



éducateurs
jeunes enfants
12-14 OCT

XVIII^e universités d'automne 2009

Savoirs, expériences et compétences
pour des projets d'accueil créatifs

Où en est la recherche ?

Apprendre pour s'attacher, puis apprendre.

Les découvertes scientifiques des trente dernières années amènent à reconsidérer le cadre conceptuel piagétien. Les compétences cognitives précoces servent avant tout le besoin de trouver dans le monde social des repères fiables, prévisibles : en parallèle, la qualité de l'attachement influence le rapport au monde de l'enfant et ses stratégies d'apprentissage.

*Par Corinne LEBON, psychologue du développement, formatrice d'EJE et
Par le Dr Anne-Sophie MINTZ, pédopsychiatre, praticien hospitalier à l'institut
mutualiste Montsouris et à l'hôpital Saint-Anne.*

Corinne LEBON

Le Docteur Mintz et moi-même avons choisi ce titre pour vous parler des avancées de la recherche scientifique, car nous avons tous conscience, comme nous l'observons depuis les conférences d'hier, qu'il est nécessaire aux professionnels en charge de jeunes enfants d'actualiser sans cesse leurs connaissances sur les enfants qu'ils accueillent afin de maintenir leur pensée en éveil.

Une théorie est une construction intellectuelle, un repère dont nous avons besoin, de notre place d'adultes, pour penser, trouver une logique, une cohérence face à la complexité du psychisme humain et de son développement. Aussi riche soit-elle, elle n'en éclaire pourtant jamais totalement toutes les dimensions.

Il importe donc qu'existe une circulation permanente entre les travaux de recherche et les constats cliniques, car elle produit une progression mutuelle des connaissances scientifiques et de l'expérience de terrain. De la sorte, les théorisations et la pratique s'affinent, évoluent.

Dans le cadre d'une pratique quotidienne auprès des jeunes enfants, prendre en compte précisément les articulations qui existent entre différentes théorisations est aussi très riche d'enseignement.

C'est cette démarche que nous vous proposons aujourd'hui, en traitant la question de l'apprentissage et du besoin primaire d'attachement. L'être humain est très immature à sa naissance et le reste longtemps. Il est en conséquence profondément dépendant de la qualité des soins apportés par les adultes.

Apprendre est donc pour lui une nécessité pour s'adapter en général, et pour répondre à son besoin d'attachement en tout premier lieu.

Apprendre et s'attacher sont deux systèmes motivationnels, à vocation adaptative, donc pour toute la durée de notre vie. Ils sont le produit de notre évolution, notre phylogenèse.

Selon Le Robert - Dictionnaire historique de la langue française (A. Rey, 1998), "apprendre", en ancien français, signifiait " *contracter une habitude, devenir capable de quelque chose par l'expérience, acquérir pour soi des connaissances*", mais aussi " *donner à autrui des connaissances et instruire*". Cette plongée dans l'histoire de notre langue décrit un phénomène à multiples facettes que nous allons retrouver ensemble en évoquant ce qu'est le développement cognitif, lequel se définit comme le développement dans le temps des capacités à acquérir, maintenir et utiliser des connaissances sur soi, autrui et le monde physique.

LES APPORTS DE JEAN PIAGET

- Le **constructivisme** : le développement cognitif est un processus endogène ; l'enfant construit ses connaissances en agissant sur le monde physique. Il n'a pas un rapport direct avec la réalité. Il est acteur de son développement.
- Le **structuralisme** : l'enfant organise ses connaissances, par stades, et le passage entre un niveau de structuration des connaissances et son niveau supérieur est orchestré par le mécanisme d'**équilibration**, dont la dynamique est assurée par le jeu interactif entre les fonctions antagonistes et complémentaires que sont l'**assimilation** et l'**accommodation**.

À notre époque, le modèle piagétien est présenté sous la forme d'un **escalier**. Ce schéma qui indique des stades de développement en fonction de l'âge, a constitué des repères précieux dans notre pratique, une sorte de cadre général pour interpréter les actions

de l'enfant sur soi et le monde physique. Je vous rappelle brièvement ce bagage théorique que nous avons en commun :

- De la naissance jusque vers deux ans, l'enfant construit et organise sa compréhension du monde et de soi grâce à ses actions sensori-motrices.
- De deux à onze ans environ, l'enfant met en place, développe et utilise peu à peu une pensée concrète, qui est une représentation d'une action possible. Ses représentations mentales s'organisent tout d'abord sous forme de symboles (2 à 4 ans), puis d'intuitions (4 à 6, 7 ans), puis d'opérations (6 à 11, 12 ans).
- L'enfant devenu "conservant", "opérateur", peut alors aux alentours de 11-12 ans commencer à structurer sa compréhension du monde à partir d'une pensée formelle, qui est la représentation d'une représentation d'actions possibles. Il parvient alors à se libérer du concret et atteint la maturité intellectuelle aux alentours de 16 ans. Il est fin prêt pour penser avec objectivité, de façon logico-mathématique.

Ce que j'ai envie de souligner auprès de vous aujourd'hui, c'est la place exclusive que Jean Piaget a conféré à l'**ACTION** : D'abord très simple, à partir des réflexes archaïques, elle se **COORDONNE** à d'autres actions tout aussi simples, et c'est selon ce principe que les actions se complexifient, grâce à la maturation, à l'exercice, puis un peu plus tard à l'environnement social.

L'action est sans cesse présente dans le développement cognitif, de sa plus simple expression sensori-motrice, à celle représentée sous forme symbolique, intuitive, opératoire concrète, et enfin formelle.

L'orientation du développement cognitif selon J. Piaget va :

- Du simple au complexe
- Du concret à l'abstrait
- De l'action du corps à l'action mentale
- Du corps à explorer au corps outil d'exploration
- Du point de vue unique – égocentrique, à l'ouverture vers d'autres points de vue - la décentration.

Le jeune enfant piagétien, auteur de son développement cognitif grâce à ses explorations, ses manipulations, ses jeux, reste en nous comme un petit "physicien".

L'ENFANT D'AUJOURD'HUI

Nous avons depuis environ trente ans de nouveaux outils d'observation de l'enfant : la vidéo, l'informatique, l'association des deux, l'imagerie cérébrale. Filmer un enfant permet de laisser une trace de ses actes, consultable à l'infini, mais surtout plus détaillée que celle laissée par notre regard. Vingt-quatre images par seconde font apparaître des micro-changements, invisibles à l'œil nu, même expert, et complètent notre vision première. Les vidéos sont numérisées et offrent une lecture à nouveau plus précise des comportements de l'enfant. Il est aussi très facile de filmer une situation avec plusieurs caméras, qui fixent des points de vue différents et complémentaires des conduites observées. L'imagerie cérébrale, enfin, donne au chercheur une occasion unique, encore rare d'ailleurs, d'observer le cerveau en action, d'en saisir l'organisation dynamique et l'évolution au moment même où il travaille. C'est un outil d'avenir pour la recherche. En France, des chercheurs comme O. Houdé utilisent l'IRM avec des enfants pour mieux comprendre et découvrir avec eux comment ils apprennent.

Ces puissants outils d'exploration ont provoqué de nouveaux paradigmes et méthodes de recherche, aboutissant à des résultats souvent inattendus, ne correspondant pas à nos représentations de l'enfant, et produisant par conséquent de nouvelles questions

et voies théoriques. Le paysage scientifique concernant le développement cognitif s'est donc considérablement modifié, et son évolution est loin d'être achevée.

Voici cependant quelques repères communément admis : L'**architecture cognitive**, qui mature avec le temps, est loin d'être organisée uniquement par l'action. Elle comprend aussi les fonctions de perception, de couplage perception-action, et d'inhibition. De plus, le fonctionnement cognitif est teinté en permanence par les émotions, et il est très sensible aux transmissions culturelles.

La **perception** est une "fonction de prise d'informations des événements du milieu extérieur ou du milieu interne par la voie des mécanismes sensoriels. Ce traitement met en jeu des processus attentionnels (Doron J. & Parot F., 2004). Le **couplage perception-action** est une fonction de mise en relation, au niveau cérébral, d'une information perceptive avec une action. L'**inhibition** est une fonction de blocage actif d'une information perceptive non pertinente en mémoire de travail. C'est donc un mécanisme de contrôle permettant le choix entre différentes stratégies cognitives pour éviter leurs interférences. L'**émotion** peut se définir comme "l'état particulier d'un organisme survenant dans des conditions bien définies, accompagné d'une expérience subjective et de manifestations somatiques et viscérales. Cette définition permet d'insister sur le fait qu'une émotion est toujours un ressenti corporel. Les émotions de base que sont la joie, la tristesse, la colère, la peur, la surprise et le dégoût, donnent naissance à des mimiques. Le niveau émotionnel constitue un état dont dépendront la plupart des autres fonctions intégrées de l'organisme, dont les processus cognitifs, acquisition, stockage et restitution (Doron J. & Parot F., 2004). Cela signifie clairement que les capacités attentionnelles et de mémorisation, la mobilisation de stratégies cognitives sont sous l'étroite dépendance de notre état émotionnel.

A. Damasio (2003), précise par ailleurs que : "L'équipement inné servant à la régulation de la vie n'est pas sensé produire un état neutre qui soit flou et intermédiaire entre la vie et la mort. Le but de l'homéostasie est plutôt de créer un état vital qui ne soit pas que neutre, ce que nous autres créatures pensantes privilégiées appelons bien-être". Place à l'émotion positive !

Cette architecture cognitive plus complexe s'envisage toujours sous l'angle du constructivisme, mais comme un **système, dynamique et non linéaire**, dit aussi **en boucle ouverte**, donc laissant à chaque instant de nouvelles opportunités, des retours en arrière, des perturbations singulières. L'escalier piagétien a bougé, en se complétant du mouvement perpétuel de nombreuses marches supplémentaires, au point que certains chercheurs considèrent que le développement cognitif se modélise comme des vagues qui se chevauchent (S.L.Siegler, 2000) et qu'il est biscornu (O. Houdé, 2000) !

Karina Kühni, dans son intervention d'hier, a illustré cette vision en pointant qu'autour du repas en collectivité, "au quotidien, plusieurs dimensions se croisent de façon souvent aléatoire, diffuse, insolite".

À la question de savoir pourquoi s'opèrent des changements dans le fonctionnement cognitif, la réponse piagétienne en termes d'équilibration est remplacée par la prise en compte de deux processus, en interaction permanente :

- Le premier règle la **dynamique activation / inhibition** : cette logique de fonctionnement est présente à tous les niveaux d'organisation du vivant – du plan neural au plan cognitif.
- Le second est modelé par la **dynamique émotionnelle** : l'être humain est particulièrement sensible à son milieu humain et aux transmissions culturelles.

Au cœur de ce système complexe, nous pouvons distinguer ce qui relève de la singularité de l'enfant et de généralités sur l'enfance :

L'**enfant** évolue selon une **trajectoire développementale** singulière. Son fonctionnement cognitif est marqué par la présence simultanée de plusieurs stratégies

cognitives, plus ou moins conscientes et en compétition, plus ou moins adaptées et en constante évolution. Le bébé qui marche à quatre pattes n'a pas qu'une seule solution comportementale pour descendre les marches d'un escalier. Plus âgé, l'enfant qui doit additionner 5 et 2 a toutes sortes de possibilités, parmi lesquelles il va opérer un choix en fonction du contexte : convoquer sa mémoire, se représenter mentalement l'addition avec les chiffres, ou avec des objets, compter sur ses doigts en les touchant, en les imaginant, en les cachant, les regardant, etc...

Cependant, ces trajectoires individuelles aboutissent à des progrès cognitifs observables à certains âges clé. Il importe aux professionnels de repérer ces indicateurs comportementaux du développement, car ils sont propres à **l'enfance** ; ils renseignent assez justement sur la qualité du fonctionnement cognitif d'un enfant. Les âges cités ci-dessous ne sont pas à prendre au pied de la lettre bien-sûr, mais ils ont une certaine valeur diagnostique. Une compétence apparaissant avant l'âge cité n'invite pas nécessairement à l'inquiétude, mais peut révéler un mode particulier d'organisation mentale ou de rythme d'acquisition. Quand l'enfant tarde à exprimer les compétences liées à son âge, il est nécessaire de chercher rapidement à comprendre pourquoi.

Il existe donc des âges clé du développement cognitif :

- 1- La période périnatale : de 25 semaines de vie fœtale à 2 mois de vie post-natale
- 2- À partir de 2 mois
- 3- À partir de 9 mois
- 4- À partir de 18 mois
- 5- À partir de 4 ans

1er AGE CLÉ : LA PÉRIODE PÉRINATALE

Cette période de vie est marquée par une continuité comportementale et cognitive. A. Gesell, à son époque, déclarait déjà que le nouveau-né est un "fœtus externe".

Les systèmes sensoriels du fœtus mûrissent selon une chronologie réglée par notre appartenance au monde des mammifères. À 25 semaines de vie fœtale, ils sont tous suffisamment matures pour que leur stimulation renseigne le fœtus sur son environnement proche et lui-même : la sensibilité tactile lui permet, par exemple, de différencier le "**toucher simple**" (quand sa zone péri-buccale est stimulée, mais pas par son propre corps, le réflexe de fouissement se déclenche) et le "**toucher double**" (quand il se touche lui-même, le réflexe n'est pas systématique). La sensibilité vestibulaire l'informe sur la position de son corps en mouvement et sur ses réactions par rapport aux mouvements maternels. Les sensibilités gustative et olfactive le plongent dans un bain de saveurs et d'odeurs. La sensibilité auditive le renseigne sur l'ambiance sonore, proche de son milieu intra-utérin, sur différentes rythmicités et sur la musicalité des sons du langage. La sensibilité visuelle est peu stimulée, mais nous savons maintenant que le fœtus ouvre et ferme les yeux et réagit aux variations lumineuses quand elles sont intenses.

Sur la base de ses systèmes sensoriels, le fœtus a déjà une **activité perceptive**, marquée par l'habituation et la réaction à la nouveauté : il réagit aux stimuli, puis ne réagit plus (les indicateurs sont par exemple son rythme cardiaque, ses mimiques, sa motilité); il mémorise les stimuli répétés. Sur ce fond d'habitudes, il réagit à ce qui est nouveau ; il discrimine ce qui lui est déjà familier et ce qui ne l'est pas encore.

Le corps propre est donc l'objet de premières et permanentes expériences perceptives de l'être humain, le point de départ de son développement psychologique.

Le fœtus est déjà un apprenti, bien qu'il n'en soit pas conscient : ses systèmes sensoriels mûrissent car ils sont stimulés, les informations pertinentes provoquent des perceptions, lesquelles permettent une première organisation des apprentissages. Ces

acquis portent sur son environnement proche. Ils lui donnent aussi une première et précaire "connaissance implicite de son corps propre" (P. Rochat, 2006). C'est une ébauche non consciente de soi en tant qu'être situé, différencié, agent.

La naissance, quelles qu'en soient les conditions, vient bouleverser cette écologie environnementale. D'aucuns parlent de "chaos perceptif", car les stimulations sensorimotrices sont plus intenses et nombreuses, la vision notamment est d'emblée très sollicitée. Le nouveau-né se retrouve dans un état de dépendance absolue envers son milieu humain. Ses capacités de traitement de l'information sont présentes, mais très limitées. Il peut facilement être saturé d'informations, ne plus être capable d'organiser ses flux sensoriels. Il importe de tenir compte de sa grande fatigabilité et, en conséquences, de son besoin de faire des pauses pour mémoriser, organiser les informations nouvelles prélevées par ses sens. Quand un nouveau-né tourne la tête, suçote, s'endort, ou s'agite, jusqu'à pleurer si la stimulation reste trop intense, il indique son besoin, réel, indispensable, de s'extraire pendant un temps de ce monde qui devient trop chaotique.

Le nouveau-né a quelques atouts pour s'adapter à sa nouvelle vie – si tant est qu'on en tienne compte : ce sont d'abord ses habitudes fœtales, sa première mémoire perceptive. L'inné de la naissance est un acquis perceptif. C'est aussi le mode de fonctionnement de son cerveau : "le nouveau-né a un cerveau construit pour être particulièrement réceptif aux apprentissages culturels humains" (O. Houdé) : Sa compétence consiste à rechercher dans son nouvel environnement les perceptions déjà mémorisées pendant sa vie fœtale, ou à préférer des stimulations proches de celles qu'il connaît déjà. Il est en quelques sortes programmé, sur un plan cognitif, pour chercher des invariants, des régularités dans les multiples informations qu'il reçoit, et ce, grâce à son activité perceptive bien-sûr, mais aussi au couplage perception-action et aux transferts intermodaux.

Le couplage perception-action, déjà défini, engage les neurones miroir (sans doute d'autres) déjà fonctionnels dans le cortex moteur. Grâce à eux, la perception visuelle d'une action peut être considérée comme la simulation en interne de cette action. Cela signifie qu'il existe au niveau cérébral une équivalence fonctionnelle entre observer, produire, puis plus tard, imaginer et verbaliser une action. Le couplage perception-action sert de socle aux imitations directes du nouveau-né en face-à-face avec l'adulte, dans les limites de son propre répertoire comportemental : il peut en général tirer la langue, ouvrir la bouche, les yeux, et les parents ne s'y trompent pas !

Au cours des premières semaines après sa naissance, le nourrisson devient capable d'effectuer quelques **transferts intermodaux** : il peut communiquer une information prise par une modalité sensorielle vers une autre modalité sensorielle, à la condition que le premier organe stimulé soit suffisamment mature pour rendre pertinente l'information prélevée : Si le nourrisson explore manuellement une tétine lisse pendant un certain temps, Il peut la reconnaître par la succion, et la différencier d'une tétine à picots qu'il n'a pas eue en main (A. Streri). Par contre, il ne peut reconnaître tactilement une tétine présentée visuellement, car ses yeux n'apportent pas une information assez précise pour être traitée.

Finalement, le nourrisson exprime dans ses comportements qu'il est prêt pour s'engager dans des **interactions précoces** :

- il préfère le familier : il oriente sa tête vers l'odeur maternelle, la voix maternelle, sa langue "maternelle", ou vers des voix et des odeurs devenues familières. Il est même capable de contrôler son rythme de succion pour le faire coïncider avec l'écoute de la voix de sa mère !
- il est attiré par, et préfère la synchronie, les contingences : il imite les adultes engagés dans la relation avec lui quand il est calme et attentif, quand les adultes s'accordent, s'ajustent à son propre rythme.

- l'émotion de la rencontre influence son fonctionnement cognitif dans son ensemble : son niveau d'attention et de mémorisation fluctue en fonction de son état interne et de l'ambiance émotionnelle proposée par les adultes.

Anne-sophie MINTZ

Je vais plus vous parler de ce qui se passe dans l'interpersonnel et de son importance qui va venir teinter le développement cognitif dont vous a parlé madame Lebon.

L'élément important à avoir à l'esprit en ce qui concerne le développement de l'enfant est qu'il est conçu comme un processus de maturation d'un individu, qui est d'une certaine façon assez biologiquement programmé. En international, quelque soit la culture, les grandes étapes développementales sont les mêmes pour tous les bébés avec une variation individuelle. Cette rencontre entre ce processus de maturation d'un individu et les interactions, la rencontre qu'il va faire avec son environnement. La qualité de cette rencontre va influencer ce développement et faire, comme le dit l'actuel directeur de la Tavistock Clinic à Londres, lieu mythique de la pédopsychiatrie, le mystérieux déroulement de la trame de psycho pathologie. J'insiste sur le thème « mystérieux » car malgré nos connaissances, tout un pan du développement d'une psycho pathologie reste toujours un mystère.

Il me paraît fondamental que vous ayez à l'esprit que les domaines de la motricité, cognitif, affectif en interaction permanente chez un individu. Quand un des domaines se développe moins bien, cela a une influence sur les autres. Dans ce développement, la construction du lien est une place. Ce bébé est totalement dépendant de son côté à lui et hors des liens. Un bébé à la naissance n'a pas de lien affectif, d'attachement ; une de ses grandes tâches dans la première année de sa vie est de construire ces liens. Quand tout va bien, le bébé « peut se débrouiller » c'est-à-dire qu'en état d'équilibre, il peut rester un certain temps tranquille dans son berceau. Dès que l'état d'équilibre se rompt, son immaturité fondamentale fait qu'il a besoin de l'intervention de quelqu'un d'autre qui doit être rapide et adéquate. Cette personne doit être un adulte, quelqu'un qui a un développement bien plus avancé que le sien pour pouvoir lui donner une réponse la plus adéquate possible. C'est cette intervention qui va permettre à l'enfant de retrouver un équilibre interne et la construction du lien va se faire à travers la qualité des réponses apportée par son environnement. C'est ce que décrit la théorie de l'attachement depuis plusieurs années.

Je vous en parle car je pense que vous êtes particulièrement concernés dans la mesure où toutes les études montrent maintenant que la qualité de ce lien influence énormément de domaines de la vie d'un individu. Cela va influencer l'estime que l'enfant a de lui à partir de 3 ans, la façon dont il va pouvoir gérer ses émotions et particulièrement celles négatives. Gérer la tristesse ; la colère, la frustration, le désaccord, les conflits peut être beaucoup plus compliqué. Toutes les études montrent qu'avoir un lien de qualité permet une meilleure gestion de sous ce domaine des émotions négatives. Cela aura une influence sur la confiance que l'enfant va avoir dans les relations interpersonnelles et à travers cette confiance, l'investissement qu'il va pouvoir en faire. Pouvoir demander de l'aide quand cela ne va pas est fondamental pour apprendre, d'où l'influence sur les apprentissages, les capacités d'attention, sur les relations sociales avec les pères et les autres adultes, la gestion des émotions, les comportements sociaux en général et les relations intrafamiliales avec à partir de 4 ans un grand indice de la qualité d'attachement au sein d'une famille (gestion des conflits, leur fréquence et leur intensité). Ces domaines vont se réactiver au moment de l'adolescence.

Le nouveau-né est un être totalement immature, dépendant mais possédant de nombreuses compétences. Le bébé seul n'existe pas. Dans l'acceptation l'idée est qu'un bébé hors lien affectif, hors investissement affectif d'un adulte n'existe pas. Vous mettez dans une chambre hospitalière un jeune enfant qui a chaud, qui est langé, qui a à manger mais qui est hors relation sociale : au mieux il se développera en développant un tableau de psycho pathologie qui peut aller jusqu'au tableau autistique et au pire il en mourra

somatiquement. Toutes les études montrent bien que le taux de mortalité infantile est bien supérieur dans les établissements institutionnels à grande carence que dans la population générale. Cela met en évidence le lien entre développement somatique et développement psychologique et combien le bébé « l'être humain » a ce besoin fondamental d'être dans un environnement affectif le plus favorable possible. Cette dépendance entraîne que l'environnement a un rôle fondamental pour le développement et la survie de l'enfant.

Ce développement s'ancre sur les compétences du nourrisson qui sont sensorielles, motrices et ces fameuses capacités d'apprentissage. Les compétences sensorielles qui sont la vue, le goût ; l'odorat, l'audition, le toucher, sont en permanence actifs dès la naissance et même avant : les bébés voient, ont le goût, à travers la continuité entre le prénatal et le postnatal, ils vont retrouver du familier y compris dans l'odorat. Ils entendent et sont très sensibles au toucher ; tout cela leur permet d'avoir un début de perception du monde environnant et de commencer petit à petit à l'organiser.

Les compétences motrices sont les réflexes, le tonus et le dialogue tonique qui est l'une des premières voies de communication du tout petit infra-verbal, non verbal, façon dont un bébé s'ajuste au niveau de son tonus corporel à la manière dont l'adulte le porte. Il s'agit de quelque chose d'automatique mais quand un adulte prend un nouveau né dans les bras, il s'ajuste à notre corps et nous sommes déjà dans un véritable dialogue, une véritable communication. Les bébés très jeunes qui vont développer dans un futur très proche un tableau autistique n'ont pas cette capacité et les mères qui ont déjà eu des enfants, sentent dans les 1ers mois que ce n'était pas comme les autres. Ceci donnent les cris classiquement de ces bébés où les mamans ont soient l'impression d'avoir un bébé très mou, ou des bébés hypertoniques. Que ce soit de l'hypo ou de l'hypertonie, il n'y a pas d'ajustement entre l'adulte qui porte et ce bébé.

Toutes ces compétences teintent, et Brazelton l'a très bien montré, un profil d'un bébé. Il suffit d'aller dans une pouponnière de maternité pour se rendre compte que dès la naissance un bébé ne ressemble pas à un autre. Nous ne pouvons pas dire ce jour que c'est l'influence des relations précoces qui a déjà teinté les choses ; chaque enfant a « un tempérament » dès la naissance. Les gens se sont dit qu'en fonction de celui-ci, ses capacités à nouer des liens allaient être différentes mais il n'en ait rien. Le tempérament de l'enfant n'a quasiment pas d'influence sur la qualité du lien. La qualité de la réponse parentale, environnementale va vraiment teinter la qualité du lien ; des adultes tranquilles vont pouvoir s'adapter à un bébé plus « difficile ».

Selon l'échelle de Brazelton (consolabilité à j1) : certains bébés pleurent et se consolent dès que vous les prenez dans les bras, d'autres mettent 1,2 ou 3 minutes pour se consoler. Ce même bébé va avoir soit un très bon réflexe de succion soit une qualité un peu moyenne. Entre celui qui va immédiatement se consoler et très bien téter et, celui qui va avoir tout de suite des difficultés à téter et qui ne se console pas rapidement dans les bras de mère, la perception maternelle de ses deux enfants va être différente.

Pour le bébé un peu plus « difficile », si la maman ou le couple parental va bien, est non déstabilisé par cet enfant qui ne tète pas bien et difficilement consolable, cela ne posera pas de problème. Nous verrons qu'en général tout se régule vers l'âge de 3 mois. Si cet enfant a une mère déprimée, qui a une pré-représentation de ses compétences maternelles non positives, il va venir dans les représentations maternelles lui confirmer qu'elle n'est pas une bonne mère.

C'est la représentation maternelle qui va permettre l'interprétation et non pas ce qu'est l'enfant lui-même.

La théorie de l'attachement a été pensée par J. Bowlby, psychanalyste anglais né au début du siècle dernier à Londres, ayant eu une enfance marquée par des pertes et des séparations. Perte de sa nanny à l'âge de 4 ans, 1^{ère} séparation d'une figuration d'attachement et mis en internat à l'âge de 7 ans d'où nouvelle séparation. Il fera médecine, débute une analyse avec Mélanie Klein, fait des recherches et décède en 1990.

C'est à partir de l'observation des enfants pendant la deuxième guerre mondiale, avec les conséquences et les signes cliniques observés qu'il a commencé à repenser sa théorie. Il a toujours été chercher dans les connaissances scientifiques de son époque, des apports pour construire cette théorie. Quand vous lisez, il faut toujours avoir la rigueur de remettre la théorie lue dans le contexte historique et de connaissances scientifiques dans laquelle elle a été pensée.

J. Bowlby a utilisé l'observation d'enfants avec un développement normal en partant du début et penser les choses à partir de ce qui était observé et en ayant des preuves. Le développement de l'enfant à l'époque était du rétrospectif à partir de la cure d'adulte ou à partir d'enfants qui présentaient de la psycho-pathologie. Il s'est appuyé sur divers courant théoriques de son époque, l'éthologie, les théories de l'évolution, les sciences cognitives, les travaux de cybernétique.

De plus, la deuxième guerre mondiale a cristallisée la question de la perte et de la séparation chez le jeune enfant et l'observation des effets de ces séparations ont fait postuler à J. Bowlby que le nourrisson avait un autre besoin fondamental que le besoin de satisfaction alimentaire : **le besoin de protection**.

Le nouveau naît totalement immature et dépendant de son environnement. Il a des compétences mais elles ne peuvent se développer qu'en appui sur des soins de qualité, « des soins suffisamment bons » qui lui procurent la protection dont il a besoin pour faire face aux états de déséquilibre de son homéostasie qu'il ne peut pas réguler seul.

Pour J. Bowlby le nouveau né a un besoin inné de s'attacher. Il n'a pas de lien d'attachement à la naissance et il doit construire ce lien au cours de sa première année de vie.

C'est en articulation avec le développement de ses compétences dans différents domaines qu'il va pouvoir le faire.

Le bébé a besoin d'un adulte pour l'aider à retrouver un état d'équilibre quand il est en situation de détresse, d'alarme ou de stress. C'est à travers la qualité de la réponse des adultes que la qualité du lien va se construire.

Le **paradigme de cette théorie est donc** : le besoin de proximité, avec un adulte, d'un enfant quand il est en situation d'alarme ou de stress pour retrouver un état d'équilibre interne.

Ce besoin de proximité va se manifester par des comportements observables, nommés comportements d'attachement, qui vont avoir pour but l'approche et la réponse d'un adulte aux besoins de l'enfant.

La construction de ce lien, à travers la répétition des interactions réelles que l'enfant expérimente avec les adultes qui lui prodiguent les soins, va se faire en plusieurs étapes.

Les situations qui activent les comportements d'attachement sont les situations d'alarme : changements soudains de niveau de stimulation, détresse, conditions environnementales « menaçantes » ou une distance supérieure à ce que le petit peu supporter à un moment donné. Mais aussi les rebuffades des personnes significatives. Mais ces situations d'activation vont varier en fonction de :

- de l'âge de l'enfant
- de son état
- des conditions environnementales
- des réactions de la figure d'attachement

Ceci concerne les petits car à partir de 2-3 ans, ils ont moins besoin de la proximité physique puisque leurs capacités de représentation se sont développées. Ils peuvent s'appuyer sur une représentation interne de leur figure d'attachement du lien pouvant être activé par les menaces sur la disponibilité, sur le bien être de l'enfant, les indices de danger

qui vont activer le système de peur/alarme qui vient activer le système d'attachement. A partir du moment où l'enfant a acquis la marche, il va commencer à explorer l'environnement. Le système d'attachement s'active et l'enfant aura un comportement différent selon le type d'attachement construit. Les parents vont-ils assurer une base de sécurité à l'enfant qui va lui permettre de pouvoir faire face au déficit de l'exploration, de pouvoir vérifier s'ils sont bien disponibles, de retrouver un état de bien être. Le système d'attachement se désactive.

Dans cette théorie, il y a une dimension très spatiale. Les enfants jeunes ne peuvent pas être très loin des adultes et être seuls. Quand l'enfant a retrouvé un sentiment de sécurité interne dû à la proximité physique, il se sent calme sous contrôle grâce à la figure d'attachement en fonction de l'âge, de l'intensité de l'activation du système d'attachement, de ses capacités cognitives. Nous passons d'un besoin de proximité physique à la nécessité d'avoir une figure d'attachement disponible jusqu'à la possibilité de l'évoquer.

Les phases de développement des modalités d'attachement chez le jeune enfant ont des origines prénatales. Un bébé à la naissance n'est pas attaché. De part tout ce que madame Lebon vous a dit, il y a déjà la motilité des capacités comportementales du fœtus. Le bébé est équipé pour que l'attachement se construise ; il est déjà attiré par le familier dans cette continuité au niveau sensoriel entre le pré et le post-natal : l'odeur, le rythme cardiaque, la mélodie de la voix de la mère sont les mêmes, les molécules aromatiques dégluties par le bébé pendant des mois sont identiques. Tout cela montre une continuité mais le bébé n'étant pas attaché, un jeune enfant séparé de sa mère à la naissance va construire un lien d'attachement avec une autre personne dans la stabilité, continuité et la disponibilité.

Phase 1 : 0 à 3 mois

La première étape de cette construction qui se déroule entre la naissance et trois mois s'appuie sur les compétences de l'enfant dans cette période.

Les comportements d'attachement présents dès la naissance chez le bébé ne sont pas dirigés vers une figure particulière ; ils ont comme objectifs de rapprocher un adulte pour obtenir la proximité et de stimuler le système de caregiving, système de soins, chez ce dernier. Ils sont dirigés de façon préférentielle vers les êtres humains par le nourrisson, et dans nos sociétés, le plus souvent, vers la mère qui répond à ces manifestations mais se manifestent également avec toutes les personnes qui approchent le bébé.

A ce stade on ne parle pas encore de figure d'attachement pour le bébé. Ces comportements innés considérés par J. Bowlby comme des **comportements d'attachement** sont classés selon trois catégories :

- les comportements aversifs : les pleurs, les cris, qui amènent le caregiver vers le bébé pour que ses comportements qui témoignent d'un stress cessent.
- les comportements de signalisation : le babillage, le sourire qui amènent également le caregiver vers le bébé pour des échanges agréables. Leur nature spécifique du système d'attachement est discutée actuellement. D. Stern (2004) considère lui qu'ils font aussi partie du système d'intersubjectivité indispensable aux capacités de communication interhumaines.
- les comportements actifs : ils sont très réduits à cet âge. On individualise comme telle, la capacité à s'orienter vers les humains et à attraper.

L'adéquation des réponses de la figure d'attachement entraîne la diminution des comportements aversifs comme les cris et favorise le développement des comportements actifs et de signalisation. A ce stade, le bébé se manifeste donc dès qu'il est en situation d'alarme par des comportements innés qu'il ne dirige pas encore vers une personne particulière.

L'intentionnalité va apparaître grâce aux acquisitions de la phase ultérieure de son développement.

Corinne LEBON

2^{ème} AGE CLÉ : À PARTIR DE 2 MOIS : ÉMERGENCE DE L'INTENTIONNALITÉ

Après 8 semaines environ, les effets de la maturation sensori-motrice (selon les lois de développement céphalo-caudal et proximo-distal) se manifestent chez le bébé, notamment par des capacités d'attention plus soutenues, qui se repèrent nettement au niveau visuel ; il découvre et exploite de nouvelles possibilités de transfert intermodal - de la préhension à la vision par exemple (A. Streri) et indique qu'il préfère toujours le familier. Il développe ainsi, peu à peu, une "*connaissance implicite de son corps par rapport aux objets*" (P. Rochat, 2006). Il passe aussi beaucoup de temps en auto-explorations et auto-imitations. Mais surtout, il commence à organiser une "*connaissance implicite de son corps en tant que lieu d'expressions émotionnelles par rapport à autrui*" (P. Rochat, 2006) : Toujours plus sensible à la synchronie, il recherche maintenant la réciprocité dans l'interaction, et s'ouvre alors à "l'intersubjectivité primaire" (C. Trevarthen), aux prémisses la cognition sociale.

L'**intersubjectivité primaire** désigne le sens de l'expérience partagée. C'est un système motivationnel qui "*régule l'intimité psychique et le sens d'appartenance au groupe*" (D. N. Stern, 2005).

La **cognition sociale** est un "*phénomène grâce auquel les individus développent la capacité à surveiller, contrôler et prédire le comportement des autres*" (P. Rochat), à partir de la lecture d'affects, d'émotions, d'intentions et de réciprocité.

Le signe le plus évident de cet âge clé du développement est le sourire social, associé d'ailleurs à une "attitude conversationnelle et contemplative" (P. Rochat) : le bébé sourit à qui entre en interaction avec lui, et prolonge le sourire quand il est réciproque. Le contact œil-à-œil devient intense et prolongé.

À partir de deux mois, les comportements du bébé sont donc très progressivement marqués par son intentionnalité : il commence à anticiper les effets de ses actes sur lui-même, autrui et les objets.

C'est entre trois et cinq mois que cette évolution devient la plus évidente : Le bébé développe une curiosité de plus en plus nette pour le monde extérieur. Il cherche à se dégager du regard de l'adulte et tourne la tête vers les objets. L'intersubjectivité primaire fait place au "**stade des jeux**" (C. Trevarthen). Dans les protocoles de recherche, il préfère maintenant la nouveauté : il explore visuellement plus longtemps les objets auxquels il ne s'est pas habitué tactilement par exemple (A. Streri).

Grâce au paradigme de l'habituation / réaction à la nouveauté, E. Spelke démontre par ailleurs, qu'il perçoit visuellement "**l'unité de l'objet**" partiellement caché quand il est en mouvement.

R. Baillargeon, par le biais du paradigme de l'événement visuel impossible, constate qu'il acquiert la "**permanence de l'objet**". Ces découvertes, parmi d'autres, invitent à considérer que "l'erreur A-non B" du bébé piagétien de 4 mois 1/2 ne s'explique plus de la même manière. C'est à cet âge que se met en place le transfert intermodal vision / préhension comme Piaget l'avait repéré (comme la première coordination sensori-motrice, permettant la construction progressive de la permanence de l'objet), mais le cortex frontal du bébé est encore trop immature pour inhiber l'action d'aller chercher l'objet sous le cache A afin d'activer celle de le rechercher sous le cache B. Le bébé vient tout juste de s'habituer à un mouvement pertinent, et de le répéter plusieurs fois de suite. Il ne peut encore déprogrammer puis reprogrammer une nouvelle stratégie perceptivo-sensori-motrice en quelques secondes. Pensez d'ailleurs à nous, adultes, quand nous plaçons un meuble dans un nouvel endroit Qui ne s'est pas trompé de trajet pour y accéder dans les

premiers temps de ce changement ? Intégrer cette modification dans ses habitudes nécessite un effort cognitif. Ce que le bébé nous montre, c'est qu'il lui est encore difficile de résoudre ce problème de l'objet caché par le biais d'une action sensori-motrice, alors qu'il perçoit la permanence sur la base de sa vision.

Grâce encore au paradigme de l'événement visuel impossible, K. Wynn démontre par ailleurs que le bébé a des capacités de numération (addition, soustraction) sur deux voire trois objets, par le biais de traitements cérébraux de bas niveau, ne nécessitant pas une représentation consciente des nombres.

Les compétences cognitives que le bébé peut déployer à partir de deux mois lui donnent la possibilité de mieux catégoriser le monde qui l'entoure, sur la base d'indices simples, comme ce qui bouge (les êtres humains) et ne bouge pas (les objets), ce qui est habituel (personnes, objets, situations) et ne l'est pas. Il catégorise progressivement des formats ou schémas d'interaction proposés par les quelques adultes qui s'occupent le plus fréquemment de lui.

Cependant, si la capacité à percevoir la permanence de l'objet cognitif est nécessaire à la compréhension de la permanence de l'objet affectif, elle n'est pas suffisante pour supporter son absence. La préférence pour la nouveauté des objets cognitifs – le monde physique, s'ancre dans la préférence pour la familiarité des objets affectifs – le milieu humain.

Seconde phase de construction de l'attachement entre 3 et 6 mois.

L'enfant commence à contrôler ses systèmes de comportement. Il différencie les personnes qui lui sont familières ou étrangères et se dirige de plus en plus vers les figures familières. Ces comportements commencent à comporter une intentionnalité.

En cas de stress le bébé va diriger ses comportements de façon active vers ces dernières.

Un enfant qui voit sa figure d'attachement arriver va tendre les bras, le sourire social est en place ; les enfants ont le droit à un degré personnel de développement. Un enfant qui à l'âge de 3 mois ne sourit pas socialement montre un signe que son développement psychique n'est pas de bonne qualité. Il existe des âges butoirs au-delà duquel s'assigne un problème dont il faut se préoccuper. Le fondamental de cette période est la discrimination entre le familier et le non familier ce qui amène à la phase 3 se déroulant entre 6-7 mois et 3 ans.

Ces changements de comportements sont :

- Pour les comportements aversifs : Les cris de l'enfant qui favorisent le rapprochement de l'adulte vont être mieux calmés par la mère que par n'importe quelle autre personne. Vers 4-5 mois, un enfant dont la mère quitte la pièce va crier, essayant ainsi de la ramener auprès de lui. Il en est de même pour les pleurs.
- Pour les comportements de signalisation : L'enfant sourit préférentiellement et plus intensément aux personnes qui lui sont familières, et quand cette dernière s'occupe de lui, à sa figure d'attachement. Le babillage se renforce et se discrimine. En effet l'enfant va de plus en plus babiller avec sa figure d'attachement instaurant de véritables dialogues, et beaucoup moins devant les personnes étrangères ou les objets inanimés.
- Pour les comportements actifs : Les mouvements d'orientations différentielles visuelles et posturales apparaissent comme l'a montré M. Ainsworth (1969) chez des enfants de 16 à 18 semaines. Ces derniers vont préférentiellement garder leur regard sur leur figure d'attachement beaucoup plus que sur une figure étrangère. Ils la

suivent véritablement du regard dans ses déplacements en orientant leur corps vers elle.

- En fonction de la qualité des réponses des parents, en fonction de leur système de caregiving (système de soins), il y a un effet de renforcement réciproque qui va petit à petit amener l'enfant à diriger ses comportements vers une figure particulière qui va devenir sa figure d'attachement principale.

(C.L.) 3^{ème} ÂGE CLÉ : À PARTIR DE 9 MOIS : ÉMERGENCE DE COMPÉTENCES TRIADIQUES

En effet, à partir de neuf mois se produisent à nouveau des changements considérables dans le rapport au monde des bébés. Ils sont définis par de nombreux termes qui renvoient tous au constat qu'émerge la notion du trio dans leur appréhension de ce qui les entoure :

P. Rochat parle d'une "**coconscience de soi**" par rapport à autrui : le bébé prend peu à peu conscience qu'autrui est aussi, comme lui-même, un agent intentionnel.

C. Trevarthen considère cette évolution en termes "**d'intersubjectivité secondaire**", soit le sens de l'expérience partagée avec autrui, en relation avec les objets et les événements. Le bébé prend conscience que son vécu émotionnel des événements, ses expérimentations du monde sont partagés et partageables avec autrui sur un plan émotionnel.

De nombreux indices comportementaux nous renseignent sur cette nouvelle connaissance d'autrui par rapport à soi :

Le bébé commence à comprendre et à utiliser des **activités référentielles** :

Au cours de ses interactions, il manifeste une "**attention conjointe**" : cette façon d'être attentif est particulière en ce qu'elle "*désigne l'intérêt partagé, en action et en émotion, par deux partenaires d'une interaction pour un troisième élément de la situation*" (Lehalle & Mellier, 2002). Dans ce contexte, il suit l'orientation du regard ou du doigt pointé de l'adulte, regarde dans la même direction et commence aussi à **pointer du doigt** des objets en sollicitant par des **protomots** ("bala" = biberon de lait par exemple) l'attention de l'adulte.

Par ailleurs, Il fait preuve de capacités de "**référenciation sociale**", nettement visibles lors de l'expérience de la "falaise visuelle" (Gibson & Walk) par exemple. C'est un "*processus qui permet à l'enfant placé en situation nouvelle ou inquiétante pour lui, de prélever l'appréciation affective de la situation sur le visage de l'adulte avant d'agir*" (Lehalle & Mellier, 2002).

Les capacités d'attention conjointe et de référenciation sociale sont les premiers éléments de la mise en place et du développement d'une "**théorie de l'esprit**", qui désigne "*l'aptitude à expliquer et prédire ses propres actions et celles d'autrui en termes intentionnels*" (Premack & Woodruff), autrement dit "*la capacité d'attribuer à autrui des intentions, croyances, désirs ou représentations mentales*" (J.F. Dortier). Le bébé va par exemple commencer à contrecarrer les attentes d'autrui : imaginez une scène courante, comme celle d'un bébé qui tient en main un objet et le tend vers un adulte qu'il interpelle ; l'adulte s'approche et le bébé, déjà, se met à sourire, puis rire, car au moment où l'adulte se montre prêt par sa gestuelle à accepter l'objet qu'il semble lui offrir, il replie son bras sur lui-même ! Il a intégré depuis longtemps ce format de communication marqué par le "donner-prendre". Il commence alors le modifier intentionnellement en sachant qu'il produit un décalage par rapport à ses habitudes interactives.

Ainsi peut-on considérer que le bébé de 9 mois est prêt pour des apprentissages explicites : Il commence à comprendre que les personnes de son entourage ont l'intention de le faire apprendre. Autrui peut servir de modèle, avec lequel le bébé choisit ou non de coopérer. Il fait des efforts pour prononcer ses premiers "mots".

Par tous ces comportements, il commence à développer des capacités à fonctionner peu à peu symboliquement, c'est-à-dire sur la base d'une différenciation progressive entre un **signifiant** - pointer du doigt en interpellant l'adulte, et un **signifié** - "regarde cet objet". À ce stade, l'adulte a une grande latitude d'interprétations (signifiés) de ce signifiant et peut renvoyer à l'enfant toutes sortes de comportements possibles : s'engager dans une conversation avec l'enfant sur l'objet sans le déplacer, aller chercher l'objet et le ramener à l'enfant, rapprocher l'enfant de l'objet, explorer ou non avec lui, etc... l'adulte enrichit, précise, renforce, diversifie les signifiés en les partageant en actes, en mots, en émotions avec l'enfant.

Troisième phase de 6 à 9 mois jusqu'au début de la 3^{ème} année

Cette phase est marquée par des changements importants dans les **capacités motrices, cognitives et de communication** de l'enfant. Le développement de sa motricité lui donne un **rôle actif dans la gestion de la distance optimale avec sa figure d'attachement**. En effet, l'enfant acquiert un contrôle sur la proximité, il peut approcher, suivre, rechercher sa mère de façon tout à fait active. A cet effet, quatre phénomènes importants sont à noter dans cette phase:

- L'approche différentielle de la figure d'attachement lors des retrouvailles ou des situations de détresse, l'enfant va vers elle sans hésitation si elle est présente. Ainsi que le comportement de suivi différentiel, l'enfant va suivre sa mère quand celle-ci s'éloigne de lui.
- Le phénomène de base de sécurité : à partir de six mois les capacités d'exploration se développent exponentiellement. L'exploration amène l'enfant à s'éloigner de sa figure d'attachement, la distance qu'il peut tolérer avec celle-ci est un nouveau signal qui va activer les comportements d'attachement. L'enfant prend en compte cette distance, il va partir explorer quand il se sent en sécurité et va revenir vers sa figure d'attachement s'il s'en sent trop éloigné pour repartir ensuite. C'est ainsi que l'on définit le phénomène de « base de sécurité ». La qualité de l'exploration est liée à celle de l'attachement. En lien avec ce phénomène apparaissent la peur de l'étranger et l'angoisse de séparation. En effet, l'enfant va suspendre ses activités quand il est confronté à une personne étrangère, va s'en éloigner pour aller vers sa figure d'attachement en utilisant les comportements de son système de peur /alarme. Après un certain temps si l'étranger montre des affects positifs, s'il n'est pas intrusif, l'enfant va pouvoir interagir avec lui mais en maintenant un certain niveau d'alerte. En cas de stress, de détresse, l'enfant va revenir vers sa figure d'attachement qui alors représente un « havre de sécurité ». En effet un enfant, lorsqu'il est alarmé, s'il a établi avec la mère un lien d'attachement de qualité, va immédiatement revenir vers elle pour retrouver la sécurité qu'il a perdue.
- Les changements cognitifs de cette période et le développement des capacités de communication permettent le développement des comportements corrigés quant au but. Ils permettent aux enfants de pouvoir adapter leurs comportements à un but précis en tenant compte des signaux et intentions exprimés par les parents. L'enfant va donc, grâce à son développement cognitif global, devenir capable d'adapter son comportement à ce qu'il perçoit des attentes de ses parents. Il peut « choisir » dans son répertoire comportemental les actions qui vont lui permettre d'obtenir ce qu'il souhaite et peut en parler avec sa figure d'attachement. L'enfant est devenu capable de manipuler mentalement des représentations qu'il a intériorisées. Cette capacité est liée au développement du modèle interne opérant qui différencie nettement à ce stade les représentations de la figure d'attachement des représentations de soi. J. Bowlby pense qu'à ce stade l'enfant a une représentation interne des buts qu'il veut atteindre (par exemple avoir un contact physique avec sa figure d'attachement) et peut élaborer une planification en sélectionnant ses comportements pour atteindre son but en ayant conscience que celui-ci peut-être différent de celui de l'adulte Mais

ce modèle interne opérant ne porte que sur les comportements, par exemple : « si je suis en détresse, je sais qu'en appelant ma mère elle va venir », et pas sur une globalisation de représentation des relations et de lui-même.

- Grâce à l'ensemble de ces acquisitions, après deux ans l'enfant va avoir besoin de la **disponibilité et de l'accessibilité** de sa figure d'attachement en cas de besoin plus que sa proximité. L'enfant va maintenir l'attention vers lui et activer ses comportements d'attachement s'il perd cette attention. Il est en effet très difficile avec les enfants de cet âge de téléphoner ou de s'isoler pour lire, il se rappelle immédiatement à l'attention de leur figure d'attachement.

A ce stade du développement, l'organisation des patterns de comportement d'attachement est stable et évaluable par l'utilisation de la situation étrange. Si l'enfant a fait des expériences relationnelles de qualité, il va avoir gardé ses stratégies primaires lui permettant d'approcher la figure d'attachement, sachant qu'en cas de besoin celle-ci va se montrer sensibles et disponible, on dit qu'il a un attachement secure. Les patterns caractérisant ce type d'attachement sont caractérisées par :

- L'existence de réactions plus ou moins intenses de détresse aux séparations
- Un accueil, une **recherche active** de proximité et éventuellement de contact au retour de la mère (en fonction du stress). Cela va s'exprimer depuis un regard jusqu'à une recherche d'être pris dans les bras.
- La possibilité d'être réconforté (mieux par sa mère que par l'étrangère) dès que l'enfant a retrouvé le contact avec sa mère
- La possibilité de retourner jouer ensuite.
- Environ 65 % des enfants dans la population générale présentent ce type d'attachement.
- La tranquillité d'exploration que donne un attachement secure à un enfant lui permet de jouer avec plus de plaisir dans un partage émotionnel avec sa figure d'attachement. Statistiquement les enfants de 6 ans avec un attachement secure sont plus à l'aise dans les tâches d'apprentissage qui leur sont demandées dans le milieu scolaire.

Si l'enfant a fait des expériences d'une qualité moins satisfaisantes, il va avoir recours à des stratégies conditionnelles ou stratégies adaptatives soit dans une dimension d'inhibition de son système d'attachement ce qui amènera à la construction de patterns comportementaux d'attachement de type inséure-évitant, soit à des stratégies conditionnelles de type hyper activation de son système d'attachement qui vont amener l'enfant à construire des patterns comportementaux d'attachement de type inséure-ambivalent. Il est important de préciser que ces stratégies conditionnelles ou adaptatives ne sont pas synonymes de psychopathologie mais restent dans une construction normale bien qu'adaptative du lien d'attachement.

Elles sont caractérisées par :

Pour les attachements de type inséure évitant :

- Peu ou pas de réaction à la séparation
- Évitement de la proximité avec la mère aux retrouvailles, ou mixte d'évitement et d'approche
- Pas de maintien du contact s'il est proposé
- Exploration défensive: diversion de l'attention, focalisation sur les jouets

Impression d'indépendance.

- Cela concerne 21 % des enfants dans la population générale dans nos cultures.

Pour les attachements insecure ambivalent :

- Une détresse importante lors des séparations
- Une recherche de proximité et un maintien du contact en même temps qu'une résistance passive ou coléreuse
- Une attention focalisée sur la mère
- Des difficultés à être consolés
- Une impossibilité à retourner jouer ensuite.
- Cela concerne 14 % des enfants dans la population générale environ dans nos cultures.

Ces patterns évalués à partir de un an ont une certaine stabilité si les conditions de vie restent stables. Les événements de vie peuvent modifier le type d'attachement. En effet, un enfant secure à un an peut devenir insecure s'il traverse des ruptures dans lesquelles il n'est pas suffisamment soutenu, par exemple la perte de sa figure d'attachement. Un enfant insecure va lui pouvoir devenir secure s'il peut faire l'expérience d'une relation « correctrice », cela peut être une relation thérapeutique par exemple.

Ces évolutions dans la complexité de la construction du lien d'attachement et dans son expression s'appuient sur la poursuite du développement de l'enfant comme nous le décrivons maintenant.

4^{ème} ÂGE CLÉ : À PARTIR DE 18 MOIS : ÉPANOUISSEMENT DE LA FONCTION SYMBOLIQUE

Nous avons tous à l'esprit cet enfant qui joue, tout à coup, de façon différente avec les objets de son univers quotidien : la poupée qui était encore hier un simple objet d'exploration, de manipulations (mettre les doigts dans les orbites, tirer les cheveux, jeter, récupérer, etc...) devient le représentant – le signifiant, le symbole d'un bébé. L'enfant se met à en prendre soin, à le nourrir, changer ses vêtements, l'endormir, le chahuter aussi ! Il fait "comme si".

C'était un vrai bébé. Il commence à jouer avec les symboles dans des contextes très familiers : il fait semblant de manger pendant le temps du repas par exemple, grâce au soutien de petits objets visuellement très proches de ceux de la réalité – comme une petite cuillère. Il imite des situations de sa vie quotidienne, mais ce faisant, il les remet en scène à sa manière, de sorte que l'observateur que nous sommes devient bien incapable de différencier dans ces jeux ce qui est réellement imité ou imaginé ! Le jeune enfant construit et utilise progressivement ses représentations mentales symboliques de sorte que vers 3 ans, il n'aura plus besoin, pour jouer, d'objets proches de la réalité. Seuls quelques indices suffiront : pour les besoins du jeu, un crayon deviendra la petite cuillère, un savon sera un bateau... Puis viendra le jour où les objets n'auront plus d'utilité pour jouer. La gestuelle de l'enfant suffira pour simuler qu'il mange, qu'il téléphone, qu'il berce un bébé. L'enfant partagera ses scénarii de jeu avec ses pairs sur ces références gestuelles communes, relayées par le langage.

18 mois, c'est donc l'âge d'une "**connaissance explicite de soi**" (P. Rochat). L'enfant s'engage dans une reconnaissance conceptuelle de lui-même. Il réussit alors "l'expérience de la tâche rouge" quand il s'observe dans un miroir (R. Zazzo). Pour autant, il reste perplexe pendant longtemps encore sur ce qui se passe derrière cet étrange objet (A.M. Fontaine). Il alimente, complète, confirme cette nouvelle connaissance de soi en communiquant intensément avec ses pairs et ses proches par le biais d'**imitations directes et synchrones** (J. Nadel). Bouger, rire, explorer de la même manière qu'autrui offre sur soi un miroir dynamique, qui permet de se sentir dans le même temps différent et similaire à autrui, sur la même longueur d'onde émotionnelle. Le jeune enfant se montre

particulièrement réceptif aux transmissions culturelles des adultes, en appréciant par exemple de "faire comme" les grands, en même temps qu'eux.

En parallèle de cette communication en actes, se développent les capacités de langage. Entre 18 mois et 3 ans, les enfants acquièrent en moyenne dix nouveaux mots par jour ! C'est une véritable explosion. L'objet signifiant un bébé, peut aussi se voir attribuer un signifiant, encore plus abstrait : le mot "bébé". Une fois que l'enfant a compris la relation entre les mots et les choses, il s'exerce à l'appliquer ! C'est un jeu extraordinaire et sans limite pour la plupart des enfants, un révélateur de leur créativité et de leur façon de s'engager dans la compréhension de ce monde. Pour certains, "à demain" va signifier "au revoir, on se revoit demain", pour d'autres ce petit mot va devenir "à quatre pieds, à six pouces". Certains vont préférer nommer précisément des personnes, objets, animaux ; d'autres vont plutôt tenter de retranscrire des situations relationnelles en une seule phrase – pas toujours compréhensible pour l'entourage non familial !

Quel que soit cependant son rapport au langage, tout enfant peut progressivement développer un autre point de vue sur soi, qu'U. Neisser nomme "**le soi vécu**" : Utiliser le langage engage l'enfant dans la construction d'un récit de sa vie, son passé d'abord, puis très rapidement son futur. "Quand je serai grand, je m'achèterai tous les bonbons de la terre", nous dit un enfant qui vient de se faire interdire d'en manger. Le langage l'aide donc à créer un continuum, une identité de lui-même au-delà de ses changements depuis le début de sa vie, et imaginable dans l'avenir. Le récit de son expérience vécue devient partageable avec toute personne, même absente au moment de l'événement. Il peut construire peu à peu du sens avec autrui, par le langage, et développe ainsi une "**intersubjectivité tertiaire**" (N. Favez). Ce dialogue rendu possible est important, car si l'enfant, aux alentours de deux ans, peut effectivement exprimer ses états mentaux émotionnels et parler de ses actes, il ne sait pas les expliquer. Il peut dire qu'il est en colère, mais ne peut dire pourquoi, et c'est encore vrai vers trois ans, alors qu'il se montre capable d'exprimer des états mentaux cognitifs, parle de ce qu'il sait, ne sait pas, comprend ou non, et pose de nombreuses questions.

Le langage oral reflète donc un réel progrès cognitif, qui sert d'outil pour de nouvelles découvertes, mais il n'aide pas systématiquement à ordonner une lecture claire de soi, de son monde interne, et de la complexité de l'environnement.

L'enfant progresse cependant dans un autre domaine d'expression, hautement marqué par le symbole ; son graphisme s'organise en dessin, grâce à l'émergence du « double contrôle » : il débute son dessin en un point précis, et achève son tracé en y revenant. Devenu ainsi capable de fermer ses figures, il entame son cheminement, toujours singulier, vers la représentation figurée de soi, des autres, des objets.

Pour comprendre à quel point son développement cognitif est ponctué de stratégies cognitives émergentes, et souvent en conflit les unes avec les autres, prenons l'exemple du dénombrement, cher à O. Houdé : à deux ans, l'expérience du calcul de K. Wynn est échouée si l'on demande à l'enfant une réponse verbale, alors qu'il réussissait sur la base de ses perceptions visuelles à 5 mois !

Il lui faut attendre 3, voire 4 ans, pour réussir cette expérience grâce à son langage. Pour autant, si le chercheur lui montre, juste après cette réussite, deux rangées de six à sept jetons à dénombrer et à comparer en modifiant la longueur de l'une par rapport à l'autre comme le faisait J. Piaget, il se trompe à nouveau ! Il n'arrive pas à inhiber la stratégie longueur = nombre et dit spontanément qu'il y a plus de jetons dans la rangée la plus longue...

Et pourtant... il réussit le dénombrement si les jetons sont remplacés par des bonbons ! (J. Mehler). L'enjeu émotionnel renforce considérablement les capacités d'inhibition de la mauvaise stratégie cognitive.

(A.S.M) 4^{ème} phase de développement du lien d'attachement entre 2,5 - 3 ans et 4 - 5 ans

Le développement des nouvelles capacités cognitives et langagières est considérable et il entraîne des changements dans l'expression des comportements d'attachement. L'enfant de cet âge a beaucoup moins besoin de la réalité d'une proximité que de la **conviction de la possibilité de maintenir l'attention** de sa figure d'attachement sur lui.

Le développement du langage permet des conversations dans lesquelles l'enfant échange verbalement avec ses figures d'attachement sur ses affects et ses buts. L'enfant, grâce à sa motricité, est tout à fait capable d'une autorégulation de la distance qu'il peut supporter avec sa figure d'attachement et le développement de ses capacités cognitives lui permet de s'être construit une représentation mentale de la séparation, qu'il peut tolérer. Les enfants sont moins désespérés dans les situations de séparation et ce d'autant moins qu'ils auront négocié et se seront mis d'accord avec leur figure d'attachement sur les conditions de cette séparation et sur les modalités des retrouvailles. Les enfants de 4 ans ne sont pas affectés par une séparation brève alors qu'ils le sont plus jeunes.

Ce développement va permettre à l'enfant et à sa figure d'attachement de construire « un partenariat corrigé quant au but » qui va être particulièrement actif dans les situations clés réveillant l'attachement que sont les séparations et les conflits autour de l'autorité. En effet, l'enfant et ses parents vont pouvoir atteindre un but commun en adaptant leur comportement et leurs intentions grâce à :

- la reconnaissance de leurs états émotionnels,
- leurs capacités à distinguer leur point de vue de celui de l'autre,
- leur possibilité d'organiser des stratégies logiques pour atteindre un but,
- la capacité pour l'enfant et les parents de pouvoir tenir compte du point de vue de l'autre.

Ces capacités de partenariat qui conditionnent celles à négocier les conflits et les désaccords sont à cet âge-là un bon reflet de la qualité de l'attachement. En effet, un enfant ayant un lien sûr va s'être construit dans son modèle interne opérant une représentation positive de l'autre ainsi que de lui-même. Il va a priori avoir confiance dans ses capacités relationnelles, ce qui va lui donner des capacités de négociation en cas de désaccord, alors que les enfants insécures ont des représentations négatives des autres, ainsi que d'eux-mêmes, ils ont peu confiance en la relation, ce qui leur donne très peu de possibilités de négociation dans les conflits. Les enfants vont avoir soit inhibé leur système d'attachement et vont avoir tendance à se soumettre, soit ils vont avoir exacerbé ce système, et vont avoir tendance à entrer dans des conflits et des colères difficiles à calmer (Greenberg, Speltz, De Klyen, Jones, 2001).

(C.L.) 5^{ème} ÂGE CLÉ : À PARTIR DE 4 ANS – LA SORTIE PROGRESSIVE DE LA PETITE ENFANCE

À partir de quatre ans, les comportements de l'enfant se modifient encore et laissent entrevoir qu'il développe un dernier point de vue sur soi, complémentaire des autres : le "**soi intime**" (U. Neisser). Ses expériences relationnelles passées l'ont aidé à comprendre, explicitement, que son monde interne lui appartient, qu'il est singulier et différencié d'autrui. Il saisit alors qu'il en est de même pour chaque être humain. Il peut développer plus consciemment une "**théorie de l'esprit**" et la met à l'épreuve dans ses interactions : il commence à comprendre les "**fausses croyances**" et essaie d'en induire dans l'esprit de ceux qui l'entourent. C'est ce que l'on nomme communément des mensonges. Ils signent un vrai progrès cognitif, car il est important pour l'enfant de concevoir qu'il n'est pas transparent. Il y a ce que l'on pense, ce que l'on désire, et ce n'est pas toujours ce que l'on dit, ou fait. Souhaiter agresser peut suffire pour ne pas passer à l'acte. L'enfant s'exerce ainsi à un

savant et subtil dosage entre la possibilité de s'exprimer de façon authentique et celle de contrôler son comportement et son vécu émotionnel. Il s'engage en général avec plaisir dans des rôles sociaux.

C'est un apprentissage nécessaire, dont nous comprenons aisément les risques qu'il comporte : se perdre dans un rôle socialement acceptable, ou bien dans des passages à l'acte socialement inacceptables ! Ce travail périlleux est rendu possible, au niveau cérébral, par la maturation importante du cortex frontal, responsable des capacités d'inhibition. L'environnement social de l'enfant a un effet plus ou moins facilitateur de ce délicat équilibre à trouver. Développer une théorie de l'esprit, c'est ainsi faire preuve de méta représentations, c'est-à-dire de capacités à se représenter ses représentations mentales. C'est donc développer une connaissance de ses propres connaissances - des capacités de métacognition. L'enfant construit des stratégies cognitives explicites, en fonction de ce qu'il comprend du contexte. Son paysage cognitif, cependant, est aussi marqué par des fabulations, et il est parfois difficile, à lui-même et aux autres, de départager ce qu'il imagine, ce qu'il croit réel et ce qu'il veut faire croire.

Pour illustrer ce que l'enfant nous donne à comprendre de lui à partir de quatre ans, je terminerai mon exposé par une situation que j'ai eu l'occasion de rencontrer il y a quelques années : Mathieu dormait dans une nouvelle chambre depuis quelques semaines, en attendant d'emménager dans sa future maison en travaux. Dans cet appartement provisoire, sa chambre était tout près de la cuisine. Un matin, le père se lève et découvre que les portes de la cuisine sont raturées de coups de crayon... ou de feutre ? Pressé, il demande à son épouse de réveiller son fils et de traiter le problème rapidement avec lui ! La mère va constater les dégâts, puis réveille son fils comme d'habitude et l'emmène dans la cuisine pour le petit déjeuner. Ensemble, ils découvrent les coups de crayon. Voici leur dialogue :

- "Tu as vu les placards Mathieu ?"
- "ha!... oui !"
- "Qu'est-ce qui a pu se passer depuis hier soir ?"
- "Ben, je sais pas !"
- "Les placards étaient propres hier pendant le dîner... qui a pu gribouiller comme ça sur les portes ?!"
- "Ben...tu sais, je crois que j'ai entendu le petit fantôme cette nuit. C'est sûrement lui !"
- "Qui ? le fantôme ? mais il n'y a pas de fantôme ici !"
- "Mais si, Maman ! Moi, je l'ai déjà vu. Il aime bien faire des bêtises, et je t'assure, j'ai entendu des bruits dans la cuisine cette nuit. De toute façon, je ne vois pas qui aurait pu faire ça !"
- "Mais c'est une bêtise! "
- "Ah oui alors, c'est une grosse bêtise ! "
- "Bon, si c'est ce petit fantôme, j'aimerais bien lui parler moi, parce qu'il ne faut pas qu'il recommence, et en plus, il faut qu'il répare sa bêtise."
- "Tu sais, il est petit... il aura peut-être peur... je pourrai lui dire, moi, qu'on ne fait pas ça, la prochaine fois que je le verrai."
- "Bon, d'accord, je veux bien que tu t'en occupes. Mais on ne peut pas laisser les placards dans cet état."
- "Ben non.... Je peux aussi nettoyer ? Comme ça, il verra que je suis un grand garçon moi !"

- "D'accord, Mathieu, ça marche comme ça ! mais surtout, n'oublie pas de lui dire qu'il ne faut pas recommencer, car cette fois-là, il aura à faire directement à moi. Compris ?"
- "Oui Maman."

Le petit Mathieu, tout joyeux, s'est empressé de mouiller l'éponge et de frotter les placards. Le crayon de papier part vite, et le début de journée a repris son cours normal. Pendant le petit déjeuner, le petit garçon a raconté à son père la grosse bêtise du fantôme, en se montrant très fier de l'avoir réparée !

CONCLUSION

Voici une trentaine d'années maintenant que les chercheurs en psychologie du développement nous révèlent un jeune enfant exerçant avec habileté d'autres métiers que celui de physicien ! En effet, il se comporte comme un « astronome » (R. Lecuyer) car il apprend en observant, un « psychologue » (R. Lecuyer) car il apprend en utilisant l'intelligence d'autrui, un « mathématicien » (O. Houdé) car il organise ses apprentissages à partir de stratégies logiques, souvent renouvelées, et enfin « ingénieur » (O. Houdé) car, bien-sûr, il agit sur le monde tout en « pensant ». Il va être d'autant plus à l'aise dans ces différentes tâches qu'il pourra s'appuyer sur une relation d'attachement secure qui lui permet une exploration sereine du monde, partagée avec des adultes soutenant ses challenges.

Dans les prochaines années, les recherches liées à l'IRM, associées à la clinique, compléteront et affineront encore ces représentations du développement cognitif de l'enfant. Il nous appartient donc de rester, nous aussi, des êtres apprenants.

