles, il s'agit de faire passer à **l'intérieur de soi** des éléments de l'environnement extérieur : on mange ou on dévore des yeux, on boit des paroles?

- *L'objet pulsionnel* est représenté par le sein ou son substitut (le biberon). A cette époque la fonction alimentaire sert de médiateur principal à la relation symbiotique mère-enfant et très rapidement le **plaisir oral** vient s'étayer sur l'alimentation.

Au delà de l'apport alimentaire, l'enfant découvre rapidement que l'excitation bucco linguale procure un plaisir en soi (suçotement des lèvres ou du pouce).

- *Le but pulsionnel* : il est double : d'une part un **plaisir autoérotique** par stimulation de la zone érogène orale (succion?) et d'autre part un désir d'incorporation des objets. En avalant "l'objet", l'enfant se sent uni à lui, et ce sont ces incorporations primitives qui fourniront le prototype des identifications et introjections ultérieures. A ce stade, avoir l'objet en soi équivaut à être l'objet.

- *Le sevrage* représente le conflit relationnel spécifique de cette période. C'est la crise liée à l'ablactation. En réalité, plus que l'introduction d'aliments non lactés, c'est l'introduction d'une alimentation à la cuillère qui peut être source de difficultés en amenant une discontinuité supplémentaire entre les cuillerées au moment même du repas.

Celle-ci doit être compensée par un "holding" de la part de la mère (toucher, regard, paroles...) qui alimentent autant l'enfant.

Si le sevrage est trop tardif, il peut être vécu par l'enfant comme une conséquence de ses pulsions agressives, c'est à dire comme une punition ou une frustration.

En revanche, si le sevrage est trop précoce, avant que l'investissement libidinal n'ait pu se déplacer sur d'autres objets. L'enfant risque de rester fixé à une relation de type "oral passif". Traumatique ou non, le sevrage laisse dans le psychisme humain la trace de la relation primordiale qu'il est venu clore.

La genèse de la relation objectale débute évidemment à ce stade, mais la notion d'objet est encore prématurée. Les interrelations précoces fournissent en effet la préforme des relations objectales futures et l'enfant "investit la mère avant même de la percevoir" (S. Lebovici). Il s'agit de la mère au sens large, c'est à dire de la personne dispensatrice des soins, avec tout ce qu'elle apporte du père dans son discours.

Les premières relations d'objet sont encore parcellaires et le nourrisson est aux prises avec des objets dits partiels et mal localisés dans l'espace. Il n'a pas encore conscience du dedans et du dehors, du soi et du non soi; il vit dans une sorte d'autarcie (Moi idéal) où son omnipotence est maximale puisque les objets qui le satisfont peuvent être encore vécus comme des parties de lui-même ou comme ses propres créations.

Peu à peu le nourrisson prendra conscience des objets extérieurs d'une part en différenciant les objets familiers (aimés) des objets insolites (menaçants), et d'autre part à l'occasion des expériences de manque l'enfant perçoit peu à peu que la tension naît en lui-même alors que la satisfaction lui arrive du dehors. Quand la tension est apaisée, la distinction entre le dedans et le dehors s'estompe ainsi que la conscience confuse qu'il avait d'un objet extérieur.

A ce stade, il existe une équation symbolique pour l'enfant entre la nourriture et la mère, et les difficultés relationnelles avec celle-ci peuvent se traduire directement au niveau de l'alimentation (anorexie, vomissements).

ILLUSTRATION CLINIQUE

Où pour quoi S. Freud a décrit ce premier stade sous le registre de l'oralité ?

Le nourrisson qui a faim ressent une tension, il crie pleure et dans le meilleur des cas, la mère répond et le nourrit. La tension baisse et le nourrisson s'apaise parfois même s'endort de bien être. C'est au niveau de l'oralité que la tension s'est apaisée. Il nous en reste des traces à l'âge adulte. Ainsi, lors de moments d'angoisse, ne porte-t-on pas à la bouche ? Dans certains stress pourquoi certains se rongent-ils les ongles ? Ou pourquoi mâchonnent-ils leurs crayons ? Comme si porter à la bouche pouvait apaiser une tension, réduire une angoisse ?

Outre la fonction alimentaire, c'est aussi au niveau de l'oralité que les prémices du plaisir (oral) vont se mettre en place : plaisir de sucer, de téter? Le plaisir de manger, la convivialité, la relation à l'autre sont autant d'exemple de la vie adulte illustrant cette notion de plaisir lié au fait de se nourrir? Le slogan : "On se téléphone et on se fait une bouffe" est l'archétype de ce lien : se nourrir et communiquer.

Toujours au niveau de la bouche, le nourrisson va exprimer des affects et des émotions. Outre le plaisir, il va extérioriser son agressivité (plaisir de mordre?), va crier (décharge émotionnelle).

Enfin, le nourrisson a tendance à tout porter à la bouche durant sa première année de vie. C'est à ce niveau qu'il va faire l'expérience du dedans et du dehors, du soi et du non soi.

Ainsi, manger n'a pas pour seule fonction de se nourrir. L'oralité renvoie à des problématiques multiples.

2. Le stade anal.

Il recouvre approximativement la deuxième année de la vie.

C'est une année consacrée à la maîtrise ou à l'emprise (pulsion d'emprise). Le plaisir anal (étayé sur l'excrétion des selles) existait déjà auparavant mais il va désormais se conflictualiser.

La zone érogène prévalente ou source pulsionnelle est la muqueuse ano-rectosigmoïdienne, voire toute la muqueuse digestive. Ce n'est donc pas un investissement purement orificiel puisqu'il va s'étendre jusqu'à l'ensemble de l'appareil musculaire.

A ce stade il s'agit soit de conserver les objets passés à l'intérieur de soi, soit de les expulser.

L'objet pulsionnel est cependant relativement complexe car il ne peut être réduit aux fèces. A cette époque, la mère (et plus généralement l'entourage), est également un objet partiel à maîtriser et à manipuler.

Là encore le but pulsionnel est donc double : d'une part un plaisir autoérotique par stimulation de la zone érogène anale grâce aux selles, d'autre part une recherche de pression relationnelle sur les objets et les personnes qui commencent à se différencier. L'enfant considère en effet ses selles comme une partie de lui-même qu'il peut soit expulser, soit retenir (distinction entre le dedans et le dehors); selles qui deviennent ainsi une "monnaie d'échange" entre lui et l'adulte.

On doit à K. Abraham la division de ce stade anal en deux sous stades :

La phase sadique anale expulsive qui couvre le troisième semestre de la vie. L'auto-érotisme narcissique est ici évident mais il se colore d'une dimension sadique en ce sens que l'expulsion intempestive d'objets détruits prend la valeur d'un défi envers l'adulte.

La phase masochiste anale rétentive couvre le quatrième semestre de la vie. C'est la recherche active d'un plaisir passif lié à la rétention des matières fécales, plaisir qui n'est toutefois pas exempt d'un certain sadisme en ce que l'enfant conserve en lui ce que l'adulte considère comme précieux et attend comme un "cadeau".

Le stade anal devient le stade de l'ambivalence maximale puisque d'une part le même objet fécal peut être conservé ou expulsé (à l'origine de deux plaisirs différents) et d'autre part parce qu'en fonction du temps et du lieu d'expulsion ou de rétention il peut prendre la valeur soit d'un bon objet, soit d'un mauvais objet (arme ou cadeau relationnel).

C'est donc à ce stade que l'enfant consolide la frontière entre l'intérieur et l'extérieur, entre le soi et le non soi, et qu'il commence à prendre plaisir dans la manipulation relationnelle des objets extérieurs (mère ou substitut).

Ainsi, c'est à 18 mois que Freud, chez un de ses petits-enfants a décrit le jeu de la bobine (Fort-Da) qui, au delà de son pouvoir de symbolisation de la présence et de l'absence de la mère traduit aussi l'accession à une certaine maîtrise symbolique et à un certain pouvoir relationnel sur autrui (on sait que l'enfant adore voir l'adulte ramasser ce qu'il a jeté).

A la lumière de ces données théoriques, l'éducation sphinctérienne ne doit être ni trop précoce ni trop rigide afin que l'enfant ait le temps d'éprouver un certain pouvoir sur l'autre (condition de la reconnaissance de l'existence de celui-ci) sans s'identifier à un surmoi parental trop tyrannique.

En tout état de cause la propreté sphinctérienne anale ne pourra être acquise qu'à l'issue d'une bonne intégration de la phase anale rétentive.

La relation d'objet de type anal : outre l'ambivalence déjà notée (conflit d'ambivalence primaire : amour/haine) il y a mise en place de l'axe sadomasochiste et enracinement de la bisexualité psychique fondamentale.

La dimension sadique reconnaît une double polarité : la destruction de l'objet extérieur mais aussi sa conservation en soi pour le contrôler et le manipuler. Elle amène l'enfant à la découverte du pouvoir sur lui même et sur autrui (sentiment de toute puissance) et la

découverte de la possession pour autant que les selles peuvent servir d'origine et de support à la notion de propriété privée.

La dimension masochique correspond à la recherche active de plaisir au travers d'expériences douloureuses. Le plaisir de la fessée, si la douleur n'est pas trop forte, est lié au déplacement de l'investissement libidinal de l'anus à la peau des fesses. On sait qu'un maniement excessif de cette attitude éducative peut aboutir paradoxalement à une érotisation accrue de cette zone corporelle.

La phase anale du développement concourt à la mise en place du couple antagoniste activité/passivité.

ILLUSTRATION CLINIQUE

Ou pourquoi S. Freud a décrit ce deuxième stade sous le registre de l'analité ?

Autour du conflit centré sur la propreté, plusieurs problématiques psychiques archaïques émergent :

L'ambivalence et la question du choix (inconscient) de la réponse à l'autre : ma mère me demande quelque chose? Comment vais-je lui répondre ?

La maîtrise sur soi, sur son corps (ses sphincters par exemple mais pas uniquement) et l'emprise sur l'autre : ce que je fais (ou ne fais pas) a des effets sur l'autre, avec la conscience de l'acquisition d'un pouvoir sur autrui.

La mise en place de l'axe sadomasochiste : capacité à se procurer du plaisir en se faisant du mal (plaisir de se retenir) ou en poussant l'autre à me faire du mal (fessées?) mais aussi capacité et plaisir (voire jouissance inconsciente) à faire du mal à l'autre.

L'appréhension des frontières entre l'intérieur et l'extérieur.

3. Le stade phallique :

Il recouvre approximativement la troisième année de la vie.

Annonçant et précédant la problématique oedipienne, il instaure une relative unification des pulsions partielles sous le primat des organes génitaux, mais sans qu'on puisse encore parler véritablement de génitalisation de la libido. Il se centre autour d'une thématique liée à l'absence ou à la présence de pénis.

C'est en quelque sorte une période d'affirmation de soi.

La zone érogène prévalente ou source pulsionnelle est ici l'urètre avec le double plaisir de la miction et de la rétention. Comme le plaisir anal, ce plaisir urétral comporte une dimension autoérotique et aussi une dimension objectale.

Le contrôle du sphincter vésical donne lieu à une surestimation narcissique avec toute une dialectique entre les sentiments de honte liés aux échecs et l'ambition représentant spécifiquement de la lutte contre la honte.

C'est à ce stade que se manifeste la curiosité sexuelle infantile. L'enfant prend conscience de la différence anatomique des sexes, c'est à dire de la présence ou de l'absence de pénis. Dès lors le stade phallique va être en quelque sorte une période de déni de cette différence et ceci tant chez le garçon que chez la fille. Le garçon va nier la castration par la négation du sexe féminin ou par le maintien de la croyance en une mère pourvue de pénis. La fille va manifester son envie du pénis, soit en imaginant une "poussée" ultérieure du clitoris, soit par le biais d'attitudes dites "d'ambition phallique" (comportements brutaux, recherche des dangers, allures de "garçon manqué").

C'est à cette époque que se structurent certains fantasmes liés à la scène primitive et que se manifestent un certain exhibitionnisme et un certain voyeurisme. Ces tendances qui appartiennent au plaisir préliminaire de l'adulte cherchent ici à se satisfaire pour leur propre

compte. On sait les rapports qui existent, grâce aux sublimations, entre la curiosité sexuelle et la curiosité intellectuelle.

Dans « *Pulsions et destins des pulsions* » (1915). Freud montre comment la pulsion épistémophilique (le besoin de savoir) est liée à la curiosité sexuelle. Cette pulsion peut s'inhiber (inhibition et retard intellectuel); demeurer sexualisée (névrose obsessionnelle) ou enfin se sublimer.

L'enfant va également élaborer des théories sexuelles infantiles qui correspondent à l'interprétation des faits en fonction de son vécu libidinal et compte tenu de son incapacité à les intégrer sur un plan rationnel.

Au total, le stade phallique demeure un stade pré-génital car le pénis est davantage conçu comme un organe porteur de puissance ou de complétude que comme un organe strictement génital.

C'est un stade qui demeure en grande partie narcissique et non pas objectal : la question "d'en avoir ou pas" ne renvoie pas en effet à l'usage qu'on peut en faire mais au simple fait de la possession du pénis. Les angoisses spécifiques de ce stade sont évidemment des angoisses de castration. Les conflits qui s'y attachent mettent en jeu le narcissisme de l'idéal du Moi.

ILLUSTRATION CLINIQUE

Ou pourquoi S. Freud a décrit ce troisième stade sous le registre du phallus ?

La découverte de la différence anatomique des sexes est un moment important de la vie psychique. Cette prise de conscience de la différence des sexes est source d'angoisse (angoisse de castration). C'est l'époque de l'élaboration des théories sexuelles infantiles et du questionnement sur la sexualité avec son corollaire : "comment fait-on les bébés ?" Cette curiosité infantile, les publicitaires en ont bien perçu l'importance et reprennent ces questions sur le ton de l'humour.

A une problématique de l'avoir (en avoir une ou pas) se superpose une problématique de l'être (être un garçon ou être une fille) et donc des prémices de la mise en place de l'identité sexuée et de l'affirmation de soi. Il n'est pas rare, à cette époque, de voir les enfants (surtout les petites filles) prendre du plaisir dans une certaine forme d'exhibition, nue.

Au-delà, c'est aussi la question de posséder ou non le phallus.

Ce stade vient amorcer le complexe d'Oedipe.

Le complexe d'oedipe

Le complexe d'Oedipe est le point nodal qui structure le groupe familial et la société humaine tout entière (prohibition de l'inceste). C'est le moment fondateur de la vie psychique assurant le primat de la zone génitale, le dépassement de l'autoérotisme primitif et l'orientation vers des objets extérieurs.

Le complexe d'Oedipe permet l'avènement d'un objet global, entier et sexué. Il joue enfin un rôle crucial dans la constitution du Surmoi et de l'Idéal du Moi.

La période oedipienne se situe approximativement entre 4 et 7 ans.

a) L'angoisse de castration

Nous en avons parlé au stade précédent mais la castration oedipienne diffère de la castration phallique en ce qu'elle est moins narcissique et plus objectocentrée.

Autrement dit, la perte n'est plus seulement une amputation de soi et de son pouvoir, mais une limitation de sa relation à l'autre. L'angoisse de castration s'origine dans la constatation de la

différence des sexes. Face à cette angoisse le garçon va se défendre par le surinvestissement du pénis.

La fille, elle, qui a découvert son clitoris mais pas encore son vagin va développer une "envie du pénis", concept qui est à la base de toutes les critiques féministes dont la théorie freudienne fait l'objet. Quoi qu'il en soit dans cette théorie, pour la petite fille aucun déni ne peut compenser cette blessure narcissique vécue dans la réalité. C'est cette envie du pénis qui va introduire la fille à la problématique oedipienne.

b) Comme dans la légende de Sophocle

Le complexe d'Oedipe dans sa forme positive correspond à une attirance pour le parent de l'autre sexe et à des sentiments de haine ou de rivalité pour le parent de même sexe.

Le complexe d'oedipe négatif (ou inversé) correspond à une situation contraire et le plus souvent on assiste à une oscillation de l'enfant entre ces deux attitudes (forme complète du complexe d'Oedipe).

c) Il existe cependant des différences importantes entre le garçon et la fille :

Chez le garçon, le complexe d'Oedipe ne suppose pas un changement d'objet d'amour (l'objet d'amour initial étant déjà la mère), alors que chez la fille un tel changement doit s'opérer. C'est l'inverse au niveau des identifications et ce phénomène expliquerait, selon Freud, le fait que souvent les identifications féminines de la fille sont plus ancrées que les identifications masculines du garçon.

Chez le garçon, l'angoisse de castration vient mettre un terme assez brutalement à la problématique oedipienne, l'enfant devant renoncer à sa mère sous l'effet de la menace castratrice. Chez la fille en revanche, c'est l'angoisse de castration qui initie la problématique oedipienne dont la liquidation sera chez elle moins rapide que chez le garçon, s'étalant sur plusieurs années.

d) L'amour oedipien ne doit pas être conçu comme un amour idyllique.

C'est un amour doublement entravé : entravé de l'intérieur, car l'attirance pour un parent implique un certain renoncement à l'autre (tiers regretté) et entravé de l'extérieur par la menace de castration (tiers redouté). Ceci explique pourquoi les mouvements anxiodépressifs sont fréquents pendant la phase oedipienne ainsi que des émergences phobiques (peur de perdre l'amour du parent du même sexe en raison de la rivalité).

e) Sur le plan identificatoire, le complexe d'Oedipe marque une étape décisive puisqu'il instaure la prévalence de l'être sur l'avoir. Il ne s'agit plus seulement d'avoir ou non le pénis mais d'être un homme ou une femme à l'instar des images parentales avec tout le jeu relationnel que cela implique.

Enfin, par l'intériorisation des interdits parentaux (prohibition de l'inceste essentiellement), ce complexe d'Oedipe permet la mise en place du Surmoi et de l'Idéal du Moi définitifs. L'acceptation de la différence des sexes confère également à l'enfant une aptitude au deuil et à l'activité symbolique de type adulte.

La période de latence

C'est une période classiquement aconflictuelle, se situant entre **7 et 12 ans**.

En réalité, les conflits des stades précédents persistent en partie, mais se montrent moins prégnants en raison d'une modification structurale des pulsions sexuelles (sans qu'on puisse décrire pour autant une nouvelle organisation de la sexualité).

a) Le point essentiel consiste en **une relative obsessionnalisation** de la personnalité que l'éducation et l'enseignement savent d'ailleurs mettre à profit pour demander à l'enfant

l'acceptation de rythmes réguliers et une discipline plus précise (soumission à la règle). Les tendances obsessionnelles reposent sur la mise en place de formations réactionnelles (dégoût, pudeur, etc.?) qui vont permettre à l'enfant de se dégager peu à peu des conflits sexuels de la période précédente. Ainsi apparaissent les sentiments de tendresse, de dévotion et de respect envers les images parentales.

b) On assiste aussi à une déssexualisation progressive des pensées et des comportements grâce à un travail de refoulement permettant des sublimations.

Celles-ci, en déplaçant les buts pulsionnels vers des objectifs plus socialisés (jeux et sports collectifs, musique, etc.) donnent lieu à une disponibilité particulière de l'enfant pour les apprentissages pédagogiques (tout en rappelant que l'énergie de ces nouveaux intérêts demeure issue des intérêts sexuels originels).

c) Enfin, on constate une extension extrafamiliale de la problématique oedipienne. Ceci va permettre l'attirance de l'enfant vers des activités sociales plus larges et des milieux relationnels différents (école, groupes d'enfants...) grâce au déplacement des conflits primitifs sur des substituts des images parentales. Ce phénomène concourt grandement à la liquidation du complexe d'Œdipe.

ILLUSTRATION CLINIQUE

Où pourquoi S. Freud a décrit cette période comme celle de la latence ?

Cette période est moins conflictuelle, si tout s'est bien passé auparavant? L'enfant se socialise en dehors de la famille. C'est comme s'il ordonnait les choses. N'est ce pas à cette époque que l'on commence une collection (de timbres ou d'autre chose?) Que l'on commence un sport, en intégrant les règles ? Si certains conflits sont toujours latents, cette période est moins "chaude" psychiquement.

La puberté et l'adolescence

On ne peut pas parler de stade ou de période, mais plutôt de crise qui vient clore soudainement la période de latence.

a) L'adolescence est centrée par une crise narcissique et identificatoire avec des angoisses intenses quant à l'authenticité et à l'intégrité de soi, du corps et du sexe. La constitution de l'identité (à partir des identifications successives) est balbutiante, faite d'avancées et de régressions.

b) Parallèlement aux modifications physiques et somatiques (puberté), on assiste à des émergences pulsionnelles massives qui viennent déséquilibrer les rapports entre les instances intrapsychiques. Le Moi se sent envahi par une angoisse pulsionnelle face à laquelle il va devoir se défendre.

c) On décrit alors une réactivation de la problématique oedipienne avec déplacement sur des substituts parentaux, idéalisés (professeurs, artistes?) mais aussi une réactivation des problématiques pré-génitales et notamment orales (anorexie mentale, toxicomanie, alcool, tabac et autres addictions).

Dans cette perspective les mécanismes de défense les plus archaïques (clivage, déni, idéalisation?) se trouvent à nouveau à l'ordre du jour et expliquent certaines distorsions qui peuvent pourtant ne pas être forcément de mauvais pronostic en cette période psychologiquement troublée.

d) On constate à cette époque une tendance au passage à l'acte (qui permet de faire l'économie de la mentalisation des conflits), une manipulation de l'idée de mort (s'intégrant dans une tendance à l'abstraction et à la métaphysique qui déplace les conflits sur le terrain intellectuel) et l'émergence fréquente d'idées dépressives.

L'adolescence est en effet une période de renoncements multiples. Parmi les différents deuils que l'adolescent doit assumer, il faut insister particulièrement sur le deuil des illusions personnelles et le deuil des images parentales. L'adolescent doit en effet admettre un décalage irréductible entre son Moi et son Idéal du Moi (blessure narcissique) et admettre également les imperfections inévitables de ses parents (perte d'objet). Les tendances dépressives à cette époque sont donc mixtes : à la fois narcissiques et objectales.

e) Tous ces processus psychologiques s'effectuent souvent de manière chaotique, par à coup, avec des régressions temporaires et des reprises du développement qui viennent accroître l'ambiance de paradoxes permanents.

Les problématiques de dépendance et d'autonomisation (psychique) sont à l'oeuvre avec parfois des difficultés à se séparer et pour l'adolescent la quête d'une autonomie, toujours plus grande, tout en évitant le risque (voire le danger) de se retrouver seul.

