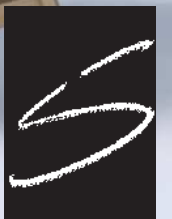


ANDRÉ BERGERON M. PS.

YVON BOIS M. PS.

# POUR MIEUX COMPRENDRE l'enfance





**André Bergeron M.Ps.**

**Yvon Bois M.Ps.**

# **Pour mieux comprendre l'enfance**

Soulières éditeur remercie le Conseil des Arts du Canada et la SODEC de l'aide accordée à son programme de publication et reconnaît l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Fonds du livre du Canada (FLC) pour ses activités d'édition. Soulières éditeur bénéficie également du Programme de crédit d'impôt pour l'édition de livres – Gestion Sodec – du gouvernement du Québec.

Dépôt légal: 2014

**Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada**

Bergeron, André, 1947- et Bois, Yvon, 1946 -  
Pour mieux comprendre l'enfance  
ISBN 978-2-89607-243-9

I. Enfants - Développement. 2. enfants-Psychologie. I. Bois, Yvon, II. Titre  
HQ767.9.B472 2013 305.231 C2013-941177-1

Illustration de la couverture :  
Carl Pelletier (Polygone Studio)



**Distribution exclusive**

Soulières éditeur: 450-465-2968

Courriel : [soulières.editeur@videotron.ca](mailto:soulières.editeur@videotron.ca)

Tous droits de traduction,  
de reproduction et d'adaptation réservés.  
Copyright © André Bergeron, Yvon Bois et Soulières éditeur 2014

ISBN 978-2-89607-243-9 (version papier)

ISBN 978-2-89607-272-9 (version PDF)

Tous droits réservés

## Ce livre est dédié à...

Une petite main dans la mienne, un sourire coquin et un autre complice, l'assurance d'un petit homme, le regard du futur adolescent, ma vision de l'univers de l'enfance s'en trouve changée. Je dédie ma contribution à ce volume **à mes petits-enfants et à ceux qui viendront :**

Florence Martel, 10 ans

Louis Martel, 8 ans

Sarah-Maude Bergeron, 7 ans

Éveline Bergeron, 5 ans

Rafaël Florès Custeau, 11 ans et le dernier arrivé dans la famille

**André Bergeron**, coauteur, M. Ps.

La VIE s'est enrichie de Victoria la toute petite, d'Ismaël, le petit gars au centre de la VIE et d'Élisa, la grande, qui vient donner tout son sens au mot VIE. À mes trois petits-enfants qui m'ouvrent sur le monde et ensoleillent ma VIE.

Victoria Doss, 3 ans

Ismaël Nessib, 4 ans

Élisa Nessib, 8 ans

**Yvon Bois**, coauteur, M. Ps.

« Si l'humanité était capable de s'instruire par l'observation directe des enfants, j'aurais pu m'épargner la peine d'écrire ce livre. »

Sigmund Freud

## REMERCIEMENTS

Les auteurs tiennent à remercier tous les collègues qui, année après année, leur ont fait confiance en utilisant le volume sur l'enfance intitulé *Quelques théories explicatives du développement de l'enfant*.

Un salut à tous nos anciens étudiants qui, pour certains, sont devenus parents à leur tour. Nous espérons qu'ils auront puisé, dans notre enseignement et dans ce volume, des connaissances pouvant les aider aujourd'hui à être des parents qui comprennent davantage le monde de l'enfance.

*Un bébé en lui-même n'existe pas,  
Il y a un bébé et quelqu'un avec lui.*

D. W. Winnicott

## Préface

Compte tenu de la profusion des écrits sur l'enfance, pourquoi un autre volume ?

Premièrement, ayant enseigné aux niveaux collégial et universitaire, nous savons qu'il faut s'adresser à une clientèle dans leur langage et dans leur mode de compréhension. Tout en respectant ces critères, nous avons choisi un univers littéraire permettant de couvrir l'ensemble des informations dans le domaine de l'enfance. Ainsi, au lieu de se restreindre à la psychologie américaine, ce volume englobe également les recherches et les essais de la littérature en enfance autant européenne que québécoise.

Deuxièmement, nos choix se sont articulés autour d'éléments théoriques de base permettant ainsi aux étudiants de bien saisir l'importance d'un développement soutenu et équilibré pendant l'enfance. Malgré les nombreux facteurs qui influencent le développement de l'enfant, la base sur laquelle repose essentiellement son développement harmonieux et son avenir demeure ses parents, la famille proche puis la famille élargie. Cette responsabilité est énorme et exige plus que « du bon sens ». C'est pourquoi nous avons pris soin de développer certaines attitudes éducatives qui serviront d'outils pour les étudiants dans leurs choix aussi bien professionnel que familial.

En conclusion, nous avons mis l'accent sur ce qui est possible de modifier, de transformer, d'adapter dans nos attitudes et nos comportements à l'égard de l'enfant. Bien que les connaissances associées à la biologie du comportement soient extrêmement importantes, elles n'apportent pas nécessairement d'explications sur le niveau d'implication indispensable dans l'utilisation d'un modèle éducatif. C'est pourquoi nous avons voulu présenter ce nouveau volume, plus adapté et plus complet, doté des informations nécessaires, croyons-nous, aux étudiants de niveau collégial, pour mieux comprendre l'enfance.







# CHAPITRE 1

À 85 ans, Freud dit au Docteur Wortis : « Ne vous contentez pas d'apprendre la psychanalyse telle qu'elle est formulée aujourd'hui. Elle est dépassée. Votre génération sera celle qui verra la synthèse se faire entre la psychanalyse et la biologie. C'est à cela que vous devez vous consacrer. »

David Servan-Schreiber  
*Guérir*

## **L'évolution du psychisme humain**



## CONTENU DU CHAPITRE 1

Introduction : l'intérêt pour la vie psychique	15
Les influences de Freud	16
L'explication du fonctionnement psychique	17
Première topique : la théorie de l'inconscient	18
Le conscient	18
Le préconscient	18
L'inconscient	19
Les manifestations de l'inconscient	19
Deuxième topique : La théorie dynamique de la personnalité	20
Le ÇA	21
Le contenu du ÇA	21
Les caractéristiques du ÇA	23
Le MOI	25
Les caractéristiques du MOI	26
Le SURMOI	27
Le contenu du SURMOI	27
Les caractéristiques du SURMOI	28
L'interaction entre les instances	30
Les types de personnalité	30
Principes éducatifs	32
Conclusion	32
Un mot sur Sigmund Freud	34



## INTRODUCTION : L'INTÉRÊT POUR LA VIE PSYCHIQUE

Le fonctionnement du psychisme humain a depuis toujours été un objet d'étonnement et de curiosité. Que ce soit Aristote dans l'Antiquité qui s'interroge sur le rôle de la sensation et des images mentales, Descartes au XVII<sup>e</sup> siècle qui tente une interprétation physiologique des opérations de la pensée ou Leibniz, en 1905, qui pose le problème de l'inconscient, chacun, à sa manière, a tenté de percer le secret du psychisme.

La psychologie, l'étude des faits de la conscience, a pris beaucoup de temps avant de s'affranchir de la philosophie et de devenir une science expérimentale. Ce n'est qu'à partir du moment où elle utilisera la méthode expérimentale qu'elle y parviendra.

C'est Wilhem Wundt (1832-1920) qui fonde le premier laboratoire de psychologie expérimentale à l'Université de Leipzig en 1878. Wundt cherche à comprendre comment se structure la conscience en soumettant des sujets à différentes expériences de perception, de sensation, de concentration et d'attention. Il croyait que la vie psychique était régie par les lois de l'association dont la base des connaissances sont les sensations qui se traduisent en images et en représentations. C'est pourquoi il a formé ses sujets à l'introspection expérimentale qui consistait à décrire ce qu'ils avaient ressenti lorsqu'ils étaient soumis aux différentes expérimentations. Cette méthode d'analyse de la conscience consistant à la décomposer en éléments simples portait le nom de structuralisme (ou encore associationnisme ou élémentarisme). Mais le structuralisme n'obtint pas la faveur des chercheurs. On lui reprochait son manque d'objectivité.

William James (1842-1910) réagit au structuralisme de Wundt et propose un autre modèle d'étude de la conscience. Il ne s'agit pas de savoir comment se structure l'expérience en la décomposant en éléments plus simples, mais d'analyser le fonctionnement de l'esprit humain dans sa tentative d'adaptation au milieu. Le fonctionnalisme de James connut davantage de succès puisqu'il permettait l'observation du comportement en laboratoire. Bien que l'introspection n'ait pas été délaissée, les fonctionnalistes se sont davantage intéressés, par l'observation, à la rapidité avec laquelle une solution était trouvée dans la résolution d'un problème.

Quant au behaviorisme, il propose de cesser d'étudier les phénomènes psychiques puisqu'ils ne sont d'aucune utilité pour la compréhension du comportement humain. L'être humain est soumis aux lois du conditionnement et les motivations internes ne sont que des spéculations pour expliquer ce qui est observé. Skinner énonce (1965) que l'être hu-

main n'a pas de liberté de penser puisqu'il est contraint insidieusement par les agences de contrôle bien identifiées (gouvernement, religion, psychothérapie, économie, éducation...). Skinner rejette donc l'introspection, les phénomènes psychiques autant que les causes subjectives aux problèmes humains puisqu'ils sont hors d'atteinte de l'observation. Il ne s'adresse qu'aux faits observables sur lesquels il est possible d'établir des mesures et de systématiser les observations. L'approche behavioriste a servi de base à l'élaboration d'une observation scientifique du comportement humain et a contribué à mettre la psychologie au rang d'une véritable science du comportement.

Bien que la méthode expérimentale ait offert des réponses sur certaines motivations du comportement humain, elle n'a pas permis d'apporter un éclairage nouveau sur la compréhension des phénomènes anormaux.

L'intérêt du fonctionnement mental n'a pas échappé à la médecine, particulièrement la neurologie, notamment dans le but de saisir comment l'activité psychique peut conduire à des problèmes physiques. D'où viennent les pensées, les angoisses, l'imaginaire, le contact avec la réalité ? C'est la psychanalyse créée par Sigmund Freud qui s'est attardée à expliquer ces éléments du psychique.

### **LES INFLUENCES DE FREUD**

Freud est un observateur minutieux. Depuis son enfance, il évolue dans un univers où les découvertes scientifiques sont prolifiques et il sait en tirer profit. Son génie a été de créer le lien entre toutes ces découvertes et d'élaborer une théorie qui permettra une meilleure compréhension de l'être humain.

Freud naît en 1856. Or, dès 1859, Darwin révolutionne la conception de l'homme en publiant *L'Origine des espèces*. Un regard tout à fait nouveau est posé sur l'évolution de l'homme. S'opposant aux conceptions philosophiques de l'époque, Darwin ramène l'homme au rang de l'animal, mais un peu plus évolué que les animaux inférieurs.

En 1860, Fechner formule la première loi de la psychologie expérimentale : la sensation croît comme le logarithme de l'intensité de la stimulation. Il découvre non seulement que plus on augmente l'intensité d'un stimulus, plus la sensation sera forte, mais que l'on peut mesurer scientifiquement ces sensations. L'esprit devient susceptible d'études scientifiques et de mensurations quantitatives.

Au milieu du siècle, Helmholtz, physicien allemand, formule à son tour le principe de la conservation de l'énergie selon lequel l'énergie est une masse mesurable. Il démontre qu'à l'intérieur d'un système donné, il n'y a jamais d'énergie qui se perd et jamais d'énergie qui se crée. L'énergie se déplace simplement. L'application de ce principe permet de concevoir l'être humain comme un système dynamique, énergétique, obéissant aux lois physiques et chimiques.

Ernst Brücke eut, quant à lui, peut-être l'influence la plus déterminante sur Freud. Professeur de psychophysiologie, Brücke affirme que seules les forces chimiques et physiques, à l'exclusion de toute autre, agissent dans l'organisme. Travaillant avec lui dans son laboratoire, ce professeur devient pour Freud à la fois son modèle et son émule.

C'est en créant la synthèse de toutes ces découvertes que Freud est amené à concevoir le psychisme humain comme une organisation dynamique. L'homme est un animal (Darwin), scientifiquement mesurable (Fechner), dont le corps est un système énergétique où seules agissent les forces chimiques et physiques (Brücke), dans lequel il n'y a pas d'énergie qui se perd ou d'énergie qui se crée (Helmholtz). Toutes ces théories ne peuvent-elles pas expliquer le psychisme humain qui devient à son tour un simple système énergétique ? C'est ce que Freud parviendra à démontrer.

## L'EXPLICATION DU FONCTIONNEMENT PSYCHIQUE

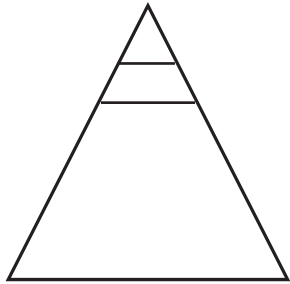
La psychanalyse, en se référant aux découvertes scientifiques de l'époque, propose deux cartes (deux topiques) du psychisme humain. La première, appelée théorie de l'inconscient, vient de l'expérience clinique de Freud cherchant à faciliter la guérison de ses patients en éveillant chez eux une zone refoulée. Ainsi, dans la psychanalyse, le sujet est amené à prendre contact avec ses tendances inconscientes grâce à deux méthodes : celle des **associations libres** et, plus tard, **l'analyse des rêves**. Le sujet ne demeure plus passif, mais prend conscience d'une multitude de désirs et de sentiments qu'il ignorait jusqu'alors.

La méthode d'associations libres consistait à laisser le patient s'étendre sur un divan afin d'éviter qu'il ne soit influencé par quelque élément de l'environnement. Le patient était invité à raconter en vrac toutes les idées qui lui venaient spontanément à l'esprit et à essayer d'associer des émotions au contenu révélé.

L'analyse du rêve permet au patient de découvrir les symboles cachés dans le langage du rêve. Freud considère qu'il est sur la voie royale qui

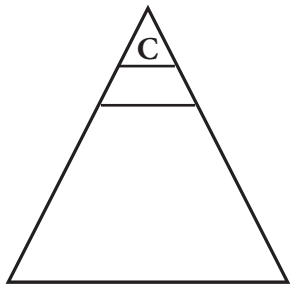
mène à la porte de l'inconscient. C'est ainsi que se dessine peu à peu chez Freud le premier modèle du psychisme humain. Il existe, hors de la conscience chez l'être humain, des forces dynamiques qui agissent dans la psyché<sup>1</sup> et qui sont responsables de la naissance de symptômes anormaux. Freud venait ainsi d'immortaliser la notion de l'inconscient.

### PREMIÈRE TOPIQUE : LA THÉORIE DE L'INCONSCIENT



Si on essayait de dessiner une carte du psychisme humain, à quoi ressemblerait-elle ? Freud propose l'image d'une pyramide constituée de trois niveaux. Le niveau supérieur est occupé par le conscient, le préconscient occupe l'espace intermédiaire et l'inconscient envahit le reste de la pyramide. On peut remarquer que l'inconscient occupe la majeure partie de l'appareil psychique, démontrant ainsi que notre expérience consciente est fort limitée. Cette première topique permet de visualiser l'espace relatif occupé par chaque organisation psychique et de déterminer ce qu'elle représente dans l'expérience humaine.

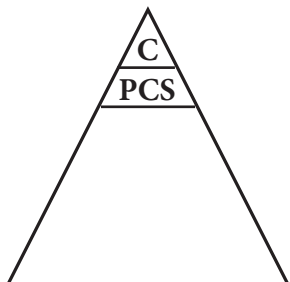
#### **Le conscient**



Le sommet de la pyramide est occupé par le conscient. Il représente la partie de l'appareil psychique en contact avec le monde réel. C'est la connaissance immédiate que chacun possède de son existence, de ses actes et du monde extérieur. Ce niveau de la personnalité est en contact non seulement avec la réalité extérieure, mais aussi avec l'univers des représentations internes de l'individu.

C'est grâce à cette conscience qu'il est possible de se rappeler des événements, des situations, des désirs et des souvenirs. Elle permet aussi de ressentir la faim, la soif et de reconnaître les situations plaisantes et celles qui le sont moins. L'énergie consciente permet le contact de l'individu autant avec son environnement externe qu'avec le monde interne des besoins et des sensations.

#### **Le préconscient**



Juste en-dessous du conscient se retrouve une zone plus ou moins large occupée par le préconscient, nommé aussi subconscient. Ce niveau regroupe des éléments temporairement et légèrement refoulés

<sup>1</sup> La psyché : du grec : « âme », il s'agit de l'ensemble des phénomènes psychiques considérés comme formant l'unité personnelle (Petit Robert 1, 1988, p. 1560).

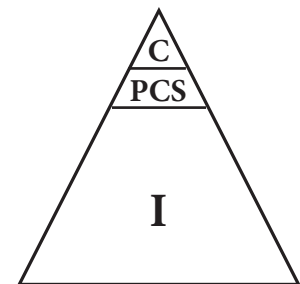
qui ne sont pas disponibles au moment où l'individu veut y faire appel. Cependant, il peut accéder à ce contenu par sa mémoire, surtout lorsque les situations de tension sont éloignées. Ainsi, les souvenirs de l'enfance ne sont pas constamment présents à la conscience. Pourtant, il suffit parfois d'une évocation pour qu'un souvenir particulier se manifeste.

### **L'inconscient**

Le niveau inférieur de la personnalité contient la zone la plus importante et la plus importante : l'inconscient.

L'idée d'une force inconsciente qui puisse influencer la vie de l'individu a fait l'objet de réflexions de penseurs et cela bien avant Freud. Cependant, c'est Freud qui, sans l'avoir découvert, a donné à l'inconscient le plein rôle qui lui revient.

L'originalité de la première topique freudienne consiste justement à avoir qualifié l'inconscient. Freud croit au pouvoir de l'univers inconscient sur la vie consciente. Ses recherches l'amènent à décrire ce niveau comme étant constitué de forces puissantes, autonomes et dynamiques qui cherchent constamment à se manifester dans l'univers conscient sans que l'individu ne sache pourquoi elles se sont manifestées. Toutes ces forces refoulées continuent donc à vivre et à se développer, devenant ainsi un puissant motivateur des conduites humaines.



### **Manifestations de l'inconscient**

Les éléments refoulés dans l'inconscient ne reviennent pas continuellement se manifester sous leur vrai mode. Les pulsions interdites sont transformées et réapparaissent normalement dans les rêves ou les actes manqués, ou s'expriment de façon pathologique dans les névroses.

Les actes manqués témoignent de cette intrusion des forces inconscientes dans la vie consciente de tous les jours. Freud parle des oublis, lapsus, absences, méprises, erreurs de lecture ou d'écriture... comme faisant partie des actes manqués. Pour la première fois, il est démontré que le conscient ne dirige pas toujours les actes et que les interventions de l'inconscient jouent un grand rôle dans le comportement humain.

Un lapsus est une erreur commise en parlant ou en écrivant et qui consiste à remplacer un mot par un autre. Si la fatigue permet sou-

vent l'expression du lapsus, elle n'explique pas pour autant sa signification. Le conflit entre deux idées verra gagner celle qui mobilise la plus grande énergie, souvent à la surprise de celui qui commet le lapsus puisqu'il lui est difficile d'en prendre conscience.

Certains événements sont oubliés alors que l'individu s'est engagé à y participer. Ainsi, consciemment, une personne sait qu'il est bénéfique d'aller chez le dentiste et la force consciente du MOI la pousse à prendre rendez-vous. Mais une autre force, une autre source d'énergie, beaucoup plus grande et beaucoup plus puissante, comme la peur de son dentiste ou le mal qu'elle pourrait subir, la pousse à « oublier » son rendez-vous. Cette crainte inconsciente a pris le dessus sur les exigences de la réalité : l'inconscient a gagné.

Cependant, au fur et à mesure de ses découvertes cliniques, Freud restructure entièrement sa conception de l'appareil psychique. Aussi séduisante que puisse être la première topique, elle ne réussissait qu'à déterminer le niveau des contenus psychiques. Elle n'apportait pas d'explication complète sur les troubles psychologiques et les traits de la personnalité. Il faut attendre en 1920, avec la publication d'*Au-delà du principe de plaisir*, pour que Freud (1963) pose les bases de sa seconde topique. Il propose cette fois un modèle basé sur le partage de l'énergie psychique entre trois instances de la personnalité présentant des aspirations différentes.

Freud reprend donc le modèle d'Helmholtz et l'applique au psychisme. L'appareil psychique est doué d'une énergie provenant de la transformation de l'énergie physique en énergie psychique. Au cours de l'évolution de la personne, l'énergie se partage entre trois instances, chacune l'utilisant à sa manière pour satisfaire son mode de fonctionnement.

### **DEUXIÈME TOPIQUE : LA THÉORIE DYNAMIQUE DE LA PERSONNALITÉ**

Les trois instances de la personnalité qui forment la base de la seconde topique freudienne sont :

**ÇA ou ID**  
**MOI ou EGO**  
**SURMOI ou SUPER EGO**

Ces trois instances sont constamment en interaction dans la vie de l'individu et cherchent chacune à prendre le contrôle de l'énergie psy-

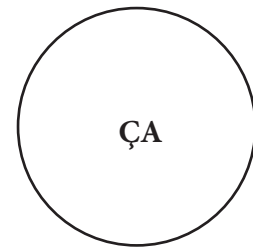
chique afin de satisfaire ses propres exigences. Cette seconde théorie porte le nom de théorie dynamique de la personnalité et sert encore aujourd'hui à expliquer l'origine des forces et des faiblesses du psychisme humain.

## LE ÇA

Si la première topique était représentée par une pyramide, le cercle pourrait représenter l'ensemble de l'énergie psychique que possède le ÇA au moment de la naissance.

Le ÇA est le système de base de la personnalité. Il contient tout ce dont l'enfant hérite et il possède toute l'énergie psychique qui permettra aux deux autres systèmes d'opérer un peu plus tardivement.

C'est dans ce réservoir de base que sont contenus les instincts, les besoins primaires et les pulsions. Toute l'énergie, la force et le dynamisme d'un individu émergent de cette instance.



0 à 3-4 mois

## LE CONTENU DU ÇA

### LES INSTINCTS

L'instinct peut se définir comme un comportement spontané, inné et invariable, commun à tous les individus d'une même espèce et paraissant adapté à un but dont le sujet n'a pas conscience.

Au cours de son existence, l'être humain semble mû par une énergie dont l'objectif est le maintien de la vie et la propagation de l'espèce. Cet instinct de vie se manifeste dans les besoins et les pulsions de l'individu.

Freud a réhabilité en quelque sorte les instincts. Condamnés depuis toujours par les philosophes et les moralistes parce que relégués au rang de l'animal, les instincts sont redevenus, dans l'approche freudienne, la force et l'énergie de vie<sup>1</sup>. Avant Freud, l'éducation familiale et sociale visait à refouler les instincts dès la prime enfance. Depuis, on ne parle plus de condamner les instincts, mais davantage de les apprivoiser et de les canaliser puisqu'ils sont le moteur même de la vie.

1 Dans la théorie de Freud, il y a deux grands groupes d'instincts : l'instinct de vie voit au maintien de la vie et à la propagation de l'espèce ; l'instinct de mort conduit à la destruction de tout ce qui vit.

### LES BESOINS

Un besoin correspond à l'état d'une personne qui ressent un manque. Le besoin agit comme un signal d'alarme et conduit l'individu à accomplir l'action qui est susceptible de le satisfaire. Les besoins primaires, physiologiques, qui se manifestent dans l'organisme sont peu nombreux. La faim, la soif, le contrôle de la température corporelle, la respiration, le sommeil et l'élimination sont essentiellement des états de déséquilibre indiquant à l'individu qu'ils doivent être comblés pour retrouver l'équilibre.

### LES PULSIONS ET LA LIBIDO

La pulsion est souvent synonyme d'instinct. C'est une force biologique inconsciente qui, agissant de façon permanente, suscite une certaine conduite. La pulsion est une force énergétique qui transmet au psychisme les exigences du physique. La source des pulsions est donc somatique, corporelle.

La résistance à la théorie freudienne vient principalement du fait que Freud considère la sexualité comme faisant partie des pulsions de base et qu'il lui accorde même une place prépondérante. La libido devient la pulsion ou l'énergie sexuelle qui se déplace dans le corps et érotise des zones spécifiques nommées zones érogènes. Ces zones deviennent très sensibles à l'excitation et la libre expression de la libido est souvent source de répression dans les sociétés modernes et détournée vers le progrès de la culture.

En résumé, nous pourrions dire que l'enfant naissant est un « ÇA ». Il possède une grande énergie (libido), son corps lui indique (pulsion) qu'il doit réajuster certains déséquilibres (besoin) s'il veut vivre (instinct de vie).

### LES CONTENUS REFOULÉS

Le ÇA contient non seulement le matériel hérité, mais il devient également le réservoir dans lequel se déposent toutes les pulsions interdites socialement et individuellement. Les pulsions sexuelles et agressives sont les plus menaçantes et l'enfant apprend tôt dans son éducation à les rejeter de sa conscience et à les refouler le plus loin possible dans l'inconscient.

Le refoulement vise donc à supprimer l'énergie de la pulsion qui tend à se manifester. Non seulement l'individu perd cette énergie enfouie

dans l'inconscient, mais il doit également dépenser une quantité d'énergie équivalente pour maintenir le refoulement.

Plus l'individu refoule ses tendances agressives, sexuelles ou autres, plus il doit réquisitionner d'énergie pour lutter contre elles. L'énergie ainsi mobilisée n'est donc plus disponible pour aider l'individu à satisfaire d'autres besoins.

Comme nous le verrons au chapitre suivant, l'énergie refoulée, loin d'être inerte, cherche continuellement à se manifester. Le ÇA ne peut jamais être anéanti. Plus la résistance sera forte, plus la pulsion devient violente et prend tous les détours requis pour se manifester.

## LES CARACTÉRISTIQUES DU ÇA

### **Le ÇA est la seule instance présente à la naissance**

Lorsque l'enfant ressent un besoin, l'attente génère une tension déplaisante et le ÇA envoie de l'énergie pour signifier l'urgence de retrouver le bien-être. C'est ainsi que les pleurs de l'enfant apparaissent, signaux d'alarme à sa mère pour retrouver l'apaisement. Étant incapable de satisfaire lui-même ses besoins, la mère ou la personne maternante détient alors un rôle essentiel dans la satisfaction des besoins de l'enfant.

Le ÇA est incapable d'aller chercher dans la réalité des objets susceptibles d'éliminer la tension provoquée par un besoin puisqu'il ignore qu'il existe une réalité extérieure. Il n'est en contact qu'avec un monde pulsionnel interne et, chaque fois qu'un besoin se manifeste, il mobilise son énergie dans le but de rétablir son équilibre interne. Les cris et les pleurs sont les seuls moyens pour témoigner d'un besoin à satisfaire.

### **Le ÇA n'évolue jamais au cours de l'existence**

Tous les individus possèdent les mêmes besoins primaires : boire, manger, dormir, éliminer, contrôler sa température, respirer. Ces besoins apparaissent dans l'organisme et exigent d'être satisfaits tout au long de la vie (instinct de vie). Il n'y a pas d'apprentissage de la faim ou de la soif. L'instinct indique ce qui est essentiel à la survie.

Le ÇA ne peut évoluer au cours de l'existence humaine puisqu'il n'est jamais confronté à la réalité extérieure. C'est un monde de sensations

qui ne connaît ni les valeurs, ni le temps, ni la durée. Le ÇA cherche simplement, tout au cours de l'existence, à satisfaire les besoins vitaux sans se préoccuper des exigences de la réalité extérieure.

### **Le ÇA fonctionne uniquement selon le principe de plaisir**

Quand l'enfant ressent la faim, ce besoin physique provoque une tension tellement forte qu'il est incapable de tolérer l'attente. C'est le ÇA qui demande de répondre sans délai aux besoins exprimés. Il ne s'oriente alors que sur le principe de plaisir qui consiste à maintenir le bien-être en retrouvant l'état antérieur.

### **Le ÇA ne peut que réduire une tension provoquée par les besoins**

Le ÇA ne possède qu'un rôle d'indicateur. Il permet la reconnaissance biologique des besoins à satisfaire pour assurer la survie. Cependant, il ne peut éliminer la tension provoquée par les besoins. Pour cela, il faudrait que la ÇA puisse identifier dans le monde extérieur l'objet pouvant apporter une satisfaction complète. Or, nous savons qu'il ne possède aucun contact avec la réalité extérieure.

Le ÇA possède tout de même deux mécanismes visant à « réduire » une tension produite par un besoin :

Le premier est l'**activité réflexe** qui peut réduire immédiatement la tension : c'est une réaction innée et automatique. Par exemple, quand le corps est fatigué, on change spontanément de position sans trop en être conscient.

Le second se nomme le **processus primaire**. Il s'agit d'un mécanisme permettant de fabriquer une image d'un objet, d'une situation qui peut réduire une tension. Ainsi, la faim fait produire des images mentales de nourriture. Ces images ne soulagent pas l'individu mais deviennent des indices d'objets réels qui pourraient satisfaire le besoin. Le fait de produire ces images ne soulage pas l'individu de son besoin.

En conclusion, le ÇA est la seule instance présente au début de la vie et elle demeure présente, sous cette même forme, tout au long de l'existence. Cette instance n'évolue pas et exige toujours une satisfaction immédiate de ses besoins sans tenir compte de la réalité extérieure. Le principe du plaisir constitue la base de son organisation.

### CARACTÉRISTIQUES DU ÇA

Réservoir des besoins, pulsions, instincts  
 Base de l'énergie psychique  
 Monde interne, subjectif et irrationnel  
 Instance unique présente à la naissance  
 Contact absent avec la réalité extérieure  
 Incapacité de tolérer une tension produite par un besoin  
 Répond au principe de plaisir  
 Exige une satisfaction immédiate des besoins  
 N'évolue jamais au cours de l'existence  
 Utilise deux mécanismes visant à réduire une tension :

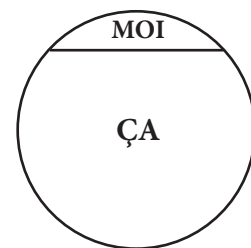
- l'activité réflexe
- le processus primaire

### LE MOI

La confrontation avec la réalité permettra au ÇA de se différencier peu à peu du monde d'incohérence interne et de développer une structure nouvelle plus organisée : le MOI. Cette instance permet la reconnaissance des situations frustrantes et évolue par sa capacité de trouver dans le monde extérieur des objets réels de satisfaction.

Ainsi, à partir de la naissance et notamment au cours de la période de 3 à 6 mois, l'enfant vit des périodes d'éveil de plus en plus longues. En contact avec sa mère à travers les soins quotidiens, il commence à mieux différencier le monde extérieur et les premières fonctions du moi font leur apparition : reconnaissance de son corps, réponse sourire au visage de l'autre, succion du pouce (Spitz, 1968). Les processus mentaux nécessaires à l'identification des sources de satisfaction, maintenant plus matures, commencent à être utilisés par le MOI : percevoir, toucher, sentir, goûter et entendre.

Lorsqu'un besoin apparaît, le MOI teste la réalité pour savoir s'il est possible de satisfaire ce besoin ; il essaie également de juger du meilleur moment pour le satisfaire et de trouver le meilleur objet de satisfaction.



3-4 mois  
à  
5-6 ans

### LES CARACTÉRISTIQUES DU MOI

#### **Le MOI est le pouvoir exécutif de la personnalité**

Lorsque le ÇA présente des images d'objets susceptibles de satisfaire un besoin (processus primaire), c'est le MOI qui exécute l'action per-

mettant de trouver dans la réalité l'objet réel correspondant. Dans la mesure où il réussit à trouver des réponses réalistes aux besoins exprimés, le MOI peut faire de mieux en mieux la sélection des besoins à satisfaire sans nuire à l'équilibre de l'individu. Il prend alors le contrôle de l'énergie psychique et permet le développement de l'autonomie individuelle.

Cependant, à défaut de trouver l'objet convoité, le MOI doit tenter de le remplacer par un autre susceptible de le satisfaire, nommé objet de substitution. Plus le MOI est autonome, plus il a de la facilité à trouver dans la réalité extérieure un objet de remplacement susceptible de satisfaction. Cependant, la satisfaction du besoin par un objet de remplacement n'assouvit pas autant que l'utilisation de l'objet réel.

### **Le MOI fonctionne selon le principe de la réalité**

Le MOI est la seule instance en contact avec la réalité extérieure. Si le ÇA ne tient compte que de la réalité intérieure de l'individu, le MOI doit, quant à lui, toujours tenir compte de la réalité extérieure.

Ainsi, quand la faim se présente dans l'organisme, le ÇA indique à l'individu qu'il est temps de manger. L'individu est cependant souvent placé dans une situation où il ne peut répondre immédiatement à son besoin. L'attente provoque une sensation de faim de plus en plus intense et l'individu commence à voir surgir des images de nourriture. C'est alors le rôle du MOI d'identifier l'objet véritable et le moment propice pouvant satisfaire ce besoin. Le rôle du MOI consiste donc à repousser la satisfaction du besoin jusqu'à ce que la réalité le permette. Le MOI doit apprendre à tolérer les frustrations provoquées par l'impossibilité de satisfaire immédiatement les besoins.

### **Le MOI opère par processus secondaire**

Le processus secondaire permet au MOI, grâce au « testing » de la réalité, d'orchestrer un plan pour satisfaire le besoin et de vérifier si ce moyen est efficace ou non en fonction de la réalité du moment. C'est dans ce contexte que les fonctions cognitives et intellectuelles se mettent au service du MOI. Les processus secondaires viennent remplacer les processus primaires. Ils permettent ainsi d'éliminer une tension en identifiant l'objet réel de satisfaction. Contrairement au ÇA, le MOI est en mesure de permettre le retour à l'équilibre interne par l'élimination complète des tensions pulsionnelles.

En conclusion, la fonction primordiale du MOI est de faire la synthèse de toutes les demandes en provenance du ÇA, du SURMOI et de la réalité extérieure. Il détient le rôle de médiateur et prend les décisions qui s'imposent dans le but de maintenir l'équilibre physique et psychologique de l'individu.

### CARACTÉRISTIQUES DU MOI

Pouvoir exécutif de la personnalité  
Évolue en fonction des frustrations  
Répond au principe de la réalité  
Maintient le contact avec la réalité extérieure  
Effectue le test de la réalité  
Tient le rôle de médiateur  
Doit apprendre à tolérer les frustrations  
Doit trouver des objets de substitution  
Opère par processus secondaire

### LE SURMOI

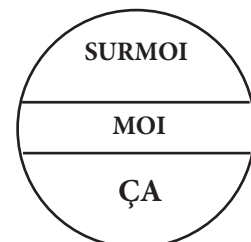
Le SURMOI est l'instance morale de la personnalité. C'est le réservoir qui contient toutes les représentations internes des valeurs familiales et des idéaux traditionnels de la société.

Ce côté moral de la personnalité, bien qu'il soit transmis à l'enfant depuis sa naissance, ne s'intériorise vraiment qu'à partir de la cinquième ou sixième année de vie, c'est-à-dire lorsque l'enfant est capable de commencer à comprendre et à différencier les notions du bien et du mal.

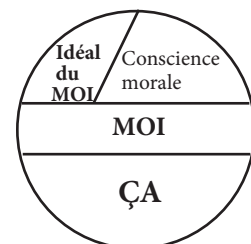
### Le contenu du SURMOI

Le SURMOI est la seule instance de la personnalité qui possède deux sous-systèmes. Il s'agit de l'idéal du moi et de la conscience morale.

L'**idéal du moi** est la partie du SURMOI qui correspond à ce que les parents considèrent comme étant le meilleur pour l'enfant et qui permet la formation d'idéaux. Ce sont les principes et les valeurs qui guident la vie et que l'enfant doit chercher à acquérir. Par exemple, le partage et la coopération peuvent être des valeurs qui favorisent les relations entre les individus, rendant ainsi la vie sociale plus harmonieuse.



5-6 ans à ∞



**L'idéal du moi** se transmet par l'exemple, les récompenses et la valorisation des parents. Lorsqu'il se conforme aux exigences parentales, l'enfant s'attire à la fois des récompenses et l'affection des parents. Graduellement, cette intégration des aspirations favorise le développement d'un **sentiment de fierté**.

**La conscience morale** constitue le second sous-système du SURMOI. Il correspond à ce que les parents jugent inacceptable dans le comportement de l'enfant et pour lequel il est réprimandé. Ce sont les éléments que l'enfant doit chercher à éviter afin de conserver l'affection des parents. L'agressivité et la sexualité étant principalement réprimées socialement, ces comportements sont souvent exclus de la conduite, notamment pendant la petite enfance.

C'est par les sanctions que l'enfant apprend à introjecter dans sa conscience ce qui est condamnable moralement. Lorsque la conscience morale est bien intégrée dans la dynamique de la personnalité, c'est le **sentiment de culpabilité** qui remplace les punitions données par les parents.

## LES CARACTÉRISTIQUES DU SURMOI

### **Le SURMOI fonctionne selon le principe de la perfection**

Contrairement au ÇA et au MOI, le SURMOI est régi par le principe de la perfection. En ce sens, le SURMOI n'accepte pas de demi-mesure, c'est la loi du tout ou rien qui prime. Pour le SURMOI, la pulsion est acceptable et permise ou bien elle est condamnable définitivement. Le SURMOI ne tend pas à remettre à plus tard une satisfaction, il cherche à la bloquer définitivement. Il essaie de persuader le MOI de substituer au principe du plaisir celui de la perfection.

### **Le SURMOI évolue en fonction de l'âge, de la culture et du moment de l'histoire**

Le SURMOI est appelé à se transformer en fonction de l'âge. Ce qui est défendu moralement à un moment donné dans la vie peut devenir permis à un autre moment. Ainsi, la sexualité défendue pendant l'enfance ou l'adolescence devient acceptable dans un contexte relationnel chez un adulte.

Au plan culturel, les valeurs sociales permettent une certaine homogénéité, une stabilité, une organisation et une compréhension sociale. D'une société à l'autre, ces valeurs peuvent se modifier. Ainsi, la bi-

gamie est un concept inacceptable dans la société occidentale, mais acceptable dans une autre. Pour un même comportement, le SURMOI peut ou non générer un sentiment de culpabilité selon la culture à laquelle appartient l'individu.

Quant au moment de l'histoire, l'usage de la pilule contraceptive dans les années soixante est un bel exemple d'évolution à travers le temps. Son usage étant proscrit, les personnes qui osaient défier cet interdit s'exposaient à ressentir de la culpabilité. Aujourd'hui, c'est le comportement inverse qui risquerait de déclencher ce même sentiment.

### **Le SURMOI se développe d'une façon personnelle**

À l'intérieur d'une société, les mêmes valeurs ou comportements peuvent être interprétés différemment. Ainsi, l'agressivité au niveau du comportement peut paraître fondamentalement inacceptable au sein d'une famille, mais être plus ou moins valorisée dans une autre.

C'est dans ce sens que le SURMOI tend à se développer chez chaque individu d'une façon personnelle. La dynamique familiale, le sens accordé aux valeurs et le style éducationnel contribuent ensemble à façonner cette instance morale.

### **La fonction du SURMOI**

La fonction fondamentale du SURMOI est d'indiquer clairement au MOI si une pulsion et son mode de satisfaction sont conformes ou non aux exigences morales. Il joue et garde pendant toute la vie cette fonction de guide de ce qui est bien ou mal, valorisant les succès et culpabilisant les écarts de conduite.

#### **CARACTÉRISTIQUES DU SURMOI**

- Instance morale
- Représentant interne des valeurs familiales et des idéaux traditionnels de la société
- Transmis par les récompenses et les punitions
- Répond au principe de la perfection
- Évolue en fonction du temps, de l'âge et de la culture
- Se développe d'une façon personnelle
- Composé de deux sous-systèmes :
  - idéal du moi
  - conscience morale

## L'INTERACTION ENTRE LES INSTANCES

Bien que chacun des systèmes de la personnalité s'élabore progressivement et possède des fonctions spécifiques, ces différentes instances ne s'affrontent pas continuellement. Au contraire, elles tentent de travailler en harmonie sous la direction du MOI.

Le ÇA, incohérent et soumis aux pressions internes sans pouvoir trouver de solutions satisfaisantes, finit par donner naissance à l'instance du MOI qui est elle-même confrontée aux exigences du SURMOI. Bien qu'il perde son monopole au dépend du MOI et du SURMOI, le ÇA demeure la source d'énergie que le MOI tente d'orienter en sélectionnant les moyens les plus appropriés pour satisfaire les besoins et éliminer ainsi les tensions.

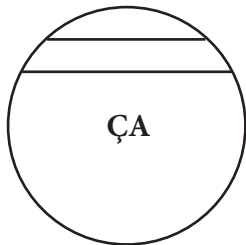
Lorsqu'il réussit à faire la synthèse des besoins, des éléments moraux et des exigences de la réalité extérieure, le MOI conserve l'équilibre psychique indispensable à une bonne adaptation.

## TYPES DE PERSONNALITÉ

Il est parfois difficile pour le MOI d'établir un équilibre et d'avoir un bon contrôle parce que l'énergie contenue dans les instances ne se retrouve pas répartie équitablement.

### **Le ÇA dominateur**

Si on se réfère aux caractéristiques énumérées précédemment, le ÇA est incapable de tolérer une frustration, demande toujours d'obtenir des satisfactions immédiates à ses désirs et à ses besoins et est incapable de tenir compte de la réalité.



Enfant gâté

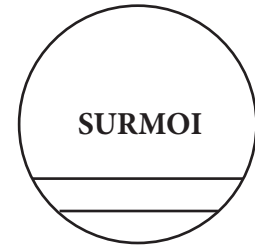
Il s'agit du portrait-type d'un adulte ou d'un enfant très impulsif, incapable de se contrôler. La moindre attente amène la frustration et la colère. N'ayant jamais été éduqué à attendre, n'ayant jamais appris à retarder la satisfaction d'un besoin ou d'une pulsion, l'enfant n'a donc pas développé un « MOI » fort. Il continue durant sa vie adolescente ou adulte à fonctionner exactement comme un petit enfant qui exige une satisfaction dès l'apparition du besoin. C'est un adulte physiquement, mais un enfant psychologiquement. L'enfant gâté est un enfant dont le ÇA reste dominant.

### Le SURMOI dominateur

Le SURMOI est régi par le principe de la perfection et manifeste parfois beaucoup d'intransigeance. Il tente continuellement de persuader le MOI de répondre à ses idéaux parfois au détriment de la réalité.

L'individu possédant un SURMOI dominant est toujours insatisfait de lui-même puisqu'il ne peut agir à la perfection. Il est en recherche constante de l'idéal, mais ne pouvant y parvenir, la culpabilité l'envahit. Il s'agit généralement d'un individu qui dépense une grande quantité d'énergie pour accomplir des actions. Pouvant toujours s'améliorer, il refuse de fournir une production qu'il juge imparfaite. Son travail est souvent stérile, car l'individu s'épuise à produire et demeure toujours insatisfait.

Conventionnel, conformiste et moraliste, tel est le portrait d'un SURMOI dominateur. Une éducation très exigeante, rigide et trop sévère contribue à former des enfants ayant ces traits de caractère.

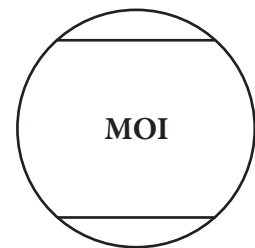


Moraliste conformiste

### Le MOI dominateur

Le MOI tente d'opérer la synthèse de toutes les demandes et détient un rôle de médiateur pour prendre les décisions qui s'imposent dans le but de maintenir l'équilibre physique et psychologique de l'individu. Pour ce faire, il doit collaborer avec les deux autres instances.

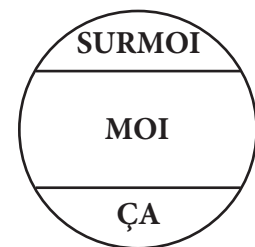
Un MOI trop fort risque d'étouffer les pulsions du ÇA et de bloquer les contraintes morales. Même si l'individu possède un bon contrôle de la réalité, ce contrôle est cependant tellement rigide que l'énergie ne peut plus se répartir équitablement à l'intérieur du psychisme. C'est un individu froid, trop rationnel, dégageant peu de chaleur humaine et dont la morale ne parvient pas à atteindre un développement adulte.



Individu rigide, froid,  
trop rationnel

### L'équilibre énergétique

C'est dans la répartition équilibrée de l'énergie et lorsque les trois instances travaillent en collaboration que l'individu manifeste son adaptation et son équilibre psychologique. L'atteinte de cet équilibre n'est cependant pas un état, mais un processus dans lequel l'individu est engagé quotidiennement.



Équilibre

## PRINCIPES ÉDUCATIFS

### **Un MOI plus fort : établir des limites raisonnables**

Aux prises avec un monde pulsionnel très puissant, l'enfant est confronté, pendant la petite enfance, à un MOI faible et inachevé. Il a donc besoin de l'appui du monde extérieur pour résister à la force des pulsions. En établissant des limites raisonnables dans l'éducation de l'enfant, les parents aident l'enfant à consolider son MOI. Ils lui permettent d'identifier ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas et de trouver des solutions de substitution face à un interdit. Ainsi, le MOI se développe en exerçant son rôle de médiateur. Plus l'enfant est en mesure de trouver des modes de satisfaction à ses besoins, plus son MOI élimine les tensions internes et prend le contrôle de la personnalité.

### **Un SURMOI à développer : être un modèle constant et congruent**

La période de 0 à 5 ans est marquée par la structuration des valeurs morales qui guideront ultérieurement les comportements de l'enfant. Or, l'apprentissage, chez l'enfant, comporte une bonne part d'observation-imitation. Le comportement parental sert donc de base à l'élaboration de celui de l'enfant. Un parent qui interdit un comportement à un enfant alors qu'il le pratique lui-même crée une ambivalence dans l'esprit de l'enfant. Des valeurs pacifistes ne peuvent être véhiculées avec un comportement violent. Un parent autoritaire et intolérant donne à l'enfant ce modèle de comportement.

Le rôle parental exige donc une constance et une congruence dans les attitudes et les comportements à l'égard de l'enfant. De cette manière, l'introjection des valeurs à respecter sera plus claire et permettra au SURMOI d'exercer son rôle de gardien des valeurs morales.

## CONCLUSION

La condition essentielle de l'adaptation réside dans une réelle compréhension de soi-même et des exigences du milieu. L'éducation doit permettre à l'enfant de mieux se connaître. Il sera ainsi en mesure de discerner les besoins qui peuvent être satisfaits de ceux qui doivent trouver des voies alternatives pour réussir à garder un équilibre le plus stable possible.

Tableau récapitulatif des instances

ÇA	MOI	SURMOI
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Réservoir des besoins, pulsions, instincts</li> <li>2. Base de l'énergie psychique</li> <li>3. Monde interne, subjectif et irrationnel</li> <li>4. Instance unique présente à la naissance</li> <li>5. Contact absent avec la réalité extérieure</li> <li>6. Incapacité à tolérer une tension produite par un besoin</li> <li>7. Répond au principe de plaisir</li> <li>8. Exige une satisfaction immédiate des besoins</li> <li>9. N'évolue jamais au cours de l'existence</li> <li>10. Utilise deux mécanismes visant à <b>réduire</b> les tensions : <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'activité réflexe</li> <li>• le processus primaire</li> </ul> </li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pouvoir exécutif de la personnalité</li> <li>2. Évolue en fonction des frustrations</li> <li>3. Répond au principe de réalité</li> <li>4. Maintient le contact avec la réalité extérieure</li> <li>5. Effectue le « testing » de la réalité</li> <li>6. Tient le rôle de médiateur</li> <li>7. Doit apprendre à tolérer les frustrations</li> <li>8. Doit trouver des objets de substitution</li> <li>9. Opère par processus secondaire pour <b>éliminer</b> une tension</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Instance morale</li> <li>2. Représentant interne des valeurs familiales</li> <li>3. Transmis par les récompenses et les punitions</li> <li>4. Répond au principe de la perfection</li> <li>5. Évolue en fonction du temps, de l'âge et de la culture</li> <li>6. Se développe d'une façon personnelle</li> <li>7. Composé de deux sous-systèmes <ul style="list-style-type: none"> <li>• idéal du moi</li> <li>• conscience morale</li> </ul> </li> </ol>

### Sigmund Freud (1856-1939)

C'est le 6 mai 1856 à Freiberg, petite ville de Moravie, qu'Amalia Nathanson Freud, jeune femme de 21 ans et épouse de Jakob, 41 ans, donne naissance à Sigismund Freud.

Jakob Freud, de nationalité juive, est marié en secondes noces à sa jeune femme. Il avait eu deux enfants, lors d'un premier mariage à l'âge de 17 ans, ce qui donnait à Sigismund deux demi-frères.

Sigismund, qui transformera son prénom en celui de Sigmund à l'âge de 22 ans sans jamais en donner la véritable raison, voit donc le jour au sein d'une famille un peu particulière. Sa jeune mère est du même âge que son demi-frère et lui-même est du même âge que son neveu. Le père de Sigmund est, quant à lui, d'âge à être grand-père.

Sigmund voit naître à sa suite sept autres enfants. À l'âge de 11 mois, la naissance d'un premier petit frère le rend très jaloux et lui occasionne de fortes punitions de son père. Sigmund se rappelle avoir éprouvé beaucoup de culpabilité dans sa vie envers son frère lorsque ce dernier décède huit mois plus tard. Alors qu'il a deux ans, la naissance d'un autre frère ramène encore une fois ce sentiment de jalousie très intense. C'est également vers cet âge qu'il éprouve une forte émotion en voyant sa mère nue.

En 1859, Sigmund quitte Freiberg avec sa mère et sa sœur pour s'installer à Leipzig et, dès 1860, la famille de Freud s'établit définitivement à Vienne, en Autriche, ville où Freud exercera sa profession jusqu'à la toute fin de sa vie. La vie à Vienne est difficile comparativement à ce que Freud a vécu dans sa tendre enfance. Il explique d'ailleurs lui-même que c'est probablement à cause de son enfance heureuse, aimé par une mère jeune et belle, qu'il a acquis la confiance nécessaire pour faire face aux difficultés de la vie.

Freud épouse finalement Martha Bernays, le 14 septembre 1886, après d'interminables fiançailles. Six enfants composent leur famille : Mathilde, Sophie, Anna, Jean-Martin, Olivier et Ernst. Chacun des prénoms donné à ses enfants est très important. Il est toujours relié à une personne importante de sa vie ou à une amitié spéciale.

Travailleur acharné, Freud est également un érudit. Son grand souhait était de devenir savant et d'être l'initiateur d'une découverte importante. Il parlait évidemment l'allemand, mais également l'hébreu, appris au sein de la famille. Puis, il maîtrisa le latin, l'anglais, le français, et plus tard, l'espagnol et l'italien.

Au mois de juin 1938, après beaucoup d'hésitations, Freud quitte le 19, rue Bergasse à Vienne, avec sa fille Anna, après l'occupation de la ville par les nazis. Il s'établit à Londres où il meurt dans la nuit du 23 au 24 septembre 1939. Freud avait subi une 37<sup>e</sup> opération à la suite d'un cancer de la mâchoire.

## CHAPITRE 2

« Il y a un mécanisme d'autodéfense au fond de chaque être humain, qui le pousse à refuser de se laisser détruire par l'inévitable. »

Michelle Guérin

### **Les mécanisme de défense de l'enfant**



## CONTENU DU CHAPITRE 2

Introduction	39
Définition d'un mécanisme de défense	39
Caractéristiques des mécanismes de défense	40
Les mécanismes de défense utilisés pendant l'enfance	42
Défense et adaptation	42
Structuration du MOI et mécanismes de défense	42
Les principaux mécanismes de défense	43
Refoulement	
Introjection	
Projection	
Formation réactionnelle	
Négation de la réalité	
Négation par le fantasme, la parole ou les actes	
Fixation	
Régression	
Déplacement	
Sublimation	
Compensation	
Retournement contre soi	
Rationalisation	
Classification des mécanismes en fonction de leur degré de satisfaction	53
Principes éducatifs	54



## INTRODUCTION

Dans le chapitre précédent, nous avons tracé la genèse du développement psychique de l'enfant et affirmé que le ÇA est la seule instance présente à la naissance. C'est elle qui possède toute l'énergie psychique permettant aux pulsions de se manifester. Cependant, puisque le ÇA représente exclusivement un univers interne, il est incapable de trouver des solutions réalistes aux problèmes qui lui sont présentés. Pour réussir à éliminer complètement une tension générée par un besoin, il doit s'associer à une instance ayant un contact avec le monde extérieur. C'est ainsi que du ÇA émerge l'instance du MOI qui, bien que mal structurée pendant la petite enfance, a cependant la qualité d'apporter un apaisement réel aux besoins exprimés. Vers l'âge de 5-6 ans, la dernière instance, le SURMOI, devient le représentant moral de la personnalité.

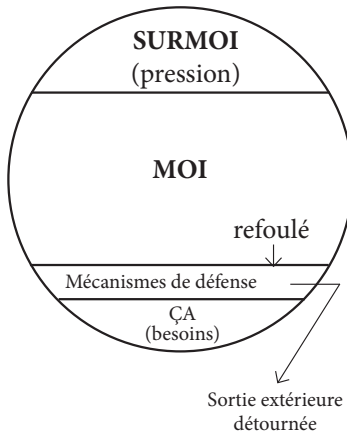
Le MOI possède la tâche essentielle de maintenir constamment l'équilibre en trouvant des solutions réalistes et satisfaisantes aux besoins qui cherchent à se manifester. Il sélectionne ceux qui seront satisfaits et ceux qui devront attendre en effectuant le test de la réalité : ce test consiste à évaluer la possibilité de satisfaire le besoin en déterminant le moment propice et le moyen approprié.

Cette tâche est ardue et parfois le MOI en est incapable à cause de la pression exercée autant par les deux autres instances que par les exigences de la réalité extérieure. Quand la difficulté est trop grande, le MOI se défend et, pour ce faire, il utilise ce que l'on appelle des mécanismes de défense.

## DÉFINITION D'UN MÉCANISME DE DÉFENSE

Un mécanisme de défense, c'est une technique utilisée par le MOI pour se protéger des conflits entre le ÇA et le SURMOI. C'est également une façon pour le MOI de se protéger face aux exigences et aux pressions de la réalité extérieure.

Il faut se rappeler que les principes qui régissent le ÇA et le SURMOI sont tout à fait opposés. Le ÇA répond au principe de plaisir et considère que la vie doit être exempte de toute frustration et de toute tension. À l'inverse, le SURMOI aspire à un monde de perfection et d'idéal et se refuse au plaisir. Dans le but d'éviter l'affrontement constant entre ces deux instances pour la satisfaction des besoins, le MOI érige une barrière de sécurité permettant de maintenir un équilibre psychologique. Comme la barrière de sécurité empêche le



MOI d'être conscient du conflit interne, celui-ci ne ressent ni anxiété ni angoisse et se comporte en définitive comme s'il n'existait aucun conflit à l'intérieur de lui-même.

Non seulement la barrière de sécurité permet de maintenir l'équilibre psychologique, mais elle permet également au MOI la satisfaction de la pulsion sans que celui-ci en soit conscient.

### CARACTÉRISTIQUES DES MÉCANISMES DE DÉFENSE

Bien que chacun des mécanismes de défense possède des particularités propres, ils présentent également des caractéristiques communes.

#### **Ils sont utilisés par le MOI**

Le MOI ne peut constamment provoquer le refoulement des pulsions sans nuire à sa stabilité et à son intégrité. La tension interne provoquée par une impossibilité de satisfaire un besoin amène donc le MOI à construire une barrière de sécurité. L'utilisation de cette barrière de protection permet l'expression dans le monde extérieur des pulsions grâce aux mécanismes de défense.

#### **Ils procèdent inconsciemment**

Les mécanismes de défense sont toujours utilisés inconsciemment. Si l'individu en était conscient au moment de son utilisation, il ressentirait par le fait même la menace qu'il tente d'éviter. Bien que ce soit le MOI conscient qui permette l'expression des mécanismes, il voit à ce que l'individu qui les utilise demeure inconscient de leur manifestation. C'est pourquoi on peut affirmer que même le MOI n'agit pas toujours de façon consciente.

Un individu peut se rendre compte qu'il a utilisé antérieurement un mécanisme de défense, mais il ne peut volontairement en empêcher son apparition au moment où il se manifeste.

#### **Ils nient, faussent, déforment, détournent la réalité**

Lorsque la pulsion se manifeste dans le monde extérieur sous l'action d'un mécanisme de défense, elle n'est pas toujours dirigée sur le véritable objet de satisfaction. Les mécanismes de défense cherchent en

effet à résoudre un conflit en détournant la pulsion, la déformant, la faussant, la niant. Bien que la perception de la réalité soit changée, transformée, le mécanisme permet l'expression de la pulsion et, en ce sens, amène une décharge de la tension. Le psychisme est ainsi libéré et peut maintenir l'équilibre interne.

### **Ils sont indispensables au maintien de l'équilibre psychique**

Tel que décrit antérieurement, l'utilisation d'un mécanisme de défense vise essentiellement le maintien de l'équilibre psychique. Le MOI étant constamment soumis aux pressions de l'inconscient et du monde extérieur, il doit assurer sa protection. Plus il obtient du succès, plus il prend le contrôle de l'énergie psychique dont il se sert pour améliorer ses capacités de perception, de raisonnement, de jugement.

Quant au choix du mécanisme de défense permettant de faire face aux dangers, il est déterminé par l'expérience antérieure du MOI dans sa recherche de satisfaction.

### **Ils permettent d'éviter l'anxiété**

Devant un choix difficile à faire, le MOI tente de trouver des compromis. Pendant l'enfance, cette instance n'est pas suffisamment expérimentée pour répondre aux exigences pulsionnelles. La peur qu'on lui retire l'amour, la peur d'être séparé de ses parents lorsqu'il tente de s'affirmer et de s'individualiser génèrent parfois de l'anxiété chez l'enfant. Pour éviter de ressentir la pression trop forte de l'anxiété, le MOI utilise des mécanismes de défense afin de contrer les effets néfastes de cette anxiété sur sa personne.

### **Ils n'apportent pas tous la même satisfaction**

Même si tous les mécanismes de défense ont comme objectif de protéger l'individu de l'anxiété, ils ne génèrent pas tous la même satisfaction. Albert Collette (1968) a tenté de classer certains mécanismes à partir de leur niveau de satisfaction. Bien qu'il fasse une mise en garde contre l'aspect aléatoire d'une telle classification, il y a lieu de considérer autant les effets positifs que négatifs des comportements engendrés par l'utilisation de certains mécanismes de défense. Ainsi, l'enfant qui se retire de toute forme de jeux de société (rétraction du moi) afin de se protéger de l'échec ou de la honte, réussit effectivement à contourner cette difficulté, mais récolte aussi l'isolement du

groupe. Il en est autrement de la compensation dans laquelle l'enfant réussit à trouver un autre objet de satisfaction lorsque l'objet primaire est inaccessible. Les mécanismes produisent donc des effets totalement différents sur le comportement humain. Nous développerons davantage cet aspect à la fin du présent chapitre.

### **LES MÉCANISMES DE DÉFENSE UTILISÉS PENDANT L'ENFANCE**

Les mécanismes de défense sont utilisés tout au long de la vie de l'individu. Certains mécanismes commencent à être utilisés très tôt dans l'enfance et continuent de l'être au cours des phases ultérieures du développement. D'autres mécanismes sont employés de façon plus spécifique au cours de certaines phases du développement. C'est ainsi qu'Anna Freud (1967) a insisté sur les mécanismes spécifiques à l'adolescence tandis que Georges Vaillant (1977) rapporte une liste de mécanismes appartenant à la vie adulte. Dans notre étude de l'enfance, nous avons retenu ceux qui sont les plus fréquemment utilisés par l'enfant dans sa tentative d'adapter sa vie intérieure aux exigences du monde extérieur.

### **DÉFENSE ET ADAPTATION**

Le côté adaptatif des mécanismes a été peu analysé parce qu'au départ les défenses servaient à comprendre l'organisation pathologique de l'individu. Cependant, cet aspect adaptatif des mécanismes de défense a notamment été souligné par Vaillant (1977) et Bergeret (1986).

Un individu qui cherche à se défendre n'est pas malade ou déséquilibré pour autant. Il peut le devenir lorsque les mécanismes utilisés sont non appropriés, trop rigides. Vaillant a noté l'aspect du changement et de l'amélioration des mécanismes de défense au cours de la vie. Il croit qu'un individu équilibré évolue positivement dans sa façon de se défendre à la suite des expériences réalisées au cours de sa vie. Il y a une progression des mécanismes immatures vers des formes plus matures, ce qui favoriserait chez l'être humain une meilleure lecture de la réalité interne et externe.

### **STRUCTURATION DU MOI ET MÉCANISMES DE DÉFENSE**

Les mécanismes de défense mis en action pour se protéger de l'anxiété varient en fonction du niveau de structuration du MOI. Michel

Lemay (1973) pense que, généralement, l'élaboration des processus défensifs s'organise en fonction de l'âge.

La première année de vie ne permet à l'enfant d'utiliser spécifiquement que cinq modes de protection contre l'angoisse : l'introjection, la projection, la négation, la fixation et la régression.

Vers deux, trois ans, l'apport de la pensée symbolique et la capacité langagière permettront à l'enfant d'utiliser la négation par la parole et par l'acte, cherchant ainsi à nier une réalité qui l'inquiète.

L'ensemble des mécanismes de défense pourra être utilisé par l'enfant au moment où son MOI sera assez développé pour servir d'intermédiaire entre les exigences pulsionnelles et celles du monde extérieur. Vers cinq ans, le SURMOI entrera également dans la lutte contre les pulsions afin de prévenir l'apparition d'une trop forte charge d'angoisse. La formation réactionnelle et l'annulation rétroactive pourront alors apparaître. Et ce n'est qu'autour de la puberté que l'intellectualisation se manifestera.

L'ordre dans lequel les mécanismes sont présentés dans le présent document ne tient pas compte de leur apparition au cours du développement et se base uniquement sur la facilité de compréhension. La compréhension de certains mécanismes rendant la compréhension de certains autres plus facile.

## LES PRINCIPAUX MÉCANISMES DE DÉFENSE

### **Le refoulement**

Le refoulement vise à exclure de la conscience les sentiments, les souvenirs, les pulsions pénibles, les événements, les situations et les émotions bouleversantes et traumatisantes.

Le refoulement fonctionne sous le mode de l'oubli. La personne qui l'utilise n'est plus en contact avec les éléments refoulés. Ceux-ci font maintenant partie de l'inconscient.

C'est pourquoi le refoulement sert généralement de base à l'apparition des autres mécanismes de défense. Après avoir repoussé une représentation insupportable, l'énergie refoulée doit trouver une autre porte de sortie vers le monde extérieur pour ne pas accumuler une trop forte tension. Les autres mécanismes de défense deviendront ces portes de sortie.

Il arrive parfois que l'énergie refoulée ne trouve pas d'autres portes de sortie. C'est ce qui explique que certaines expériences difficilement vécues par un individu sont totalement oubliées et n'ont plus aucune référence dans sa vie.

L'enfance est une étape favorable au refoulement puisque le MOI n'est pas encore assez structuré, assez mature pour répondre rationnellement aux exigences de la vie. Plus le MOI se renforce et possède de moyens pour répondre aux exigences pulsionnelles ou sociales, moins il utilise ce mécanisme de défense. L'énergie qui se trouvait alors mobilisée par le refoulement se retrouve disponible pour être investie dans la recherche de solutions plus réalistes aux conflits.

### **Exemples de refoulement**

- Un enfant battu ou méprisé dans son enfance ne se souvient plus de cette souffrance.
- Un enfant jaloux de son petit frère refoule son sentiment de colère pour être aimé de ses parents.
- Un individu oublie le nom de personnes antipathiques.

Il est important de comprendre qu'il y a toujours un conflit sous-jacent à la base des exemples précités.

Il est important de ne pas confondre refoulement et répression. Ces deux mécanismes se ressemblent et peuvent créer une certaine confusion dans leur identification.

La répression est un processus conscient et volontaire consistant à renoncer à la satisfaction d'un désir. Le refoulement est un processus inconscient qui a comme objectif d'éviter l'angoisse lorsque pourrait surgir la représentation d'une situation conflictuelle. Dans le désir sexuel interdit, le refoulement empêche la représentation du désir alors que dans la répression, le désir est conscient, mais l'individu s'efforce de le supprimer parce qu'il le sait indésirable.

### **L'introjection**

L'introjection consiste à incorporer de façon imaginaire un objet, une personne, une valeur, une attitude.

Très tôt, l'enfant apprend à s'approprier ce qui appartient à autrui. Ainsi, au début de sa vie, l'enfant en symbiose corporelle et affective avec sa mère, incorpore ce qui lui appartient : le lait maternel, la nourriture. Il apprend à s'approprier ces différents éléments appartenant à sa mère. Il reconnaît ce qui provient de l'extérieur et qui est bon pour lui.

De biologique au départ, l'introjection devient par la suite un processus psychologique permettant à l'enfant de s'adapter au monde environnant. Ce mécanisme joue un rôle essentiel dans le processus d'identification en permettant à l'enfant d'assimiler les valeurs éducatives et parentales.

### Exemples d'introjection

- Une petite fille s'approprié la trousse de maquillage de sa mère, ses souliers, ses vêtements, etc.
- Un petit garçon marche derrière son père et l'imité en mettant les mains dans ses poches.
- Un petit garçon utilise le coffre d'outils de son père.

### La projection

Il s'agit du mécanisme par lequel un individu attribue inconsciemment à autrui ses propres pulsions, ses pensées, ses intentions, ses conflits intérieurs. Plus généralement, il a tendance à percevoir chez autrui ses propres travers ou difficultés.

Comme l'introjection, le processus biologique de projection s'installe très tôt dans l'univers de l'enfant. S'il assimile le lait maternel ou le contenu de son biberon, il peut également le projeter à l'extérieur par les vomissements lorsqu'il ne réussit pas à le digérer. Ce qui crée un plaisir est donc ramené à soi et gardé, mais ce qui procure un déplaisir est vite accordé au monde extérieur, donc rejeté ou projeté.

La projection est un mécanisme de défense très puissant dès le début de la vie, car l'enfant est souvent encouragé à voir chez autrui la source de ses problèmes. En effet, l'enfant apprend à justifier ses comportements répréhensibles ou inadmissibles en trouvant une source extérieure à ses difficultés. « Ce n'est pas de ta faute »,

dira le parent ou encore « Ce n'est pas de ma faute », dira l'enfant. Ces phrases font partie du quotidien de l'enfant et deviennent au plan psychique un automatisme pour se défaire d'une culpabilité possible.

L'enfant apprend donc à se servir d'autrui pour se cacher à lui-même ses propres imperfections et ses propres élans inadmissibles.

### **Exemples de projection**

La naissance d'un nouveau-né peut amener l'aîné à dire à sa mère :

« Pourquoi tu ne m'aimes plus ? »

L'enfant en colère dit à sa mère :

« Pourquoi es-tu fâchée ? »

### **Formation réactionnelle**

Lorsque des pulsions ou des besoins risquent d'engendrer une désapprobation sociale, l'enfant peut se comporter de manière exactement opposée à ses besoins ou à ses désirs. Le mécanisme de formation réactionnelle permet ainsi de diminuer fortement l'expression de l'agressivité et de la culpabilité, et joue un rôle important dans l'équilibre psychologique, puisqu'il permet de trouver une solution aux conflits entre les pulsions inacceptables et l'approbation sociale ou morale.

Un enfant qui a refoulé une forte agressivité pourrait manifester des attitudes socialisées comme une très grande politesse, une douceur exagérée ou encore des attitudes de surprotection d'autrui.

La formation réactionnelle est souvent à la base de nombreux traits de caractère. L'enfant se conforme à la demande sociale même si, à l'intérieur de lui-même, c'est le désir contraire qu'il souhaite exprimer. Il substitue donc à son vrai désir celui qui lui est directement opposé.

Il faut rappeler que l'enfant n'est pas conscient du désir caché et que la formation réactionnelle constitue un effort du MOI pour répondre aux exigences extérieures de manière adaptée.

### **Exemples de formation réactionnelle**

- Un enfant trop doux
- Un enfant trop propre ou trop ordonné
- Un enfant trop sérieux ou trop responsable

Il est à noter que dans la formation réactionnelle, le comportement de l'individu est souvent manifesté de façon exagérée, mais que le véritable sentiment finit toujours par apparaître.

### **Négation de la réalité**

Dans la négation de la réalité, on remarque chez l'individu un refus inconscient de percevoir un objet, un fait ou un événement menaçant du monde extérieur qui pourrait déclencher l'angoisse.

Spitz (1968) associait le début de la négation de la réalité au moment de l'apparition de l'angoisse du huitième mois lorsque l'enfant réagit à l'étranger par peur de perdre son objet d'amour. Le fait de détourner la tête ou encore de cacher sa figure sur sa mère constitue un premier comportement physique de l'enfant pour vaincre ses peurs en niant la réalité menaçante de l'étranger. Dans le développement ultérieur, ce processus physique de se cacher se transpose au plan psychique.

On peut noter une réaction semblable chez le petit enfant hospitalisé lorsqu'il croit avoir perdu sa mère à jamais. Il retient et nie ses émotions et se comporte quelquefois à l'hôpital comme s'il était bien adapté et ne vivait aucune angoisse. Sa réaction vise donc à se protéger de la douleur occasionnée par cette perte intolérable.

Certains enfants manifestent des réactions identiques au moment d'entrer dans une nouvelle garderie. Lorsque les parents viennent les chercher à la fin de la journée, ils les ignorent et ne répondent aucunement à leur invitation d'entrer en contact.

### **Négation par le fantasme, la parole ou les actes**

La négation par le fantasme se rapproche du mécanisme de négation de la réalité et de celui de la formation réactionnelle. Ce mécanisme consiste à nier la réalité menaçante en la remplaçant par des créations fictives.

### Exemples de négation

- L'image menaçante du père est remplacée par une image fictive plus sécurisante. Ainsi, un animal agressif et fort (image du père) est dompté et rendu inoffensif (négation par le fantasme).
- L'enfant qui a peur d'un animal affirme qu'il n'a pas peur (négation par la parole).
- L'enfant dans l'obscurité qui chante fort pour nier sa peur (négation par l'acte).

### Fixation

Il s'agit d'un arrêt de croissance psychologique, temporaire ou permanent, à l'intérieur d'un stade de développement psychosexuel<sup>1</sup>.

Chaque individu passe par des phases dans son évolution affective, sociale, relationnelle. La période de la petite enfance, celle de l'enfance et de l'adolescence constituent chacune une étape importante d'apprentissage dans laquelle l'individu développe les acquis nécessaires à l'atteinte de l'équilibre de la personnalité.

À l'intérieur de chacune de ces grandes étapes de développement, plusieurs apprentissages doivent être effectués pour permettre à l'enfant d'atteindre l'étape suivante. À partir de la naissance, un bébé doit apprendre à se différencier de sa mère et à sortir de l'état de dépendance affective totale dans lequel il se trouve s'il veut atteindre l'autonomie. Si une séparation trop brusque, des frustrations trop fortes, des événements traumatisants apparaissent pendant cette période, il sera plus difficile pour lui d'acquérir son indépendance et il pourra rester fixé à ce premier stade de dépendance infantile. Cette fixation pourra durer aussi longtemps que l'enfant n'aura pas appris à surmonter le traumatisme relié à ces événements.

### Exemples de fixation

- Un enfant tellement dépendant de ses parents qu'il ne parvient pas à accomplir la moindre action de façon autonome.

---

<sup>1</sup> Il s'agit des quatre stades du développement affectif selon Freud : **stade oral** : 0-18 mois, **stade anal** : 18 mois à 3 ans, **stade phallique** : 3 ans à 5-6 ans, **stade génital** : 11-12 ans à la fin de la vie.

- Un enfant incapable de se détacher de sa mère pour affronter l'expérience scolaire lors de l'entrée à la maternelle.
- Un enfant de cinq ou six ans fixé au stade oral qui n'a jamais arrêté et continue à sucer son pouce.

### Régression

La régression est un retour à un stade antérieur de développement dans lequel la personne adopte des attitudes et des comportements caractéristiques d'un niveau d'âge inférieur.

Même si l'enfant a atteint un certain niveau d'équilibre dans son développement, il arrive parfois que des événements créent une trop forte anxiété. Ainsi, lors de l'entrée à l'école, l'angoisse de séparation ou l'obligation d'obéir à des normes de groupe peuvent créer chez l'enfant un état de tension très fort. Il peut à ce moment avoir recours à un comportement caractéristique d'une phase antérieure de développement dans laquelle l'angoisse ou l'anxiété n'existait pas.

### Exemples de régression

- Lors de la rentrée à l'école ou encore à l'arrivée d'un nouveau-né, l'enfant recommence à sucer son pouce, mouiller son lit, réclamer son biberon.
- L'enfant hospitalisé qui refuse de manger seul.
- Le retour au langage bébé quand l'enfant vit une situation affective insécurisante.

### Déplacement

Lorsqu'un individu ne s'autorise pas à satisfaire une pulsion ou à exprimer une émotion sur le véritable objet, à cause de ses valeurs morales ou de barrières externes, la pulsion peut être déplacée sur un autre objet nommé objet de substitution. La charge affective trouve alors un moyen d'expression dans ce nouvel objet de satisfaction et permet de libérer la tension reliée au refoulement.

### Exemples de déplacement

- L'enfant en colère contre son professeur donne un coup de pied au chien en rentrant à la maison.
- À la garderie, un enfant en mord un autre à la suite de l'insatisfaction provoquée par le départ de ses parents.

### Sublimation

À la différence du déplacement qui consiste exclusivement à trouver un objet substitutif pour satisfaire une pulsion, la sublimation aura pour objectif de déplacer la pulsion pour créer un effet constructif, une performance créatrice ayant une valeur sociale positive. Par exemple, la pulsion sexuelle ou agressive est détournée vers un autre but non sexuel ou non agressif, socialement valorisant, sans perdre véritablement son intensité.

Selon Freud, ce mécanisme constitue le moyen d'adaptation sociale par excellence, car il permet à des pulsions plus difficilement acceptables d'être transformées au bénéfice de la société. Ainsi, un enfant très agressif peut, au lieu de se battre avec ses amis, utiliser son agressivité dans un sport et devenir le meilleur joueur de son équipe. Il permet à sa pulsion d'être au service des autres et en ce sens, d'améliorer ses rapports avec autrui. L'expression de la pulsion devient non seulement acceptable, mais permet à l'enfant de bien s'adapter.

### Exemples de sublimation

- L'enfant peut déplacer sa curiosité sexuelle dans le travail scolaire, les sports ou les loisirs.
- L'enfant agressif peut apprendre à créer des œuvres d'art avec de la plasticine.

### Compensation

La compensation est un mécanisme permettant de combler un manque réel ou fictif en trouvant un autre objet susceptible d'apporter une satisfaction.

### **Exemples de compensation**

- Un enfant handicapé de ses bras apprend à écrire avec sa bouche ou ses pieds. (manque réel)
- Un enfant qui ne se sent pas aimé s'attache fortement à un animal. (manque fictif)

Il est tout à fait normal d'essayer de trouver des moyens pour contrer ses frustrations. Ainsi, il arrive souvent que l'enfant soit confronté à des situations qui le placent en position d'infériorité. Le mécanisme de compensation, bien qu'inconscient, permet à l'enfant de faire face à ces situations frustrantes.

### **Retournement contre soi**

Devant l'impossibilité d'exprimer une émotion ou une pulsion à cause des interdits moraux ou sociaux, le MOI, plutôt que de diriger la pulsion sur l'objet original, la redirige contre lui-même. La dévalorisation de soi, l'automutilation et l'autopunition illustrent bien l'activation de ce mécanisme quand la pulsion ne peut être libérée directement.

Il s'agit bien sûr d'un mécanisme qui n'apporte pas une satisfaction réelle dans la vie quotidienne. Mais c'est un mécanisme qui contribue à assurer l'équilibre de l'individu, même s'il se fait au détriment du besoin, parce qu'il libère l'émotion sous-jacente. De nombreuses situations nous permettent de reconnaître l'utilisation de ce mécanisme.

### **Exemples de retournement contre soi**

- L'enfant qui se frappe la tête contre le mur après avoir été réprimandé par ses parents.
- L'enfant qui a une faible estime de lui-même et qui se dévalorise dans toutes les activités qu'il entreprend.

### **Rétraction du MOI**

Dans ce mécanisme, le MOI éprouve de la difficulté à faire face à une réalité et il se retire avant même d'y être confronté.

La peur de l'échec, l'insécurité ou un sentiment d'infériorité constituent la base de l'émergence du mécanisme de la rétraction du MOI. C'est un mécanisme fréquent pendant l'enfance et l'adolescence puisqu'il permet à l'individu d'éviter d'intensifier une image négative de soi. On retrouve ce mécanisme chez les enfants passifs qui préfèrent les activités solitaires dans lesquelles ils ne risquent pas la confrontation.

### **Exemples de rétraction du MOI**

- L'enfant qui a déjà fait rire de lui quand il chantait et qui refuse de participer aux activités musicales de son groupe.
- L'enfant intéressé par une activité refuse de s'y impliquer par peur inconsciente de l'échec.

Ce mécanisme, bien qu'il permette à l'enfant d'éviter de ressentir l'anxiété ou de vivre l'échec, peut conduire à long terme au retrait de toute activité sociale et à la fuite des contacts avec les autres. Il représente donc un risque pour l'équilibre psychologique puisqu'il peut conduire à l'isolement social de l'individu.

### **Annulation rétroactive**

Dans l'annulation rétroactive, il s'agit de poser une action visant à annuler l'effet d'une action antérieure afin d'éviter la culpabilité ou l'anxiété.

### **Exemples d'annulation rétroactive**

- L'enfant qui fait le ménage de sa chambre après une chicane très forte avec sa mère ou son père.
- L'enfant qui frappe sa petite sœur et qui joue ensuite au jeu qu'elle désire.

Le nouveau comportement vise donc essentiellement à tenter d'éliminer l'effet non désirable par une nouvelle action plus désirable socialement.

### **Rationalisation**

Lorsqu'un individu ignore les véritables raisons de son comportement, il cherche souvent à se justifier, après coup, en trouvant une

raison acceptable socialement. Dans un monde où l'esprit logique est valorisé, il est difficile d'accepter d'être envahi par son impulsivité ; c'est alors que le mécanisme de la rationalisation entre en jeu afin de démontrer à tous, et surtout à soi-même, que l'on garde un parfait contrôle sur ses gestes.

Dans la rationalisation, l'explication offerte est fautive et basée sur un raisonnement qui n'a rien à voir avec la situation. Cependant, l'individu croit fortement que l'explication justifiant son comportement est cohérente.

### **Exemples de rationalisation**

- L'enfant qui n'est pas choisi dans une équipe sportive explique que, de toute façon, il n'avait pas le goût de jouer.
- L'enfant qui échoue une matière à l'école explique que ses parents ne l'ont pas suffisamment aidé dans ses études.
- L'enfant qui se perd dans des explications interminables pour expliquer son retard à l'école.

Dans ces exemples, l'enfant justifie son échec par des explications concrètes, rationnelles, mais fausses objectivement.

Malgré le côté erroné du raisonnement, la rationalisation est un mécanisme très efficace puisqu'il rassure l'individu sur ses intentions ou ses motivations. Cela lui permet de conserver une bonne conscience et de maintenir son équilibre psychologique.

### **CLASSIFICATION DES MÉCANISMES EN FONCTION DE LEUR DEGRÉ DE SATISFACTION**

Les mécanismes de défense n'apportent pas tous la même satisfaction à l'individu. Certains mécanismes contribuent davantage à maintenir l'équilibre alors que d'autres deviennent moins efficaces et même nuisibles à la sauvegarde de cet équilibre.

Albert Collette a tenté de classer les mécanismes de défense sur la base de leur efficacité. Tout en nous mettant en garde face au côté arbitraire d'une telle classification, il réussit tout de même à regrouper les mécanismes selon trois niveaux de satisfaction.

Certains mécanismes procurent une satisfaction réelle parce qu'ils permettent une solution concrète aux besoins de l'individu. Ces mécanismes sont :

- l'introjection
- la sublimation
- le déplacement
- la compensation
- la formation réactionnelle

D'autres mécanismes procurent des satisfactions imaginaires à l'individu en utilisant la fuite de la réalité ou la fiction :

- la négation de la réalité
- la négation par le fantasme, la parole ou les actes
- la projection
- la rationalisation

Le troisième niveau regroupe les mécanismes qui n'apportent que peu ou pas de satisfactions à l'individu puisque celles-ci demeurent très éloignées de la réalité et peuvent même nuire à long terme à l'équilibre ou à l'intégrité de l'individu :

- le refoulement
- la fixation
- la régression
- le retournement contre soi
- la rétraction du MOI
- l'annulation rétroactive

### **PRINCIPES ÉDUCATIFS**

Le MOI de l'enfant, faible et mal structuré, n'arrive pas toujours à maîtriser les émotions et les impulsions qui sont souvent puissantes à cet âge.

Or, la connaissance et la compréhension des mécanismes de défense permettent à l'adulte de constater qu'un comportement de l'enfant est souvent un comportement manifeste qui cache une explication, une cause moins apparente.

Par exemple, l'enfant qui ne veut pas participer à une activité de groupe le fait peut-être par rétraction du MOI et non par indifférence. La connaissance de l'annulation rétroactive permet à l'adulte de com-

prendre qu'un enfant ayant un comportement obsessionnel est peut-être en train de repousser une angoisse trop forte. Ou encore l'enfant qui mord un autre traduit peut-être simplement un sentiment d'abandon de la part de ses parents.

Ces quelques situations permettent de mettre en relief des comportements d'enfants qui peuvent signaler l'utilisation de mécanismes de défense. Or, il est important de comprendre qu'à travers ces situations, ce n'est pas le comportement de l'enfant qui importe, mais la signification du comportement, c'est-à-dire le sens caché du comportement. L'intervention de l'adulte doit porter sur les causes et non uniquement sur les comportements. Comprendre l'angoisse d'un enfant est plus éducatif que de simplement redresser un comportement indésirable parce que si l'angoisse n'est pas surmontée, elle trouvera d'autres issues moins bien contrôlées.

Tableau récapitulatif des mécanismes

Mécanismes	Définitions
1. Refoulement	Maintenir hors du conscient ce qui est susceptible de provoquer un déplaisir
2. Introjection	S'approprier ce qui appartient à autrui
3. Projection	Voir chez autrui nos propres imperfections
4. Formation réactionnelle	Substituer à un vrai désir le désir directement opposé
5. Négation de la réalité	Refuser de percevoir ce qui est menaçant
6. Négation par le fantasme	Remplacer la réalité par des créations fictives
7. Fixation	Arrêt du développement psychologique, temporaire ou permanent, à l'intérieur d'un stade
8. Régression	Retour à un stade antérieur de développement
9. Déplacement	Investir une pulsion sur un objet de substitution
10. Sublimation	Déplacement produisant un effet créatif, constructif
11. Compensation	Remplacement d'un objet de satisfaction par un autre
12. Retournement contre soi	Diriger la pulsion contre soi plutôt que sur un objet extérieur
13. Annulation rétroactive	Poser un geste visant à annuler une action antérieure
14. Rationalisation	Trouver des raisons logiques, acceptables socialement, pour justifier son comportement
15. Rétraction du moi	Se retirer d'une situation par crainte de l'échec

## CHAPITRE 3

*« J'espère qu'avant de lire ce livre, vous aviez les idées claires. J'espère maintenant qu'elles sont confuses, car il faut douter, croyez-moi ! »*

Boris Cyrulnik

**L'attachement : le premier lien d'amour**



## CONTENU DU CHAPITRE 3

Les premières recherches sur l'attachement	61
Le point de vue éthologique	61
Le point de vue de la psychologie animale	61
Le point de vue de la théorie béhaviorale	62
Définition de l'attachement	62
L'attachement selon John Bowlby	63
Les manifestations de l'attachement à la naissance	63
La réciprocité dans les comportements d'attachement	64
Les phases de l'attachement (Mary Ainsworth)	65
1 <sup>re</sup> phase : le préattachement initial (0 à 3 mois)	
2 <sup>e</sup> phase : l'émergence de l'attachement (3 à 6 mois)	
3 <sup>e</sup> phase : l'attachement proprement dit (6 mois à 12 mois)	
Les types d'attachement selon Mary Ainsworth	66
Attachement confiant / sécurisé	
Attachement anxieux / évitant	
Attachement anxieux / ambivalent	
Attachement désorganisé (Main)	
Les différences parentales dans l'attachement	67
Les attachements multiples, les garderies et l'école	68
L'enfant en garderie	
L'enfant en milieu scolaire	
La transmission intergénérationnelle de l'attachement	69
Un mot sur John Bowlby	71
Un mot sur Mary Salter Ainsworth	72



Pourquoi les enfants s'attachent-ils à leurs parents et les parents s'attachent-ils à leurs enfants ? L'attachement entre les partenaires est-il inné ou s'acquiert-il au fil d'une présence constante dans les premiers mois de la vie de l'enfant ?

Les premières études en psychologie du développement ont surtout porté sur le lien mère-enfant et sur les conséquences de cette première relation. Mais ce sont probablement les observations faites dans le règne animal qui ont le plus contribué à faire évoluer la compréhension de ce phénomène chez l'être humain.

### LES PREMIÈRES RECHERCHES SUR L'ATTACHEMENT

#### **Le point de vue éthologique**

Pour mieux comprendre la complexité de l'établissement du comportement d'attachement, l'éthologie étudie le comportement des animaux dans leur habitat naturel. Konrad Lorenz (1959) a notamment décrit le phénomène de l'empreinte. Il observe le comportement des jeunes oies et constate que, dans les heures qui suivent leur naissance, celles-ci semblent s'attacher au premier objet qu'elles voient bouger.

Cette empreinte, instinctive, ne peut cependant s'effectuer qu'au cours d'une période brève appelée période critique. De plus, cet attachement initial est permanent et irréversible (Vallerand et Thill, 1993). Konrad Lorenz (1946) devint célèbre en devenant la maman d'une famille de jeunes oies qui s'étaient attachées à lui parce qu'il était présent au moment critique. Elles l'ont suivi dans ses déplacements et ont même répondu à son appel de la même manière que s'il s'était agi de leur mère.

#### **Le point de vue de la psychologie animale**

La psychologie animale étudie le comportement des animaux en captivité. Les études d'Harlow (1959) ont permis d'observer le comportement de jeunes singes rhésus lorsqu'ils sont privés de leur mère. Dans une cage, les jeunes singes sont en présence de deux mères artificielles : l'une faite de fil de fer et contenant un biberon permettant au jeune singe de se nourrir, alors que la seconde est une mère fabriquée de chiffons moelleux, chauds et doux. Cependant, le jeune singe ne peut s'alimenter à cette mère.

Harlow constate que, lorsqu'un jeune singe est mis en présence des deux mères, il passe la plupart de son temps accroché à la mère

douce. Il ne va sur la mère métallique que pour se nourrir. Les recherches d'Harlow mettent en évidence un point fondamental dans la relation mère-enfant. Le lien mère-enfant n'est pas uniquement constitué par l'apport de nourriture, mais il se forme autour d'une relation chaleureuse, caressante et sécurisante. Peu importe qu'il s'agisse d'une mère de substitut comme dans l'expérience de Harlow, elle agit comme source de confort et de contact, base de sécurité servant de tremplin à l'enfant pour partir à la recherche de son environnement. De plus, cet attachement pour la mère ne semble pas diminuer, même quand les bébés sont rejetés par elle. Seule une mère glaciale réussit à décourager son enfant de s'accrocher à elle, à cause de la froideur de son contact.

Harlow démontre que le lien d'attachement n'est pas appris, mais répond à un besoin instinctif de s'accrocher à des objets doux lorsque la mère naturelle n'est pas disponible. Cette découverte permet de comprendre notamment le besoin qu'ont les enfants de se relier à un objet transitionnel (Winnicott, 2010), tel la douceur d'une doudou, pour se sécuriser lors de l'éloignement de la mère ou de son absence.

### **Le point de vue de la théorie comportementale**

La théorie comportementale considère que le conditionnement est à la base de la plupart des apprentissages. Ainsi, dans la relation mère-enfant, l'enfant s'attache à la personne qui répond le plus souvent et le plus adéquatement à ses besoins. La présence de la mère, sa disponibilité, ainsi que sa capacité à éveiller l'enfant par des bercements et des caresses répétés constituent des moments plaisants pour l'enfant et renforcent son désir de maintenir un lien affectif avec elle. Pour les behavioristes, la mère est un agent de renforcement et le lien d'attachement est appris et soumis aux lois du conditionnement.

### **DÉFINITION DE L'ATTACHEMENT**

L'attachement est un lien affectif entre deux personnes. Il s'agit donc d'une structure interne invisible qui peut toutefois être détectée par l'observation des échanges actifs entre les deux partenaires et qui se consolide par la répétition des gestes d'affection.

Chez l'enfant toutefois, la notion d'attachement prend une signification particulière. Elle signifie simplement qu'en cas de détresse une personne spécifique est présente pour apporter un sentiment de sécurité à l'enfant.

### **L'attachement selon John Bowlby**

Selon John Bowlby, le bébé est un être sociable ; il possède une prédisposition biologique lui permettant de se relier à autrui et d'assurer sa survie. Il ne s'agit aucunement d'une *dépendance émotionnelle*.

C'est Bowlby qui propose la notion d'attachement qui réfère au *lien spécifique qui lie un individu à un autre*. Ce besoin primaire, inné, suppose une structure neuropsychologique qui serait une *tendance originelle et permanente*, notamment pour un enfant, à rechercher la proximité avec un adulte.

En ce sens, il est impossible pour un enfant de ne pas s'attacher, peu importe la façon dont l'adulte prend soin de lui. La qualité de l'attachement, qui dépend de la rapidité et de la façon de répondre, peut varier, mais l'attachement est toujours présent. Il faut des circonstances exceptionnelles pour qu'une absence d'attachement se produise.

### **Les manifestations de l'attachement à la naissance**

Contrairement aux primates qui peuvent s'accrocher à leur mère et qui peuvent se déplacer, s'éloigner de leur mère très tôt après la naissance et être capables de la rejoindre, le petit être humain doit, au contraire, être muni d'un système pour inviter l'adulte à se déplacer vers lui.

Bowlby (1978) parle de schémas de *comportements* observés dans le processus d'attachement. Ils se manifestent dans les conduites sensorielles suivantes : succion, contact peau à peau, cris, poursuite oculaire et sourire. Tous ces comportements ont comme objectif de maintenir la proximité du bébé, en fonction de ses besoins, avec la figure d'attachement.

Le bébé crie et pleure pour signaler son inconfort et attire ainsi l'attention de la personne qui s'occupe de lui.

Le sourire, pour Bowlby, devient *l'équivalent moteur à la conduite de poursuite des petites oies*. Il constitue un contact à distance, un appel, une façon de prolonger l'interaction. Il est intéressant de noter que le sourire peut déjà survenir après quelques heures de vie seulement et que des enfants aveugles sont également capables de sourire. L'échange de sourire entre le bébé et la figure d'attachement, déjà présent vers la 3<sup>e</sup> semaine de vie, témoigne de cette recherche de contact.

Ce répertoire de base des comportements d'attachement, présent dès les premiers instants de la vie, peut toutefois varier beaucoup selon les bébés. On ne peut établir non plus, chez l'enfant ou chez l'adulte, de lien direct entre l'intensité de l'attachement et le nombre de comportements d'attachement manifesté.

### **La réciprocité dans les comportements d'attachement**

Les expériences de Harlow (1959) sur les singes rhésus ont permis de démontrer la puissance du besoin d'attachement et l'importance de la réciprocité dans les systèmes d'affection de la mère et du bébé. Zazzo (1959) apporte les observations suivantes de Harlow :

Une petite femelle rhésus a été séparée et isolée de ses congénères à partir du huitième mois de sa vie jusqu'au 18<sup>e</sup> mois. Ses rapports sociaux ultérieurs démontrent de nombreuses lacunes. Parvenue à l'âge adulte, elle refuse tout contact avec les autres et toute approche d'un mâle. Elle est inséminée artificiellement et donne naissance à un bébé. Elle refuse de le nourrir, le maltraite et tente plusieurs fois de le tuer. L'enfant ne se laisse pas rebuter par les mauvais traitements, s'accroche à sa mère et la cajole. Graduellement, la mère se laisse séduire et s'attache à son bébé. Parallèlement, son attitude à l'égard des mâles se modifie. Elle est fécondée naturellement et son second enfant est accepté avec tendresse. Et Zazzo de rajouter : « *Tirez-en les conclusions que vous voudrez... !* »

C'est donc durant les premières semaines et les premiers mois de sa vie que la « danse à deux » va s'organiser. L'établissement d'un véritable attachement semble se consolider lorsque la mère et l'enfant développent une réciprocité dans l'exécution de cette danse qui se caractérise par des mimiques vocales et faciales : sourcils relevés, sourires, grande ouverture des yeux, voix douce et aiguë.

Mais ce sont le temps et la pratique qui deviennent les éléments critiques dans la formation d'un véritable attachement. Ce n'est qu'à travers la répétition des gestes, au fil du temps, que les deux partenaires développeront la possibilité d'accroître cette réciprocité.

## **Les phases de l'attachement (Mary Ainsworth)**

### **1<sup>re</sup> phase : le préattachement initial (0 à 3 mois)**

Ce sont les compétences sensorielles de l'enfant, exclusivement, qui lui permettent de manifester certains comportements d'attachement. Cependant, on ne peut parler d'attachement à une personne en particulier, car ses capacités visuelles sont encore restreintes. Le bébé aurait toutefois une préférence pour les odeurs et la voix de la personne qui l'a mis au monde. Le confort et le bien-être apportés par la nourriture favorisent un rapprochement avec les êtres humains, sans discrimination.

### **2<sup>e</sup> phase : l'émergence de l'attachement (3 à 6 mois)**

La vision de l'enfant étant plus développée, elle lui permet de distinguer les personnes et de manifester maintenant une préférence pour celles qui composent son environnement quotidien. Les comportements d'attachement sont davantage dirigés vers la mère et moins vers les personnes étrangères. Par exemple, le sourire s'adresse plus particulièrement à la mère et aux figures familières qu'aux étrangers. Cependant, l'enfant n'a pas encore établi un lien privilégié avec une seule personne, mais donne déjà des signaux, dans la direction de ses comportements d'attachement, de la discrimination qui commence à s'opérer.

### **3<sup>e</sup> phase : l'attachement proprement dit (6 mois à 12 mois)**

L'enfant a maintenant distingué la personne qui s'occupe de lui de toutes les autres personnes et il réagit à son absence. Ses capacités motrices lui permettent autant de se rapprocher que de s'éloigner de la personne aimée. Une activité d'exploration est donc initiée par sa capacité de ramper et, plus tard, de marcher. L'angoisse de la séparation apparaît vers le huitième mois alors que l'enfant réagit à la présence de l'étranger. Cette réaction peut être plus ou moins forte, puisque les enfants ne manifestent pas tous une angoisse de séparation violente. Celle-ci peut aller d'un simple détournement de la tête à la manifestation de cris et de gestes de refus si la personne étrangère cherche à le prendre. L'enfant indique par ces réactions qu'il craint d'être séparé de son objet d'amour et que l'attachement à son égard est bel et bien instauré. Vers le douzième mois, cette angoisse semble diminuer d'intensité pour disparaître graduellement lorsque l'enfant se sent en sécurité.

### **Les types d'attachement selon Mary Ainsworth**

Selon la qualité des premières expériences d'attachement, les représentations mentales de soi et de l'autre se développent et produisent divers types d'attachement. C'est donc dans la répétition du même pattern de réponse à ses besoins que l'enfant développe un modèle interne lui permettant de prévoir les interactions futures.

Ainsworth a établi une classification des comportements d'attachement à la suite des observations d'enfants en présence de leur mère et de personnes étrangères. Elle a ainsi observé trois (3) types d'attachement de l'enfant selon le modèle de relation développé avec sa mère.

#### **Attachement confiant/sécurisé (66%)**

C'est en présence d'un parent sensible aux besoins de l'enfant, disponible, répondant rapidement à ses signaux et constant dans ses attitudes que l'enfant développe un attachement sécurisant. Généralement, l'enfant pleure lorsqu'il est séparé de sa figure d'attachement, mais réagit positivement à son retour. Il développe le modèle interne qu'il est un être aimable et aimé. L'enfant utilise la figure d'attachement comme base de sécurité pour explorer son environnement parce qu'il sait qu'il peut y revenir en tout temps, en cas de besoin. C'est l'attachement sécurisé qui rend l'autonomie possible.

La personne maternante démontre une grande sensibilité face aux besoins de l'enfant. Elle se manifeste par beaucoup de contacts et exprime sa satisfaction d'être avec le bébé ; elle est attentive, compréhensive et favorise ses besoins d'exploration.

Ces enfants sécurisés possèdent une meilleure estime de soi, deviennent plus compétents, autant dans leur développement social, émotionnel que cognitif. Ce sont généralement des enfants moins anxieux et moins agressifs.

#### **Attachement anxieux/évitant (20%)**

Ce type d'attachement reflète la difficulté de l'enfant à considérer sa figure d'attachement comme sécurisante, puisque ses demandes sont accueillies par de la rigidité, de l'agressivité ou de l'indifférence. Son modèle interne se développe donc autour de celui qui ne mérite ni amour ni affection. L'enfant développe ainsi une attitude de pseudo-indépendance et désactive son système face à sa figure d'attachement

pour diminuer sa détresse quand il en est séparé. Il a appris à se passer de sa mère, à l'éviter physiquement et affectivement puisqu'elle ne peut lui procurer de confort. Cet enfant manifeste peu de réactions négatives face à l'inconnu et lors de la séparation d'avec sa mère, mais également peu de réactions positives à son retour.

Ces enfants ont généralement davantage de problèmes dans leur fonctionnement social, cognitif et émotionnel.

### **Attachement anxieux/ambivalent (12%)**

L'attachement anxieux/ambivalent s'installe lorsque les réactions de la figure d'attachement sont imprévisibles. La personne maternante est inconstante face aux demandes de l'enfant. Les mêmes demandes peuvent être accueillies sereinement une fois et avec agressivité et colère la fois suivante. La mère n'a aucune conduite stable et cohérente avec le bébé. Comme l'enfant ne peut décoder les réactions de l'adulte, il en déduit qu'il est potentiellement dangereux de transiger avec lui. Il possède à la fois un besoin intense de contact et de protection, émet des signaux de détresse, de colère et d'agressivité à la suite d'une séparation, mais une grande difficulté à se laisser reconforter.

Ces enfants développent une immaturité affective, une ambivalence entre l'exigence d'une disponibilité de la figure d'attachement et l'incapacité de se sentir bien en sa présence.

### **Attachement désorganisé (Main)**

Moss et al. (1998), Main (1996), Cassidy et Main (1988) font état d'un quatrième type d'attachement appelé attachement désorganisé ou désorienté. La figure d'attachement est souvent hostile et intrusive. Il y a alors présence de détachement émotionnel dans la relation. Une forte proportion de ces enfants est victime de mauvais traitements. Les menaces, la peur et l'agressivité sont souvent présentes. Ces enfants offrent des comportements contradictoires, oscillant entre la résistance, la peur, l'évitement et le besoin de contact. Or, la figure d'attachement qui ne peut le sécuriser devient plutôt une figure menaçante, laissant l'enfant sans aucune stratégie pour se sécuriser.

### **LES DIFFÉRENCES PARENTALES DANS L'ATTACHEMENT**

Bien qu'il semble que le père soit autant attaché à l'enfant que la mère et que les premières réactions de l'enfant soient semblables pour les

deux, les comportements d'attachement diffèrent et évoluent considérablement dans les premiers mois.

Après quelques semaines, les rôles sont déjà différents et constants, et ce, dans plusieurs pays. La mère répond davantage au besoin d'attachement centré sur la sécurité, l'affection et les émotions autour des soins à donner à l'enfant. Quant au père, c'est davantage du côté de l'exploration que le phénomène d'attachement s'exprime le mieux. On résume souvent les différences dans les rôles parentaux en associant ceux de la mère au côté affectif et ceux du père au côté ludique.

En Suède, une étude révèle que les pères qui ont bénéficié du congé parental à la place de la mère ont le même potentiel pour s'occuper du quotidien. Toutefois, quand surviennent des périodes de stress pour l'enfant, c'est toujours vers la mère que les enfants se tournent pour se sécuriser.

La figure d'attachement principale semble donc toujours demeurer la mère, c'est-à-dire celle vers qui l'enfant se tourne en cas de détresse, même lorsque les rôles traditionnels sont intervertis.

#### LES ATTACHEMENTS MULTIPLES, LES GARDERIES ET L'ÉCOLE

À 2-3 ans, les membres de la famille immédiate et de la famille élargie deviennent progressivement des figures d'attachement (oncles, tantes, amis de la famille, grands-parents et gardiennes) (Bee et Mitchell, 1986). De nombreuses études tendent à démontrer que la façon dont les premiers liens d'attachement s'effectuent conditionne toutes les relations ultérieures : avec les membres de la famille élargie, à la garderie, à l'école et au niveau des relations sociales en général.

Le type d'attachement que l'enfant a assimilé lui sert de modèle de base pour appréhender les relations humaines en général et sera réutilisé dans ses différentes relations ultérieures.

#### **L'enfant en garderie**

Généralement, une similitude s'observe quant aux comportements d'attachement envers la mère et la personne qui accueille l'enfant en garderie, notamment si un moment de transition a été privilégié. Ceci explique pourquoi les enfants qui passent fréquemment d'une garderie à une autre présentent davantage de signes de perturbations.

Le fait que l'enfant s'attache à plus d'une personne ne vient pas signifier un attachement déficient à la mère. Bien au contraire. Il présuppose qu'un premier lien d'attachement solide a été établi et que l'enfant est en mesure de réussir d'autres attachements du même type.

Certains enfants provenant de milieux socio-économiques très défavorisés, qui ne permettent pas un développement optimal, en termes de stimulations ou d'attachement, pourraient même bénéficier grandement d'un milieu de vie en garderie pouvant compenser les défaillances familiales.

### **L'enfant en milieu scolaire**

L'enfant en situation scolaire vient également témoigner de la permanence du type d'attachement. Une première étude réalisée au Minnesota (Guedeney, 2010) démontre que les enfants qui ont bénéficié d'un attachement sécurisé se révèlent, à l'école, ceux qui sont les plus en mesure d'établir des relations harmonieuses avec leurs collègues et leurs professeurs. Empathiques, coopérateurs, ils savent demander de l'aide si nécessaire et deviennent les plus populaires. Ce sont ces enfants qui attirent également le plus la sympathie de leurs professeurs. Par contre, les enfants vivant des attachements moins sereins avec leurs parents éprouvent plus de difficulté et établissent une relation moins affectueuse avec leurs professeurs.

Force est de constater que l'enfant qui bénéficie le plus de l'attention de l'adulte est celui qui risque le plus d'en recevoir, renforçant ainsi son modèle interne d'attachement.

### **LA TRANSMISSION INTERGÉNÉRATIONNELLE DE L'ATTACHEMENT**

Les études de Main confirment non seulement la transmission intergénérationnelle de l'attachement, mais également le lien entre la représentation du modèle interne d'attachement chez la mère envers ses propres parents et le type d'attachement de l'enfant envers elle. Ainsi, il y a plus de probabilité de retrouver un enfant confiant chez une mère autonome et un enfant « évitant » chez une mère « évitante », de la même façon qu'un enfant avec un attachement de type désorganisé se retrouve habituellement au contact d'une mère traumatisée.

De même, la mère sécurisante est attachée à sa propre mère et est elle-même sécurisée alors que celle dont l'enfant développe un attachement anxieux/évitant est plus détachée et moins chaleureuse. Quant à celle qui devient une figure d'attachement de type anxieux/ambiva-

lent, elle demeure une mère qui demeure toujours préoccupée face à ses propres parents et cherche encore leur appui et leur approbation.

Cette équivalence entre le modèle d'attachement vécu par l'adulte avec ses propres parents et le modèle développé dans sa relation avec son propre enfant témoigne bien de l'intensité du premier attachement. Une fois installé, ce premier attachement devient quasi indestructible.

### John Bowlby (1907-1990)

John Bowlby est un exemple d'une enfance qui a influencé directement un choix de carrière. Né dans une famille londonienne très aisée, sa mère ne croyait pas qu'il était une bonne chose pour un enfant de recevoir tendresse et affection. Elle ne le voyait qu'une heure par jour, vers 16 heures au moment du thé. Son père était baronnet et membre du personnel médical du roi.

Il a été élevé par une nounou à laquelle il s'est fortement attaché et lorsqu'elle a quitté la maison alors qu'il avait 4 ans, il en a éprouvé un sentiment de perte profond. À l'âge de 7 ans, il vécu douloureusement d'être envoyé dans un pensionnat.

Jeune adulte, il fut incité par son père à s'inscrire en médecine et il s'intéressa surtout à la psychiatrie. Après la guerre, il travaille à la Clinique d'orientation de l'enfance à Londres. Il a développé une grande sensibilité à la douleur des enfants inadaptés et son attention fut attirée par les recherches portant sur les notions d'attachement et de séparation. L'éthologie animale (Lorenz), les effets de la séparation et de la privation d'affection sur des jeunes singes rhésus (Harlow) de même que les découvertes de René Spitz sur la séparation mère-enfant en bas âge déclenchèrent chez Bowlby une véritable fascination pour ce domaine.

Il observe alors les effets de l'anxiété de séparation chez les enfants hospitalisés et découvre 3 phases successives distinctes dans la réaction des enfants : la protestation (colère), le désespoir puis le détachement. Ces réactions sont d'autant plus fortes si la relation avec la mère est plus ou moins fonctionnelle.

Il poursuit ses observations et élabora une véritable éthologie humaine portant le nom de *Théorie de l'attachement*. Ce courant de pensée fut controversé au départ, car il infirmait l'ancienne théorie selon laquelle la mère était perçue comme un objet d'amour. Non seulement la mère est-elle interactive avec son enfant, mais celui-ci présente aussi une série de comportements innés visant à se relier tôt à sa mère. Le bébé est un être social dès sa naissance. Nombre de recherches sur l'attachement se poursuivent à travers le monde et John Bowlby apporta nouveauté et changement dans la manière de voir l'évolution affective de l'enfant.

Source 1 : [http://wikipedia.org/wiki/spécial:citer/John Bowlby](http://wikipedia.org/wiki/spécial:citer/John_Bowlby)

Source 2 : [www.meanomadis.com/content1show\\_articles.asp?id=358](http://www.meanomadis.com/content1show_articles.asp?id=358)

### Mary Salter Ainsworth (1913-1999)

Torontoise de naissance, elle y poursuit des études et obtient son Ph.D. en psychologie du développement à l'université de Toronto.

Elle se marie avec Léonard Ainsworth et le suit à Londres pour qu'il y termine ses études. Elle travaille alors avec John Bowlby à la Clinique Tavistock et s'occupe surtout d'une recherche sur les effets de la séparation mère-enfant.

Après ce travail, elle part en Ouganda (1954) pour y suivre 28 bébés non sevrés et observer les effets de la séparation et du sevrage. La question est de savoir si le traumatisme de l'enfant est relié à la séparation ou s'il est dû à une carence relationnelle antérieure.

De retour aux États-Unis, elle publie *Infancy in Uganda* (1967) dans lequel elle propose un modèle d'attachement en 5 phases. Elle adopte entièrement la thèse de Bowlby selon laquelle l'attachement de l'enfant à une personne maternante est un besoin primaire et est déterminant pour la suite de son développement psychologique.

Son plus grand apport à l'éthologie humaine fut l'observation de l'interaction mère-enfant, lors d'une situation où la mère est séparée de l'enfant, revient, repart et, ainsi de suite, dans une séquence de 7 épisodes. On y découvre que, peu importe la personne qui s'occupe de l'enfant, ce dernier, en présence de la mère, retourne toujours vers elle lorsqu'il vit une situation insécure. La mère constitue donc sa base de sécurité. Cette séquence, élaborée par Ainsworth, porte le nom de « **situation étrange** » et a été reconnue internationalement comme approche d'exploration du développement interactif entre les deux partenaires : la mère et l'enfant.

La psychologie du développement s'est enrichie d'outils pragmatiques grâce à Mary Ainsworth et l'adoption d'enfants en bas âge fut encore plus encouragée par la contribution et les recherches de Mary Ainsworth.

Source : Guedeney, A., 2002, *L'Attachement*, Paris, Masson

## CHAPITRE 4

*« On ne peut pas nuire à un enfant en l'aimant. »*

Helen Fielding

**Le développement affectif**

**L'éveil à la vie**

**0-2 ans**



## CONTENU DU CHAPITRE 4

Les bases du développement affectif de l'enfant	77
Différences entre la sexualité de l'enfant et celle de l'adulte	77
Le stade oral	77
Caractéristiques générales du stade oral	
La phase passive ou réceptive	
La phase orale active	
Problèmes reliés au stade oral	81
Le sevrage	81
Le sevrage précoce	
Le sevrage tardif	
L'angoisse du huitième mois	82
Besoins de gratifications de l'enfant	83
Attitudes éducatives au cours du stade oral	84



## LES BASES DU DÉVELOPPEMENT AFFECTIF DE L'ENFANT

Le développement affectif de l'enfant repose sur des bases physiologiques et biologiques. Ce sont d'abord les tensions qui donnent naissance à la recherche de satisfaction et qui déterminent, au fil des expériences, le lien d'attachement de l'enfant à son environnement. Sigmund Freud a été le premier à émettre l'hypothèse d'une sexualité de l'enfant reliée à la recherche de satisfaction des pulsions. L'énergie ou pulsion sexuelle nommée libido investit des zones du corps et provoque une érotisation de ces zones. Ces régions du corps sont appelées zones érogènes et l'enfant apprend, en les explorant, à les reconnaître et à les contrôler. Cette expérimentation lui permet de se situer dans le monde et de s'éveiller autant à lui-même qu'à l'autre.

Cependant, cette explication ne reçoit pas l'appui général des penseurs de l'époque freudienne et soulève pendant longtemps des controverses. En effet, l'Europe des années 1920-1930 sort de l'époque particulièrement marquée par une morale très stricte à l'égard de la sexualité. Freud avait déjà associé l'hystérie à un refoulement de la sexualité et donné naissance à une théorie expliquant la névrose par ce même refoulement. Or, oser affirmer l'existence d'une sexualité infantile suscite alors un scandale principalement dû à l'incompréhension des bases de cette sexualité.

## DIFFÉRENCES ENTRE LA SEXUALITÉ DE L'ENFANT ET CELLE DE L'ADULTE

Nous venons de voir que la libido, énergie ou pulsion sexuelle, investit pendant l'enfance des zones érogènes, provoquant une plus forte sensibilité de ces régions du corps lorsqu'elles sont stimulées. L'enfant expérimente ces zones sensibles et en apprend les fonctions par le plaisir associé à la satisfaction de la tension. Les zones érogènes du corps sont :

- la région de la bouche et des lèvres : extrêmement sensible pendant la période entre 0 et 18 mois, on parle alors du stade oral dans lequel l'enfant expérimente le plaisir associé autant à la nutrition qu'à la caresse ;
- la région anale : l'érotisation de cette zone amène l'enfant à vouloir contrôler son corps et acquérir la propreté. Il s'agit du stade anal, période se situant entre 18 mois et 3 ans ;

- la région des organes génitaux : l'exploration permet la découverte de la différence sexuelle et l'éveil d'une première identification. C'est le stade phallique couvrant la période de 3 ans à 5-6 ans.

Cependant, bien que ces zones soient également actives pendant l'adolescence et la période adulte, la façon dont l'érotisation est recherchée diffère considérablement. Ainsi, pendant l'enfance, on note que la libido **investit successivement** les zones érogènes alors que, chez l'adulte, la libido **investit simultanément** toutes les zones érogènes, provoquant une érotisation de tout le corps et amenant une recherche moins spécifique du plaisir.

Chez l'enfant, la sexualité demeure **auto-érotique**. Celui-ci contribue à obtenir ses propres satisfactions en explorant son corps alors que, chez l'adulte, le plaisir sexuel est partagé dans une **relation avec l'autre** et non exclusivement centré sur la recherche individuelle de satisfaction. En gardant à l'esprit les différences fondamentales entre les deux types de sexualité, nous analyserons le développement affectif de l'enfant à travers les stades de son évolution.

### **Caractéristiques générales du stade oral (0 à 18 mois)**

La libido rend sensible la région de la bouche et des lèvres provoquant une érotisation de cette zone. Au début, l'enfant ne se différencie pas de son environnement et toute son énergie psychique est concentrée sur la satisfaction immédiate de ses besoins. Le rôle essentiel de la libido, à ce moment, est d'assurer la survie de l'enfant. La grande sensibilité de cette zone éveille l'enfant non seulement au plaisir associé à l'apport de la nourriture mais aussi à la caresse et au toucher. La libido est donc au service des instincts de vie permettant à l'enfant de retrouver son équilibre par l'apaisement des tensions provoquées par les besoins nouveaux qu'il expérimente. Le MOI de l'enfant se structure graduellement au fil des expériences vécues dans le processus répétitif de la nutrition, du changement de couches et des échanges avec les personnes qui prennent soin de lui. L'enfant passe par deux phases au cours du stade oral.

#### **La phase orale passive ou réceptive (0 à 6-8 mois)**

Cette phase est marquée par la symbiose affective avec la personne maternante. Pour l'enfant, la mère, la nourriture, l'affection et lui-même forment un tout indissociable. Margaret Mahler (Cloutier et Renaud, 1990) parle d'une phase d'autisme normal (0 à 2 mois)

et d'une phase symbiotique normale (2 à 5 mois) permettant de comprendre la progression affective de l'enfant. Ainsi, au début de la vie, l'enfant ignore totalement la présence d'un monde extérieur à lui-même et n'éprouve que des sensations de bien-être ou de tensions douloureuses. Cependant, la satisfaction apportée par la nourriture n'est pas uniquement reliée à la tétée mais à tout ce qui entoure cette activité. Le confort des bras de la mère, son odeur, son rythme cardiaque, sa voix et sa gestuelle sont associés à l'apaisement des tensions.

Même si la mère n'est pas encore nettement identifiée, la phase symbiotique normale permet un échange affectif élaboré entre les deux partenaires, les périodes d'éveil de l'enfant étant plus longues et sa vision devenant plus développée. L'enfant devient davantage sensible à l'affection qui lui est portée. La complicité du regard, la reconnaissance de la forme d'un visage familier, de ses expressions mimiques et verbales portent un coup au narcissisme (énergie exclusivement centrée sur soi) de l'enfant qui s'attache graduellement à ce qui se passe à l'extérieur de lui.

Cependant, l'enfant reste totalement dépendant des soins qui lui sont donnés. Ce qui explique que, pendant cette phase orale passive, l'enfant se contente de **recevoir** et ne fait que réagir aux stimulations orales apportées par la tétée et la caresse. Le rôle de la mère est essentiel à l'éveil affectif de l'enfant qui apprend à anticiper le bien-être. Ainsi, on remarque qu'au réveil l'enfant est capable d'un délai dans la satisfaction de ses besoins, simplement en entendant la voix ou les pas de sa mère lorsqu'elle s'approche de sa chambre.

L'enfant traverse une phase passive-réceptive. C'est pourquoi des frustrations prolongées, une inconstance dans la satisfaction des besoins ou, une rupture brusque dans la relation avec sa mère peuvent constituer la base d'une **dépendance affective** ultérieure dans les rapports que l'individu établira avec les autres. Le besoin d'être constamment rassuré de l'amour de l'autre trouve sa source dans la qualité des premiers échanges affectifs entre l'enfant et la personne maternante. Une grande insécurité l'amène à vouloir s'attacher à tout prix, peu importe la personne, ou encore à vivre dans la crainte perpétuelle d'être laissé de côté ou abandonné.

### **La phase orale active (6-8 mois à 18 mois)**

La percée des dents marque une étape importante dans la vie de l'enfant. Il entre dans une phase plus active marquée par une

contribution personnelle dans la recherche de satisfaction de ses besoins. La douleur occasionnée par la percée des dents amène l'enfant à trouver des objets qui apaisent cette douleur. C'est ainsi que le hochet devient un objet que l'on mâche et que l'on mord. La capacité de préhension s'étend à l'univers des objets qu'il porte à sa bouche. Il apprend de la sorte toute une série d'informations nouvelles sur la qualité des objets : la texture, la forme, les angles, la température. La région buccale reste la zone privilégiée d'expérimentation à cause de la sensibilité amenée par la libido. L'auto-érotisme de cette période se retrouve dans l'action de poursuivre la tétée même lorsqu'il n'y a plus de lait dans le biberon ou dans le sein. Le simple fait de téter sans apport de nourriture lui procure un plaisir.

**Prendre et donner** constituent les éléments essentiels de l'activité de l'enfant. Les périodes d'éveil plus longues facilitent une meilleure assimilation par l'enfant de son milieu et permettent à son MOI de mieux identifier la réalité extérieure. Le sourire est maintenant une réponse fréquente au visage de l'autre. L'enfant sort de la symbiose affective et commence à comprendre que lui et sa mère sont des personnes différentes. Au plan intellectuel, il y a apparition de la permanence de l'objet permettant à l'enfant de différencier sa mère de toutes les autres personnes. Il craint de la perdre lorsqu'il n'est pas en sa présence ou encore lorsqu'une personne étrangère cherche à l'éloigner d'elle. Une première réaction d'angoisse face à l'étranger se manifeste autour du huitième mois ; il détourne la tête lorsqu'une autre personne que sa mère veut le prendre, certains enfants se débattent, crient et cherchent à maintenir le contact visuel avec leur objet d'amour. Cette réaction peut être plus ou moins forte chez les enfants au début de la période, mais tend à s'affaiblir vers le douzième mois.

L'enfant acquiert graduellement **une relative indépendance affective** grâce à ses nouvelles capacités motrices. Il peut maintenant marcher et apprendre à s'éloigner de sa mère pour mieux explorer son milieu. Cette indépendance se structure dans **le rapprochement et la distanciation**. Il peut s'amuser dans un espace éloigné de sa mère, mais lorsqu'il prend conscience de son isolement, il part à sa recherche et se rapproche d'elle. Cette étape est essentielle pour l'acquisition prochaine de son autonomie. Plusieurs auteurs croient que tout le développement affectif de l'individu consiste justement à se séparer de l'autre pour trouver son identité.

## Problèmes reliés au stade oral

### **Le sevrage**

Le sevrage peut constituer une source de conflit à ce stade parce que l'enfant expérimente une première séparation affective. Il existe deux types de sevrage :

Le passage du sein au biberon : la mère qui a choisi l'allaitement envisage souvent le retour au travail extérieur au cours de la première année de la vie de son enfant. Le biberon constitue alors une alternative à laquelle l'enfant doit s'adapter. Cependant, si le rituel qui entoure le biberon demeure le même que celui de l'allaitement, l'enfant ne ressentira pas d'effets négatifs lors de ce passage. Toutefois, l'adaptation biologique de l'enfant au lait maternisé peut requérir un certain délai même si la relation affective est maintenue.

L'arrêt brutal de l'allaitement maternel et le passage de la nourriture liquide à la nourriture solide peuvent générer des conséquences directes dans l'évolution affective de l'enfant.

### **Le sevrage précoce**

Un sevrage complet **avant l'âge de huit mois** peut semer une confusion chez l'enfant dans son rapport avec la nourriture. L'enfant, pendant cette période, ne s'est pas encore différencié de l'expérience qui entoure le processus de l'allaitement. Il se confond avec la nourriture, la mère et l'affection qu'elle lui procure. La disparition d'un de ces éléments peut se répercuter sur les autres éléments. Ainsi, un sevrage brusque pendant cette phase orale passive peut amener l'enfant à croire qu'il s'agit aussi d'un retrait de l'affection et de l'abandon de la personne qui s'occupe de lui. Albert Collette (1968) souligne les effets d'un sevrage rapide ou trop brusque sur l'évolution affective de l'enfant. Il identifie le problème de **la dépendance affective** qui marque les rapports ultérieurs de l'enfant avec son environnement. Cette dépendance se traduit par une sorte de fixation empêchant l'enfant d'acquiescer les ressources nécessaires à sa sécurité affective. Devenu adolescent et adulte, ses rapports affectifs sont caractéristiques de cette période de l'enfance et sont entachés d'une **incapacité à donner** (stade oral actif) de l'affection tout en exigeant d'en **recevoir** (stade oral passif) **beaucoup**.

### Le sevrage tardif

Le sevrage complet devrait être terminé autour de l'âge de deux ans. Prolonger l'allaitement au-delà de cet âge risque d'entraver le développement de l'autonomie de l'enfant. Le stade oral est marqué par un lien symbiotique entre la mère et l'enfant, lien dont l'enfant doit se libérer pour conquérir son indépendance affective. Si l'allaitement maternel est maintenu au-delà de cette étape du développement, l'enfant n'osera pas s'opposer à sa mère lors des apprentissages ultérieurs et aura de la difficulté à se situer en dehors d'elle.

### L'angoisse du huitième mois

Rapportée par René Spitz et confirmée par les recherches sur l'attachement (Bowlby, 1978 ; Ainsworth, 1978), l'angoisse du huitième mois marque une étape importante dans le développement affectif de l'enfant. Sa réaction de détresse lorsque sa mère s'éloigne de lui est souvent interprétée par l'entourage comme la manifestation d'un tempérament ou d'une personnalité peu sociable. « *On dirait que votre enfant devient sauvage* ». Mahler associe ce comportement à la phase de séparation-individuation (5 mois à 3 ans), processus essentiel permettant à l'enfant de se différencier de sa mère et de se reconnaître comme étant distinct d'elle.

La période critique se situe généralement entre 6 et 12 mois. Il est donc préférable, pendant cette période, de ne pas mettre l'enfant brusquement en présence d'une personne inconnue. Quand les parents se préparent à reprendre une vie sociale plus active, l'enfant doit comprendre qu'il n'est pas abandonné. Il faut donc le préparer au départ et au retour afin que l'enfant puisse comprendre qu'on ne l'abandonne pas. S'il est nécessaire de le faire garder par une nouvelle personne, il est souhaitable que les parents mettent l'enfant en la présence de cette personne quelque temps avant leur sortie tout en étant eux-mêmes à la maison. L'enfant apprend à reconnaître son visage, à l'identifier dans son environnement de telle sorte que lorsqu'elle reviendra pour le garder, sa réaction sera moins violente. Il est important aussi qu'il voie ses parents partir même s'il pleure. Il peut garder l'image du départ, mais aussi celle du retour. Cela contribue à consolider sa sécurité affective, à permettre aux émotions de l'enfant de se manifester et à supporter de plus en plus l'absence. Dans le cas où l'enfant est confronté fréquemment à des départs mal préparés, la crainte de l'abandon devient constante et se manifeste dans l'incapacité de s'éloigner de sa mère lorsqu'elle est à la mai-

son de crainte qu'elle ne le laisse. La dépendance affective s'établit, l'enfant reste fixé à cette étape et devient incapable de progresser dans sa vie affective. Spitz a même noté **une première possibilité de dépression chez l'enfant** lorsqu'il est séparé de son objet d'amour sans qu'un substitut valable ne puisse le remplacer. La capacité de l'enfant de s'individualiser, d'accepter d'être en l'absence de l'être aimé constitue donc un enjeu majeur du stade oral et la manière dont cette étape est vécue génère des conséquences importantes sur les acquisitions ultérieures de l'enfant.

#### BESOINS DE GRATIFICATIONS DE L'ENFANT

La qualité de la relation mère-enfant est déterminante dans l'évolution affective de l'enfant au stade oral. Non seulement elle est son lien privilégié avec le monde extérieur, mais c'est dans la constance et la stabilité de cette relation que l'enfant trouvera les ressources nécessaires à son épanouissement. Nourrir l'enfant constitue la base de l'éveil affectif. Il déclenche le processus d'attachement et d'élaboration de son Moi. Cependant, la satisfaction alimentaire ne constitue pas le seul besoin de l'enfant à ce stade. Gratiot-Alphandéry et Zazzo (1973) rapporte à cet égard les recherches de Margaret Ribble sur les besoins de gratifications autres que les gratifications orales chez les jeunes enfants.

Les gratifications tactiles apportées par les caresses et les stimulations de la zone orale provoquent un apaisement puisque le toucher permet de reconnaître des sensations sur tout le corps et facilite l'élaboration de la conscience de Soi.

Les gratifications kinesthésiques dans lesquelles l'enfant apprend à associer le confort et la chaleur humaine à la sécurité affective, grâce au bercement, au fait d'être tenu dans les bras, lors des manipulations au moment du bain ou des changements de couches ou encore des massages. Selon Ribble (Vigor, 1991), l'absence de gratifications kinesthésiques pourrait même être à l'origine de certains troubles digestifs et de crises de larmes chez les petits bébés.

Les gratifications auditives dans la communication mère-père-enfant ont un effet sécurisant sur l'enfant et un impact important dans le processus de l'attachement. Les berceuses chantées par la personne maternante au moment du coucher ou de la sieste témoignent bien de l'effet d'apaisement que peut procurer l'audition de la voix humaine.

### ATTITUDES ÉDUCATIVES AU STADE ORAL

Parce que les toutes premières expériences façonnent le restant de la vie, il est important de créer, dès la naissance, un milieu propice pour le développement global de l'enfant. Ainsi, pendant ce premier stade de développement, il serait possible de regrouper les diverses attitudes éducatives, déjà mentionnées précédemment, autour d'un seul thème qui se veut primordial :

#### **Créer un environnement stable et sécurisant**

1. Offrir à l'enfant une grande disponibilité.
2. Développer une routine pour rendre les comportements prévisibles.
3. Répondre rapidement à ses besoins, souvent manifestés par les pleurs.
4. Offrir des contacts physiques quotidiennement.
5. Créer un environnement stimulant en tenant compte des capacités du bébé.
6. Éviter la surprotection pour favoriser l'éloignement.
7. Permettre l'utilisation d'objets transitionnels (doudou, suce) pour assurer la sécurité affective de l'enfant.

Ainsi, l'enfant se sentira accueilli dans ce premier milieu de vie extérieur et développera une confiance envers soi et le monde, lui fournissant une base solide pour tout son développement ultérieur.

## CHAPITRE 5

« L'enfant qui sait marcher est un Dieu pour  
l'enfant dans son berceau. »

Proverbe indien

**Le développement affectif**  
**La marche vers l'autonomie**  
**2-4 ans**



## CONTENU DU CHAPITRE 5

Caractéristiques générales du stade anal	89
Problèmes reliés au stade anal	89
L'apprentissage de la propreté	89
L'énurésie	91
L'énurésie primaire	
L'énurésie secondaire	
Le négativisme ou la crise d'opposition	93
Le désir de contrôler les situations	
L'acquisition du langage	
Le processus d'individuation	
L'agressivité chez l'enfant	94
Les interdictions et les contrôles parentaux	
L'écart entre les désirs et les capacités	
Le niveau de développement intellectuel	
Le contrôle de l'agressivité	95
Attitudes éducatives à développer au cours du stade anal	96



**La maturation du système nerveux** permet désormais à l'enfant de mieux contrôler son corps. Au début du stade, l'enfant n'est pas encore en mesure d'exercer un contrôle sur son corps, il se contente de se laisser aller ou de donner ce qui lui est demandé. Il est alors au stade **anal passif**, caractérisé par l'**expulsion**. Puis, graduellement, l'enfant s'exerce à se retenir et à se laisser aller selon son bon vouloir. De passif, il devient donc actif dans le sens où il peut maintenant décider de garder pour lui ce qui lui appartient. Tout le stade anal est marqué par une oscillation entre le pôle passif et le pôle actif. L'enfant prend conscience du plaisir qu'il éprouve à se retenir et du soulagement à se laisser aller. L'enfant cherche à s'ajuster au processus du contrôle de la propreté, mais il n'est pas rare qu'il s'échappe sans le vouloir ou encore qu'il soit incapable de se laisser aller (constipation). Tout l'enjeu du stade anal consiste donc à retenir et à laisser aller **au bon moment**.

#### CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DU STADE ANAL

La maturation du système nerveux n'est pas l'unique élément permettant à l'enfant d'acquérir la propreté. Au plan biologique, **la libido se détache graduellement de la zone orale pour investir et érotiser la région anale**. C'est également pendant cette période que l'enfant prend conscience que ses parents s'intéressent particulièrement à son urine et à ses selles. C'est la première fois qu'il prend conscience qu'il est propriétaire de ses selles et de son urine et qu'il peut les utiliser comme moyen de résistance à l'autorité ou comme moyen de chantage à l'égard des personnes qui cherchent à le contrôler. La rétention et l'expulsion deviennent les deux activités privilégiées de cette phase de développement, d'autant plus que l'investissement libidinal crée un plaisir dans l'exercice de ces activités. Au stade oral, lorsque l'enfant expulsait ses selles, il ignorait que c'était lui qui provoquait cet état. Au stade anal actif, le passage de la masse fécale sur l'anus provoque un plaisir en soi et l'enfant cherche à recréer ce plaisir. Certains enfants se retiennent parce que le plaisir de l'expulsion devient plus grand par la suite. La libido permet ainsi à l'enfant de prendre conscience qu'une partie de son corps se trouve derrière lui. Erikson (1982) indique que le doute est associé à cette prise de conscience. L'enfant apprend que cette zone du corps est particulièrement vulnérable notamment s'il est frappé par derrière.

#### PROBLÈMES RELIÉS AU STADE ANAL

##### **L'apprentissage de la propreté**

L'apprentissage de la propreté constitue une des premières tentatives de l'enfant dans la conquête de son autonomie. L'âge

pour débiter cet apprentissage dépend, entre autres, du tempérament de l'enfant et de son niveau de maturité biologique. Le contrôle entier des sphincters se réalise généralement pendant cette période de développement. On doit attendre que l'enfant soit capable de se déplacer par lui-même, de mettre des mots sur ce qui se passe (caca, pipi), de participer aux gestes d'enlever sa couche ou sa culotte, et surtout de prendre plaisir à cet apprentissage en imitant les grands. La plupart des auteurs ont constaté que **les petites filles sont plus précoces dans l'acquisition de la propreté que les petits garçons**. Christiane Olivier (1980) affirmait même que « *la bataille anale est une affaire de garçons qui tentent par leur refus de s'éloigner de l'emprise de la mère toute puissante.* »

Pour faciliter l'apprentissage à la propreté, il est important de tenir compte des éléments suivants :

### **Respecter le rythme de l'enfant**

Le parent qui désire que son enfant soit propre peut avoir tendance à précipiter l'apprentissage sans tenir compte de la personnalité de son enfant. Les comparaisons avec d'autres enfants doivent surtout être évitées, car chaque enfant a son propre rythme d'évolution. Une attitude rigide, des horaires fixes, des humiliations répétées peuvent avoir une influence très néfaste sur le processus d'acquisition de la propreté et sur le développement de l'estime de soi de l'enfant. Même si les premiers pas de l'enfant en ce domaine ne sont pas toujours couronnés de succès et même s'il manifeste une certaine opposition, son environnement doit le protéger de l'échec possible en l'encourageant activement. Au lieu de le forcer à rester sur le pot tant qu'il n'a pas réussi à éliminer, il est préférable de l'amener plusieurs fois à la toilette avec soi afin de le stimuler à imiter le comportement désiré. En général, la propreté de jour (diurne) précède la propreté de nuit (nocturne).

### **Comprendre que l'enfant nous fait un cadeau**

Les selles sont pour l'enfant une création, une œuvre d'art offerte aux personnes qu'il aime. L'enfant peut choisir de se laisser aller au moment où sa mère le souhaite comme il peut s'opposer à elle en se retenant. On remarque souvent qu'à la suite d'une confrontation avec ses parents ou avec la personne

qui s'occupe de lui, l'enfant réagit, soit en refusant de donner ce qu'il possède, soit en éliminant au moment inopportun, afin d'attirer l'attention sur lui. Une certaine souplesse s'impose donc afin de créer un climat favorable au cours de l'apprentissage. Il ne faut surtout pas déprécier « *le cadeau* » en utilisant des termes faisant appel à la saleté ou à la malpropreté puisque c'est une partie de lui-même que l'enfant offre en acceptant d'être propre.

### **Donner à l'enfant des substituts à ses selles et à son urine**

À ce stade, l'enfant n'éprouve aucune répugnance pour son urine et ses selles. Au contraire, il peut même trouver intéressant de s'amuser avec. Cet intérêt peut être canalisé en proposant à l'enfant des substituts tels que la pâte à modeler et la peinture aux doigts, permettant à l'enfant de manipuler des éléments semblables à sa propre production. Les jeux avec de l'eau constituent aussi une bonne source de substitution. Le bain, les flaques d'eau, le lavabo sont autant d'endroits attirants pour l'enfant pendant cette période.

### **Offrir à l'enfant un siège confortable et à sa dimension**

Il est souvent préférable d'entraîner un enfant sur un petit pot que de l'asseoir directement sur le siège de la toilette. En effet, les toilettes sont davantage construites pour des personnes plus âgées et peuvent être source d'une certaine insécurité chez l'enfant. On sait que l'imagination de l'enfant est fertile et la peur du grand trou peut l'amener à développer des craintes associées autant au bruit de la chasse d'eau qu'au phénomène des objets qui peuvent disparaître ou surgir de ce trou. Il faut souvent prévoir un petit banc, comme appui pour les pieds, lorsque ceux-ci ne touchent pas le sol, pour éviter que l'enfant éprouve la crainte de tomber. Lorsque l'enfant hésite à utiliser la toilette, il est nécessaire d'en rechercher les causes et de laisser à l'enfant tout le temps nécessaire pour l'appivoiser. Une meilleure compréhension de la manière dont l'enfant aborde la réalité favorise les apprentissages auxquels il est soumis.

### **L'énurésie**

Ce problème prend sa source lors de cette deuxième phase du développement affectif de l'enfant. On ne doit cependant pas diagnostiquer

un problème d'énurésie, cette incapacité à contrôler ses sphincters, avant l'âge de cinq ans. La source de ce problème se situe généralement lors d'un apprentissage difficile pendant l'entraînement à la propreté, notamment si aucune cause physique ou physiologique n'est retenue. Certains enfants éprouvent tout simplement plus de difficultés à contrôler leur vessie. Cependant, avant de diagnostiquer un trouble affectif associé à l'énurésie, il est important de consulter un pédiatre afin de déterminer si un problème de santé n'empêche pas l'enfant d'exercer un contrôle sur sa rétention.

Si l'enfant ne souffre d'aucun trouble d'ordre physiologique pouvant expliquer ses difficultés à devenir propre, il faut alors envisager qu'une difficulté affective puisse être à l'origine de l'énurésie. On reconnaît deux types d'énurésie dont l'origine est psychologique :

- **L'énurésie primaire**

L'énurésie primaire signifie que l'enfant n'a jamais acquis le contrôle de sa vessie. Il s'agit d'une fixation au stade anal, plus courante chez les garçons. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette difficulté d'apprentissage de l'enfant. Parmi les plus fréquents se retrouvent :

**Une passivité de l'enfant** qui n'arrive pas à faire l'effort nécessaire pour exercer un contrôle de son sphincter urétral.

**Une passivité familiale** dans laquelle les parents ne donnent pas à l'enfant une éducation à la propreté. On laisse l'enfant livré à lui-même croyant qu'il finira par acquérir la propreté sans leur intervention.

**Une éducation non appropriée** à l'entraînement à la propreté. Par exemple, des parents qui laissent un enfant trop longtemps sur le petit pot ou encore qui commencent l'entraînement de façon trop précoce.

**Des humiliations répétées** au cours de l'apprentissage de la propreté. Les sarcasmes, les insultes et les punitions de l'adulte peuvent semer le doute chez l'enfant quant à sa capacité d'acquiescer la propreté. Il se conforme ainsi à l'image qui lui est projetée de lui-même.

- **L'énurésie secondaire**

Dans l'énurésie secondaire, l'enfant perd le contrôle de la propreté, déjà acquis. Il s'agit d'une régression de l'enfant résultant d'une situation affective difficile. Tout changement ou stress important est susceptible de déclencher une énurésie chez un enfant déjà propre :

**La séparation ou le divorce de ses parents.** L'enfant peut réagir à la séparation en retournant à un stade antérieur. Faire pipi au lit devient une forme de demande d'attention autant qu'une manifestation d'agressivité à l'égard de ses parents. Il est évident que l'enfant ignore les raisons de son manque de contrôle ; il s'agit d'un mode de réaction à une situation de tension.

**La naissance d'un petit frère ou d'une petite sœur.** Il arrive fréquemment qu'un nouveau-né soit l'objet de jalousie de la part de l'aîné. L'enfant a l'impression de perdre sa mère ou son père qui manifeste toute son attention envers le bébé. Il peut alors manifester une régression par la perte du contrôle de la propreté afin d'obtenir sa part d'attention.

**L'entrée à l'école ou à la garderie, un changement fréquent d'école ou de garderie** provoquent chez certains enfants une forte tension. Pour la première fois, l'enfant est soumis à des consignes de groupe et se familiarise avec une discipline essentielle aux nouveaux apprentissages. Sa liberté d'action s'en trouve entravée et l'enfant doit réussir à contrôler ses émotions. L'anxiété ressentie dans cette nouvelle situation est facilement intégrée chez la plupart des enfants alors qu'elle amène chez d'autres une régression telle que l'énurésie secondaire. L'enfant manifeste par ce comportement une insécurité affective suite au départ de la maison, un relâchement des tensions lorsqu'il se retrouve chez lui, de même qu'un besoin d'être protégé, materné.

**Les nombreux déménagements de la famille** qu'un enfant peut subir au cours d'une année peuvent générer chez lui une difficulté d'attachement à autrui et des difficultés relationnelles avec son environnement familial, scolaire et social. La stabilité et la constance sont des éléments essentiels dans l'acquisition de la propreté et contribuent à établir la confiance, l'autonomie et l'initiative nécessaires à un bon équilibre psychologique.

### **Le négativisme ou la crise d'opposition**

Le « **NON** » de l'enfant aux demandes de l'adulte est une des périodes les plus préoccupantes pour les parents dans l'éducation de l'enfant. L'enfant devient difficile à contrôler et fait souvent le contraire de ce qui est demandé. Les parents cherchent alors les raisons d'un tel comportement et réagissent parfois fortement au refus de l'enfant. Cette crise d'opposition, appelée aussi « première adolescence » par Dodson (1975), est non seulement normale, mais doit être interprétée comme étant une évolution dans la recherche de l'atteinte de l'autonomie par l'enfant. De nouveaux éléments qui apparaissent à cette période dans la vie de l'enfant permettent de mieux comprendre l'apparition de ce phénomène :

#### **Le désir de l'enfant de contrôler les situations**

Ce désir, qui se manifeste au départ dans sa recherche du contrôle sphinctérien, se transpose activement à toutes les autres situations de sa vie quotidienne. Contrôler son corps, les objets, le langage, les défis et les personnes de son entourage deviennent ses principales activités. Cette nouvelle attitude se manifeste particulièrement dans le changement continu de ses idées et de ses choix. Il faut donc voir dans la crise d'opposition un effort de l'enfant pour maîtriser davantage son MOI et affirmer son indépendance à l'égard de l'adulte.

#### **L'acquisition du langage**

L'acquisition du langage marque une nouvelle étape dans la relation de l'enfant avec ses parents. Le langage permet à l'enfant de se séparer davantage d'autrui, de manifester sa différence. Or, l'enfant qui possède maintenant une plus grande maîtrise de ses capacités motrices cherche à vouloir tout faire par lui-même. Les parents doivent donc imposer des limites et cherchent souvent à contrôler l'enfant en lui disant « **NON** ». Le **NON** de l'enfant devient simplement une imitation du contrôle parental, une manifestation de son désir de contrôler les situations.

**Le processus d'individuation** permet à l'enfant de se situer davantage par rapport aux autres. Il faut se rappeler que l'enfant a vécu au stade antérieur en symbiose avec son environnement. Il a maintenant réussi à se dégager relativement de cette confusion avec autrui et « dire **NON** à l'adulte, c'est dire **OUI** à lui-même. ». L'enfant cherche donc à affirmer son autonomie.

## **L'agressivité chez l'enfant**

Pour la première fois de sa vie, l'enfant est en contact avec des sentiments très puissants qui cherchent constamment à se manifester. Il peut passer par des périodes agressives autant que par des périodes de tendresse immodérée. Cependant, alors qu'au stade oral il était possible de simplement détourner son attention lorsqu'il désirait un objet, cette *distraction* est de moins en moins possible au cours de la phase actuelle. L'enfant a consolidé son emprise sur le monde extérieur et sa volonté s'est affirmée. Il peut donc être envahi par la colère et l'agressivité qui l'amènent à poser des gestes, des actes désavoués par ses parents. Ses réactions agressives peuvent provenir de sources diverses :

### **Les interdictions et les contrôles parentaux**

Il arrive souvent que les parents demandent à l'enfant de cesser rapidement une activité soit pour aller se coucher, manger ou pour prendre un bain. La frustration vécue par l'enfant se manifeste parfois par de fortes colères, un refus obstiné d'obéir qui se termine souvent par une intervention autoritaire des parents. Une façon de réduire la frustration chez l'enfant consiste simplement à avertir l'enfant du laps de temps accordé pour terminer son activité au lieu de l'interrompre brusquement.

### **L'écart entre les désirs de l'enfant et ses capacités de réalisation.**

Dans ses jeux, l'enfant peut être confronté à ses limites. Son désir de réussir une activité s'oppose souvent à ses capacités psychomotrices. Face à l'échec, l'enfant réagit impulsivement à la frustration. Pour éviter le conflit et aider l'enfant à réduire ses frustrations devant une activité difficile, on pourrait suggérer à l'enfant de diriger l'activité en nous permettant de coopérer. Ainsi, l'enfant apprend en nous regardant faire comment atteindre son objectif.

### **Son niveau de développement intellectuel**

L'enfant n'a pas encore acquis une pensée logique. Sa pensée très égocentrique ne lui permet pas l'objectivité nécessaire pour procéder par étapes dans sa compréhension des situations ou encore pour coopérer avec les autres. Cette incapacité provoque souvent des conflits avec les autres, générant de la frustration et de l'agressivité.

## LE CONTRÔLE DE L'AGRESSIVITÉ CHEZ L'ENFANT

L'enfant, comme l'adolescent et l'adulte, ne peut empêcher un sentiment ou une émotion de l'envahir. Or, contrôler un sentiment est impossible. Vouloir contrôler le sentiment d'agressivité est donc une entreprise vouée à l'échec. Cependant, il est important de différencier entre le sentiment d'agressivité et la manifestation extérieure dans l'acte posé. Les parents peuvent manifester leur compréhension du sentiment tout en maintenant une attitude de fermeté à l'égard du geste posé. Ainsi, suite à une dispute dans laquelle l'enfant en a frappé un autre, on peut lui dire : « *Tu es choqué ; tu te sens en colère. Je te comprends. Cependant, je ne veux pas que tu frappes une autre personne quand tu es en colère. Je ne suis pas d'accord avec ton geste et c'est pour cette raison que je te blâme* ». Cette intervention permet à l'enfant de saisir que ce n'est pas toute sa personnalité que l'on blâme, mais bien le geste qu'il a posé.

## ATTITUDES ÉDUCATIVES À DÉVELOPPER AU COURS DU STADE ANAL

### **Se réjouir de ses nouvelles acquisitions**

Les parents devraient se réjouir des nouvelles acquisitions de l'enfant à ce stade de développement. Bien que certaines situations soient difficiles à vivre, il faut saisir l'importance pour l'enfant de se dégager de l'emprise de l'autre pour acquérir son autonomie. L'opposition manifestée par l'enfant ne signifie pas qu'il n'aime plus ses parents, mais plutôt qu'il a besoin d'explorer les limites de son MOI pour mieux se différencier. L'affirmation de Soi passe nécessairement par l'opposition au cadre de référence adulte et cela est valable autant pendant la période de l'enfance qu'elle le sera pendant la période de l'adolescence.

### **Respecter les rituels proposés par l'enfant**

Le désir d'opposition peut générer de l'anxiété chez l'enfant, anxiété reliée à la peur d'être puni ou rejeté. C'est pourquoi apparaissent, à ce stade, des rituels qui visent justement à compenser l'insécurité vécue dans son désir de contrôler et de s'opposer. Les rituels sont des séquences d'action exécutées toujours de la même manière sans jamais en changer l'ordre et les éléments qui en font partie. Il en va ainsi du rituel de la sieste ou du dodo. Par exemple, l'histoire racontée doit toujours être la même, la façon de fermer la porte, la façon de border l'enfant, ainsi de suite. Cette complicité avec le parent permet à l'enfant de se retrouver dans un monde connu et sécurisant qui évite l'anxiété associée à la recherche de l'autonomie.

### **Utiliser la souplesse dans l'application des règles**

Bien qu'il s'agisse parfois d'une période difficile à vivre pour les parents, une attitude souple à l'égard des incartades de l'enfant est suggérée. Les règles établies doivent alors être peu nombreuses, mais tenir compte autant des besoins de l'enfant que des valeurs que les parents désirent transmettre. Une attitude face aux règles, à la fois ferme sur les objectifs, mais souple dans leur application, demeure l'attitude la plus souvent appropriée avec les enfants de cet âge.

### **Offrir des choix raisonnables**

L'enfant n'est certes pas en mesure de prendre des décisions éclairées concernant sa santé ou sa sécurité. L'heure des repas, du coucher ou de la manipulation d'objets dangereux sont du domaine parental. Toutefois, permettre à l'enfant de faire un choix entre deux éléments proposés permet à la fois à l'enfant d'exercer son autonomie, aux parents d'offrir à l'enfant des choix éclairés et d'éviter ainsi une crise d'opposition. La suggestion est généralement mieux acceptée que le commandement.

### **Associer les demandes à des activités agréables**

Quand le bain s'accompagne de bulles et de jouets et représente une occasion de jouer avec l'un de ses parents, quand l'heure du coucher est accompagnée d'un conte, l'enfant se conforme davantage aux demandes de l'adulte.

### **Recourir à un temps d'arrêt pour mettre fin à un conflit**

Sans l'utiliser comme punition, il est parfois souhaitable de recourir à un temps d'arrêt pour mettre fin à un conflit ou bien de soustraire l'enfant à la situation conflictuelle. Cette façon d'agir peut permettre à l'enfant de se calmer ou de se centrer sur autre chose. Par exemple, si l'enfant fait une crise pour obtenir un jouet qu'on refuse de lui acheter, il est préférable de l'éloigner temporairement et de lui proposer une autre chose intéressante. Il faut cependant éviter de récompenser la crise en lui offrant le jouet convoité.



## CHAPITRE 6

« Le monde des adultes dépense beaucoup d'énergie pour limiter, réduire ou nier le plaisir chez l'enfant. Ce plaisir apparaît comme dangereux, susceptible de tous les débordements, incitateur au désordre. »

Jacques Salomé

**Le développement affectif**

**L'éveil à la sexualité**

**4-6 ans**



## CONTENU DU CHAPITRE 6

Caractéristiques générales du stade phallique	103
La découverte des différences anatomiques	103
Les jeux sexuels	
La période des questions	
La situation œdipienne	104
L'hypothèse freudienne	104
Le complexe d'Œdipe et d'Électre	
Résolution de la situation œdipienne	
L'hypothèse de Christiane Olivier	108
Résolution de la situation œdipienne	109
Problèmes reliés au stade phallique	110
Les routines sécurisantes pendant le stade phallique	112
Les attitudes éducatives au stade phallique	113
La famille actuelle	114



## **Caractéristiques générales du stade phallique**

L'exploration de la sexualité devient la principale source d'intérêt de l'enfant pendant ce stade. La libido a désinvesti graduellement la zone anale pour se diriger vers la région des organes génitaux. Le déplacement de cette libido provoque alors une érotisation permettant à l'enfant d'expérimenter le plaisir associé aux organes génitaux.

Le stade phallique voit apparaître également un questionnement nouveau chez l'enfant, non seulement par rapport à lui-même, mais également sur ce qui le lie et le différencie des autres. Cette phase exploratoire est marquée par des événements qui permettent à l'enfant de fixer sa première identité.

## **La découverte des différences anatomiques**

L'enfant avait sans doute déjà remarqué les différences corporelles, mais il n'y accordait pas une grande importance. Vers trois ans, il commence à s'intéresser aux différences anatomiques, car il prend conscience de l'existence de deux univers : celui des garçons et celui des filles. Les enfants manifestent alors un intérêt devant la constatation que certains possèdent un pénis et d'autres pas.

## **Les jeux sexuels**

C'est à la suite de cette découverte que les jeux sexuels apparaissent et sont basés sur l'exploration du corps de l'autre. Il ne faut pas voir de mauvaises intentions ni de morale associée au bien et au mal dans cette exploration. Des comportements exhibitionnistes et voyeuristes se manifestent sans aucune pudeur et sont souvent associés au simple plaisir de voir le corps de l'autre ou de montrer son propre corps.

L'exploration de son propre corps conduit aux premières expériences de masturbation. Les parents sont souvent mal à l'aise face à ce comportement et ont tendance à culpabiliser l'enfant pour ses activités sexuelles. Il faut comprendre que, pour l'enfant, la sexualité représente un intérêt équivalent à celui des apprentissages de la propreté ou encore à celui de sucer son pouce. On ne doit faire aucune référence à la sexualité adulte puisque le but recherché par l'enfant est complètement différent. Il s'agit d'une activité autoérotique visant à mieux

connaître son corps ou encore à éliminer une tension quotidienne en se donnant du plaisir.

Ces expériences sexuelles sont souvent le fruit d'un hasard et non d'une intention définie par l'enfant. C'est la **spontanéité** et la **curiosité** qui sont à la base de l'exploration de son corps et de celui de l'autre. Un frottement accidentel de la zone génitale déclenche la recherche du plaisir puisque la libido a investi fortement cette zone, ce qui la rend extrêmement sensible lorsqu'elle est stimulée. La vision joue aussi un rôle important, car la vue du corps de l'autre peut susciter l'envie de montrer le sien. C'est souvent l'élément déclencheur pour les jeux sexuels

### La période des questions

Enfin, la constatation des différences anatomiques suscite un questionnement chez les enfants. Au cours de cette phase du développement, l'enfant, qui atteint la pensée intuitive, est davantage apte à se questionner sur la réalité qu'il observe. Ainsi, face à la découverte de l'organe sexuel masculin, il n'est pas rare d'entendre des jeunes filles dire que, lorsqu'elles seront grandes, elles auront un pénis comme les garçons. Quant au petit garçon, devant l'absence de pénis de la petite fille, il peut s'imaginer qu'il se développera plus tard ou encore qu'elle l'a tout simplement perdu, ce qui peut semer le doute pour son propre organe. Il faut comprendre que l'enfant est encore en pleine période de découverte et ignore que son sexe est permanent. Il faut donc éviter d'utiliser des phrases qui confirment le doute de l'enfant. Si on lui dit : « *Lâche ton sexe sinon il va tomber* », ou encore, « *Si tu n'arrêtes pas d'y toucher, je vais te le couper* », l'enfant croit fermement les affirmations de l'adulte. Il peut même penser que c'est ce qui s'est produit dans le cas de la petite fille.

## LA SITUATION ŒDIPYENNE

### L'hypothèse freudienne

La situation œdipienne est certes l'événement le plus spectaculaire de cette période du développement humain. Longtemps reliée à une rivalité active de l'enfant face au parent de même sexe, on accordait à l'éveil sexuel de l'enfant une importance prépondérante dans l'établissement de ses relations avec le partenaire de l'autre sexe. Cependant, il n'y a pas d'interprétation unanime sur la compréhension de la situation œdipienne.

Pour chaque enfant, la mère est la source d'affection et de sécurité dans les trois premières années de sa vie. Ainsi, l'enfant réagit fortement à son absence et recherche constamment sa présence. Il hésite à la partager avec d'autres personnes et la prise de conscience de la relation père-mère amène l'enfant à réagir. Il faut noter toutefois que la situation œdipienne se manifeste de manière différente chez le garçon et chez la fille :

**Chez le garçon**, la relation établie avec sa mère constitue l'élément central de son évolution. Cette relation privilégiée se trouve cependant confrontée à la découverte d'une relation très forte entre le père et la mère. Ayant été la source de satisfaction de ses besoins pendant les trois premières années de sa vie, le petit garçon éprouve une grande affection à l'égard de sa mère et il souhaite conserver pour lui seul cette relation. Le père devient rival dans la conquête de la place à occuper auprès de la mère.

Par exemple, lorsque ses parents s'embrassent, le petit garçon vient se placer entre les deux et demande à sa mère de l'embrasser lui aussi. Le matin, lorsqu'il va les rejoindre au lit, il s'installe au milieu de ses parents pour les séparer. La rivalité du garçon avec son père, afin d'obtenir les faveurs de sa mère, se manifeste dans les petits détails de la vie quotidienne. Il joue souvent au petit homme avec sa mère, cherchant à la protéger, à lui rendre service et, ainsi, éloigner ou remplacer le père. Il va de soi que, dans un couple où la relation est solidement établie, les efforts du petit garçon pour séparer ses parents vont échouer. Pour éviter d'insécuriser l'enfant suite à cet échec, les parents doivent continuer de l'intégrer dans les activités familiales tout en lui faisant comprendre la place importante du père dans la vie de la mère.

**Chez la fille**, la compréhension de la situation œdipienne est plus complexe. La relation développée avec la mère depuis la naissance va se transposer sur le père. La théorie freudienne n'a offert que peu de réponse pour expliquer ce détournement de pôle si ce n'est que la jeune fille accorde une importance primordiale au pénis de l'homme et que son appropriation passe par la rivalité avec sa mère. La jeune fille tente alors de séduire son père en lui manifestant son affection et cherche à prendre la place de sa mère dans la structure familiale : « *Regarde papa, je peux faire aussi bien que maman.* » « *M'aimes-tu autant que tu aimes maman ?* » La petite fille cherche à plaire en s'habillant comme sa mère, fait ses premières expériences de maquillage et dit à son père qu'il est *son beau papa d'amour*. De même qu'avec le petit garçon, quand la relation de couple est excellente, elle amènera forcément une intégration de la petite fille dans la vie familiale tout en préservant le caractère d'intimité de la relation conjugale.

La crise œdipienne est tout à fait normale et permet à l'enfant de situer le niveau des rapports au sein de la famille. Il faut souligner que **tous les enfants la vivent**, l'intensité variant selon les situations familiales. Plus les conflits parentaux sont présents, plus la recherche d'une relation privilégiée avec l'enfant de l'autre sexe pourrait être sollicitée afin de combler le vide affectif vécu par l'un des deux parents.

Toutefois, si l'enfant réussit dans sa conquête du parent de l'autre sexe, la situation peut se transformer complètement et donner naissance au complexe d'Œdipe chez le petit garçon et à celui d'Électre chez la petite fille.

### **Les complexes d'Œdipe et d'Électre**

Freud a fait appel à la mythologie grecque d'Œdipe Roi<sup>1</sup> pour caractériser ce qui se passe chez le petit garçon âgé de 3 à 5-6 ans. Il est à noter que tous les enfants ne développent pas le complexe d'Œdipe, puisque ce complexe constitue l'issue d'une situation œdipienne non résolue. Le petit garçon a réussi à prendre la place de son père dans la vie de sa mère qui devient la personne la plus importante pour lui. La difficulté de se défaire de sa mère dans ses relations ultérieures peut avoir des conséquences néfastes dans le développement des relations intimes à l'adolescence et dans la vie adulte. Dans les relations conflictuelles, le fils aura tendance à prendre constamment la part de sa mère même lorsqu'elle est l'initiatrice d'un conflit.

Chez la petite fille, on retrouve une situation œdipienne non résolue (complexe d'Électre) lorsque le père s'avère la personne la plus importante et devient sa complice. On retrouvera plus tard dans la vie adulte les mêmes conséquences au plan relationnel et intime que chez le petit garçon.

### **La résolution de la situation œdipienne**

Trois éléments permettent de résoudre la situation œdipienne selon la théorie freudienne :

---

1 Dans la tragédie grecque écrite par Sophocle, Œdipe était prédestiné à tuer son père et à épouser sa mère. Bien qu'il ait tout fait pour échapper à son destin, Œdipe fut victime de la prédiction qui lui avait été faite.

### **L'identification au parent de même sexe**

Lorsque la relation entre le père et la mère est basée sur un amour réciproque, l'enfant n'est pas exclu de cette relation. Les parents peuvent insister, à la fois, sur l'importance de conserver leur intimité tout en maintenant des moments privilégiés avec leur enfant. L'enfant sort de la relation duelle pour s'inscrire alors dans une triade père-mère-enfant. Il établit ainsi son identification à son sexe et cela met un terme à la situation œdipienne.

### **L'angoisse de castration**

La prise de conscience de son pénis peut amener chez le garçon la crainte d'en être dépossédé. Il sait maintenant que la présence du pénis n'est pas universelle et il peut être angoissé par cette constatation. L'angoisse de castration est d'autant plus forte que les parents ont une attitude sévère et rigide dans l'éducation sexuelle de l'enfant. Par exemple, les menaces directes ou sous-entendues sur la possibilité de le déposséder de son organe avivent sa sensibilité. Les comportements exhibitionnistes, la pratique de la masturbation, les jeux sexuels, la rivalité avec le père, tous ces éléments peuvent jouer sur la culpabilité du petit garçon et être associés à la peur de la punition et à celle de la perte de son organe sexuel. L'angoisse de castration peut donc devenir un facteur dans l'identification du petit garçon à son père en réduisant une trop forte rivalité qui pourrait avoir des effets désastreux pour lui.

Pour la petite fille, l'angoisse de castration est moins évidente. En effet, elle peut entrevoir la possibilité d'un événement qui expliquerait l'absence d'un pénis. Une maladresse, une sanction, un défaut de croissance, autant d'explications qui peuvent générer un sentiment d'infériorité temporaire chez elle à l'égard des garçons. On parle alors d'une blessure narcissique. Quelques auteurs psychanalytiques prétendent même que la réaction de la jeune fille consiste à compenser cette blessure par le désir d'avoir un enfant et cela dès la période de la puberté.

### **L'entrée à l'école**

L'entrée à l'école constitue une étape importante dans l'évolution affective de l'enfant. Elle permet de mettre un terme à la tension associée à la situation œdipienne en offrant d'autres modèles à imiter. Le professeur devient l'objet de l'affection de l'enfant dans la mesure où il est proche des besoins et des intérêts manifestés par l'enfant. Souvent

ce que le professeur dit prend force de loi et les parents réagissent parfois fortement à cette concurrence. La rivalité n'est plus au sein de la famille, mais est déplacée entre les parents et l'école. L'entrée à l'école facilite le détachement de l'enfant à la relation affective exclusive et favorise ainsi la résolution de la situation œdipienne. Les nouveaux intérêts scolaires de l'enfant, de même que les exigences de la socialisation prennent une place importante dans son univers et atténuent les effets de la rivalité affective familiale.

### **L'hypothèse de Christiane Olivier**

Les autres écoles de psychologie ne sont pas toutes d'accord sur l'importance de la libido et sur l'attrait sexuel envers les parents dans l'interprétation de la situation œdipienne. Jung, Horney et Fromm considèrent plutôt l'importance des facteurs culturels ou familiaux dans leur explication de cette phase du développement de l'enfant. Ainsi, la domination du père dans la famille peut être à la base des tensions entre celui-ci et son fils. Et, comme la mère demeure la source de sécurité affective de l'enfant, la rivalité avec le père pourrait s'expliquer par le désir de conserver le lien privilégié avec elle.

L'interprétation freudienne de la situation œdipienne n'a donc pas été acceptée totalement et Christiane Olivier (1980) a proposé une alternative à l'explication freudienne dans son volume *Les enfants de Jocaste*. Elle fait valoir **la notion du désir de la présence de l'enfant** en étudiant la relation mère-fils et mère-fille au cours des trois premières années de vie. Elle relève des différences significatives dans l'évolution des relations de la mère avec ses enfants de sexe différent. Elle conclut que l'enjeu de la phase phallique n'est que la suite logique des relations établies dans les stades précédents et que le complexe d'Œdipe est basé d'abord sur la rivalité et non pas uniquement sur l'identité sexuelle.

### **La relation mère-fils**

Souvent, pour la mère, son fils est le premier homme avec lequel elle peut établir une relation complète. Elle désire être en sa présence car elle apprend de lui. Son père était la plupart du temps absent et son mari n'offre pas une acceptation inconditionnelle de ce qu'elle est. Il s'agit donc de la première fois qu'une personne de l'autre sexe la comble entièrement et lui témoigne une affection aussi forte.

### **La relation mère-fille**

Ayant été jeune fille, la mère connaît ce que peut vivre sa propre fille. Elle aime sa fille mais apprend beaucoup moins d'elle parce qu'elle se retrouve

en elle. Le désir d'être en sa présence est donc moins prononcé et ses exigences à son égard sont plus fortes. Selon Christiane Olivier, comme la petite fille ne ressent pas le désir de sa mère d'être fréquemment en sa présence, elle va préférer la présence de son père et chercher à le conquérir. Elle éprouve le besoin de se sentir désirée et toute son évolution est centrée sur la rivalité avec sa mère et la séduction envers son père. Pour étayer ses hypothèses, Christiane Olivier cite une série de recherches visant à expliquer la différence dans l'évolution des garçons et des filles. Le tableau suivant témoigne de ces recherches :

<b>Stade oral</b>	<p>Le sevrage des petites filles est plus précoce.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le biberon est enlevé à : <ul style="list-style-type: none"> <li>- 12 mois chez les filles</li> <li>- 15 mois chez les garçons</li> </ul> </li> <li>• La tétée dure environ : <ul style="list-style-type: none"> <li>- 45 minutes au 2<sup>e</sup> mois pour le garçon</li> <li>- 25 minutes au 2<sup>e</sup> mois pour la fille</li> </ul> </li> </ul>
<b>Stade anal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les petites filles sont plus précoces lors de l'apprentissage de la propreté : <ul style="list-style-type: none"> <li>- 15 à 18 mois chez les filles</li> <li>- 24 mois à 4 ans chez les garçons</li> </ul> </li> <li>• Il semble que les garçons font preuve plus longtemps de résistance au désir de la mère pour l'apprentissage de la propreté</li> </ul>
<b>Langage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les petites filles apprennent à parler plus rapidement afin de se rapprocher de l'autre. C'est aussi une façon de combler le vide créé par la solitude.</li> <li>• Pour les garçons, le silence est une façon de mettre de la distance avec l'autre. Olivier souligne que "<i>le garçon ne recherche pas la communication profonde dont il a eu son compte, semble-t-il, avec sa mère et pour le restant de ses jours.</i>"</li> </ul>

Tableau réalisé à partir de l'ouvrage de Christiane Olivier, *Les enfants de Jocaste*, éditions Denoël/Gonthier, Paris, 1980, pp. 76 à 88.

### **La résolution de la situation œdipienne**

Cette situation ne se termine jamais selon Christiane Olivier. Elle laisse des traces dans la vie affective des enfants des deux sexes. La forte présence de la mère et l'absence du père pendant la petite enfance influencent fortement la vie adulte et expliquent les différences dans les relations qu'entretiennent les hommes et les femmes entre eux.

La petite fille qui n'a pas senti le désir de sa mère à son égard recherche le désir de l'homme. En ce sens, la séduction devient un élément essentiel de sa personnalité. Elle rivalise avec les autres femmes et peut parfois devenir esclave de la loi de l'homme. Certaines femmes souhaitent même n'avoir que des bébés mâles. La théorie psychanalytique expliquait ce désir par le besoin féminin de s'approprier symboliquement un pénis. Christiane Olivier souligne que ce n'est pas l'organe masculin qui est souhaité, mais plutôt le statut et la place de l'homme, place qu'elles n'ont pas eue.

Quant au petit garçon, la symbiose affective prolongée par le désir de la mère l'a comblé mais aussi étouffé. Dans sa vie adulte, le besoin de prendre de la distance avec les femmes se manifeste dans la complicité entre hommes. La misogynie (Olivier, 1980) serait une manifestation de la peur d'être encore une fois pris dans l'engrenage affectif féminin. L'homme refuse l'égalité avec la femme et règle avec elle ce qu'il n'a pu régler avec sa mère. Les endroits réservés uniquement aux hommes, le besoin de se retrouver entre eux, le silence sur leur vie affective sont autant d'éléments tributaires de la petite enfance et du désir de trouver leur identité en dehors d'une relation intime avec une femme.

### **Les problèmes reliés au stade phallique**

#### **Les difficultés reliées à l'identification**

L'enfant s'identifie généralement à quelqu'un qu'il admire. Il est plus difficile pour lui de prendre modèle sur un individu qui perturbe la vie familiale.

**Un père violent** ou au contraire un **père faible et dominé** ne peut constituer un modèle d'identification satisfaisant. La mère devient alors le seul modèle potentiel au sein de la famille. Pour la petite fille, la figure d'identification demeure la bonne alors que pour le petit garçon, ne pouvant intégrer les comportements de son père, il doit alors se retourner vers d'autres figures d'identification potentielles.

**Une mère froide ou menaçante** peut être l'objet de perturbation dans la vie affective de l'enfant. La recherche d'affection et de sécurité étant peu comblée, il sera difficile pour l'enfant d'établir des contacts chaleureux avec les autres. Le repli sur soi, une vie affective pauvre et immature marqueront ses relations avec autrui autant pendant la période scolaire que dans sa vie adulte.

**Une mère et/ou un père surprotecteur** peuvent avoir tendance à protéger les enfants contre toute intervention extérieure. L'enfant se voit donc confiné à la vie familiale et cela peut entraver sa capacité de socialisation. Les rapports sociaux de l'enfant devront être entérinés par ses parents et l'entrée à l'école peut devenir une étape très difficile à vivre. Comme l'explique Erikson, le sens de l'initiative de l'enfant pourrait ne pas se développer et créer ainsi une forte insécurité lorsque l'enfant se retrouve éloigné du milieu familial.

### **Le décès, le divorce ou la séparation des parents**

Il peut arriver que l'enfant soit confronté au décès, à la séparation ou au divorce de ses parents. Ces situations sont d'autant plus difficiles à vivre, notamment s'il a l'impression d'en être le responsable. Il faut donc **éviter de faire de l'enfant un substitut du parent manquant**. Cette pression peut s'exercer autant de la part du parent qui a la garde de l'enfant que de l'entourage immédiat. Ainsi, certains enfants n'ont pu vivre leur vie d'enfant, car ils se sont sentis responsables de la famille à la suite de ces événements. On entend parfois : « *C'est toi maintenant qui es le ou la responsable de la famille.* » Cela risque de créer un impact néfaste sur l'évolution psychologique de l'enfant. Cette responsabilité est trop lourde à porter et peut nuire aux apprentissages nécessaires de l'enfance.

### **La monoparentalité**

La monoparentalité est une situation courante à notre époque et il y a lieu de s'interroger sur ses possibles effets sur l'identification de l'enfant. Lorsque la figure d'identification n'est pas disponible au sein de la famille, il faut tenter de favoriser le contact de l'enfant avec une autre figure d'identification : le grand-père, la grand-mère, un oncle ou une tante proche de l'enfant, un ami, une amie de la famille peuvent aider l'enfant à faire l'apprentissage de son rôle masculin ou féminin. Il arrive même que la petite fille ou le petit garçon se choisisse un modèle hors de la famille et que l'identification à son sexe puisse se réaliser de la sorte. Cet apprentissage en dehors de la famille peut

éviter un attachement trop exclusif au parent restant, ce qui pourrait nuire à l'établissement de relations affectives harmonieuses avec d'autres personnes pendant la vie adulte.

### **Les routines sécurisantes pendant le stade phallique**

Quelques routines sont parfois suffisantes pour sécuriser l'enfant et lui permettre de retrouver rapidement le sommeil. Il s'agit de rassurer l'enfant en lui confirmant l'amour et l'affection qu'on lui porte toujours :

**Les massages** avant de dormir ont un effet calmant et facilitent le passage entre la complicité quotidienne et la solitude de la nuit.

**Une veilleuse** installée dans la chambre offre une alternative à la crainte de l'obscurité totale et permet à l'enfant d'atténuer ses peurs.

**Une histoire qui se termine bien.** La pensée imaginative de l'enfant contribue à l'élaboration de ses peurs. Cependant, l'imagination enfantine peut aussi permettre l'identification au héros ou à l'héroïne qui est parfois confronté-e aux mêmes difficultés que lui. Il est important que ce soit papa ou maman qui lise cette histoire ou la raconte. Non seulement cela permet une interaction entre l'enfant et ses parents, mais permet également de sécuriser l'enfant en répondant à ses questions.

**Son toutou préféré** est encore important à cet âge pour son apport sécurisant. Même si l'enfant semble plus mûr, il est encore dominé par la crainte d'être abandonné par ses parents. Le toutou ne sert pas qu'à compenser son besoin d'affection, mais il est aussi le complice, l'ami protecteur avec lequel il est possible d'affronter la nuit.

Avant la période du coucher, « éviter » :

#### **De visionner des films d'horreur ou des jeux vidéo.**

Ces activités peuvent éveiller l'anxiété de l'enfant et favoriser ainsi l'apparition des cauchemars. Il est préférable qu'une demi-heure avant de dormir, l'enfant puisse se livrer à des activités calmes qui lui permettront une détente rapide au moment du coucher.

#### **De menacer l'enfant s'il n'arrive pas à s'endormir.**

Lorsque l'enfant éprouve des difficultés à trouver le sommeil, certains parents croient que des menaces peuvent régler cette situation :

« *Si tu ne dors pas, je vais appeler la police !* » Ce discours suggérant l'intervention d'un tiers provoque au contraire une augmentation de la tension. Il vaut mieux essayer de saisir ce qui se cache derrière l'anxiété de l'enfant et le questionner sur ce qui s'est passé pendant sa journée.

## **Les attitudes éducatives au stade phallique**

### **Face à la masturbation**

Lorsque l'enfant se masturbe, il faut éviter de le culpabiliser. Le rôle des parents face à la sexualité de l'enfant consiste essentiellement à lui apprendre à utiliser sa sexualité dans un cadre d'intimité. Une attitude sévère et culpabilisante peut amener l'extinction du comportement sans pour autant empêcher l'imaginaire sexuel de l'enfant. Et si l'enfant apprend que l'activité sexuelle est malsaine, il pourra, dans sa vie adulte, vivre une sexualité coupable.

Cependant, si l'enfant se masturbe de façon compulsive et que cette activité devient sa principale activité quotidienne, il y a lieu d'intervenir et de questionner ce qui est sous-jacent à ce comportement. Un stress familial ou personnel, un abus sexuel, une réaction anxieuse face à l'arrivée d'un nouveau-né dans la famille ou encore la découverte des rapports sexuels entre ses parents peuvent être à la source de l'exercice masturbatoire excessif.

### **Face aux jeux sexuels**

Éviter de faire un drame lorsque l'enfant s'adonne à des jeux sexuels avec des enfants de son âge.

Face aux jeux sexuels, le fait qu'ils soient occasionnels et qu'ils aient lieu entre enfants du même âge ne devrait pas inquiéter, puisque l'exploration s'éteindra d'elle-même. Toutefois, on peut faire diversion en suggérant aux enfants de se livrer à un autre jeu sans manifester sévèrement notre embarras ou notre désaccord. Profiter de la situation pour inculquer à l'enfant la notion du respect du corps de l'autre semble aussi être de mise tout en évitant de le culpabiliser pour son initiative.

Cependant, il est toujours justifié d'intervenir lorsqu'un enfant plus âgé veut se livrer à des jeux sexuels avec un partenaire plus jeune. La raison en est toute simple : leur niveau de compréhension et d'intérêt

n'est pas le même et un enfant plus jeune peut être l'objet de l'exploitation sexuelle d'un autre plus âgé. Il est donc indispensable que les parents interdisent fermement la pratique des jeux sexuels dans de telles conditions tout en expliquant les raisons de leur intervention.

### **Face aux questions sur la sexualité**

Il est tout à fait normal, à cet âge, que les enfants cherchent des réponses aux questions d'ordre sexuel, à savoir d'où viennent les bébés, comment on fait les bébés, ce que veut dire "faire l'amour" et autres questions concernant ce thème. Il s'agit alors de :

- Répondre le plus simplement possible aux questions des enfants en évitant d'offrir des réponses non adaptées à leur âge. Il n'est pas nécessaire d'élaborer, mais tout simplement de répondre à sa question. Le fait de lui expliquer simplement provoque chez l'enfant l'assurance que papa ou maman connaît ce qui se passe, et en ce sens, la vérité est toujours préférable aux histoires abracadabrantes.

### **Face à la nudité**

L'enfant est intéressé par la nudité. Il peut être à l'occasion exhibitionniste ou très pudique. Bien que chaque famille ait son propre code pour régir la nudité, il est souhaitable que l'intimité prenne toute sa place dans l'éducation de l'enfant. Par exemple, la chambre des parents est un territoire privé et l'enfant doit être invité à frapper à la porte avant d'entrer, pour éviter que l'enfant soit témoin de relations intimes entre ses parents sans comprendre ce qui se passe. Il peut interpréter l'action comme une scène d'agression entre papa et maman et réagir très émotivement à ce qu'il a vu ou a cru voir.

### **LA FAMILLE ACTUELLE : POINT DE VUE CRITIQUE**

Personne ne contestera le fait que, depuis l'époque freudienne, non seulement le portrait familial s'est considérablement transformé, mais le rôle stéréotypé joué par chacun des parents a également subi une véritable révolution.

La famille traditionnelle composée d'un père pourvoyeur, détenteur de l'autorité, et d'une mère confinée à la maison, pourvoyeuse d'af-

fection pour les enfants, est largement dépassée. Si le modèle de la famille nucléaire demeure encore le modèle de la famille stable, idéale et solide, la famille contemporaine est souvent éclatée, séparée, décomposée, recomposée, monoparentale ou homoparentale et, en ce sens, peut s'avérer plus fragilisée.

Face à ces nouvelles structures familiales, il est clair que le rôle de chacun des parents et la place de l'enfant dans la famille se sont radicalement métamorphosés. L'autorité parentale n'est plus l'apanage du père, mais est davantage partagée et même souvent dévolue à la mère seule dans le cas de familles monoparentales. Quant à l'affection procurée à l'enfant à travers les soins, les pères de la nouvelle génération s'impliquent davantage qu'autrefois puisque le rôle des femmes, dans la société contemporaine, est également devenu celui de pourvoyeur... amenant le père à s'occuper davantage des enfants.

Il est bien certain que, dans des situations aussi variées, les enfants ne vivent pas l'Œdipe comme autrefois et leur façon de se situer à l'intérieur de la famille s'en trouve modifiée. C'est pourquoi, pour chacun des parents, la façon de jouer son rôle devient primordiale pour aider l'enfant à traverser ce stade.

Non seulement la structure familiale et le rôle de chacun des parents ont évolué, mais l'enfant vit souvent, dès les premiers mois de sa vie, en dehors de la famille, dans les garderies. Il est bien certain que l'enfant rencontre alors beaucoup plus de figures d'identification qu'auparavant, même si, la plupart du temps, ces figures demeurent féminines.

Comment ces nouveaux contextes viendront-ils bouleverser l'identification à la figure paternelle ou maternelle ? Seul l'avenir permettra de répondre à cette question. La théorie de l'attachement semble toutefois vouloir apporter une réponse plus pertinente actuellement dans l'évolution et le développement de l'enfant, notamment en étudiant les relations mère-père-enfant.



## CHAPITRE 7

« Il n'y a personne qui soit né  
sous une mauvaise étoile,  
il n'y a que des gens  
qui ne savent pas lire le ciel. »

Dalaï Lama

### **Le développement psychosocial selon le modèle d'Érikson**



## CONTENU DU CHAPITRE 7

Introduction	121
Les bases théoriques d'Érikson	121
Caractéristiques des stades d'Érikson	122
Description des stades	125
Confiance vs méfiance fondamentale	125
Résolution du stade	127
Attitudes éducatives favorisant l'acquisition de la confiance	127
Autonomie vs honte et doute	128
Résolution du stade	129
Attitudes éducatives favorisant l'acquisition de l'autonomie	130
Initiative vs culpabilité	132
Résolution du stade	133
Attitudes éducatives favorisant l'acquisition de l'initiative	133
Travail vs infériorité	134
Résolution du stade	136
Attitudes éducatives favorisant l'acquisition de la compétence	137
Un mot sur Érik Érikson	141



## INTRODUCTION

L'étude de l'évolution sociale de l'enfant peut s'organiser autour de différents modèles d'observation. La théorie de l'attachement (Bowlby 1969, 1973, 1980, et Ainsworth 1978) détermine la façon dont l'enfant se relie à autrui et considère que, dès la naissance, le bébé est un être social, biologiquement destiné à établir des relations avec les autres. L'évolution du jeu (Piaget 1978) et des relations d'amitié (Selman, 1980) permettent aussi de toucher à l'aspect social de l'évolution de l'enfant.

Quant à Érikson, il met en perspective l'importance des liens et de leur impact dans le processus du développement de la personnalité. La richesse de son modèle favorise non seulement la compréhension de l'évolution sociale de l'enfant, mais aussi celle de son évolution affective. Ainsi, Érikson démontre comment la qualité de l'interaction sociale de l'enfant est déterminante dans la construction de la personnalité tout au cours du cycle de vie. Il s'agit donc d'une théorie psychosociale présentant des enjeux à résoudre à l'intérieur de chacun des huit stades couvrant tout le cycle de la vie. Pendant l'enfance, Érikson propose quatre stades dans l'évolution psychosociale de l'enfant.

## LES BASES THÉORIQUES D'ÉRIKSON

La pensée freudienne a influencé celle d'Érikson. Loin de nier l'importance des processus psychiques inconscients et celle de l'évolution biologique dans la genèse du développement humain, Érikson ajoute une dimension psychosociale aux stades freudiens de la petite enfance. En fait, si l'on compare les deux théories, elles font appel aux mêmes enjeux dans la période de 0 à 11-12 ans et ont les mêmes conséquences sur le développement à la suite des difficultés vécues à l'intérieur d'un stade. Cependant, la place prépondérante accordée à la libido (pulsion ou énergie sexuelle qui s'investit dans les zones érogènes) et aux processus inconscients dans l'interprétation freudienne du développement amène Érikson à s'éloigner d'une explication essentiellement fondée sur le déterminisme individuel. Il croit davantage à une interrelation entre différents niveaux d'organisation de l'expérience humaine impliqués dans le développement de la personnalité.

Dans son volume *The Life Cycle Completed* (1982), Érikson émet l'hypothèse que : « l'existence de tout être humain dépend à chaque moment de trois processus d'organisation qui doivent se compléter l'un l'autre. »

Ces trois processus sont :  
 le processus biologique  
 le processus psychique  
 le processus de l'organisation culturelle

Bien que ces trois processus soient étudiés de manière différente, ils sont essentiels à la compréhension de tout événement humain. L'évolution psychosociale de l'individu dépend non seulement de sa maturation biologique et psychologique, mais aussi de ses rapports avec son environnement social et culturel ainsi que du moment de l'histoire dans lequel il évolue. C'est en tenant compte de l'interrelation entre ces trois processus qu'Érikson divise les étapes de la vie en huit stades dans lesquels apparaissent des enjeux psychosociaux importants :

Stades	Pôle positif		Pôle négatif
0 - 1 <sup>1/2</sup> an	Confiance	VS	Méfiance
1 <sup>1/2</sup> - 3 ans	Autonomie	VS	Honte et doute
3-5/6 ans	Initiative	VS	Culpabilité
5/6-11/12 ans	Goût du travail	VS	Infériorité
adolescence	Identité	VS	Diffusion des rôles
jeune adulte	Intimité	VS	Isolement
âge adulte	Générativité	VS	Stagnation
vieillesse	Intégrité	VS	Désespoir

### CARACTÉRISTIQUES DES STADES D'ÉRIKSON

#### **Chaque stade est caractérisé par une crise psychosociale**

À chaque étape de son développement, l'enfant doit résoudre une crise mettant en présence deux choix psychosociaux. Les tendances qui s'affrontent sont contradictoires et c'est l'environnement dans lequel il évolue qui sera déterminant dans l'acquisition ou non d'un comportement adaptatif. Il faut noter que **cette crise est normale et naturelle** dans le processus du développement humain et ne réfère pas uniquement à l'aspect négatif du terme. Au contraire, chaque individu est soumis à des tensions normales dans son évolution psychosociale. La manière de répondre aux conflits permet autant de développer des qualités, d'une façon unique et créatrice, que de conduire au déséquilibre de la personnalité.

### Chaque stade vise à créer une intégration entre deux tendances opposées

Chaque crise psychosociale doit se résoudre à l'intérieur du stade dans lequel l'enfant évolue. Cependant, l'acquisition positive de base ne doit pas se faire au détriment de la destruction totale de l'autre pôle. Ainsi, une trop grande confiance acquise dans le premier stade au détriment de toute forme de méfiance ne représente pas un gain dans la recherche de l'équilibre et de l'adaptation de l'enfant. En effet, une certaine méfiance demeure nécessaire pour se protéger de situations pouvant nuire à l'intégrité personnelle. Il en est de même pour les stades subséquents qui présentent d'autres enjeux adaptatifs tout aussi essentiels.

La synthèse des tendances s'atteint quand les forces positives des deux pôles se complètent. Il ne s'agit pas d'établir un équilibre, un « juste milieu » entre les deux pôles, mais **d'intégrer les aspects constructifs de chacun**. La confiance permet l'abandon de soi alors que la méfiance permet d'envisager les dangers possibles et incite à se protéger.

Le développement exagéré d'une tendance au cours d'un stade nuit à une résolution saine de ce stade. Ainsi, lorsque le pôle positif ou négatif est surdéveloppé, une mésadaptation ou une inadaptation<sup>1</sup> peut apparaître dans le comportement de l'enfant.

### Chaque stade possède une force adaptative de base

La résolution positive de chaque crise permet l'émergence d'une nouvelle force de base apportant une nouvelle « qualité au MOI ».

L'émergence de cette force adaptative provient non pas d'un compromis, mais d'une synthèse entre les deux tendances à l'œuvre dans chacun des stades. Par exemple, dans le premier stade, la tension provoquée par l'affrontement entre la méfiance et la confiance donne naissance à la force adaptative de ce stade qu'Érikson nomme **l'espoir**. Cette force apparaît dans la mesure où la confiance est supérieure à la méfiance à l'issue du stade. Il en est de même pour les stades subséquents.

---

1 Le terme **mésadaptation** réfère à une adaptation positive, mais exagérée, alors que le terme **inadaptation** suppose une incapacité de bien s'intégrer et de développer des relations harmonieuses dans son milieu.

### Chaque stade se réalise dans un environnement spécifique et significatif

Tout au long de la vie, le développement de l'individu est relié non seulement à ses processus biologiques et physiologiques, mais se réalise également à travers un réseau de relations significatives. Érikson (1982) mentionne les personnes les plus susceptibles de favoriser l'évolution de l'individu à chacune des étapes de son développement. Le tableau suivant présente le cercle des relations significatives en fonction des stades du développement psychosocial.

Âges	Stades	Cercle des relations significatives
0 - 1 <sup>1/2</sup> an	Confiance	Mère ou personne maternante
1 <sup>1/2</sup> -3 ans	Autonomie	Parents
3-5/6 ans	Initiative	Famille
5/6-11/12 ans	Goût du travail	Voisinage et école
adolescence	Identité	Groupe de pairs ou de référence
jeune adulte	Intimité	Amis, partenaires sexuels, de coopération et de compétition
âge adulte	Générativité	Relations de travail
vieillesse	Intégrité	Le genre humain, l'espèce humaine

### Chaque stade est intégré dans les stades suivants

Même si l'intégration est effectuée à l'intérieur d'un stade, Érikson souligne que l'enjeu d'un stade peut aussi se retrouver dans les stades suivants. Une crise psychosociale n'est jamais totalement résolue et peut resurgir si l'individu est soumis à une situation difficile à affronter. On doit toutefois noter que, dans un stade donné, plus les gains réalisés sont solides, plus l'individu est en mesure de faire face aux difficultés qui se présentent dans sa vie. Par extension, plus les acquis sont fragiles et plus l'individu risque d'être perturbé dans sa vie ultérieure. Chaque stade est donc intégratif et la manière dont l'individu réagit détermine l'originalité de son cycle de vie. Le tableau suivant démontre la manière dont chaque stade est impliqué dans la résolution ou l'échec de l'autre.

## TABLEAU DES STADES INTÉGRÉS D'ÉRIKSON

								Intégrité VS Désespoir SAGESSE
								Générativité VS Stagnation SOUCI D'AUTRUI
								Intimité VS Isolement AMOUR
								Identité VS Confusion FIDÉLITÉ
								Travail VS Infériorité COMPÉTENCE
								Initiative VS Culpabilité BUT
								Autonomie VS Honte/doute VOLONTÉ
								Confiance VS Méfiance ESPOIR
I	II	III	IV	V	VI	VI	VII	
Petite enfance	Enfance	Âge du jeu	Âge scolaire	Adolescence	Jeune adulte	Âge adulte	Vieillesse	

### DESCRIPTION DES STADES

Bien que nous ayons présenté les huit stades du développement psychosocial d'Érikson dans les tableaux et les explications générales, ce chapitre analysera uniquement **les quatre premiers stades** qui couvrent la période de l'enfance.

#### STADE 1 : CONFIANCE VS MÉFIANCE FONDAMENTALE (0 à 18 mois)

Pendant cette période, l'enfant doit apprendre à trouver un équilibre entre ses besoins internes et les possibilités de soulagement offertes dans le monde extérieur. Au début de la vie (0 à 3-4 mois), toute son énergie est investie pour apaiser les tensions qui l'envahissent.

L'enfant passe d'une phase de dépendance totale à l'égard de son environnement à une autre phase dans laquelle il doit apprendre à conquérir une indépendance relative. Au cours de cette période, il est donc normal que l'enfant vive une grande dépendance compte tenu :

- de son incapacité physique à satisfaire ses propres besoins (capacités limitées de son organisme) ;
- de son état de symbiose<sup>1</sup> affective dans laquelle il se confond à l'autre ;
- de sa difficulté à reconnaître son environnement.

La personne significative pour cet apprentissage est la personne maternelle qui doit lui offrir la stabilité nécessaire pour développer sa confiance. Érikson décrit ainsi l'acquisition de la confiance :

- « *L'état général de confiance implique non seulement que l'on a appris à se fier à la similitude et à la continuité des pourvoyeurs extérieurs, mais aussi que l'on peut avoir confiance en soi et en la capacité de ses propres organes de faire face aux besoins ; et aussi que l'on est assez sûr de soi pour donner confiance aux fournisseurs.* » (Érikson, 1966)

La relation développée avec la personne qui s'occupe de lui permet donc l'établissement de la confiance ou de la méfiance qui se répercutera dans les enjeux suivants selon le principe de l'intégration. Il ne s'agit pas seulement d'apporter une satisfaction aux besoins primaires (allaitement et changements de couches) de l'enfant, mais de le faire dans un environnement affectif qui permettra aussi de combler le besoin d'être caressé, touché, consolé, pour que la confiance et l'attachement se consolident. Les huit premiers mois de la vie de l'enfant sont prioritairement consacrés à l'établissement d'un lien d'amour avec la personne satisfaisante et, en ce sens, la confiance comme la méfiance est impliquée continuellement dans les échanges entre les deux partenaires. Plus l'enfant évolue dans un univers chaleureux et sécurisant, plus il s'attache et apprend à se différencier du monde extérieur. La confiance et la sécurité avec la personne significative permettent à l'enfant de se risquer dans la découverte de son environnement puisqu'il développe la certitude que si un danger se présente, quelqu'un viendra l'aider.

---

<sup>1</sup> **Symbiose** : association de deux ou plusieurs organismes différents qui leur permet de vivre avec des avantages pour chacun. *Le Petit Larousse Grand Format*, 1992, p. 968.

## Résolution du stade

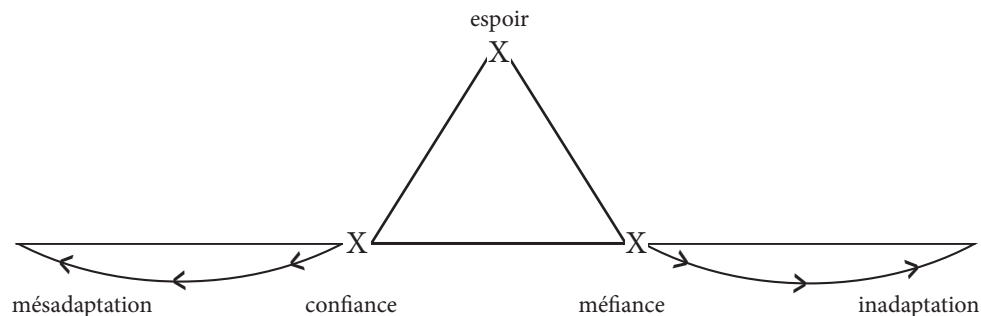
Une trop forte confiance ou une méfiance prononcée peuvent tous les deux avoir un impact négatif sur l'équilibre de l'enfant. Ainsi, le pôle positif mal résolu pourra faire apparaître les traits de caractère suivants démontrant une mésadaptation :

- une confiance naïve
- une faiblesse du sens critique

L'enfant doit également conserver une certaine dose de méfiance afin de reconnaître les dangers du monde extérieur. Cependant, une méfiance trop forte mène à une inadaptation pouvant conduire à :

- un retrait affectif et social
- une difficulté d'abandon

L'intégration des deux pôles permet le développement de la force adaptative (qualité du MOI) du stade nommé **espoir**. L'espoir se compose à la fois d'une dose de confiance permettant d'envisager la vie comme n'étant pas composée exclusivement d'obstacles et d'une dose de méfiance qui permet de se protéger face aux aléas de la vie. Lorsque solidement conquise une première fois, la confiance demeure plus difficile à ébranler et permet d'envisager les difficultés de la vie comme des événements surmontables et temporaires.



## ATTITUDES ÉDUCATIVES FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT DE LA CONFIANCE DE BASE

### Assurer à l'enfant un environnement calme, stable et sécurisant

L'enfant a besoin d'une constance dans les soins. Des changements trop fréquents de gardiennes ou de garderies peuvent créer une insécurité. De même, un environnement familial stressant peut influencer

le caractère de l'enfant. L'enfant devient généralement plus exigeant et manifeste son inconfort par des cris et des pleurs incessants.

### **Ne pas laisser l'enfant pleurer trop longtemps avant de le satisfaire**

Chaque enfant évolue selon un rythme particulier. Souvent, l'on croit qu'un enfant peut se gâter particulièrement au cours des huit premiers mois de sa vie alors qu'il cherche seulement à combler un manque important. Certains enfants ont un besoin de proximité plus fort que d'autres pour se sécuriser. Le besoin d'être caressé, d'être pris dans les bras, de se coller à l'autre, varie considérablement d'un enfant à l'autre. Il s'agit de reconnaître les particularités de chacun afin de favoriser l'émergence de sa confiance de base.

### **Lui permettre de vivre l'éloignement tout en lui assurant une présence sécurisante**

Certains parents manifestent rapidement de l'anxiété lorsque l'enfant n'est pas dans leur champ de vision. Cette émotion est ressentie par l'enfant et peut retarder son désir d'exploration lui permettant d'acquérir une assurance dans sa capacité d'affronter les difficultés de son environnement immédiat.

### **Favoriser les contacts de l'enfant avec d'autres personnes significatives**

Pour consolider sa confiance, l'enfant doit apprendre à établir des relations avec différentes personnes à l'extérieur de son environnement familial. Ainsi, des contacts avec la famille élargie, les ami-e-s, les personnes qui viennent à la maison sont des occasions pour l'enfant d'adopter de nouveaux comportements lui permettant d'augmenter sa confiance en soi.

## **STADE 2 : AUTONOMIE VS HONTE ET DOUTE**

(18 mois à 3 ans)

Pour acquérir son **autonomie**, l'enfant doit apprendre à contrôler son corps et c'est pourquoi l'acquisition de la propreté devient un enjeu essentiel au cours de ce stade.

Au niveau moteur, l'enfant a déjà acquis le contrôle de la marche lui permettant d'agrandir son univers. Au niveau relationnel, d'une relation symbiotique avec la personne maternante, son réseau social s'étend maintenant aux deux parents. Son système nerveux également plus mature lui permet l'acquisition de deux modes de fonctionnement : retenir et laisser aller et ce qu'il apprend sur le contrôle de son corps se déplace rapidement à tout son environnement ; il veut décider et choisir ce qui lui plaît. Cela ne se fait pas sans opposition. Son désir parfois violent de conquérir son autonomie déclenche des réactions agressives, de l'obstination, de l'entêtement. C'est la période du « *Je suis capable, je veux le faire.* » La recherche de son autonomie passe donc par une différenciation entre ses besoins et celui des personnes significatives. Bien sûr, il doit être guidé dans son effort pour atteindre le contrôle, mais une attitude rigide et sévère peut nuire au développement de son autonomie. Au lieu d'être rassuré sur sa propre capacité de retenir et de laisser aller au bon moment, il se fiera davantage aux personnes extérieures pour déterminer le moment indiqué pour un bon apprentissage.

**Le doute et la honte** constituent la tendance négative du stade lorsque l'enfant rencontre trop souvent l'échec dans sa tentative de contrôler son corps et son environnement. Érikson définit la honte comme étant une « *colère tournée contre soi* ». Cela implique que ce ne sont pas les personnes contrôlantes qui sont mauvaises, mais plutôt moi qui suis incapable de réussir. Le sentiment d'être vu par les autres dans cette incapacité amène la honte, constituant ainsi un frein à l'autonomie.

Le doute provient de la prise de conscience de sa vulnérabilité, de son incapacité à se défendre si quelqu'un le menace, et surtout par derrière. Le doute provoque chez l'enfant le désir de se protéger contre ceux qui en voudraient à son autonomie et qui choisiraient l'endroit le plus vulnérable de son corps pour le punir. C'est pourquoi le fait de taper un enfant sur les fesses peut avoir des conséquences beaucoup plus importantes que ce que l'on s'imagine habituellement.

### **Résolution du stade**

Tout comme la confiance de base se développe en équilibre avec la méfiance, l'acquisition de l'autonomie ne peut se réaliser en l'absence de toute forme de honte et de doute. Il est normal pour l'enfant d'expérimenter des échecs temporaires ou encore de ralentir son désir de contrôle lorsque le milieu présente des dangers. L'enfant est soumis à des émotions agressives qu'il n'arrive pas toujours à dominer pendant cette phase. Il doit alors se confronter à ses parents qui sou-

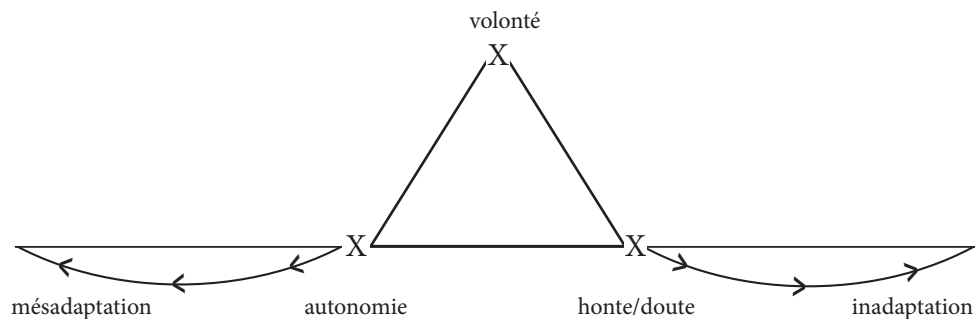
vent doivent lui imposer des limites, nécessaires à sa propre sécurité. L'enfant apprend à être autonome en respectant l'intégrité des autres. L'absence de contrainte pendant ce stade favorise une exagération du pôle positif et crée une mésadaptation que l'on retrouve dans :

- une forte impulsivité
- un entêtement

Cependant, des interventions trop fréquentes et sévères génèrent une honte et un doute prononcés qui peuvent amener l'enfant à vouloir contrôler l'environnement de manière obsessionnelle afin d'enrayer ce doute. L'extension du pôle négatif peut également apparaître dans des comportements inadaptés tel que :

- l'inhibition
- la lâcheté

L'intégration des deux pôles fait apparaître **la volonté**, force adaptative du stade, qui permet la recherche d'autonomie malgré les échecs. La volonté implique la détermination de l'enfant à s'accomplir. Elle est le produit de l'interaction entre le désir d'autonomie de l'enfant et le doute associé à ses capacités réelles de contrôler son environnement. Les deux parents constituent à ce stade le noyau des relations significatives de l'enfant. Leur rôle consiste à adopter des attitudes éducatives qui favoriseront l'acquisition de son autonomie tout en lui faisant prendre conscience de ses limites.



### ATTITUDES ÉDUCATIVES FAVORISANT L'ACQUISITION DE L'AUTONOMIE

#### **Ne jamais frapper un enfant**

La tape sur les fesses est un moyen encore utilisé pour réprimander un enfant. Il ne s'agit certes pas de la meilleure manière de solutionner un problème chez un très jeune enfant. Chez un enfant plus âgé, la tape sur

les fesses ne lui enseignera aucunement à prendre ses responsabilités et à développer un sentiment d'autonomie, mais l'incitera davantage à rester dépendant de l'adulte et à imiter ce comportement agressif.

### **Éviter les contrôles sévères, les horaires rigides**

Le désir de voir son enfant être propre rapidement amène parfois l'imposition de règles sévères dans l'apprentissage de la propreté pouvant entraîner deux types de conséquences :

- soit une opposition beaucoup plus forte de l'enfant dans son apprentissage qui retardera l'acquisition de la propreté.
- soit une soumission aux règles sévères avec une régression possible (épisode énurétique)<sup>1</sup> au moment où l'enfant vivra de l'anxiété.

### **Être sensible au rythme d'apprentissage de l'enfant**

Chaque enfant est unique et, en ce sens, ne doit jamais être comparé à un autre. Un enfant peut réussir rapidement à acquérir les habiletés reliées à une phase de son développement, mais s'attarder dans une autre. En général, le contrôle entier des intestins ne se fait pas avant l'âge de deux ans et peut même se poursuivre jusqu'à l'âge de quatre ans sans qu'il soit le symptôme d'un problème grave chez l'enfant.

### **Favoriser des expériences nouvelles dans son milieu**

La manipulation de nouveaux objets permet à l'enfant de contrôler son milieu de mieux en mieux. Une crainte trop grande chez les parents peut constituer une entrave à l'expérimentation active de l'enfant et à la conscience de ses capacités. Une observation prudente est préférable à une interdiction, car l'enfant apprend sur lui-même autant dans ses réussites que dans ses échecs. Le milieu d'expérimentation doit cependant être sécuritaire afin de faciliter le développement de l'autonomie de l'enfant.

---

1 **Énurésie** : émission involontaire d'urine, généralement nocturne, persistant ou apparaissant à un âge où la propreté est habituellement acquise. *Le Petit Larousse Grand Format*, 1992, p.395.

### **STADE 3 : INITIATIVE VS CULPABILITÉ**

(3 ans à 5-6 ans)

L'enfant, à ce stade, est de plus en plus conscient de lui-même. Son évolution psychomotrice lui offre un environnement élargi : il explore, se questionne, prend des initiatives. S'il a cherché à contrôler son corps et son environnement au stade antérieur, il cherche maintenant sa place au sein de la famille et de son milieu social. Il prend conscience de la complicité parentale, de la place unique du père et de la mère dans la structure familiale. C'est à ce moment que le petit garçon comme la petite fille développe une rivalité avec le parent du même sexe afin d'exercer ses capacités d'attraction sur l'autre. Érikson considère que l'enjeu majeur de l'initiative de l'enfant est la conquête et la possession du parent de l'autre sexe. Cette rivalité ne se limite pas qu'aux parents, mais inclut aussi toute la famille qui constitue le milieu significatif de l'enfant.

Le jeu, l'expression de ses propres besoins, le désir de faire sa place, le besoin de prouver ce qu'il peut réaliser se font sur le mode de **la coopération-compétition**. L'enfant est prêt à exécuter de nouvelles activités constructives dont il veut assurer lui-même l'organisation. Lorsqu'il est valorisé par ses succès, **son esprit d'initiative** se développe et l'exubérance de l'enfant se manifeste dans toutes les activités qu'il entreprend.

Il est cependant inévitable que l'enfant rencontre l'échec dans certaines tentatives pour modifier ses rapports avec autrui. S'il rivalise trop fortement avec ses parents, il s'expose aux réprimandes, à la punition. Il en est de même lorsqu'il se confronte avec les membres de sa famille ou avec ses ami-e-s. **La culpabilité** peut alors apparaître puisqu'à la fin de ce stade, le SURMOI de l'enfant est maintenant intégré dans la structure psychique.

#### **Résolution du stade**

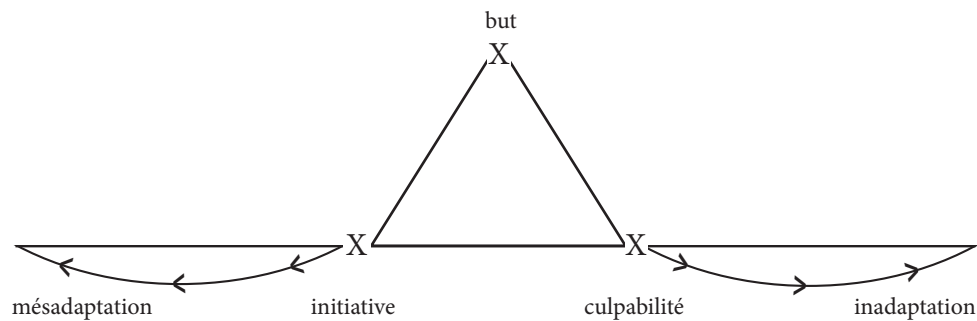
À ce stade, la culpabilité est nécessairement liée à l'esprit d'initiative. La libido érotisant les organes génitaux, l'enfant se livre à l'exploration de son corps et à celui des autres. Réprimander trop sévèrement l'enfant dans ses initiatives, notamment au niveau de sa sexualité, peut avoir pour conséquence de développer chez lui une inadaptation dans ses rapports futurs avec les autres qui pourrait se manifester par :

- de l'inertie
- un manque d'initiative

À l'opposé, lorsqu'un manque de vigilance parentale amène l'enfant à faire tout ce qu'il veut sans aucune contrainte, le développement du pôle positif est alors exagéré et peut créer une mésadaptation qui se retrouve dans :

- un caractère impitoyable
- une attitude malfaisante

Malgré les difficultés, la capacité de se fixer un but, la force adaptative du stade, émerge lorsque les deux pôles sont bien intégrés. La capacité de l'enfant à se fixer des buts suppose qu'il prenne des initiatives, mais également qu'il reconnaisse ses limites afin d'établir des objectifs réalisables. Le soutien familial doit protéger l'enfant d'expériences et d'échecs trop fortement ressentis et favoriser l'acquisition d'un bon équilibre dans ses relations familiales et sociales.



### ATTITUDES ÉDUCATIVES FAVORISANT L'ACQUISITION DE L'INITIATIVE

#### **Permettre à l'enfant d'appivoiser ses émotions**

S'il est normal pour un enfant de rechercher la sécurité auprès de ses parents afin de contrôler ses peurs, il est normal pour un parent de vouloir éviter à son enfant de vivre des expériences traumatisantes. Par exemple, lorsque l'enfant fait un cauchemar, il arrive que celui-ci veuille poursuivre sa nuit en dormant dans le lit de ses parents. Cependant, il est préférable, tout en le rassurant, que l'enfant demeure dans son lit et qu'on lui apprenne à apprivoiser son univers intérieur. Vouloir le protéger en lui permettant de finir sa nuit dans le lit parental peut au contraire nuire à sa capacité de trouver en lui des ressources pour dominer ses peurs.

### **Apprendre l'intimité à l'enfant en lui apprenant à respecter l'intimité entre les parents**

L'apprentissage de l'intimité devient un élément important dans l'éducation de l'enfant à ce stade de son développement. On sait que l'enfant, à cette période de sa vie, recherche sa place dans la famille. Or, les parents doivent imposer des limites à une trop forte ingérence de l'enfant dans leur vie conjugale. Tout en lui confirmant l'affection qu'on lui porte, il faut aider l'enfant à distinguer entre ses propres besoins affectifs et ceux de ses parents. C'est en lui apprenant à respecter la vie intime de ses parents qu'il sera en mesure de comprendre et de développer le sens de sa propre intimité.

### **Accorder des libertés - Répondre à ses questions**

Permettre à l'enfant beaucoup de liberté dans le choix de ses activités favorisera le sens de l'initiative. De la même façon, les parents qui prennent le temps de répondre aux questions de l'enfant, qui ne le ridiculisent pas et qui n'interviennent pas négativement renforceront ce goût d'exploration et de découverte. Laisser entendre à l'enfant que son comportement ou son initiative est ridicule fera, au contraire, surgir le sentiment de culpabilité qui persistera pendant les stades suivants.

### **Dédramatiser les échecs en insistant sur les réussites**

La tolérance à l'égard des erreurs de l'enfant est indispensable au bon développement de son image et de son estime de soi. Il suffit parfois de lui montrer comment réparer ses erreurs pour le motiver à continuer à prendre des initiatives pour atteindre un but fixé.

## **STADE 4 : TRAVAIL VS INFÉRIORITÉ**

(5-6 ans à 10-11 ans)

La petite enfance, dominée par la recherche du plaisir, est maintenant terminée et fait place à la période de latence<sup>1</sup>. La force des pulsions étant plus faible, une plus grande quantité d'énergie psychique devient disponible et peut être réinvestie dans la socialisation. L'intérêt

---

1 **Période de latence** : période s'étendant de la 5<sup>e</sup> année à la puberté pendant laquelle la sexualité infantile est mise en veilleuse et les intérêts de l'enfant axés sur la socialisation.

de l'enfant est maintenant porté vers la découverte d'un monde nouveau : celui de l'école et du voisinage qui constitue l'environnement significatif de l'enfant à ce stade.

Tout au long de cette période, l'enfant développe autant ses capacités physiques que ses capacités intellectuelles. C'est la période des jeux d'équipe, de la compétition spontanée permettant de se mesurer aux autres et qui deviennent des moyens de découvrir certains talents, certaines aptitudes. Le travail artistique et les loisirs multiples font aussi partie de ce qu'Érikson nomme « *l'ajustement de l'enfant aux lois inorganiques du monde des outils.* »

L'enfant apprend à se concentrer sur des tâches productives et leur réussite génère un sentiment de compétence. C'est le **goût du travail** qui constitue l'enjeu majeur de ce stade. L'enfant apprend à être utile socialement, à produire, à s'intégrer aux activités inhérentes à son environnement. C'est l'âge des petites responsabilités domestiques et scolaires dans lesquelles l'enfant de 6 à 11 ans intègre la notion de valeur de soi, image positive ou négative de sa compétence et de ses capacités. Il apprend à acquérir une discipline et une méthode de travail qui l'aideront à réduire les difficultés. Plus il réussit dans la résolution des problèmes, plus il associe le plaisir avec l'atteinte d'un objectif.

L'enfant fait une première véritable expérience du monde scolaire. Les journées passées à la maternelle lui ont permis de se familiariser avec les prérequis scolaires. Cependant, c'est la première fois que l'enfant doit affronter une évaluation comparative systématique et formelle. La compétition apparaît et les apprentissages sollicitent un dépassement de soi.

Suivre le groupe et s'intégrer aux normes permettent un apprentissage des règles. De même, le conformisme et l'affiliation favorisent le développement de l'estime de soi, la connaissance de ses forces, mais aussi de ses faiblesses.

Parce que leur rythme d'apprentissage est différent, l'ajustement au monde scolaire, aux activités de loisirs, aux expériences artistiques devient possible dans la mesure où le rythme de chaque enfant est respecté. Des échecs répétés renforcent la tendance négative de ce stade : **l'infériorité**. L'enfant peut ressentir cette infériorité non seulement dans ses réalisations matérielles, mais aussi dans ses rapports avec les autres. Certains enfants se décrivent déjà en ces termes : « Moi, je ne suis pas bon à l'école ! » ou encore, « Je suis le *moins* bon de mon équipe ! » C'est pourquoi le milieu familial et scolaire doit tenir compte

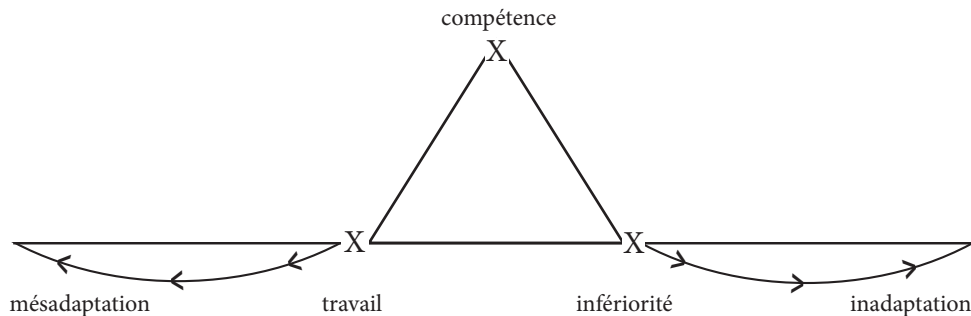
du rythme d'apprentissage unique à chaque enfant afin de le protéger contre des expériences néfastes à son développement.

### Résolution du stade

**La compétence**, c'est l'aptitude de l'enfant à agir adéquatement selon la situation, autant dans les contacts sociaux que dans les tâches à effectuer. Elle se développe par l'intégration des forces constructives des deux tendances du stade. C'est la réussite dans certains domaines qui renforce le sentiment de compétence et qui constitue la force adaptative du stade.

Mais l'enfant ne rencontre pas le succès dans toutes ses entreprises. Ressentir de l'infériorité est inévitable puisque la compétition fait partie de la vie sociale de l'enfant. Il apprend ainsi à établir ses forces et ses faiblesses et à mieux situer ses intérêts. C'est en expérimentant autant l'échec que la réussite que l'enfant trouve son équilibre. Cela lui permet de discriminer les acquisitions dans lesquelles il réussit davantage de celles lui permettant de connaître ses limites.

On retrouve donc dans le développement de la compétence la capacité de connaître ses ressources (travail) et ses limites (infériorité) qui serviront de balises réalistes dans les engagements et responsabilités futures.



Comme dans les stades antérieurs, l'exagération du pôle positif empêche autant la bonne résolution du stade que l'exagération du pôle négatif. Une survalorisation déformée et flatteuse des réalisations de l'enfant à cet âge peut s'avérer aussi dommageable qu'une dévalorisation abusive. L'enfant survalorisé résout son stade dans la mésadaptation (sentiment de compétence irréaliste) pouvant se traduire par des comportements :

- de virtuosité étroite et rigide
- de leadership intolérant blâmant les autres des succès potentiels
- de vantardise

À l'opposé, une résolution négative du stade causée par un sentiment d'infériorité trop important crée une inadaptation de l'enfant et peut initier chez lui :

- la peur des responsabilités
- le manque d'ambition
- la certitude d'échouer avant même de commencer les activités à réaliser

Il est donc essentiel pendant ce stade d'être le plus près possible des expériences vécues par l'enfant afin de faciliter chez lui une compréhension plus juste du sens de ses réussites autant que celui de ses échecs.

### **ATTITUDES ÉDUCATIVES FAVORISANT L'ACQUISITION DE LA COMPÉTENCE**

#### **Témoigner de l'intérêt aux activités de l'enfant**

L'enfant revient souvent de l'école avec beaucoup d'informations sur ce qu'il a réalisé. Faire plaisir à ses parents est souvent à la base des réalisations de l'enfant à cet âge. Or la fatigue, le stress, le manque de temps empêchent parfois les parents de s'intéresser suffisamment aux activités de l'enfant. Pourtant, un accueil et une écoute favorables de ceux-ci le stimulent à s'impliquer davantage lorsque ses parents l'accompagnent dans ses activités. Cela permet en même temps à l'enfant de développer une conscience de sa propre valeur.

#### **L'initier à des tâches à sa portée et qui ont un effet dans son réseau social**

L'école favorise souvent l'exercice des responsabilités pour l'enfant. Qu'il s'agisse d'aider un collègue dans une activité difficile ou aider son professeur dans de petites tâches quotidiennes a un effet bénéfique sur l'apprentissage des compétences par l'enfant.

Il en est de même dans le milieu familial dans lequel l'enfant peut s'initier à la vie communautaire en aidant ses parents à réaliser des

activités. Il est maintenant capable d'apporter son aide dans les activités familiales et sociales : aider à faire la vaisselle, à faire son lit, amener le plus jeune à l'école, lui permettre de faire un petit jardin ou un environnement floral sont autant de moments permettant de développer le sens de ses responsabilités et de l'initiative.

Il arrive parfois qu'en voulant se porter volontaire pour des tâches qui ne sont pas toujours à sa portée (passer l'aspirateur, pousser une tondeuse ou une souffleuse, faire un gâteau sans supervision, etc.), l'enfant ne comprenne pas les hésitations de ses parents à lui confier ces tâches. Une attitude parentale aidante consiste alors à s'assurer que la tâche convoitée soit dans les limites raisonnables de ce que l'enfant peut accomplir, à lui fixer des standards réalistes de réussite et à bien lui expliquer les étapes et démarches à suivre de façon sécuritaire. Il est aussi important de tenir à ce que l'enfant respecte ses engagements.

L'enfant peut ainsi expérimenter la différence entre la fantaisie et la réalité de la tâche, se mesurer aux difficultés qu'il ne soupçonnait pas, prendre la mesure de ses capacités réelles et de ses limites tout en ressentant la fierté d'avoir réussi à tenir son engagement en surmontant les obstacles.

### **Initier une discipline de travail à la maison**

Le travail scolaire est exigeant et l'enfant doit se soumettre à des habitudes de vie lui permettant d'offrir son meilleur rendement. Certains enfants travaillent mieux dès l'arrivée à la maison alors que d'autres ont besoin d'une période de détente avant de pouvoir se concentrer et accomplir leurs travaux. Il est essentiel que les parents identifient le moment le plus propice pour l'exécution des devoirs et des leçons et veillent à ce que l'enfant respecte sa routine quotidienne.

Lorsque l'enfant n'est pas soumis à un horaire régulier, il peut constamment retarder l'exécution des tâches scolaires et parfois même les éviter complètement. La négociation quotidienne sur l'heure des travaux devient épuisante, génère des tensions et amène la résistance de l'enfant à se concentrer. L'établissement de limites claires rassure l'enfant et lorsque la routine est bien instaurée, il est plus facile par la suite d'utiliser la souplesse lors d'occasions spéciales.

Il en est de même dans l'établissement des heures de détente et du coucher. Une trop grande variation des heures de coucher pendant la semaine ne favorise pas l'équilibre du sommeil. L'enfant se concentre alors très bien certaines journées à l'école alors que d'autres sont utili-

sées pour récupérer la fatigue accumulée. Les performances scolaires de l'enfant peuvent subir de grandes variations et rendre difficile l'évaluation de son potentiel scolaire réel.

### **Favoriser un lien constant entre l'école et la maison**

Lorsque les parents et les intervenants scolaires établissent une complicité et une communication ouverte, il est assuré que l'enfant en bénéficie grandement. Il ne s'agit pas pour les parents de se substituer au professeur, mais de considérer que l'école possède une connaissance différente de leur enfant et que celui-ci laisse parfois apparaître des traits de caractère qu'on ne soupçonne pas à la maison.

Il arrive parfois que les parents critiquent les interventions scolaires devant un comportement jugé inapproprié de l'enfant. Celui-ci peut alors comprendre qu'il est appuyé par ses parents dans ses comportements non désirés et manifester encore plus de résistance à se conformer aux règles et obligations du milieu scolaire. Les incompréhensions entre le milieu scolaire et parental doivent être discutées en dehors de la présence de l'enfant. Tenir compte du bien-être de l'enfant et de son évolution positive constituent la base sur laquelle la communication entre l'école et le milieu familial doit s'établir.

Tableau récapitulatif des enjeux des stades

MÉSADAPTATION	TENDANCE POSITIVE	FORCE ADAPTATIVE	TENDANCE NÉGATIVE	INADAPTATION
Confiance naïve Faiblesse du sens critique	CONFIANCE	<b>ESPOIR</b> L'espoir se compose à la fois d'une dose de confiance permettant de comprendre que la vie ne comporte pas seulement des obstacles, et d'une dose de méfiance qui apprend à résister aux contretemps.	MÉFIANCE	Retrait affectif et social Difficulté d'abandon
Impulsivité Entêtement	AUTONOMIE	<b>VOLONTÉ</b> La volonté est un attribut qui se compose d'attitudes liées à la croyance en sa capacité d'agir (autonomie) et à la reconnaissance de notre capacité à tout comprendre (doute).	DOUTE DE SOI HONTE DE SOI	Inhibition Lâcheté
Caractère impitoyable Attitude malaisante	INITIATIVE	<b>BUTS</b> La capacité de pouvoir se fixer des buts se compose à la fois de l'aptitude à prendre des initiatives (initiative), mais aussi de la connaissance qu'une énergie mal canalisée peut provoquer des conséquences fâcheuses (culpabilité). Les buts aident à planifier l'action et à prévoir les conséquences.	CULPABILITÉ	Inertie Manque d'initiative
Virtuosité étroite Leadership intolérant Vantardise	GOÛT DU TRAVAIL	<b>COMPÉTENCE</b> La compétence se compose à la fois de la connaissance de nos ressources et de nos capacités (travail) de même que de l'expérience d'avoir pu mesurer ses limites (infériorité).	INFÉRIORITÉ	Peur des responsabilités Manque d'ambition Peur d'échouer

### Érik H. Érikson (1902-1994)

D'origine danoise, Érik Homberger Érikson est né en Allemagne à Francfort-sur-le-Main en 1902. Il vit avec sa mère et son beau-père puisque son père, un Danois, avait abandonné sa mère avant sa naissance. Il se destine à l'école des arts et devient professeur. Cependant, sa rencontre avec Freud, à Vienne, change sa destinée et il entreprend des études à l'Institut Psychanalytique de Vienne. Il suit une analyse avec Anna Freud, la fille de Sigmund Freud, et se familiarise avec la pratique psychanalytique. En 1933, il se réfugie aux États-Unis afin d'éviter la guerre qui sévit en Europe. Il enseigne successivement à l'École de Médecine de l'Université Yale, à l'Université de Californie (Berkeley) et à l'Université Harvard.

En 1950, son volume *Childhood and Society* jette les bases de sa théorie et Érikson connaît un succès immédiat. Sans nier les fondements de la psychanalyse freudienne, Érikson élabore sa propre théorie selon laquelle il accorde une importance primordiale à l'environnement social pour expliquer le développement de la personnalité.

L'origine de l'œuvre d'Érikson réside dans le fait qu'il fut l'un des premiers auteurs à considérer le cycle complet de la vie dans l'évolution de l'être humain. Il met en présence des choix psychosociaux à réaliser dans chacun des stades, choix essentiels pour assurer l'équilibre psychologique de l'individu. Il étudie particulièrement les enjeux de la crise d'identité à l'adolescence et suggère que tout le développement humain peut être analysé en fonction de cette recherche constante de l'identité personnelle, et ce, à chaque étape de la vie.

À l'âge de 80 ans, il n'hésite aucunement à réviser les bases de sa théorie en publiant *The Life Cycle Completed* (1982). Érikson est mort à Harwick dans l'état du Massachusetts le 12 mai 1994. Il avait 91 ans.



## CHAPITRE 8

« Si on définit l'intelligence comme la faculté d'apprendre des choses nouvelles, de trouver des solutions à des problèmes se présentant pour la première fois, qui donc est plus intelligent que l'enfant ? »

Michel Tournier

### **Le développement intellectuel de 0 à 2 ans**



## CONTENU DU CHAPITRE 8

Définition de l'intelligence	147
L'intelligence : aspect quantitatif	147
L'intelligence : aspect qualitatif	148
Le bagage intellectuel	150
Le développement de l'intelligence	150
La notion d'équilibre	150
La notion de stade	151
Les caractéristiques des stades	151
L'évolution des stades du développement intellectuel	153
Stade de l'intelligence sensorimotrice	153
Évolution du stade de l'intelligence sensorimotrice	155
Les exercices réflexes	155
L'acquisition des premières habitudes	155
La préhension intentionnelle	157
La coordination entre les moyens et les buts	157
La découverte des moyens nouveaux	158
L'invention des moyens nouveaux	159
Un mot sur Jean Piaget	162



## DÉFINITION DE L'INTELLIGENCE

### **L'intelligence : aspect quantitatif**

Les premières recherches sur l'intelligence ont surtout porté sur l'aspect quantitatif et c'est ainsi, qu'au début du siècle dernier, la notion de Quotient Intellectuel a fait son apparition. On voulait évaluer les possibilités de performance intellectuelle d'un individu.

En 1905, en France, Alfred Binet établit un premier test standardisé d'intelligence visant à identifier les enfants ne possédant pas les prérequis pour bénéficier des enseignements du système scolaire. Les tests d'intelligence avaient un objectif précis : mettre l'accent sur les différences individuelles et chercher à évaluer et à comparer des enfants.

Les tests comprenaient donc des items permettant d'évaluer différents facteurs composant l'intelligence. Les scores obtenus à ces tests déterminaient la capacité intellectuelle des enfants.

Ainsi, un enfant de quatre ans, en mesure de répondre aux items normalement réussis par les enfants de cinq ans obtient un score de 125 de Quotient Intellectuel. Il se situe alors dans une catégorie d'intelligence supérieure. La formule pour déterminer ce Quotient est la suivante :

$$\frac{\text{Âge mental (5 ans)} \times 100}{\text{Âge chronologique (4 ans)}}$$

Dans l'exemple présenté, le score de 125 est obtenu ainsi :

$$5/4 \times 100 = 125 \text{ Q.I.}$$

L'emballlement suscité pour ces tests est devenu très important dans la plupart des pays occidentaux parce qu'ils permettaient une évaluation scientifique des capacités intellectuelles. Ils étaient employés dans le milieu scolaire afin de faciliter le classement des élèves et d'identifier leur capacité de compréhension. L'industrie s'intéressait aussi aux potentialités offertes par leur utilisation notamment dans la sélection du personnel.

Cependant, l'utilisation des tests d'intelligence a aussi suscité des controverses. Un premier reproche, qu'on leur attribuait, consistait à **ne pas être exempt d'influence culturelle**. Beaucoup de recherches

démontrent que certains tests offrent des biais culturels et qu'ils ont tendance à valoriser les individus de la race blanche et provenant de la classe moyenne. Les préjugés sociaux entourant la race, le milieu socio-économique et culturel de la personne testée peuvent donc exercer une influence sur les résultats obtenus (Coon, 1991). Bien que l'hérédité joue un rôle dans le potentiel intellectuel, le rendement intellectuel dépend des conditions offertes par le milieu dans lequel évolue l'individu. Ainsi, un enfant peut avoir hérité d'un potentiel intellectuel qui le place au-dessus de la moyenne, mais vivre dans un milieu qui n'offre pas suffisamment de stimulations pour favoriser l'éclosion et le développement de ce potentiel.

D'autre part, la plupart des tests d'intelligence verbale **exige des réponses exactes** pour obtenir le point accordé aux items. Cela a pour effet d'éliminer les réponses originales fournies par l'enfant. Par exemple, si l'on demande à un enfant de cinq ans : « Où se couche le soleil ? », il doit répondre : « À l'ouest. » Une réponse disant que « le soleil se couche derrière les maisons », n'obtient pas de score alors qu'elle témoigne malgré tout des capacités d'adaptation de l'enfant à son environnement.

### **L'intelligence : aspect qualitatif**

Bien que l'on ait réussi à évaluer quantitativement l'intelligence, son fonctionnement n'en était pas connu pour autant. Il faut attendre les recherches de Jean Piaget (1896-1980), psychologue d'origine suisse, afin d'obtenir une meilleure compréhension des processus intellectuels.

Dans son travail avec Alfred Binet et Théodore Simon, Piaget est étonné des réponses fournies par les enfants aux différentes questions des tests. Piaget est intrigué par les réponses des enfants et il décide de requestionner les enfants qui avaient échoué certains items. Il utilise donc une **méthode critique** consistant justement à remettre en question les réponses fournies par les enfants afin de saisir le raisonnement intellectuel sous-jacent.

Les résultats de ses recherches ont fait l'objet de nombreuses publications et Piaget est devenu le principal représentant de la psychologie cognitive. Pour bien comprendre l'évolution qualitative de l'intelligence humaine, il faut se référer à la définition la plus communément admise et qui s'inspire de l'œuvre de Piaget : *L'intelligence est la capacité de s'adapter aux situations nouvelles.*

La notion d'adaptation constitue la clé de cette définition. Biologiste de formation, Piaget s'inspire du processus fondamental d'adaptation en biologie et l'applique au plan psychologique. Comme tout ce qui est vivant, l'être humain tente de s'ajuster au milieu dans lequel il évolue. Or, pour bien s'adapter, l'individu doit comprendre (assimilation) la situation dans laquelle il se trouve et réussir à répondre (accommodation) aux exigences du milieu. L'adaptation consiste donc à trouver un équilibre entre l'assimilation et l'accommodation.

Pour mieux saisir cette relation entre ces notions d'adaptation, d'assimilation et d'accommodation, envisageons une réalité physique : vous avez faim et vous prenez la décision de manger un fruit (assimilation). À compter de ce moment, votre estomac va mettre en œuvre les procédés nécessaires pour digérer (accommodation) le fruit ingéré. Dans ce même exemple, si l'aliment ingéré avait été un aliment plus lourd, votre estomac se serait comporté différemment pour digérer cet aliment. Il se serait « adapté » à la situation.

Comme l'organisme biologique, l'esprit humain cherche toujours à comprendre ce qui se passe et à s'ajuster à la réalité. De la naissance à la mort, peu importe l'âge, chacun essaie de comprendre l'environnement dans lequel il est placé et tente de s'ajuster en fonction de sa compréhension. Le bébé de cinq jours tente de bien placer ses lèvres sur le sein de sa mère. Il s'accommode (suce) tant bien que mal selon sa capacité. L'adulte possède d'autres préoccupations, d'autres intérêts. Un étudiant de niveau collégial, par exemple, fait exactement la même chose lorsqu'il assiste à ses différents cours. Il doit d'abord assimiler des connaissances. Il prend le contenu donné par ses professeurs et tente de le comprendre. Pour ce faire, sa première assimilation consiste à prendre des notes et à les organiser. Chaque étudiant possède sa propre manière d'assimiler de telle sorte qu'un étudiant qui a raté un cours et qui demande les notes de son copain n'arrive pas toujours à saisir l'information prise par celui-ci.

À la suite de cette première assimilation, l'étudiant doit maintenant s'accommoder lors des examens. En effet, la matière est présentée de manière différente lors des examens et l'étudiant qui réussit à s'ajuster crée un équilibre entre son assimilation et son accommodation.

Cet exemple vient démontrer comment, à chaque fois que l'individu, peu importe son âge, crée un équilibre entre l'assimilation et l'accommodation, il s'adapte et démontre son niveau de compréhension intellectuelle.

### **LE BAGAGE INTELLECTUEL**

La capacité intellectuelle, la possibilité de s'adapter à la réalité est-elle **innée ou acquise** ?

Cette controverse a duré pendant des décennies. Le potentiel intellectuel humain était analysé en fonction de l'hérédité et de la génétique alors que le rendement intellectuel faisait ressortir les influences du milieu.

Actuellement, ces désaccords sont terminés ; la très grande majorité des spécialistes s'entendent pour dire que l'être humain naît avec un potentiel, c'est-à-dire une capacité intellectuelle déterminée génétiquement, mais que le milieu dans lequel il évolue permet, ou non, l'expression de ce potentiel.

### **LE DÉVELOPPEMENT DE L'INTELLIGENCE**

On sait qu'à la naissance le bébé possède de nombreuses compétences. Il ne dispose cependant pas des mêmes moyens qu'un adulte pour comprendre l'environnement dans lequel il est placé. Toutefois, jusqu'à la fin de son adolescence, l'enfant cherchera toujours à comprendre son environnement et mettra en œuvre des moyens de plus en plus raffinés pour y parvenir.

En fait, son développement peut véritablement se comparer à une fleur qui s'épanouit. De complètement fermée ou centrée sur elle-même, la fleur se développe dans le sens d'une ouverture de plus en plus grande sur le monde. Ainsi va l'enfant qui, doucement, sort de son monde intérieur et fermé pour s'épanouir et s'étendre à un monde extérieur de plus en plus vaste et de plus en plus objectif.

Non seulement ses intérêts, mais sa façon de comprendre le monde évoluent aussi en fonction de son âge et de son développement parce qu'il possède des outils différents pour le comprendre. Ses explications du monde deviennent alors de plus en plus complexes et complètes.

#### **La notion d'équilibre**

Selon Piaget (1964), l'équilibre est synonyme de stabilité. Il se définit par la « compensation due aux activités en réponse aux perturbations extérieures ». Tel un funambule constamment en mouvement sur son fil de fer et compensant les perturbations occasionnées par sa situa-

tion, l'équilibre est maintenu en demeurant actif. Équilibre et stabilité sont synonymes d'activités.

Pour atteindre l'équilibre, trois éléments sont essentiels :

- l'hérédité
- le milieu physique (objets à manipuler)
- le milieu social

L'hérédité transmet et assure la base biologique nécessaire à la maturation du système nerveux. Une hérédité déficiente, peu importe la cause, ne peut permettre à l'individu d'espérer atteindre un équilibre très poussé et très stable. Toutefois, l'hérédité (le potentiel) seule ne produit pas grand résultat.

L'enfant, peu importe son potentiel, doit pouvoir évoluer dans un milieu social stimulant qui donne la possibilité de se développer en fournissant non seulement les objets à manipuler, mais la sécurité nécessaire pour expérimenter.

### **La notion de stade**

Comme le souligne Piaget, l'évolution de l'intelligence se fait à travers des « stades » de développement. Un stade, c'est une période de l'existence pendant laquelle l'enfant ne réussit à comprendre le monde qui l'entoure qu'avec certaines habiletés spécifiques. De la naissance jusqu'à la fin de l'adolescence, l'enfant traverse quatre grands stades de développement intellectuel.

## **LES CARACTÉRISTIQUES DES STADES**

Les stades intellectuels, dans leur organisation et leur développement, possèdent des caractéristiques très particulières. Ils sont universels, constants, hiérarchiques, intégrateurs et possèdent un niveau de préparation et d'achèvement.

### **Les stades sont universels**

Peu importe leur origine et leur milieu de vie, tous les enfants se développent selon la même séquence. La race et l'hérédité ou l'éducation n'ont aucune influence sur l'ordre d'apparition et d'organisation des stades de développement.

### **Les stades sont constants**

Les stades sont constants au sens où l'ordre dans lequel ils apparaissent ne peut jamais être modifié. Le premier stade est toujours franchi avant le second et il est impossible de parvenir au stade quatre sans avoir franchi les trois premiers dans un ordre qui demeure universel.

Seul le rythme, c'est-à-dire la vitesse avec laquelle un enfant peut franchir un stade, peut varier d'un enfant à l'autre. C'est ainsi qu'un enfant ayant un potentiel plus élevé et placé dans un milieu stimulant peut atteindre le deuxième stade plus précocement qu'un enfant ayant une déficience intellectuelle. Donc le rythme peut varier quelquefois, mais jamais l'ordre d'apparition.

### **Les stades sont hiérarchiques**

Les stades ont un caractère hiérarchique au sens où chaque stade apporte avec lui une nouvelle organisation, chaque fois plus complète que la précédente. Chaque nouveau stade apporte à l'enfant des moyens plus perfectionnés pour comprendre son monde. Le passage d'un stade à un autre permet l'atteinte d'un équilibre supérieur. Chaque stade constitue donc l'aboutissement du précédent et la préparation du suivant.

### **Les stades sont intégrateurs**

La quatrième caractéristique des stades est l'intégration. À chaque fois que l'enfant parvient à un stade plus avancé dans son développement, les apprentissages du stade antérieur ne disparaissent pas à l'arrivée de ce nouveau stade, mais demeurent plutôt partie intégrante du stade nouveau.

Ainsi, la construction de l'intelligence peut se comparer à la construction d'un édifice. Les fondations sont toujours le point de départ indispensable à l'édification d'une structure et demeurent toujours fondamentales même une fois l'édifice terminé. L'aspect caché des fondations et de la charpente n'étant plus visible à cause du revêtement extérieur, ces dernières dimensions intégrées demeurent toutefois présentes et essentielles.

### **Un niveau de préparation et d'achèvement**

L'entrée, l'évolution et la sortie d'un stade s'effectuent toujours de la même façon. Au départ, l'entrée est hésitante. Toutefois, l'exercice répété donne une plus grande confiance à l'enfant et permet de constater qu'il peut interpréter rapidement les informations nouvelles et même prévoir les difficultés. Plus il y a répétition, plus l'équilibre est stable. La sortie du stade se fait non seulement avec un équilibre quasi parfait, mais possiblement avec toute la grâce que la maîtrise permet.

L'arrivée d'un enfant dans un stade intellectuel donné implique donc qu'il doit répéter plusieurs fois les mêmes actions avant de posséder parfaitement les acquisitions relatives à ce stade. Comme la marche hésitante du débutant, l'intelligence doit s'exercer pour atteindre son sens de l'équilibre.

### **L'ÉVOLUTION DES STADES DU DÉVELOPPEMENT INTELLECTUEL**

Dans son développement intellectuel, l'individu passe par quatre grands stades lui permettant de mieux s'ajuster aux exigences de son environnement. Ces stades sont :

Stade de l'intelligence sensorimotrice	(0 - 2 ans)
Stade de la pensée préopératoire	(2 - 7 ans)
Stade de la pensée concrète	(7 - 11/12 ans)
Stade de la pensée formelle	(11/12 - 15 ans)

### **STADE DE L'INTELLIGENCE SENSORIMOTRICE**

De la naissance à l'acquisition du langage, l'enfant connaît une évolution remarquable. Cependant, cette évolution n'est pas toujours évidente puisque l'enfant ne possède pas encore de vocabulaire pour témoigner de ses acquisitions.

On appelle ce premier stade, sensorimoteur, ou intelligence sensorimotrice parce que l'unique forme d'intelligence accessible à l'enfant est **d'ordre pratique**. L'enfant agit sur le monde extérieur et toutes ses actions précèdent ses pensées.

Dès sa naissance et même avant, l'enfant possède déjà des compétences certaines. Toutefois, bien que présentes et fonctionnelles, ces compétences demeurent peu actualisées et l'enfant devra s'exercer, pendant cette première période de sa vie, à les raffiner de plus en plus.

Au plan intellectuel, les premières années de vie sont consacrées presque uniquement au développement de la motricité. L'apprentissage de la marche, la manipulation d'objets de plus en plus petits, le lancement d'objets, la capacité d'en attraper, de se tenir en équilibre, d'apprendre à manger seul, sont autant d'habiletés que l'enfant doit acquérir.

À l'intérieur de ce premier grand stade appelé « intelligence sensori-motrice », l'enfant passe par six étapes (sous-stades) bien déterminées. Ces six étapes sont les suivantes :

- les exercices réflexes (0-1 mois)
- l'acquisition des premières habitudes (1-4 mois)
- la préhension intentionnelle (4-8 mois)
- la coordination entre les moyens et les buts (8-12 mois)
- la découverte des moyens nouveaux (12-18 mois)
- l'invention des moyens nouveaux par intériorisation des schèmes (18-24 mois)

Bien que chaque sous-stade présente des acquisitions différentes, ceux-ci offrent des caractéristiques communes et constantes. Au cours de cette grande période s'échelonnant sur près de deux ans, l'intelligence sensorimotrice garde les caractéristiques suivantes malgré une nette évolution.

### **CARACTÉRISTIQUES DES SOUS-STADES**

1. l'intelligence est essentiellement pratique
2. les découvertes sont effectuées par hasard
3. la compréhension de l'environnement se fait dans l'action
4. il n'y a pas de pensée dans l'action
5. les instruments d'apprentissage sont les sens et la motricité

### **ÉVOLUTION DU STADE DE L'INTELLIGENCE SENSORIMOTRICE**

#### **Les exercices réflexes (0 - 1 mois)**

L'exercice des réflexes occupe tout le premier mois de vie de l'enfant. Les réflexes nécessaires à sa survie et à son adaptation sont déjà présents à la naissance. Entièrement physiologiques, ces réflexes sont des mécanismes actifs permettant à l'enfant d'assimiler la réalité.

L'exercice répété des réflexes permet à l'enfant de devenir de plus en plus habile et de mieux en mieux capable de les maîtriser. Ainsi, il tète beaucoup plus facilement à la fin du premier mois d'existence qu'aux premiers jours. Et non seulement il peut mieux téter le sein, mais ce réflexe de base se généralise. On voit même l'enfant téter à vide. Les réflexes ne sont donc pas passifs, mais « attestent déjà de l'existence d'une assimilation sensorimotrice précoce ». Pendant ce premier mois, l'enfant devient graduellement plus actif.

#### **L'acquisition des premières habitudes (1-4 mois)**

Ce deuxième sous-stade couvrant la période du premier au quatrième mois est celui de l'acquisition des habitudes.

Les comportements purement réflexes du premier stade sont maintenant plus assurés et « donnent lieu à une généralisation de leur activité ». L'enfant commence à acquérir ses premières habitudes. En

effet, il est maintenant capable d'associer des réflexes qui auparavant ne fonctionnaient que pour eux-mêmes. Ainsi, lorsque l'enfant suce son pouce, il associe trois réflexes activés isolément pendant le stade antérieur :

le réflexe de sursaut : il voit ses mains  
 le réflexe de préhension : il saisit ses mains  
 le réflexe de succion : il suce son pouce

À cet âge, l'enfant est capable de coordonner la vision et l'audition en orientant son regard vers la source d'un bruit ou d'une voix et tente de « voir » ce qui se passe. La voix de sa mère, entre autres, est un modèle sonore qui donne lieu à une recherche visuelle particulièrement active à cet âge.

La coordination de la vision et de la succion est instaurée à son tour vers le quatrième mois. La vue du biberon initie déjà des mouvements de succion. L'enfant commence à téter avant même que son biberon ne soit en contact avec ses lèvres. Puis débute la coordination de la vision et de la préhension. Il est désormais capable de saisir avec une certaine précision les objets qu'il voit.

Cette deuxième étape marque l'apparition des réactions circulaires primaires. Une **réaction circulaire primaire**, c'est la reproduction d'un résultat obtenu par hasard **sur son corps**. L'enfant tente de reproduire un comportement agréable obtenu par hasard et d'appliquer ce schème (ensemble de comportements déjà connu de l'enfant) sur son propre corps. Il s'agit en fait de généraliser l'activité connue. La succion, action purement réflexe au premier stade devient maintenant bien exercée chez l'enfant, ce qui permet désormais non seulement la possibilité de téter pour se nourrir, mais également de commencer à élargir cette action pour le simple plaisir qu'elle procure en soi ; la succion du pouce témoigne de cette assimilation élargie. De simple réflexe associé à la survie, le comportement de succion devient graduellement une habitude plaisante que l'enfant tente de reproduire le plus souvent possible.

Découvrir devient une activité amusante à cet âge. Mais pour l'enfant, les objets découverts n'existent que dans la mesure où il peut les voir, les entendre ou les toucher. Dès qu'ils disparaissent de son champ de vision, les objets n'existent plus. Ceux-ci n'ont une existence que dans la mesure où il les utilise. **Il n'y a pas de permanence de l'objet**. Ce qui est loin des sens n'a pas d'existence.

### La préhension intentionnelle (4-8 mois)

Le troisième sous-stade couvre la période de quatre à huit mois. L'acquisition nouvelle de ce stade devient l'intentionnalité que l'on voit apparaître dans les gestes de préhension.

À ce stade, c'est la coordination entre la vision et la préhension qui permet à l'enfant de saisir tout ce qui bouge dans son champ d'action. Il ne se contente plus de « regarder pour regarder » **les objets dans la réalité extérieure**. Il essaie maintenant d'agir sur eux pour obtenir des résultats intéressants. Secouer, saisir, manipuler des objets sont ses activités préférées.

Les **réactions circulaires secondaires** remplacent les réactions circulaires primaires parce que l'enfant se décentre de son corps pour se préoccuper des objets extérieurs. En effet, l'enfant tente de reproduire un effet obtenu par hasard sur **des objets extérieurs à son corps**. Si le hochet qu'il secoue émet un bruit, il tente de le bouger à nouveau pour entendre ce bruit. Il s'intéresse au spectacle et prend les moyens pour le reproduire. Si par hasard sa main fait mouvoir le mobile suspendu au-dessus de son berceau, il tend de nouveau la main pour reproduire le mouvement et faire recommencer le spectacle intéressant. L'enfant possède donc la capacité nouvelle d'agir directement sur les objets extérieurs. Il peut reproduire sur un objet nouveau tous les schèmes qu'il connaît : il le porte à sa bouche, le frappe, le jette par terre, etc.

Cette étape est donc véritablement le tout début de l'action intentionnelle. Bien qu'il y ait une évolution évidente, **l'enfant n'a pas encore atteint l'étape de la permanence de l'objet**, c'est-à-dire cette capacité de comprendre que, même s'il ne voit plus l'objet, cet objet existe toujours dans la réalité. Comparativement aux étapes antérieures, il peut toutefois se mettre à crier et à pleurer pour obtenir un objet désiré s'il en voit au moins une partie.

Bien que l'on voit apparaître une certaine intention dans les comportements de l'enfant, c'est encore le hasard qui sera l'élément déterminant dans ses conduites.

### La coordination entre les moyens et les buts (8-12 mois)

Le quatrième sous-stade de l'intelligence sensorimotrice débute au huitième mois pour se terminer au douzième. C'est le début des actes véritablement intelligents chez l'enfant.

Ce qui rend possible l'acte intelligent, c'est que l'enfant peut maintenant trouver des moyens susceptibles de lui permettre d'atteindre un but visé en combinant entre eux des schèmes. Il ne se contente plus de les répéter pour produire des résultats intéressants. Lorsque nous plaçons devant lui son petit ourson en peluche sous une couverture, l'enfant la soulève pour le reprendre. Il montre ainsi la capacité de coordonner entre eux un moyen déjà connu à utiliser (soulever la couverture) et un but à atteindre (retrouver son ourson).

Les schèmes ne sont plus rigides comme auparavant, mais ils deviennent mobiles, pouvant se coordonner entre eux. L'enfant devient maintenant capable, malgré sa rigidité dans l'action, de résoudre des problèmes simples en faisant appel à des solutions déjà maîtrisées.

**La permanence de l'objet**, bien qu'incomplète, **apparaît pour la première fois** à cette étape de développement. L'enfant peut maintenant chercher un objet disparu de son champ de vision. Si on change l'objet de place, même sous ses yeux, il continue de le chercher. Toutefois, il le cherche toujours à l'endroit où il est disparu la première fois. Ne trouvant pas l'objet, il considère alors qu'il est disparu à jamais. L'objet existe réellement, mais uniquement dans un endroit ou une position spécifique.

### **La découverte de moyens nouveaux (12-18 mois)**

Ce cinquième sous-stade s'étend du douzième au dix-huitième mois. Il devient le dernier exclusivement axé sur la manipulation directe des objets. C'est le stade final avant la capacité de représentation proprement dite.

Sa caractéristique majeure est la recherche de la nouveauté. L'acquisition de la marche ouvre à l'enfant un nouvel environnement. Chaque objet de la maison devient un univers à découvrir. Il sort de la salle de bains en tirant un rouleau de papier de toilette, met ses petits doigts dans les prises de courant, s'assoit dans le panier de linge.

Les parents doivent changer le décor de la maison. Tout monte d'un étage et la sécurité de l'enfant devient une source de préoccupation constante : les portes des armoires sont munies d'un crochet et les prises de courant sont protégées.

Avec l'apparition des **réactions circulaires tertiaires**, l'enfant ne se contente plus de reproduire un résultat intéressant, mais **il veut, in-**

**tentionnellement, varier ses mouvements pour changer le résultat de son action.** La nouveauté l'intéresse pour elle-même.

Bien comprendre cette étape améliore la perception et les relations parents-enfants. Par exemple, lorsque l'enfant est dans sa chaise haute et jette continuellement sa cuillère par terre, la réaction des parents consiste souvent à lui interdire de poser ce geste. Cependant, il faut comprendre que l'enfant ne répète pas son geste pour tenir tête à ses parents, mais plutôt parce qu'il veut découvrir dans ce jeu ce qui va se produire. Grâce aux réactions circulaires tertiaires, l'enfant ne fait pas que reproduire le même geste. **Il varie les conditions de son apprentissage** en jetant sa cuillère en avant, de côté, dans les airs, vers la gauche, vers la droite. Il est donc dans une expérimentation active qui lui permet de connaître les propriétés différentes de son environnement.

De plus, il n'y a pas que le bruit de la cuillère et la direction qu'elle prend qui intéressent l'enfant. Le fait que quelqu'un se lève pour ramasser l'objet devient un événement intéressant en lui-même. L'enfant prend conscience qu'il peut être la source de l'action de l'autre et quelle que soit la réaction de ses parents, il va tenter de la reproduire par plaisir.

Enfin, l'enfant ne se limite plus à appliquer ses vieux schèmes aux situations nouvelles ; il découvre des moyens nouveaux. Ainsi, lorsque sa balle roule sous un divan, il peut saisir un bâton pour toucher la balle. Le hasard joue encore un rôle déterminant dans les découvertes de l'enfant. C'est en effet à force d'expérimenter et de tâtonner que l'enfant parvient à éliminer les obstacles qui l'empêchent d'atteindre un but. Il essaie des moyens nouveaux et quand il se rend compte que ça ne fonctionne pas, il recommence et tente autre chose. Il utilise la méthode des essais et erreurs.

Quant à la notion de **la permanence de l'objet**, elle progresse encore pendant cette période. **L'enfant est désormais capable de rechercher un objet caché si les déplacements demeurent visibles.** Il ne parvient toutefois à retrouver l'objet recherché que s'il a été en mesure d'en constater tous les déplacements. Quand les déplacements demeurent invisibles, l'enfant a tendance à retourner chercher l'objet caché au dernier endroit. La permanence de l'objet doit donc franchir une autre étape avant d'être complète.

### **L'invention de moyens nouveaux par l'intériorisation des schèmes (18-24 mois)**

La dernière étape de l'intelligence sensorimotrice couvre la période de dix-huit à vingt-quatre mois. Pour la première fois de son

existence, l'enfant peut maintenant se représenter la réalité avant d'agir.

Cette dernière étape de l'intelligence sensorimotrice sert de transition entre une forme d'intelligence essentiellement pratique et une intelligence qui devient maintenant représentative. L'enfant peut maintenant voir, dans sa tête, se dérouler l'action avant de l'effectuer et prévoir ainsi, à l'avance, les résultats de son action.

Les coordinations intérieures étant maintenant possibles, le mode de fonctionnement de l'enfant s'en trouve complètement modifié. Non seulement il ne se lance plus dans des processus exploratoires sans fin pour atteindre un but, mais il peut même y avoir invention de nouveaux procédés jamais expérimentés auparavant. Antérieurement, l'enfant qui convoitait un objet sur la table était limité à expérimenter différents moyens pour l'atteindre : tendre la main, sauter, monter sur une chaise se trouvant à proximité. Maintenant il n'a plus besoin de réaliser toutes ses actions. Il visualise intérieurement les différents déplacements et découvre rapidement la meilleure solution. Il élimine ainsi les étapes intermédiaires qu'il devait antérieurement traduire en action.

**La permanence de l'objet est maintenant complètement acquise.** L'enfant peut en effet retrouver un objet caché même lorsque celui-ci a subi des déplacements invisibles. Il sait que l'objet a une existence autonome.

Cette dernière acquisition nous permet de constater qu'en l'espace de deux années, l'enfant a vu son monde se transformer radicalement. Auparavant essentiellement centré sur lui-même et ne fonctionnant que par réflexes, l'enfant de deux ans arrive maintenant à se situer de plus en plus comme un élément distinct dans un monde d'objets permanents possédant chacun sa propre autonomie.

Tous les apprentissages réalisés à ce premier stade de développement intellectuel seront maintenant repris pour se développer à un niveau plus élevé, **celui de la pensée.**

## Attitudes éducatives reliées au stade sensorimoteur

Stade de l'intelligence sensorimotrice	Activités de l'enfant	Attitudes éducatives
0-1 mois : exercices réflexes	L'enfant exerce ses réflexes : réponses automatiques innées. Fonctionnant pour eux-mêmes, les réflexes s'adaptent de mieux en mieux.	Les soins quotidiens répétés et le contact humain chaleureux suffisent à donner à l'enfant l'occasion d'affiner ses réflexes.
1-4 mois : acquisition des habitudes	L'observation et l'écoute sont des activités dominantes. Ses mains et ses pieds deviennent l'objet de son intérêt. Exercice de ses sens : vision, odorat, toucher, goût, audition. Répétitions des résultats obtenus par hasard sur son corps (réactions circulaires primaires).	Présenter à l'enfant des stimuli visuels et sonores afin de lui assurer un bon développement de sa coordination. Le mobile au-dessus de son petit lit est un objet à regarder et à écouter. Stimuli variés dans leur taille, forme, couleur et en nombre suffisant.
4-8 mois : préhension intentionnelle	La manipulation des objets constitue sa source principale d'intérêt. Prendre, saisir, manipuler et brasser des objets sont ses activités préférées. Répétitions des résultats obtenus par hasard sur des objets extérieurs (réactions circulaires secondaires).	Entourer l'enfant d'objets susceptibles d'exciter son attention. Petits objets faciles à manipuler, à saisir, tout en étant sécuritaires : hochets, objets qui se balancent et qui émettent des sons...
8-12 mois : coordination des moyens et des buts	Capacité d'établir une relation moyens-fin. Début de la permanence de l'objet.	Cacher des objets sous un écran et inciter l'enfant à les rechercher. Jeu consistant à cacher et à découvrir alternativement sa figure dans les mains. L'enfant apprend à voir disparaître et réapparître le visage humain et il imite ce jeu.
12-18 mois: découverte de moyens nouveaux	Ayant acquis la marche, l'enfant s'intéresse à tout ce qui est à sa portée. Son environnement présente toute une série de nouveautés. Répétition des résultats obtenus par hasard sur des objets extérieurs avec variations intentionnelles des conditions (réactions circulaires tertiaires).	Organiser l'environnement de manière à éviter les accidents possibles : prises de courant protégées, portes d'armoires sécuritaires, petite quantité de nourriture à la fois sur la tablette de sa chaise haute...
18-24 mois: invention de moyens nouveaux	L'enfant peut maintenant se représenter la réalité avant d'agir. Il peut découvrir rapidement la meilleure solution à un problème.	Sans le faire à sa place, suggérer d'autres moyens de solutionner un problème ou de surmonter une difficulté.

### **Jean Piaget (1896-1980)**

Jean Piaget est un personnage particulier de la psychologie contemporaine. D'abord intéressé aux sciences biologiques, il écrit son premier article scientifique à l'âge de 11 ans sur le comportement observé d'un moineau albinos. Sa passion pour la biologie oriente ses études en sciences naturelles. Il obtient son baccalauréat à l'âge de 22 ans à l'université de Neuchâtel en présentant une thèse sur les mollusques.

Les travaux sur le développement de l'intelligence attirent son attention. Il va travailler à Paris au laboratoire d'Alfred Binet où son équipe élabore et standardise des tests d'intelligence. Piaget intuitionne que les réponses fournies par les enfants aux questions posées révèlent la manière dont l'intelligence se structure.

C'est justement la construction de l'intelligence qui éveille son intérêt pour la psychologie. Son passé de biologiste influence ses observations et il est convaincu que l'intelligence n'est qu'un cas particulier de l'adaptation biologique. Marié à Valentine Châtenay en 1923, il observe de façon méthodique ses trois enfants pour comprendre comment se structure l'intelligence avant le langage.

Piaget fait une carrière remarquable dans l'enseignement universitaire suisse (université de Neuchâtel, Genève et Lausanne) et est invité à la Sorbonne de 1952 à 1963. Ses travaux sont repris à travers le monde entier et influencent encore aujourd'hui la plupart des études sur le développement intellectuel et cognitif. Il a réussi à démontrer que la pensée de l'enfant diffère de la pensée adulte, qu'elle se construit progressivement et qu'elle atteint son équilibre final à la fin de l'adolescence.

En 1955, il fonde le Centre international d'épistémologie génétique à Genève permettant à des chercheurs de différents pays de s'y rencontrer. Jean Piaget est né en Suisse à Neuchâtel le 9 août 1896. Il meurt à Genève le 16 septembre 1980.

## CHAPITRE 9

« Si vous ne pouvez expliquer un concept à un enfant de 6 ans, c'est que vous ne le comprenez pas complètement. »

Albert Einstein

**Le développement intellectuel de 2 à 11-12 ans**



## CONTENU DU CHAPITRE 9

La pensée préopératoire (2-7 ans)	167
Caractéristiques de la pensée préopératoire	167
L'égocentrisme intellectuel	167
L'incapacité de décentration	168
La mentalité de l'enfant	168
L'animisme	168
L'artificialisme	169
Les deux étapes de la pensée préopératoire	169
La pensée symbolique (2-4 ans) : première étape	169
L'imitation différée	170
Le jeu symbolique et ses fonctions	170
L'évolution du langage chez l'enfant	171
Le langage préverbal	172
Cri réflexe	172
Gazouillis	173
Babillage	173
Imitation	173
Le langage verbal	173
Le mot-phrase	174
La phrase à deux mots	174
La phrase complète	174
La pensée intuitive (4-7ans) : deuxième étape	175
Le stade des opérations concrètes (7-11 / 12 ans)	176
Les autres modèles théoriques sur l'intelligence	177
L'intelligence sociale	177
Le quotient intellectuel	178
L'intelligence multiple	178
L'intelligence émotionnelle	180
Conclusion	182



Au chapitre précédent, l'enfant venait à peine de franchir le seuil d'une intelligence purement pratique pour accéder à une intelligence plus conceptuelle.

Alors que l'intelligence sensorimotrice, grâce aux progrès de l'assimilation et de l'accommodation, donnait l'accès à une connaissance pratique, l'intériorisation des schèmes amenait l'accessibilité à l'intelligence préopératoire. Que manque-t-il maintenant à l'enfant pour accéder pleinement à cette nouvelle forme d'intelligence ?

L'enfant doit tout réinventer et reconstruire sur le plan de la représentation ce qu'il était parvenu à organiser sur le plan de l'action. Il devra donc affronter de nouveau toutes les mêmes difficultés qu'il avait antérieurement surmontées au stade sensorimoteur.

### **LA PENSÉE PRÉOPÉRATOIRE (2-7 ANS)**

Ce stade de la pensée est appelé préopératoire, parce que l'intelligence de l'enfant, dépassant désormais le niveau purement manipulateur de l'intelligence sensorimotrice, n'atteint pas encore une forme logique de pensée.

Bien que l'intelligence évolue et se transforme tout au cours de cette étape, la pensée préopératoire maintient des caractéristiques générales et constantes.

### **CARACTÉRISTIQUES DE LA PENSÉE PRÉOPÉRATOIRE**

Pour bien saisir la mentalité enfantine, il faut comprendre la structure de son intelligence. Or, la pensée préopératoire se caractérise par l'égoïsme, élément clé de la structure intellectuelle entre deux et sept ans.

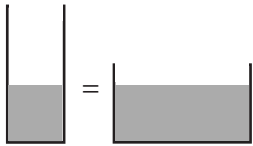
#### **L'égoïsme intellectuel**

Pour Piaget, l'égoïsme du stade préopératoire naît « d'une confusion ou indissociation entre le monde intérieur ou subjectif et l'univers physique ».

Il ne s'agit pas ici d'égoïsme puisque c'est un égoïsme exclusivement d'ordre intellectuel.

Cette confusion entre soi et le monde extérieur (égocentrisme) amène l'enfant à tout ramener à lui et le rend incapable de s'adapter aux points de vue des autres. L'égocentrisme l'amène à toujours considérer sa perception immédiate des choses comme étant absolue. Il lui devient impossible de se décentrer de sa perception.

### L'incapacité de décentration



L'incapacité de décentration de l'enfant s'exprime dans le fait de rester entièrement centré sur un seul aspect d'une réalité qui mobilise l'attention ou l'intérêt. Lorsqu'il concentre son attention sur un élément particulier d'un objet ou d'une situation qui le fascine, il est incapable de s'en détacher pour envisager simultanément d'autres plans. Cet élément particulier devient en quelque sorte LA caractéristique unique de l'objet. Devant deux verres non identiques, il est incapable d'envisager simultanément plus d'un aspect, dans le cas présent, la hauteur et la largeur du verre. Ainsi, dans l'exemple précédent, l'enfant dira qu'il y a la même quantité d'eau dans les deux verres non identiques puisqu'il ne se fie qu'à la hauteur du liquide.

Il devient facile de comprendre pourquoi les échanges interpersonnels sont si difficiles à cet âge et pourquoi la collaboration véritable ne peut pratiquement pas exister. L'enfant qui veut le camion de son petit frère n'est pas en mesure de comprendre intellectuellement le désir de l'autre. Il ne peut envisager que le sien propre et tente par tous les moyens de s'approprier l'objet convoité.

### La mentalité de l'enfant

Le mode de fonctionnement de la pensée de l'enfant, sa structure intellectuelle pendant la période préopératoire impose sa mentalité qui se caractérise par l'animisme et l'artificialisme, conséquences de son égocentrisme.

#### L'animisme

L'animisme amène l'enfant à **concevoir les choses comme vivantes, douées d'intentions et de conscience**. C'est ainsi que les astres sont particulièrement intelligents. La lune nous suit et le soleil nous éclaire tandis que les nuages savent qu'ils avancent pour nous apporter la pluie.

## L'artificialisme

**L'artificialisme est la tendance à considérer toutes les choses comme un produit humain.** Les montagnes et les lacs, le soleil et la lune doivent avoir un rôle à jouer. Le soleil est fait pour éclairer, la pluie pour rafraîchir, les lacs pour se baigner.

Comme on peut le constater, toute la pensée de l'enfant repose sur la seule tentative d'assimiler la réalité. Pour arriver à la saisir avec ses schèmes, il doit l'interpréter, la transformer, la réorganiser, l'inventer. Ce n'est qu'à travers le temps que son égocentrisme intellectuel pliera sous le poids de la confrontation des idées avec les autres.

Bien que très égocentrique, cette nouvelle forme de pensée n'en demeure pas moins une évolution extraordinaire, puisque tous les faits et gestes de l'enfant peuvent maintenant s'exprimer non seulement dans l'action, mais peuvent d'abord être vécus au niveau de la pensée même. C'est l'étape où désormais **la pensée précède l'action.**

## LES DEUX ÉTAPES DE LA PENSÉE PRÉOPÉRATOIRE

Bien que la pensée demeure préopératoire pendant toute la période qui s'étend de la deuxième à la septième année, il existe toutefois une grande évolution entre la pensée d'un enfant de deux ans et celle de l'enfant de sept ans, parvenu au seuil du stade opératoire.

Deux grandes étapes marquent l'évolution de cette pensée. Alors que la pensée symbolique fait son apparition autour de la deuxième année, la pensée intuitive caractérisera le monde de l'enfant entre l'âge de quatre à sept ans.

### **LA PENSÉE SYMBOLIQUE (2-4 ANS) : PREMIÈRE ÉTAPE**

La pensée symbolique est le premier sous-stade de cette grande période préopératoire. On l'appelle ainsi parce que l'on voit apparaître pour la première fois l'utilisation de symboles dans la pensée de l'enfant. **Un symbole est une image ou encore la représentation d'un objet.**

Nous avons vu, à la période sensorimotrice, que l'enfant pouvait agir sur les objets et tenter maintes expériences, à la condition que ces

objets soient présents à la vue de l'enfant. À la période de la pensée symbolique, l'enfant n'a plus besoin de la présence des objets eux-mêmes puisqu'il peut se les représenter mentalement. À défaut de leur présence réelle, les objets peuvent devenir présents par la pensée. La pensée n'est donc plus reliée uniquement aux sens, mais permet désormais de symboliser le réel. L'enfant de deux ans qui utilise un bâton comme cheval montre qu'il peut symboliser, c'est-à-dire employer un autre objet à la place de l'objet réel.

Toute la pensée symbolique est fondée sur **l'image mentale**. C'est ainsi que l'on voit apparaître presque simultanément, bien que probablement plus difficile les uns que les autres, l'imitation différée, le jeu symbolique, le dessin et le langage.

### **L'imitation différée**

Bien que l'enfant soit capable d'imitation à compter du second semestre de la vie, il doit toujours se trouver en présence du modèle pour parvenir à l'imiter. L'enfant reproduit alors des actes réels.

À la fin de sa première année environ, l'imitation devient différée dans le temps et, avec l'apparition de la pensée symbolique vers 24 mois, l'imitation différée devient possible en l'absence du modèle puisque celui-ci est devenu intériorisé. L'enfant peut maintenant garder en mémoire des personnes, des événements, et peut reproduire des comportements à partir de ses images mentales.

Par exemple, un parent voit son enfant en train de se maquiller ou faisant la lecture du journal. Les appels téléphoniques, les intonations de voix, les expressions d'un parent, les postures caractéristiques de l'un ou l'autre sont des exemples d'imitations susceptibles de se manifester au cours du stade de la pensée symbolique.

### **Le jeu symbolique**

Le jeu d'exercice était le propre du stade sensorimoteur. Les mouvements, les activités physiques, les manipulations de toutes sortes caractérisaient le jeu de l'enfant.

Au stade de la pensée préopératoire, le jeu symbolique remplace le jeu d'exercice. **C'est une activité qui consiste à « faire semblant »**. L'enfant fait semblant qu'un cube est une tasse de thé, un bâton un fusil, un morceau de tissu, une couverture. Ce jeu devient donc une

activité plaisante dans laquelle le sujet « prend tous ses désirs pour la réalité ». Peu importe l'objet qui est en sa possession, il en fait ce qu'il veut. L'égoïsme atteint un maximum dans le jeu symbolique.

La capacité de s'adonner à ce type de jeu suppose donc chez l'enfant la capacité de se représenter mentalement un objet et ses propriétés (image mentale). Cette capacité nouvelle est excessivement importante chez l'enfant puisqu'elle assure non seulement son développement, mais aussi son équilibre.

### Les fonctions du jeu symbolique

Nous retrouvons donc, dans le jeu symbolique, la capacité à transformer le réel sans s'en détacher de façon complète. Les transformations que l'enfant fait subir à la réalité visent très souvent à compenser des dimensions frustrantes. La **fonction compensatrice** permet à un enfant qui ne peut se servir du four de sa maman d'utiliser la boîte de carton qui deviendra ce four convoité.

En plus de cette fonction compensatrice de frustrations, le jeu a également une **fonction liquidatrice** qui permet d'évacuer et d'éliminer des tensions. Devant une situation pénible, l'enfant tente d'éliminer l'angoisse en revivant la situation et en la transposant symboliquement. L'enfant qui a dû être hospitalisé peut tenter d'évacuer cette tension en créant avec ses poupées une circonstance d'hospitalisation. Il soigne alors ses poupées comme il a été soigné à l'hôpital. Un autre enfant peut liquider sa peur d'un chien en revivant une situation réelle de peur avec son toutou non dangereux.

Le jeu symbolique possède également une dernière **fonction dite anticipatrice**. L'enfant reproduit les conséquences possibles d'un acte susceptible d'être posé. L'enfant à qui on interdit de grimper dans un arbre peut obéir à cette consigne, mais en jouer symboliquement les conséquences comme s'il avait désobéi. Il peut alors représenter dans son jeu des réprimandes et des punitions qu'il a évitées en obéissant. Un autre enfant à qui on interdit d'aller dans la rue avec son tricycle pourra « jouer » à l'enfant accidenté.

Toute cette étape du jeu symbolique est donc rendue possible grâce à la pensée symbolique qui permet à l'enfant de s'adapter à une réalité difficile en substituant ses désirs à la réalité.

## L'ÉVOLUTION DU LANGAGE CHEZ L'ENFANT

Bien avant de savoir parler, l'enfant est en mesure de saisir ce qu'on lui exprime. Le bébé qui entend sa mère chanter, l'enfant à qui on interdit de toucher à tel objet, celui qui entend prononcer le mot « bonbon » ne comprend pas les messages dans le même sens que les adultes. L'enfant réagit davantage au ton de la voix et à l'expression du visage adulte. Ce n'est que graduellement que les mots prendront leur véritable sens.

L'apprentissage et le développement du langage ne demeurent possibles que dans la mesure où l'enfant est en interaction avec un milieu stimulant.

Tel que décrit par Thomas et Michel (1994), le langage remplit trois rôles :

1. Il permet à l'enfant de communiquer avec les autres, lui offrant ainsi l'opportunité de socialiser ses actions.
2. Il lui permet d'organiser mentalement certains mots, sous forme de pensées, en un système de signes.
3. Il permet à l'enfant d'intérioriser ses actions, ce qui le libère du passage, jusque-là obligé, par la manipulation physique des objets pour résoudre les problèmes auxquels il est confronté.

Manifestation la plus éloquente du symbole, **le langage suit la même trajectoire que l'intelligence**. Il passera d'un égocentrisme absolu à une décentration permettant la communication sociale.

Mais le langage apparaît bien avant l'âge de 2 ans. L'enfant tente de communiquer ses états d'âme dès la naissance, les mots étant alors remplacés par des sons et des cris, prémisses au langage verbal. On peut donc reconnaître deux grands stades dans l'évolution du langage : un stade préverbal ou prélinguistique et un second appelé stade verbal ou linguistique.

## LE LANGAGE PRÉVERBAL

### Cri réflexe

Le premier cri de l'enfant à la naissance n'est que la conséquence d'un acte réflexe signifiant le début de la respiration autonome. Les cris et

les pleurs deviennent cependant vite pour l'enfant une forme de langage exprimant la douleur physique d'un besoin à soulager. L'enfant crie et pleure de façon différente selon ses besoins et son état émotif.

Tous les enfants s'expriment par le cri. Ce n'est pas un langage appris, mais davantage la simple expression physique. La preuve en est que même l'enfant atteint de surdité utilise aussi le cri.

### **Gazouillis**

Entre l'âge de quatre et six semaines, l'enfant s'amuse à reproduire des sons. Les sons réflexes, tels que les « eueueu » amusent l'enfant et il tente de les reproduire dans le seul but de s'entendre. Les enfants atteints de surdité évoluent jusqu'à ce stade, mais faute de pouvoir entendre, ils n'éprouvent que peu de plaisir et cessent cette activité.

### **Babillage**

Vers l'âge de trois ou quatre mois, l'enfant passe du stade de gazouillis à celui du babillage. C'est l'époque des « ma ma ma » et des « pa pa pa » qui laissent penser aux parents que leur enfant peut les reconnaître et déjà les nommer. Ce jeu de répétition est aussi appelé **écholalie** comme si l'enfant faisait écho à sa propre voix en répétant les dernières syllabes entendues. L'enfant est cependant loin de posséder les symboles du langage puisque ceux-ci n'arrivent que vers l'âge de deux ans.

### **Imitation**

L'âge de neuf mois voit apparaître pour sa part les premières imitations. Alors que le babillage était une imitation de sa propre voix, l'enfant imite maintenant les bruits et les sons produits par les adultes autour de lui. Il s'agit cette fois d'une reproduction véritable de ce qu'entend l'enfant.

Puis l'enfant tentera d'imiter le langage adulte. On remarque à ce moment que sa compréhension du langage humain est de beaucoup supérieure à son élocution.

Le langage préverbal se termine lorsque l'enfant peut évoquer de lui-même quelques mots, quoique ceux-ci soient sans signification pour son environnement.

## LE LANGAGE VERBAL

Le langage verbal débute vers la fin de la première année. L'enfant forme encore ses propres mots à partir de l'imitation des sons entendus, mais il peut utiliser au moins un mot qui fait partie du vocabulaire usuel. Il faut attendre jusqu'aux environs de dix-huit mois avant que l'enfant s'exprime de façon compréhensible pour l'entourage avec un vocabulaire d'environ 50 mots.

### Le mot-phrase

Au début du langage verbal, l'enfant emploie souvent un seul mot. Ce mot unique peut servir à désigner soit un objet précis, soit exprimer toute une phrase. Le mot « toutou » peut tout aussi bien désigner son ourson préféré qu'exprimer un chien qui passe sur la rue ou sa peur d'un autre animal.

### La phrase à deux mots

Puis vers dix-huit mois, deux mots reliés expriment toute une pensée. Ainsi, l'enfant dit « papa pa(r)ti » pour exprimer qu'il constate que son père est absent de la maison, qu'il est dans une autre pièce ou encore qu'il désire le voir.

L'enfant parvient à distinguer les actions, les êtres et les objets. Il juxtapose d'abord uniquement deux mots pour exprimer toute une phrase.

### La phrase complète

Vers trois ans, l'enfant devient capable d'organiser de courtes phrases complètes. C'est d'ailleurs vers la même période que l'enfant utilise le pronom « je » pour la première fois. Auparavant, il parlait de lui comme s'il s'agissait d'une autre personne et employait le pronom « il » pour se désigner. L'emploi du « je » démontre que l'enfant est maintenant parvenu à un stade plus avancé dans la découverte de son identité. Il réalise pleinement qu'il existe en tant que personne distincte des autres.

Si le langage influence profondément la conduite de l'enfant en permettant des échanges au niveau interpersonnel, il ne faut pas croire que l'apparition du langage marque nécessairement une socialisation très poussée. Souvent l'enfant ne s'exprime que pour lui-même, qu'il soit seul ou avec d'autres. L'expression de ses pensées à voix haute,

lorsqu'il est seul dans sa chambre, montre bien qu'il n'essaie pas d'entrer en relation avec d'autres, mais qu'il traduit simplement ses états intérieurs. Le même phénomène se reproduit lorsqu'un groupe d'enfants de cet âge partage la même pièce. Alors que nous croyons qu'ils se parlent entre eux, nous constatons en les regardant jouer que chacun se parle à lui-même à voix haute. Même deux enfants qui se parlent ne traduisent souvent à voix haute que leur propre monologue. Bien que l'on ne puisse parler d'échanges sociaux véritables à cet âge, il demeure néanmoins que cette capacité nouvelle de s'exprimer par le langage dans les rencontres entre enfants sont suffisantes pour jeter les bases d'une socialisation prochaine.

### LA PENSÉE INTUITIVE (4-7 ANS) : DEUXIÈME ÉTAPE

La pensée intuitive prend graduellement le pas sur la pensée symbolique entre l'âge de quatre ans et six ou sept ans.

« Elle est le contraire même de la pensée symbolique puisqu'elle est la pensée la plus adaptée au réel que connaisse la petite enfance. »

L'enfant n'envisage plus la réalité à partir de ce qu'il éprouve mais devient davantage **capable d'envisager les choses de plus en plus comme extérieures à lui-même**. L'égoïsme perd graduellement de sa puissance. Il commence à accorder aux choses une existence indépendante de sa propre volonté ou activité. C'est maintenant sa perception visuelle qui lui sert à saisir la réalité, bien que celle-ci lui joue parfois des tours.

Dans l'exemple suivant, on présente à l'enfant une rangée de 5 jetons bleus en lui demandant d'en faire autant avec des jetons rouges.

Vers quatre ou cinq ans, l'enfant construit une rangée de jetons qui a la même longueur que l'autre sans se préoccuper du nombre de jetons. Il est incapable d'élaborer une correspondance terme à terme.

B • • • • •

R ••••••••••

Par contre, entre cinq et sept ans, l'enfant fait une seconde rangée de jetons en les plaçant méticuleusement les uns en dessous des autres dans une correspondance terme à terme. La perception comme acte d'intelligence a donc ici une valeur d'adaptation à la réalité visible.

B •••••

R •••••

Cette adaptation reste cependant limitée, car l'enfant est persuadé que si on met plus de distance entre les jetons situés aux extrémités de la première rangée, celle-ci possède plus de jetons.

B •     • • • • •

R     •••••

« Bref, il y a équivalence tant qu'il y a correspondance visuelle, mais l'égalité ne se conserve pas par une correspondance logique : il n'y a donc pas là une opération rationnelle, mais une simple intuition. »

Pour qu'il y ait une opération logique, il faudrait que l'enfant se détache de sa perception et poursuivre mentalement les actions en les coordonnant entre elles dans un système dont la réversibilité serait la clé. C'est le passage à la pensée concrète qui permettra cette nouvelle acquisition.

### **LE STADE DES OPÉRATIONS CONCRÈTES (7-11/12 ANS)**

Les opérations sont des façons de manipuler mentalement les objets entre eux. En d'autres mots, les opérations ne sont que des actions intériorisées. Lorsque ces actions ne portent que sur des objets visibles, elles deviennent des opérations concrètes et lorsqu'elles portent sur des propositions verbales, elles deviennent des opérations formelles.

Comme le mentionne Thomas et Michel (1994), le terme concret ne signifie pas nécessairement que l'enfant doit toucher réellement des objets réels pour résoudre un problème, mais signifie que le problème donné porte sur des objets identifiables, qui sont directement perçus ou imaginés. L'exemple employé illustre bien la distinction.

**Stade concret :** Si Alice a deux pommes et que Caroline lui en donne trois de plus, combien de pommes Alice aura-t-elle en tout ?

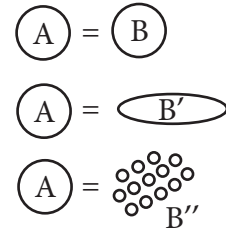
**Stade formel :** Imagine qu'il y ait deux quantités qui ensemble forment un tout. Si nous augmentons la première quantité et que le tout demeure le même, qu'arrive-t-il à la deuxième quantité ?

Toutefois, pour que la pensée soit logique, il faut que l'enfant soit capable d'établir des liens, des relations entre les actions. C'est la capacité de réversibilité qui permettra à l'enfant d'aller au-delà de son intuition et de devenir logique.

**La réversibilité,** c'est la capacité d'effectuer une opération et d'être capable de retourner au point de départ. Par exemple, l'enfant de la période précédente ne pouvait comprendre qu'une même quantité de matière se conserve si on en change la forme. Or, l'enfant au stade de la pensée concrète peut, dans sa tête, effectuer l'opération. Il peut

maintenant comprendre qu'un retour en arrière annule tout simplement une action.

Imaginons une boulette d'argile A parfaitement identique à une seconde boulette B. Si l'on transforme la boulette B en un boudin ou en un ensemble de petits morceaux, l'enfant comprend mentalement, vers 7 ans, que la matière se conserve même si la forme est différente. Il faudra toutefois un certain nombre d'années avant que la réversibilité permette à l'enfant de maîtriser complètement **la notion de conservation**. Celle de la matière est réalisée vers sept ans, celle du poids vers huit ou neuf ans et il faudra attendre jusque vers dix ou onze ans avant que la conservation du volume ne soit comprise. C'est ce que Piaget appelle un décalage horizontal.



Cette **nouvelle forme de pensée**, logique et réversible, parce qu'elle délivre l'enfant de son égocentrisme, possède un impact important sur les **relations sociales**.

En effet, l'enfant devient plus autonome intellectuellement et également plus sociable. Il est désormais capable de coopérer avec les autres. Étant complètement centré sur lui, il ne pouvait comprendre que les autres enfants soient différents et il les voyait davantage comme des objets à sa disposition. Maintenant, il peut considérer le point de vue de l'autre puisque cette nouvelle forme de pensée lui permet de se mettre à la place de l'autre. Cette coopération permettra par le fait même la création de relations plus durables.

## LES AUTRES MODÈLES THÉORIQUES SUR L'INTELLIGENCE

### **L'intelligence sociale**

Lev Vygotski est un psychologue russe dont la théorie ne fut connue, dans les milieux scientifiques, que dans les années 1960. Son intérêt s'est surtout porté vers la pensée et le langage qui se développent pendant l'enfance. Piaget était bien connu en Europe et prônait que l'intelligence de l'enfant évoluait à travers une série de stades déterminés au cours desquels l'enfant faisait des apprentissages précis. Chez Piaget, la pensée de l'enfant est d'abord égocentrique pour aller de plus en plus vers l'extérieur, le raisonnement, la logique et l'acquisition de concepts. Cet égocentrisme s'éteint peu à peu avec l'âge. L'approche de Vygotski, qui croit davantage que **l'intelligence de l'enfant procède du social vers l'individu**, devient une autre façon de comprendre le cheminement intellectuel de l'enfant. Pourvu que l'enfant soit guidé par l'adulte, son apprentissage peut aller beaucoup plus rapidement, peu importe les acquisitions faites antérieurement.

**La zone proximale de développement**<sup>1</sup> est définie comme étant la distance entre ce que l'enfant peut effectuer ou apprendre seul et ce qu'il peut apprendre uniquement avec l'aide d'une personne plus experte et devient le concept central du développement intellectuel de l'enfant.

Lecomte (1998) rapporte l'expérience de Vygotski pour expliquer la zone proximale de développement : « Admettons, écrit-il, que nous ayons déterminé chez deux enfants un âge mental équivalant à huit ans. Avec l'aide d'un adulte, l'un résout des problèmes correspondant à l'âge de 12 ans, tandis que l'autre ne peut résoudre que des problèmes correspondant à l'âge de 9 ans. C'est précisément cette différence qui définit la zone proximale de développement. L'écart serait donc de 4 ans pour le premier enfant et de 1 an pour le second. »

Ainsi, la zone proximale d'un élève est, pour Vygotski, *l'élément le plus déterminant pour l'apprentissage et le développement*. Car « *ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain* ». (Lecomte, 1998).

Ce n'est qu'à la fin des années 1950 que Piaget prit connaissance de l'hypothèse de Vygotski sur l'égoïsme de la pensée et sur le langage intériorisé de l'enfant. Il ne désavoue pas cette nouvelle approche en psychologie cognitive.

### **Le quotient intellectuel (QI)**

Longtemps fasciné par l'élaboration du test de quotient intellectuel, la psychologie cognitive et la psychométrie s'en sont servi comme facteur de prédiction de la réussite, de succès et de bonheur d'un individu. Si les tests de QI permettent de prédire de façon relativement précise le succès scolaire d'un individu, ils sont loin de prédire avec la même certitude la réussite professionnelle et sociale. Quels seraient donc les autres facteurs pouvant expliquer que des individus soient capables de haute performance, sans pour cela avoir un QI de très haut niveau, tel que mesuré par les tests d'intelligence centrés sur la logique, l'acquisition de concepts et même les mathématiques ? Quelques chercheurs ont étudié d'autres formes d'intelligence pouvant expliquer ce phénomène.

---

<sup>1</sup> **Zone proximale de développement** (archives), sur <http://definitions-de-psychologie.com> (archive), 25 novembre 2009. Consulté le 6 décembre 2009.

## L'intelligence multiple

Après avoir constaté que, même si certaines fonctions du cerveau sont atteintes, les autres fonctions cérébrales ne sont pas forcément affectées. Gardner (2004), psychologue à Harvard, propose l'idée d'une intelligence multiple pouvant expliquer que des grands talents, artistiques (danse, sculpture, peinture, musique etc.), philosophiques, scolaires et politiques réussissent brillamment dans leur domaine. À la suite de ses études, Gardner propose un modèle impliquant huit catégories principales d'intelligence.

La découverte de ces huit formes d'intelligence devient importante puisqu'elle permet de comprendre que certains enfants qui ne possèdent pas le type d'intelligence requis pour performer dans le monde scolaire ne sont pas automatiquement exclus de la réussite sociale et professionnelle. Fournier (2007) démontre comment le fait de reconnaître les talents de l'enfant et l'encourager à se développer en fonction de son potentiel ne peut que permettre d'augmenter sa confiance en soi et ses probabilités de réussir dans la vie.

**L'intelligence linguistique** est l'aptitude à utiliser le langage pour s'exprimer. C'est la forme d'intelligence la plus exploitée à l'école. Les enfants intéressés pas les histoires, les livres et qui s'expriment facilement traduisent bien cette forme d'intelligence. Devenus adultes, ils deviennent souvent journalistes, conférenciers, écrivains, poètes, enseignants, avocats, s'orientant vers des professions qui utilisent pour une bonne part l'expression orale.

**L'intelligence logicomathématique**, la plus mesurée par les tests de QI, fait appel au raisonnement, aux mathématiques et à la logique. Les enfants possédant ce type d'intelligence aiment donc les mathématiques, utilisent un ordinateur, se questionnent sur le comment et le pourquoi des choses. Plus tard, ils deviendront ingénieurs, informaticiens, fiscalistes, etc.

**L'intelligence spatiale** est la capacité d'habiter un univers spatial en s'en construisant une représentation mentale. Les enfants doués de cette forme d'intelligence apprennent davantage par l'image et privilégient les activités comme le dessin, la peinture, les jeux de construction et s'intéressent aux formes et aux couleurs. Ce sont des visuels purs. Adultes, ces enfants deviendront souvent artistes, architectes, géographes, ingénieurs, urbanistes, pilotes.

**L'intelligence kinesthésique** est l'aptitude au contrôle harmonieux et précis des mouvements du corps. Cette forme d'intel-

ligence se retrouve chez les enfants qui aiment les sports et les activités physiques, la danse. Ils aiment toucher, manipuler, communiquer par le geste. Ils préfèrent souvent les jeux extérieurs et apprennent mieux dans le concret et la manipulation. Devenus adultes, ils s'orientent vers la danse, l'éducation physique, la mécanique, le massage, la chirurgie ; bref tout ce qui peut se traduire par le physique.

**L'intelligence naturaliste** est associée à la communion avec la nature, la faune et la flore. Collectionneurs de produits retrouvés dans la nature, ces enfants adorent les animaux et sont curieux de découvrir les explications touchant les phénomènes naturels : vent, pluie, neige, orage. À l'âge adulte, ils sont biologistes, vétérinaires, agriculteurs, astronomes, travailleurs dans les zoos, horticulteurs.

**L'intelligence musicale** est la capacité à suivre, à produire et à apprécier les rythmes, à percevoir les sons et les mélodies. C'est la plus précoce de toutes les formes d'intelligence. Les enfants qui aiment chanter, qui retiennent facilement les airs entendus et qui possèdent le sens du rythme sont dotés de ce type d'intelligence. Contrairement aux visuels reliés à l'intelligence spatiale, ces enfants sont des auditifs purs. Adultes, il n'est pas surprenant de les retrouver dans le monde des arts comme chanteurs, musiciens, chefs d'orchestre, paroliers.

**L'intelligence interpersonnelle** est la capacité d'établir des liens harmonieux avec les autres. L'empathie, la communication, la compréhension, l'échange et l'intérêt pour le travail d'équipe caractérisent ce type d'intelligence. L'enfant qui la possède a souvent beaucoup d'amis, aime la vie de groupe et est doué de compassion. Il aime expliquer aux autres et se mettre dans la peau de l'enseignant. Toutes les professions demandant d'être en relation harmonieuse avec l'autre, enseignant, vendeur, politicien, sociologue, infirmier, médiateur, deviennent attirantes pour ceux qui possèdent cette forme d'intelligence.

**L'intelligence intrapersonnelle** est la faculté de se former une représentation de soi précise, de reconnaître ses émotions, ses forces et ses faiblesses. Ce sont souvent des enfants calmes et contemplatifs qui aiment le travail individuel, qui aiment apprendre et sont plutôt introvertis, indépendants et volontaires. Adultes, ils seront philosophes, psychanalystes, chercheurs, thérapeutes.

**L'intelligence existentielle** a trait à la dimension spirituelle de l'humain. Cette dernière forme n'est cependant pas encore recon-

nue officiellement parce qu'il est difficile de prouver son existence, les régions du cerveau qui la concernent étant encore à l'étude chez Gardner.

## L'intelligence émotionnelle

Outre les formes d'intelligence précédentes, l'intelligence émotionnelle a pris une place importante actuellement dans l'évolution et l'interprétation du développement intellectuel humain. Partant du principe que la mesure de l'intelligence par le QI ne peut exclusivement expliquer et prédire la réussite d'un individu, des chercheurs de l'université Yale et du New Hampshire (Servan-Schreiber, 2003) ont étudié pour la première fois l'intelligence émotionnelle et ont tenté d'identifier un quotient émotionnel permettant de mesurer cette forme d'intelligence autour de quatre fonctions essentielles : *l'aptitude à identifier son état émotionnel et celui des autres, l'aptitude à comprendre le déroulement naturel des émotions, l'aptitude à raisonner sur ses propres émotions et celles des autres et l'aptitude à gérer ses émotions et celles des autres.*

Toutefois, l'intelligence émotionnelle a gagné en popularité lorsque le docteur en psychologie clinique et développement personnel, l'américain Daniel Goleman (1997), a élaboré l'idée que l'intelligence émotionnelle constituait l'avenir dans le domaine de la connaissance de soi et des autres.

En publiant son volume : *L'intelligence émotionnelle* (1997), Daniel Goleman a fait naître un véritable engouement pour cette théorie qui a trouvé des échos dans beaucoup de disciplines, autant en management, sélection de personnel, psychologie, que dans les disciplines scientifiques et médicales. Il fait valoir notamment que chaque individu peut développer cinq compétences de base pour développer son intelligence émotionnelle, que le résultat d'un éventuel test de quotient émotionnel ne serait pas définitif puisque le QE se perfectionne à tout âge si la motivation est présente (Taubes, 2013).

**La conscience de soi :** être toujours conscient de ses sentiments et utiliser ses penchants instinctifs pour orienter ses décisions. S'évaluer soi-même avec réalisme et posséder une solide confiance en soi.

**La maîtrise de soi :** gérer ses émotions de façon qu'elles facilitent son travail au lieu d'interférer avec lui. Être consciencieux et savoir

différer une récompense dans la poursuite d'un objectif. Récupérer rapidement d'une perturbation émotionnelle.

**La motivation** : utiliser ses envies les plus profondes comme une boussole qui guide vers ses objectifs, aide à prendre des initiatives, à optimiser son efficacité et à persévérer malgré déconvenues et frustrations.

**L'empathie** : être à l'unisson des sentiments d'autrui, être capable de comprendre le point de vue des autres et entretenir des rapports harmonieux **avec une grande variété de gens**.

**Les aptitudes humaines** : bien maîtriser ses émotions dans ses relations avec autrui, et déchiffrer avec acuité les situations et les réseaux humains. Réagir avec tact. Utiliser ces aptitudes pour persuader, guider, négocier et régler les différends, pour coopérer et animer des équipes.

Les dernières recherches en psychologie et en neurobiologie prouvent que nous sommes tous capables d'améliorer notre intelligence émotionnelle.

### CONCLUSION

Les théories de l'intelligence multiple ou émotionnelle n'ont pas été réalisées dans le cadre d'études et de recherches en psychologie de l'enfant. Elles démontrent toutefois que de nouvelles recherches sur l'intelligence touchent à des compétences insoupçonnées chez l'être humain en termes d'apprentissages. Les recherches continuent d'évoluer grâce aux nouvelles données par imagerie de résonance magnétique ainsi que par l'apport des découvertes sur la chimie du cerveau.

Tableau récapitulatif des stades de Piaget

Stade de l'intelligence sensorimotrice	Stade des représentations préopératoires	Stade des opérations concrètes
<p><b>L'action prime sur la pensée</b></p> <p><b>0-1 mois :</b> exercices réflexes les réflexes fonctionnent pour eux-mêmes et l'enfant ne fait que les exercer.</p> <p><b>1-4 mois :</b> acquisition des habitudes <b>réactions circulaires primaires :</b> l'enfant reproduit sur son corps un résultat obtenu par hasard.</p> <p><b>4-8 mois :</b> préhension intentionnelle <b>réactions circulaires secondaires :</b> l'enfant reproduit sur les objets un résultat obtenu par hasard.</p> <p><b>8-12 mois :</b> coordination des moyens et des buts début des actes intelligents par l'établissement d'une relation moyens-fin.</p> <p><b>12-18 mois :</b> découverte de moyens nouveaux <b>réactions circulaires tertiaires :</b> l'enfant veut intentionnellement varier ses mouvements et changer le résultat de son action. La nouveauté l'intéresse pour elle-même.</p> <p><b>18-24 mois :</b> invention de moyens nouveaux : l'enfant peut maintenant se représenter la réalité avant d'agir. Il peut découvrir rapidement la meilleure solution à un problème.</p>	<p><b>La pensée est prélogique</b></p> <p><b>2-4 ans : Pensée symbolique</b></p> <p>La pensée de l'enfant accède aux symboles. Même s'il peut interioriser une action, l'utilisation de la logique n'est pas encore accessible. Sa pensée est subjective et il fait ce qu'il veut de la réalité qu'il observe.</p> <p>Quatre éléments témoignent de cette forme de pensée :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>acquisition du langage</li> <li>image mentale</li> <li>jeux symboliques</li> <li>imitation différée</li> </ul> <p><b>4-7 ans : Pensée intuitive</b></p> <p>La pensée de l'enfant est capable de envisager les choses comme étant de plus en plus extérieures à lui-même.</p> <p>Malgré cette évolution, l'enfant ne fait qu'intuitionner la réalité et il arrive fréquemment qu'il se laisse tromper par ses sens.</p>	<p><b>La pensée est logique</b></p> <p><b>7 à 11-12 ans : Pensée concrète</b></p> <p>La pensée de l'enfant est logique bien qu'elle se limite aux données concrètes dans son observation.</p> <p>Deux éléments témoignent de l'utilisation de la logique :</p> <p><b>la réversibilité de la pensée :</b> l'enfant comprend qu'une action effectuée peut être annulée par son inverse.</p> <p><b>la notion de conservation :</b> la matière, le poids et le volume d'un objet se conservent même si on en change l'apparence, la couleur ou la forme.</p>



## CHAPITRE 10

«La morale est au sentiment ce que la logique est à l'intelligence»

Alexis Carrel

### **Le développement du sens moral**



## CONTENU DU CHAPITRE 10

Introduction	189
Différents points de vue sur la morale	189
Sigmund Freud et la formation de la conscience morale	189
Anna Freud et le problème de l'angoisse morale	190
Jean Piaget et le développement du respect des règles	190
La morale hétéronome	191
La morale autonome	191
Lawrence Kohlberg et la notion de justice	192
Le niveau de la morale préconventionnelle	193
Le niveau de la morale conventionnelle	194
Le niveau de la morale postconventionnelle	195
Carol Gilligan et le développement moral	196
Le jugement moral chez les garçons et les filles	196
La formation de l'identité chez l'enfant	197
La formation de l'intimité chez l'enfant	197
La socialisation par le jeu chez l'enfant	197
L'éducation morale et le problème des sanctions	200
Les sanctions expiatoires	201
Les sanctions par réciprocité	201
Les attitudes éducatives	202
Un mot sur Carol Gilligan	204
Un mot sur Lawrence Kohlberg	205



## INTRODUCTION

Avant de décrire l'évolution du développement moral de l'enfant et de comparer entre elles les différentes théories explicatives de cette évolution, il serait important de définir d'abord ce que signifie le concept de moralité.

Premièrement, le terme « moralité » fait référence à celui de « valeur ». Or, la notion de valeur est essentiellement subjective et varie selon les individus et les situations. Deuxièmement, il existe plusieurs valeurs ; celles-ci peuvent être d'ordre biologique, économique, religieuse, esthétique ou morale.

Alors, que signifie l'expression « développement de la moralité chez l'enfant » ? Les auteurs donnent-ils tous la même connotation au terme valeur quand ils parlent du développement de la moralité chez l'enfant ? Le présent chapitre tentera de cerner les différents sens de l'expression « valeur morale » et de montrer comment l'enfant arrive à acquérir un sens moral.

## DIFFÉRENTS POINTS DE VUE SUR LA MORALE

### **Sigmund Freud et la formation de la conscience morale**

Dans l'élaboration de sa deuxième topique (voir chapitre 1), Freud situe l'apparition de la conscience morale avec la formation du SUR-MOI, dernière instance de la personnalité à s'ajouter au ÇA et au MOI.

Le SURMOI, dont l'apparition se situe entre la quatrième et la cinquième année de vie est « l'héritier du complexe d'Œdipe ». De la naissance jusqu'à la phase œdipienne, l'enfant suit les règles imposées par ses parents. Les parents possèdent tout le pouvoir et sont investis du même coup de toute l'admiration et de toutes les craintes.

Ces exigences parentales, d'abord subies, deviennent peu à peu intériorisées puisque l'enfant du stade œdipien veut maintenant ressembler à ses parents. C'est le **processus d'identification** par lequel le petit garçon veut ressembler à son père et la petite fille à sa mère.

La volonté de ressembler à un des parents se fait par l'imitation ou l'introjction des valeurs du parent qui représente son idéal. Or, c'est dans cette première introjction des valeurs que Freud situe la première forme de « conscience morale ». C'est pourquoi nous pouvons

affirmer que c'est probablement la psychanalyse qui fait des facteurs éducatifs les plus puissants enjeux du développement moral.

### **Anna Freud et le problème de l'angoisse morale**

Anna Freud (1967) a étudié le problème de l'angoisse morale chez l'enfant. Elle situe l'apparition de cette angoisse au moment où le SURMOI s'intègre à l'appareil psychique, c'est-à-dire vers l'âge de 4-5 ans. C'est la conscience morale qui génère la culpabilité. Avant cet âge, l'enfant ne ressent pas le poids de la culpabilité à la suite d'un geste interdit. En effet, avant 4 ans, l'enfant ressent plutôt de l'angoisse réelle associée à la menace d'une punition réelle. C'est la peur de la punition qui empêche l'enfant de transgresser une norme imposée par ses parents. Il ne s'agit donc pas d'une conscience morale personnelle, mais simplement d'un jugement de prudence.

### **Jean Piaget et le développement du respect des règles**

Contrairement à la psychanalyse, Piaget ne croit pas que l'acquisition d'une morale se fasse par l'intériorisation des valeurs sociales et parentales.

Piaget (1957) définit la morale comme étant « Un système de règles et l'essence de toute moralité est à chercher dans le respect que l'individu acquiert pour ces règles. »

Il pense que la formation et l'éducation morale visent justement la maîtrise de soi et l'autonomie qui permettent à l'enfant de respecter les règles établies. La seule façon d'aider l'enfant à y parvenir n'est pas de le culpabiliser, mais de le rendre responsable.

Il croit davantage que le développement moral se construit de l'intérieur. Les menaces et les punitions associées à la contrainte extérieure empêchent le développement de l'autonomie. Or, l'enfant apprendra seul, à travers les relations développées par le jeu, que la coopération le sert davantage. Mais il lui faudra attendre de se développer intellectuellement pour atteindre cette capacité de réciprocité dans ses relations.

Ses études ont confirmé une évolution dans le développement du jugement moral, évolution qui permet à l'enfant de passer d'une morale hétéronome à une morale autonome.

### La morale hétéronome

Il s'agit d'une morale basée sur l'obéissance stricte aux normes et aux règles imposées par l'adulte et acceptées intuitivement par l'enfant. **C'est une morale de contrainte.** L'enfant porte un jugement sur la conduite et non sur l'intention de la personne jugée.

C'est le réalisme moral qui favorise l'émergence de la morale hétéronome. Est bon tout acte qui témoigne d'une obéissance à la règle et mauvais tout acte non conforme à la règle. La règle est extérieure à la conscience, révélée et imposée par l'adulte. C'est à la lettre et non à l'esprit que la règle doit être observée.

C'est en proposant diverses situations à l'enfant que Piaget a tenté de comprendre la façon dont il pose un jugement moral.

- Il y avait un petit garçon qui s'appelait Jules. Son papa était parti. Jules a alors l'idée de s'amuser avec l'encrier de son papa. Il a joué un moment avec la plume, et puis il a fait une petite tache sur le tapis de la table.
- Un petit garçon, qui s'appelait Auguste, a vu que l'encrier de son papa était vide. Un jour que son papa était parti, il a eu l'idée, pour lui rendre service, de remplir l'encrier pour que le papa trouve de l'encre à son retour. Seulement, en ouvrant la bouteille d'encre il a fait une grosse tache sur le tapis de la table.

À la suite de ces exemples, il s'agit de déterminer le degré de culpabilité des deux enfants et, par la suite, de juger lequel est le plus vilain et pourquoi.

Les enfants qui se situent dans la morale hétéronome ont tendance à considérer que la faute est beaucoup plus grave chez Auguste que chez Jules parce que la tache est plus grosse. C'est la responsabilité objective qui est évaluée par les enfants et non l'intention.

### La morale autonome

La morale autonome apparaît après l'âge de sept ans et tient compte de la réciprocité et du respect mutuel. **Elle est basée sur la notion d'égalité et de coopération.** L'enfant peut situer subjectivement le niveau de responsabilité et ne se réfère plus uniquement aux interdictions imposées par l'adulte pour déterminer ce qui est bien ou

mal. La pensée logique concrète permet maintenant à l'enfant de considérer le point de vue de l'autre. L'intention peut maintenant être évaluée lors d'un jugement moral. Ainsi, dans l'histoire des taches d'encre, l'enfant comprend qu'Auguste a voulu faire plaisir à son père et que sa faute n'est pas si grave même si la tache d'encre est plus grande que celle de Jules. De plus, l'enfant de cet âge est capable d'établir des règles avec les autres et de coopérer afin de les faire respecter. Il est donc relativement plus apte à définir de façon autonome la manière de se comporter dans ses relations sociales.

Ainsi, d'une morale hétéronome basée sur la contrainte adulte se substitue graduellement une morale autonome naissant des rapports de coopération dans lesquels la réciprocité et l'égalité deviennent la base. L'hétéronomie cède sa place à l'autonomie.

avant 7 ans : pensée prélogique, réalisme objectif,  
morale hétéronome

après 7 ans : pensée logique, réalisme subjectif,  
morale autonome

### **LAWRENCE KOHLBERG ET LA NOTION DE JUSTICE**

Vers 1960, le psychologue Lawrence Kohlberg (1927-1987), professeur à l'université Harvard, reprend les travaux de Piaget et porte ses recherches sur le raisonnement moral de l'enfant.

Mais, contrairement à Piaget qui associe la morale à la coopération avec les autres et à l'observation des règles, Kohlberg (1969) associe la morale à l'idée de justice. Ce qui l'intéresse, c'est la conception que les individus se font de la justice en fonction de leur âge.

Pour Kohlberg, les jugements moraux se distinguent des autres jugements ou valeurs esthétiques, techniques ou de prudence par le fait que : « (...) les jugements moraux tendent à être universels, inclusifs, constants et basés sur des fondements objectifs, impersonnels ou idéaux. »

Le développement moral a pour base un niveau de raisonnement donné que l'enfant utilise pour évaluer un comportement moral et non le

fait de se sentir coupable ou non. Ainsi, il rejoint la thèse de Piaget. La capacité d'un raisonnement moral va de pair avec le stade de développement intellectuel atteint. C'est la pensée logique qui constitue les fondements même de la capacité à effectuer un raisonnement moral.

Pour vérifier la capacité des enfants à émettre des jugements moraux, Kohlberg propose un modèle basé sur la présentation de dilemmes moraux mettant aux prises les intérêts personnels d'un individu en conflit avec les normes et règles sociales. L'exemple classique de dilemme moral proposé par Kohlberg est celui de Heinz aux prises avec un pharmacien qui possède un médicament pouvant sauver sa femme d'un cancer, mais qui exige un prix exorbitant pour le donner à Heinz.

### LE DILEMME MORAL

*« En Europe, une femme risque de succomber à une forme particulière de cancer. Il existe cependant un médicament qui, selon les médecins, pourrait la sauver. C'est un médicament à base de radium qui vient d'être découvert par un pharmacien habitant la ville ; celui-ci a dû déboursier 200\$ pour la mise au point du produit. Mais le pharmacien réclame dix fois plus que ce qu'il a investi, soit, 2 000 \$, pour une seule dose du médicament. Le mari de la malade, Heinz, a bien essayé de recueillir cette somme en demandant à son entourage de lui prêter de l'argent, mais il n'a pu réunir que la moitié du montant nécessaire. Il retourne voir le pharmacien en lui disant que sa femme est sur le point de mourir et lui demande de baisser son prix ou alors de lui permettre de régler le solde plus tard. Le pharmacien refuse : "J'ai découvert ce médicament, dit-il, et j'ai l'intention d'en retirer beaucoup d'argent". Cette nuit-là, M.Heinz, désespéré, songe à entrer par effraction dans la pharmacie et à voler le médicament. Heinz devrait-il voler le médicament ? »*

Kohlberg situe trois niveaux dans le développement du raisonnement moral, chacun des niveaux comprenant deux stades. Les premiers stades sont d'un niveau égocentrique et individuel dans lesquels les jugements moraux interfèrent avec d'autres jugements de valeur et où les règles varient en fonction des événements. C'est dans les derniers stades que les valeurs morales (réciprocité et justice) sont distinctes des autres jugements de valeur et que les principes universels sont intégrés. Ces stades moraux sont universels, intégrés et invariables.

### LE NIVEAU DE LA MORALE PRÉCONVENTIONNELLE

La morale préconventionnelle s'étend sur la période de trois ans à neuf ans. Elle est reliée à l'égoïsme et à l'individualisme de la

pensée tel que décrit par Piaget. Le raisonnement moral est basé sur l'obéissance stricte aux normes édictées par l'autorité. Il n'est pas question de remettre en cause le bien fondé des règles établies. L'enfant se conforme aux règles par peur d'être puni, dans l'espoir d'une récompense ou comme un échange de bons procédés.

### **Stade 1 : la punition et la récompense**

L'enfant ne se réfère qu'au fait d'être puni ou non pour déterminer si une action est bonne. S'il n'est pas puni, c'est que son action est correcte, indépendamment de sa valeur.

*Dans l'histoire du petit Heinz, les enfants disent qu'il ne doit pas voler... parce qu'il va être puni et aller en prison.*

### **Stade 2 : le relativisme instrumental**

L'enfant peut tenir compte des besoins et des intentions d'autrui, mais en autant que ça lui serve. Il s'agit de marchandage avec l'autre dans lequel l'intérêt personnel prédomine. Dès sept ans, au plan intellectuel, l'enfant comprend les relations de réciprocité et peut saisir que chacun possède des intérêts à agir. Ses relations avec les autres ne reposent toutefois pas encore sur des notions de justice et d'honnêteté.

*« Ainsi, Heinz ne devrait pas voler le médicament, car le pharmacien ne fait que vouloir améliorer sa propre situation. Il a le droit de faire de l'argent. De plus, si Heinz va en prison à la suite de ce vol, sa femme mourra, car il ne pourra pas l'aider si sa santé ne s'améliore pas. Chacun doit donc respecter les règles quand elles permettent de satisfaire ses propres besoins. »*

## **LE NIVEAU DE LA MORALE CONVENTIONNELLE**

La morale conventionnelle s'étend sur la période de sept ans à quinze ans. Les attentes des autres deviennent déterminantes dans la conduite morale. L'enfant développe une morale sociale au cours de cette période et apprend à se conduire de manière à se faire aimer et apprécier. Les conséquences des actes sont évaluées en fonction de leurs effets sur le groupe et la société.

### **Stade 3 : l'approbation des autres**

Il s'agit de montrer aux autres que l'on est « un bon garçon » ou « une bonne fille ». L'entrée à l'école et l'apprentissage de la vie de groupe sont déterminants à cet âge et l'enfant apprend à se conformer aux règles qui régissent les rapports humains. L'évolution intellectuelle permet de prendre conscience des besoins et des attentes des autres et rend l'enfant apte à se mettre à la place d'autrui. Les intérêts individuels cèdent la place à un début de conscience sociale. Le jugement moral tient compte de ce qui plaît aux autres et, pour la première fois, l'intention de l'individu devient importante.

*« Heinz ne doit pas voler le médicament, car les autres vont penser qu'il est un voleur. »*

*« Heinz veut sauver sa femme. Il est bon pour elle et il doit voler le médicament même s'il se fait prendre. »*

### **Stade 4 : la loi et l'ordre**

La loi doit être respectée. Elle est instituée pour le bien-être de tous et chacun est tenu de la respecter pour maintenir l'intégrité du système social. À ce stade, l'enfant ne remet aucunement en question les lois qui régissent les différents niveaux d'organisation d'une société. Il développe un sens de la responsabilité sociale, une moralité sociale. Son raisonnement moral vise à empêcher l'écroulement du système social au profit des intérêts personnels.

*« Heinz doit tenir compte de la maladie de sa femme. Il est marié et son contrat l'oblige à protéger et aider la femme qu'il aime. »*

*« Heinz doit respecter la loi. Il veut aider sa femme, mais il est conscient que son geste est illégal. »*

## **LE NIVEAU DE LA MORALE POSTCONVENTIONNELLE**

La morale postconventionnelle peut se développer à partir de l'adolescence et demeurer pendant tout le cycle de la vie. Elle englobe des valeurs universelles qui vont au-delà des intérêts de chaque individu.

### **Stade 5 : le contrat social**

La pensée adolescente est à la base de la critique sociale et de la découverte des valeurs personnelles. On voit apparaître une morale personnelle intégrant les conséquences des actes posés par un individu. Les valeurs personnelles et les opinions sont relatives ; un principe d'égalité unit chaque être humain et il est même possible de changer les lois pour des raisons d'utilité sociale quand il y a consensus.

*« Heinz est aux prises avec une décision non prévue par la loi. Ce n'est pas bien de voler le médicament, mais dans cette circonstance, il est justifié de le faire. »*

*« Même si la raison est valable, Heinz ne doit pas voler le médicament, car il établit sa propre justice. Toutes raisons aussi valables les unes que les autres pourraient justifier chaque individu d'instituer sa propre loi. »*

### **Stade 6 : les principes universels**

Ce stade recouvre l'accession à une morale universelle dans laquelle chaque vie humaine possède une valeur en soi. Ainsi, aucun système, aucune loi, aucune autorité sociale, politique, judiciaire ou religieuse ne peut être au-dessus de ce principe fondamental. Il s'agit d'une éthique qui va au-delà de toute autre considération. Les principes moraux qui guident l'individu intègrent les valeurs humaines universelles basées sur la justice, le respect et l'égalité entre les hommes.

*« Heinz doit choisir entre le respect de la vie humaine et l'infraction à la loi. Dans cette circonstance, il doit voler le médicament pour maintenir la vie de sa femme et respecter le droit à sa dignité. Le pharmacien ne tient compte que de principes économiques qui mettent en jeu une vie humaine. »*

*Heinz doit tenir compte de toutes les vies humaines qui ne pourront être sauvées s'il vole le médicament. D'autres personnes atteintes du cancer pourraient avoir besoin du médicament du pharmacien.»*

## **LE DÉVELOPPEMENT MORAL SELON CAROL GILLIGAN**

### **Le jugement moral chez les garçons et les filles**

À la suite des recherches de Kohlberg sur le raisonnement moral, Carol Gilligan (1986), professeur de psychologie à l'Université Harvard, note que le développement des garçons et des filles ne se différencie

pas uniquement au niveau moral, mais qu'il se distingue également au niveau de la formation de l'identité, la conception de l'intimité et la socialisation par le jeu.

### **La formation de l'identité chez l'enfant**

Pour les deux sexes, la présence de la mère demeure la plus significative pour ce qui est des soins affectifs et alimentaires, et ce, pour les trois premières années de la vie. Cependant, pour assurer son identité, le garçon doit se séparer de sa mère pour adopter le modèle de son sexe. Quant à la fille, elle maintient une relation ininterrompue avec sa mère dans laquelle l'attachement sert de base à son identité. De cette relation émane sa plus grande capacité d'empathie, comparativement au garçon.

### **La formation de l'intimité chez l'enfant**

La conséquence ultime de la différenciation dans la formation de l'identité est que le garçon apprend très tôt que son identité masculine se définit par la séparation et que l'intimité menace la formation de son identité. Au contraire, la fille ayant conservé son lien d'attachement, elle a appris à rechercher l'intimité pour conserver son identité. La séparation menace son identité féminine.

### **La socialisation par le jeu chez l'enfant**

Le besoin de se différencier de l'autre chez les garçons et celui de se relier à l'autre chez les filles se transposent dans leurs jeux. Gilligan rapporte une recherche de Janet Lever qui a observé des enfants des deux sexes dans la cour de récréation, à l'école, et durant les cours d'éducation physique. Lever a noté les réactions des enfants au cours des jeux et surtout dans leur mode de résolution des conflits. Elle note que :

*« Les garçons prennent autant de plaisir à jouer qu'à mettre en place les règles d'équité afin de résoudre les différends. Les jeux des garçons durent plus longtemps, sont plus élaborés et risquent moins d'être ennuyeux. De plus, les garçons sont capables de régler les querelles plus efficacement que les filles. En aucun cas, un jeu ne fut abandonné à cause d'une querelle ou interrompu plus de sept minutes. »*

La compétition et la discussion entre garçons constituent des moyens d'affirmer leur identité, de se séparer de la vision de l'autre sans que cela ne nuise au jeu.

*« Les filles ont une attitude plus tolérante à l'égard des règles. Elles préfèrent arrêter de jouer lorsqu'il y a une dispute. Plutôt que de mettre au point un système de règles afin de résoudre une querelle, les filles protègent leurs relations plutôt que de poursuivre le jeu. »* Le retrait et le refus de poursuivre le jeu marquent, dans le comportement féminin, la peur de briser le lien et de faire souffrir l'autre.

Une théorie unique représentant l'évolution psychologique des deux sexes ne peut tenir compte de ces différences. Ainsi, dans le rapport entre l'intimité et l'identité, Erikson soutient que la formation de l'identité (stade 5) précède celle de l'intimité (stade 6). Il conclut que la fille tarde à découvrir son identité personnelle au cours de l'adolescence et doit prolonger sa recherche pendant la période adulte. L'accent mis par Erikson sur l'importance de la découverte de l'identité avantage le développement masculin autant que la théorie de Kohlberg en ce qui a trait au développement de l'éthique morale.

Gilligan propose donc une vision nouvelle du développement moral de l'enfant. Elle met en évidence une évolution psychologique et une conception du monde différemment intégrées chez les deux sexes, démontrant ainsi les particularités entre les garçons et les filles dans leur raisonnement moral. Son étude a porté sur vingt-neuf femmes, âgées de 15 à 33 ans, soumises à des dilemmes moraux, particulièrement sur celui de la décision d'avorter. À l'encontre des stades de Kohlberg basés sur la notion de justice, Gilligan insiste davantage sur **la notion du bien-être de l'autre** à l'intérieur du développement moral. Elle souligne que *« son enquête sur la décision d'avorter fait ressortir trois perspectives qui démontrent une progression du développement de l'éthique du bien-être d'autrui »*. Il faut noter que ces perspectives apparaissent surtout lors des stades 4, 5 et 6 de Kohlberg et visent à démontrer que le développement moral de la femme peut atteindre le niveau des principes universels basés sur le bien-être d'autrui.

**La première perspective est associée à une morale égocentrique** dans laquelle le souci n'est porté que sur Soi. Il s'agit de s'occuper de ses propres besoins afin d'assurer la survie de son Moi. Ainsi, dans le dilemme de l'avortement, la jeune fille n'est préoccupée que par la peur de la rupture avec autrui et craint de se retrouver seule alors

que ses projets doivent être mis en veilleuse pendant la grossesse. Il ne s'agit pas de prendre une bonne décision, mais plutôt ne pas se retrouver dans un conflit de besoins.

*« Je veux me marier et l'enfant constitue une entrave à ce besoin. Je ne veux pas d'enfant, je ne suis pas prête actuellement, car j'ai des études à terminer. » (Susan, 18 ans)*

La seconde perspective laisse paraître **une morale maternelle** qui cherche à assurer le bien-être des personnes à charge et des plus défavorisées. La question de nuire devient un problème en soi. Le sens de la responsabilité sociale est déterminant dans l'élaboration des choix moraux. Au lieu de tenir compte uniquement des besoins égoïstes, le choix ou non d'avorter tient compte des conséquences réelles, sur l'enfant, du geste à poser.

*« Au début.....Je ne voyais pas la responsabilité que tout cela (avoir un bébé) comporterait pour moi. J'ai décidé de me faire avorter, car je me suis rendu compte de l'énorme responsabilité qu'il faut assumer lorsqu'on a un enfant. Par exemple, on doit être là, on ne peut pas toujours être à l'extérieur, hors de chez-soi... » (Josie, 17 ans)*

La troisième perspective tient compte de la dynamique des rapports et dissipe les tensions entre l'égoïsme et la responsabilité des perspectives antérieures. Gilligan dénote que **prendre soin d'autrui** devient le principe délibérément choisi d'un jugement qui demeure psychologique dans sa préoccupation du maintien des relations interpersonnelles et universel dans sa condamnation de l'exploitation et du mal infligé à l'autre.

Ne pas faire de tort à autrui, ne pas juger indûment des actes posés par d'autres sont des préoccupations morales essentielles. Il ne s'agit pas de résoudre un dilemme moral par la recherche de justice, mais de tenir compte de l'interdépendance entre soi et autrui. La sollicitude prend une importance universelle. *Chacun a droit à son libre arbitre* pourvu que les conséquences de ses gestes n'affectent pas autrui. Ainsi, dans l'enquête sur l'avortement, les jeunes femmes savent que la décision, dans un sens ou dans l'autre, portera à conséquence. Mais à ce stade, c'est l'individu impliqué qui doit établir son propre jugement moral.

« Être moral, c'est faire ce qui est approprié et juste dans les limites de ses possibilités, et ce qui, *idéalement*, ne va pas affecter... j'allais dire, ce qui, *idéalement*, n'affecterait pas négativement une autre personne, mais c'est ridicule, parce que les décisions affectent toujours une autre personne. Ce que j'essaie de dire, c'est que la personne qui doit prendre la décision est celle qui décide de ce qui est bien et de ce qui est mal ». (Ruth, 29 ans)

Gilligan a donc mis en lumière une approche différentielle dans la résolution des dilemmes moraux. L'évolution psychologique des deux sexes ne peut se comparer, car il n'y a pas un seul mode d'approche des réalités auxquelles chacun est confronté. L'histoire affective, sociale et morale offre des variantes expliquant la manière dont chacun des deux sexes appréhende la réalité.

### **L'ÉDUCATION MORALE ET LE PROBLÈME DE LA SANCTION**

Au problème de l'éducation de la morale chez l'enfant se juxtapose celui de la sanction. Comment intervenir lorsque l'enfant refuse de se conformer à la règle ?

Éduquer ne signifie pas culpabiliser, mais responsabiliser. Savoir éduquer, c'est savoir sanctionner, c'est-à-dire savoir féliciter lorsque l'enfant se comporte en fonction d'une valeur considérée positive et punir si le comportement heurte la conscience morale.

L'éducation morale vise la maîtrise de soi et l'autonomie afin d'apprendre à l'enfant à se situer convenablement parmi les autres et, du même coup, à tenir compte des autres. Or, les punitions physiques ou encore les sermons ou le chantage affectif ne permettent jamais à l'enfant d'apprendre la maîtrise de soi. L'enfant ne cherchera qu'à éviter la punition. Piaget croit que des relations de contrainte (contrôle extérieur) empêchent le développement d'une morale autonome.

### **LES SANCTIONS**

Piaget parle de deux types de sanctions associés à l'éducation du développement moral de l'enfant.

### Les sanctions expiatoires

Les sanctions expiatoires sont des manières coercitives employées pour se faire obéir. En général, ces sanctions n'ont aucun rapport avec le geste posé par l'enfant. La punition ne possède qu'un caractère arbitraire visant uniquement à montrer à l'enfant la source de l'autorité.

Ainsi, à la suite d'un mensonge de l'enfant, le parent peut utiliser les sanctions expiatoires suivantes :

- un châtiment corporel
- l'imposition d'une corvée
- l'interdiction d'une sortie
- l'imposition d'une amende ou le retrait d'une gratification
- la privation des jouets

Comme on peut le constater, il est difficile pour l'enfant d'établir et de comprendre le lien entre la sanction et la nature de l'acte posé puisqu'il n'existe pas. L'enfant modifiera son comportement uniquement dans le but d'éviter une punition. Il obéira de façon aveugle sans développer un sens des responsabilités et risquera de demeurer au stade d'une morale hétéronome.

### Les sanctions par réciprocité

Les sanctions par réciprocité sont davantage associées à la morale autonome. Dans ce type de sanction, on tient davantage compte de la coopération et des règles d'égalité. Lorsque l'enfant défie les règles, il suffit de le mettre en face des conséquences de son comportement pour qu'il désire de lui-même modifier son comportement.

Contrairement au caractère arbitraire des sanctions expiatoires, les sanctions par réciprocité sont motivées, car elles établissent un lien, un rapport entre la nature du méfait et la sanction. Ainsi, lorsque l'enfant ment, il s'agit de lui faire comprendre que le mensonge rend impossible le lien de confiance entre les individus. Parfois le simple blâme a plus d'effet qu'une sanction expiatoire.

Piaget souligne cependant que les sanctions par réciprocité peuvent parfois revêtir un caractère expiatoire. Tout dépend de la manière dont la sanction est appliquée et de l'intention de celui qui l'applique. S'il

s'agit de punir pour faire sentir son autorité, n'importe quelle sanction devient expiatoire. Si le but consiste à faire comprendre à l'enfant les conséquences de son geste dans son rapport de confiance et de solidarité avec les autres, les sanctions deviennent des sanctions par réciprocité. C'est ce dernier type de sanction seulement qui permettra le développement d'une morale autonome.

### **LES ATTITUDES ÉDUCATIVES**

Il n'existe pas de méthode miracle dans l'éducation d'un enfant. Cependant, il est possible, en observant quelques règles de base, de rendre notre action éducative plus efficace.

#### **Agir rapidement**

Lorsqu'un comportement indésirable se manifeste, il faut que l'intervention éducative suive le geste répréhensible dans les plus brefs délais. Plus l'intervention est éloignée du geste posé, moins elle est efficace.

#### **Sanctionner positivement**

Il est toujours plus efficace de récompenser une bonne conduite que de punir une mauvaise. L'accent est ainsi placé sur ce qui est préférable d'accomplir au lieu de mettre l'emphasis sur un comportement indésirable. Les behavioristes considèrent la punition comme un procédé défectueux qui ne réduit que temporairement la conduite que l'on veut contrôler.

#### **Administrer une punition annoncée**

Le principe de constance dans l'éducation est essentiel pour que l'enfant apprenne à modifier son comportement. Lorsque les parents interviennent une fois sur deux, l'enfant ne sait pas quand il va être puni et il apprend à prendre le risque de transgresser sans être puni.

#### **Permettre à l'enfant de conserver l'estime de soi**

L'objectif de l'intervention éducative est de faire comprendre à l'enfant que l'affection lui est conservée même si l'acte posé est désapprouvé. Il faut donc éviter en le punissant de porter des jugements de valeurs sur sa personne puisque les jugements ont pour effet de nuire à l'es-

time de soi et démontrent à l'enfant que c'est toute sa personnalité qui est en cause. Son intégrité personnelle est alors remise en question et l'enfant peut développer une image négative de lui-même. Il est préférable de lui parler des effets de son comportement si l'on désire développer sa conscience morale autonome.

### **Proscrire le châtime<sup>n</sup>t corporel**

Le châtime<sup>n</sup>t corporel déclenche souvent la peur chez l'enfant et peut nuire au développement de la confiance en soi. Il peut être un frein au développement de l'autonomie, entre deux ans et quatre ans, au moment où l'enfant tente de contrôler son environnement. De plus, l'enfant peut apprendre que le châtime<sup>n</sup>t corporel est un comportement acceptable pouvant être utilisé pour régler une situation.

### **Discuter des sentiments et des règles une fois que le calme est partiellement revenu**

L'enfant exprime parfois sa frustration d'être puni et utilise des mots qui sont inacceptables pour les parents. Lui refléter les sentiments qu'il exprime démontre que l'on comprend son attitude. Cependant, une fois que la tempête est passée, il est essentiel de repréciser la règle enfreinte par l'enfant et de tenter de trouver ensemble des solutions qui mettront un terme aux écarts de conduite.

### Carol Gilligan (1936 - )

*« Les hommes et les femmes parlent des langages différents même s'ils pensent qu'ils utilisent le même. Cela engendre des malentendus systématiques. »*

Cette pensée de Carol Gilligan apparaît sur la couverture de son volume *Une si grande différence* (1986). Elle donne ainsi le ton à ce que sera sa carrière en développant une psychologie qui englobe le point de vue des femmes. Elle est née le 28 novembre 1936 à New York, d'un père avocat et d'une mère enseignante. Après avoir obtenu un baccalauréat en littérature en 1958, elle entreprend des études en psychologie et obtient son doctorat de l'université Harvard en 1964. Après avoir enseigné à l'université de Chicago, elle retourne à Harvard en 1968 où elle collabore avec Érik Érikson et devient l'assistante de Lawrence Kohlberg, reconnu pour ses travaux sur le développement moral.

Elle se rend compte rapidement que les étudiantes dans la classe de Kohlberg développaient des points de vue différents que ceux privilégiés par celui-ci dans l'évolution du jugement moral. Le point de vue masculin sur les droits individuels et sur les règles est considéré comme une étape supérieure dans l'échelle de Kohlberg alors que celui des femmes est axé davantage sur la compassion et la bienveillance dans les relations humaines.

Il en est de même pour Érikson qui classe la notion d'identité personnelle au moment de l'adolescence alors que pour les filles, l'atteinte de cet objectif arrive plus tard dans leur vie.

Gilligan considère que les normes de maturité et de développement moral généralement utilisées dans des tests psychologiques ne sont pas valables pour les femmes.

Elle publie de nombreux articles et livres et acquiert une réputation internationale en changeant la nature des débats en psychologie. Il n'est plus question d'exclure les femmes des recherches en psychologie pour ensuite en tirer des conclusions sur tout le développement humain. Carol Gilligan est une pionnière dans l'élaboration d'une psychologie différentielle.

### **LAWRENCE KOHLBERG (1927-1987)**

Lawrence Kohlberg est né le 25 octobre 1927 dans la région de New York. Il est issu d'un milieu aisé et profite des meilleures maisons d'enseignement. Malgré son indépendance financière, il décide de faire carrière dans la marine marchande. Après la Seconde Guerre mondiale pendant laquelle il a servi dans la marine, il poursuit ses études en psychologie à l'université de Chicago.

Influencé par les travaux de Jean Piaget sur les stades de l'évolution intellectuelle, Kohlberg s'intéresse à la manière dont les enfants raisonnent lorsqu'ils sont soumis à des dilemmes moraux. Il constate que le jugement moral des enfants présente de grandes similitudes avec les stades du développement de la pensée.

En 1967, il devient professeur à l'université Harvard où il se fait connaître pour ses recherches exhaustives sur le développement moral. Il dirige le Harvard's Center for Moral Education et réussit à démontrer que le jugement moral de l'individu progresse tout au cours de sa vie jusqu'à atteindre un sens moral basé sur l'éthique. Ses conclusions ont été reprises et se sont avérées applicables dans plusieurs pays et cultures. Le Canada, les États-Unis, l'Inde, Taiwan, le Honduras sont parmi les pays qui ont repris ses travaux.

Lawrence Kohlberg a été porté disparu le 17 janvier 1987. Il a été retrouvé plus tard dans un marécage. Souffrant depuis 1973 d'une rare maladie tropicale contractée en Afrique centrale, sa mort est demeurée mystérieuse. Son apport à la psychologie lui a assuré une renommée mondiale et a fait de lui un des psychologues les plus importants du XX<sup>e</sup> siècle.



## CHAPITRE 11

*« Faire naître un enfant n'est pas suffisant, il faut le mettre au monde ! »*

Boris Cyrulnik

**La résilience**



## CONTENU DU CHAPITRE 11

Introduction	211
Définition	211
Résilience : Innée ou acquise ?	212
Résilience : stable ou évolutive ?	212
Facteurs favorisant la résilience	213
Mécanismes de défense utilisés par les résilients	213
Tuteurs de résilience	214
Risques associés au stade de développement de l'enfant	214
Conclusion	215



## Introduction

« Tout se joue avant 6 ans » avait écrit Dodson, témoignant ainsi de l'extrême importance des premières années de vie dans le développement de l'enfant. Les chapitres précédents ont expliqué comment la personnalité d'un enfant pouvait se structurer, selon, entre autres, le milieu dans lequel il évolue.

Ainsi, nous avons démontré comment l'attachement sécurisé, la confiance en soi, l'autonomie et l'estime de soi, acquises très tôt dans la vie, deviennent des prérequis à un développement harmonieux qui ne peuvent s'acquérir essentiellement qu'au sein d'un milieu épanouissant, en présence de figures sécurisantes.

Pourtant, certains enfants n'ont pas eu le privilège d'évoluer au sein d'une famille accueillante. Comment expliquer alors que, malgré la violence, l'agressivité, l'indifférence, l'abandon, les placements en crèche ou en orphelinat, certains enfants réussissent quand même à surmonter ces traumatismes alors que d'autres s'en sortiraient difficilement ?

C'est autour du terme de la « résilience » que l'on tente aujourd'hui d'expliquer ce phénomène et de comprendre l'évolution des enfants décrits précédemment, ou encore des adultes qui parviennent à surmonter de véritables traumatismes dans leur vie.

Une des premières psychologues à introduire le terme de « résilience », a été la psychologue américaine Emmy Werner (1992). Son étude portant sur 698 enfants vivant dans l'archipel des îles d'Hawaï révèle que 201 d'entre eux présentaient un risque élevé de développer des troubles de comportement à cause notamment d'une naissance difficile, d'une pauvreté chronique, d'un environnement familial marqué par les disputes, l'alcoolisme ou encore la maladie mentale.

Plus du tiers de ces enfants se sont bien développés et ont su tirer avantage de toutes les occasions pour s'améliorer. Ils sont devenus des adultes compétents et bien intégrés. La majorité des 2/3 restants ont résolu leurs problèmes autour de la trentaine. Une très faible minorité a eu besoin d'une aide psychologique.

## Définition

Le terme résilience est emprunté à la physique et désigne la « capacité d'un matériau de manifester une résistance aux chocs élevés. » (Postel-Vinay, O., 2005 ; Bert, C., 2004).

En psychologie, ce terme signifie la capacité d'un être humain à rebondir, à se reconstruire après un traumatisme ou une blessure. Les victimes d'attentats, les enfants maltraités, négligés, les rescapés de camps de concentration, les enfants de la guerre ou les patients atteints de maladies graves sont des exemples de personnes ayant vécu ces traumatismes. Leur capacité à vivre, à réussir à se développer en dépit de ces adversités témoigne de leur résilience.

### **Résilience : innée ou acquise ?**

Steinhauer (1998) affirme que la résilience n'est pas innée. Il fait état de données semblant indiquer que le milieu familial et social dans lequel l'enfant évolue façonne sa vie d'adulte. Il n'existe donc pas d'enfant, résilient ou non, mais plutôt des enfants qui possèdent des aptitudes à la résilience, notamment ceux qui ont acquis une confiance de base dans leur première année de vie. La résilience présuppose l'établissement d'une relation. Les traits de personnalité de l'enfant tels la sociabilité, l'aptitude à régler des problèmes et l'optimisme favorisent également les possibilités de résilience.

### **Résilience : stable ou évolutive ?**

La résilience n'est jamais absolue, totale, acquise définitivement. Leconte (2004) considère que **la résilience n'est pas un état mais un processus**. En ce sens, la résilience n'est pas considérée comme un attribut fixe mais comme une façon de réagir et d'agir sur l'adversité, qui peut se développer au fil du temps. Cependant, même chez une personne résiliente, l'importance d'un traumatisme peut parfois dépasser ses capacités résilientes.

La résilience est de nature multidimensionnelle et variable selon les circonstances, la nature des traumatismes, les contextes et les étapes de la vie. Un enfant peut être résilient dans un domaine spécifique et ne pas l'être dans un autre. Ainsi, il peut être très compétent dans les apprentissages scolaires mais éprouver des difficultés relationnelles avec ses pairs. Et, puisque la résilience est apprise tout au cours de la vie, un individu peut donc être résilient ou non selon certaines périodes.

Il semble que les résilients mettent en place un processus de résilience tout au long de leur vie. La blessure est enfouie, maîtrisée, mais elle ne guérit jamais complètement. Comme les matériaux, les résilients ont un seuil de rupture et peuvent craquer, comme le cristal cassé qui

peut être réparé, mais qui se brisera de nouveau au même endroit si on l'échappe encore.

Cependant, ce que démontrent les travaux et les témoignages sur la résilience, c'est qu'il existe au fond de l'être humain des ressources insoupçonnées qui le rendent capables de dépasser des épreuves apparemment insurmontables.

### **Facteurs favorisant la résilience**

En général, ce sont les facteurs de protection qui permettent le plus de favoriser l'émergence de la résilience et, en ce sens, le pivot sur lequel la résilience va se construire demeure essentiellement la présence d'une relation valorisante avec au moins un adulte. Dans la littérature scientifique, ces facteurs de protection sont regroupés autour des facteurs individuel, familial et environnemental.

Sur le plan individuel, la personnalité de l'enfant présentant un caractère facile, un tempérament souple, confiant, capable d'aller chercher de l'aide pendant la petite enfance, a beaucoup plus de possibilités de développer une personnalité résiliente en cas de difficultés importantes dans sa vie.

Dans le même sens, les aptitudes intellectuelles, la détermination, l'estime de soi, la capacité de donner un sens aux événements, l'empathie, les habiletés sociales, l'espoir sont autant de facteurs personnels pouvant faciliter la résilience.

Le milieu affectif dans lequel baigne l'individu pendant les premières années est également un important facteur de protection. Nous avons déjà mentionné l'importance de la présence de parents sensibles aux besoins de l'enfant pour fournir à celui-ci une sécurité de base essentielle à une bonne évolution. Souvent, auprès de l'enfant qui a survécu à une carence au niveau parental, se retrouve une sœur, un oncle aimant ou un grand-parent. Ainsi, l'affection des proches, un environnement ou une communauté capables d'accompagner l'enfant sont des ressources indispensables dans toutes sortes de situations extrêmes. Celui-ci peut construire sa résilience grâce à leur capacité d'appui et de compréhension.

### **Mécanismes de défense utilisés par les résilients**

La capacité d'utiliser des mécanismes de défense bien adaptés constitue l'un des meilleurs moyens de protection de l'enfant vivant une

situation traumatisante ou très stressante. Une utilisation adéquate des mécanismes permet de protéger l'individu en diminuant la souffrance, lui permettant de réintégrer le monde en créant une distance entre les traumatismes vécus et la réalité.

Outre l'utilisation des mécanismes de défense déjà connus tels le déni, l'intellectualisation, la sublimation, l'altruisme, **le rêve éveillé peut devenir un mécanisme salutaire**. Cyrulnik (2001) dit : « Quand le présent est intolérable, l'imagination d'un autre futur fournit des trésors qui aident à le supporter. Au lieu d'être une victime, la personne s'évade de façon à laisser la partie saine de sa personnalité agir. »

Les enfants résilients deviennent parfois de grands créatifs ; ils sont souvent écrivains, comédiens. Certains se tournent vers les autres, et veulent s'engager socialement (œuvres humanitaires, éducateurs de rue...) ou s'orientent vers de longues études (ex : en psychologie). Ce qu'ils veulent avant tout, c'est choisir leur destin, ce qui ne leur a pas été possible dans leur enfance.

**L'humour** est également, selon Vaillant (Houde, 1986), un mécanisme bien adapté chez l'individu, car il permet la manifestation des sentiments et des idées sans que le sujet soit mal à l'aise et sans que l'effet soit déplaisant pour les autres.

### **Tuteurs de résilience**

Il s'agit du rôle joué par certaines personnes, professionnelles ou non (enfants plus âgés, adultes, personnes âgées), sur lesquelles l'enfant peut construire sa résilience grâce à leur capacité d'appui et de compréhension.

Si l'individu a acquis des ressources internes et retrouve, après le traumatisme, des ressources externes (des tuteurs de résilience), il a plus de chances de s'en sortir que de rester blessé. Sinon, il devient vulnérable. Un traumatisme est réparable mais pas réversible. Il y a une contrainte à la métamorphose. L'impact des traumatismes est donc très inégal selon l'histoire des personnes et leur environnement.

### **Risques associés au stade de développement de l'enfant**

Steinhauer (1998) détermine trois stades du développement de l'enfant auxquels il associe différents risques pouvant compromettre son potentiel d'épanouissement et de développement.

De la conception à la naissance, les risques sont d'ordre physique : un faible poids à la naissance, des problèmes chez le fœtus attribuables à la nutrition de la mère, à sa consommation d'alcool, de tabac ou de drogue, un isolement ou un stress prononcé portent atteinte à sa capacité de donner naissance à un enfant résilient.

Dans la petite enfance, les risques deviennent psychologiques. La résilience prend corps quand l'enfant a réussi à établir un solide lien d'affection. Si la mère souffre d'isolement, de dépression ou de toxicomanie, si l'enfant est victime de violence ou de négligence parentale, il y a risque que sa résilience soit altérée.

De la petite enfance à l'âge préscolaire et à l'âge scolaire, les risques sont associés au manque de ressources pour l'enfant. Des parents incompetents, la non implication du milieu scolaire ou le manque de ressource communautaire diminuent la résilience.

## **Conclusion**

Les enfants qui vivent dans la violence et qui n'ont pas eu le privilège de s'épanouir au sein d'une famille aimante ou les adultes qui vivent des traumatismes insupportables ne sont donc pas condamnés à la déchéance de façon automatique. Chaque être humain placé dans ces conditions peut, à la limite, soit continuer à se développer pendant l'enfance ou y réagir de façon saine à l'âge adulte. Mais une condition s'impose.

Chacun de ces enfants doit se retrouver en présence d'une figure qui viendra lui transmettre ce que sa famille d'origine n'a su lui offrir. Quant à l'adulte capable de surmonter le pire trauma, on le retrouve, encore une fois, chez celui dont l'enfance lui a donné tous les éléments requis pour affronter la vie.

Il est donc certain qu'aucun individu n'est condamné à rejouer éternellement le même scénario de vie. Cependant l'aide est nécessaire. Bien que la blessure soit personnelle, la réparation est forcément culturelle. Cyrulnik dit : « *C'est grâce aux autres qu'ils s'en sortiront ; et si la société est convaincue que cet enfant est foutu à cause de sa blessure, il ne s'en sortira jamais.* »



## BIBLIOGRAPHIE

Ainsworth, M.D.S., et al., 1978, **Patterns of attachment**, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, N. J.

Beaudouin, S., Drapeau, S., Marcotte, R., 2000, **La résilience chez les jeunes en contexte de placement : Implications pour l'intervention**, Revue Intervention, Travail social et résilience, n° 112, automne-hiver.

Bee, H.L., Mitchell, S.K., 1986, **Le développement humain**, ERPI, Montréal.

Bergeret, J. et coll., 1986, **Psychologie pathologique**, Masson, Paris, 4<sup>e</sup> édition.

Bert, Claudie, 2004, **La résilience, un concept utile ?**, Sciences humaines hors série n° 45, juin-juillet-août.

Boisvert, M. et al., 1996, **Styles d'attachement sécurisant, pré-occupé, craintif et détaché au sein des relations de couples**, Science et comportement, vol.25, n° 1.

Bouffard, L., 2004, **La résilience chez l'adulte : un complément**, Revue québécoise de psychologie. vol. 25, n° 2.

Boukhari, Sophie, 2001, **Boris Cyrulnik : il y a une vie après l'horreur**, propos recueillis par Sophie Boukhari, courrier de l'Unesco, novembre. [http://www.unesco.org/courier/2001\\_11/fr/dires.htm](http://www.unesco.org/courier/2001_11/fr/dires.htm).

Bowlby, J., **Attachment and loss**, 1969,1973, 1980, Basic Books, New York, 3 volumes : vol. 1, "Attachment", 1969, vol. 2, "Separation, anxiety and anger", 1973, vol. 3, "Loss, sadness, and depression", 1980.

Bowlby, J., 1978, **Attachement et perte, l'attachement**, vol. 1, Presses universitaires de France, Paris.

Brazelton, T.B., Cramer, B., 1991, **Les premiers liens**, éditions Stock, France.

Charest, Rose-Marie, 1992, **La dépendance amoureuse**, Étude clinique, Revue québécoise de psychologie, vol.13, n° 3.

Cloutier, R.,Renaud, A., 1990, **Psychologie de l'enfant**, Gaétan Morin éditeur, Boucherville, Québec.

Cloutier, Richard, 1994, **La dynamique des conduites extrêmes**, revue Frontières, 6, n° 3, hiver, p.18-22.

Cowan, Cowan et Schulz, Boris, **Thinking about Risk and Resilience in Families**, in Beaudouin, S., Drapeau, S., Marcotte, R., **La résilience chez les jeunes en contexte de placement : Implications pour l'intervention**, Revue Intervention, Travail social et résilience, n° 112, automne-hiver 2000, p. 37 à 43.

Colin, G., 1964, **Précis d'une psychologie de l'enfant**, éditions Gonthier, Paris.

Collectif, 1991, **Grand Dictionnaire de la psychologie**, Larousse, Paris.

Collette, A., 1968, **Introduction à la psychologie dynamique**, Institut de Sociologie de l'Université Libre de Bruxelles, Belgique.

Coon, D., 1991, **Introduction à la psychologie**, éditions Beauchemin, Laval.

Cyrulnik, Boris, 1999, **Un merveilleux malheur**, éditions Odile Jacob, France.

Cyrulnik, Boris, 2001, **Les vilains petits canards**, éditions Odile Jacob, France.

Cyrulnik, Boris, 2001, **site Internet de « Ça se discute »**, entretien, 14 novembre 2001. [http://www.casediscute.com/2001/105\\_blessures\\_enfance/invites/specialiste\\_01.shtml](http://www.casediscute.com/2001/105_blessures_enfance/invites/specialiste_01.shtml)

Cyrulnik, Boris, 1991, **Le malheur n'est pas une fatalité**, intervention à l'émission de télévision « **Va-t'en la guerre** », 11 novembre, France 2.

Dodson, F. 1996, *Tout se joue avant 6 ans*, Marabout, Paris.

Dufresne, Jacques, 2000, **La résilience**, Revue Intervention, Travail social et résilience, n° 112, automne-hiver.

Ehrensaft, E., Tousignant, M., **L'écologie humaine et sociale de la résilience**, laboratoire de recherche en écologie humaine et sociale, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec. <http://perso.wanadoo.fr/resscom/ACTU/semin-div/24-11-00tousignant.htm>

Collectif d'auteurs, **Grand dictionnaire de la psychologie**, Larousse, 1991, Paris.

Érikson, E.H., 1966, **Enfance et Société**, éditions Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Suisse, 4<sup>e</sup> édition.

Erikson, E.H., 1982, **The Life Cycle Completed : A Review**, Norton and Co., New York.

Fournier, S., 2007, **Les 8 intelligences de votre enfant**, les éditions Enfants Québec.

Frankl, Victor, 1999, **Découvrir un sens à sa vie**, éditions de l'Homme/Actualisation, 1988. Tiré de Lecomte, J.

Freud, Anna, 1967, **Le moi et les mécanismes de défense**, Presses universitaires de France, Paris.

Freud, S., 1953, **Psychopathologie de la vie quotidienne**, éditions Payot, Paris.

Freud, S., 1963, **Au-delà du principe de plaisir**, Essais de Psychanalyse, éditions Payot, Paris.

Gardner, H., 2004, **Les intelligences multiples**, éditions Retz, France.

Gilligan, Carol, 1986, **Une si grande différence**, Flammarion, Paris, traduction d'Annie Kwiatek.

Godefroid, J., 1987, **Psychologie, science humaine**, éditions HRW, Montréal.

Goleman, D., 1997, **L'intelligence émotionnelle**, éditions Robert Laffont, Paris.

Goleman, D., 2003, **L'intelligence émotionnelle**, collection J'ai lu, Propos recueillis par Taubes, I., in Psychologies.com, **L'intelligence émotionnelle au travail**, 2013.

Gratiot-Alphandéry, Zazzo, R., 1973, **Traité de psychologie de l'enfant**, vol. 5, Presses universitaires de France, Paris.

Guedeney, Nicole, 2010, **L'attachement, un lien vital**, éditions Fabert, Belgique.

Guex, G., 1973, **Le syndrome d'abandon**, Presses universitaires de France, Vendôme, France.

Habimana, E. et alt., 1999, **Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent**, approche intégrative, Gaëtan Morin éditeur, Boucherville, Québec.

Hall, Calvin, 1977, **L'A.B.C. de la psychologie freudienne**, éditions Montaigne, collection la Chair et l'Esprit, Paris.

Harel-Biraud, H., 1990, **Manuel à l'usage des soignants**, éditions Masson, Paris.

Harlow, H.F., Zimmerman, R.R., 1959, **Affectional responses in the infant monkey**, Science.

Hendrick, J., 1993, **L'enfant, une approche globale pour son développement**, Presses universitaires du Québec, Ste-Foy, Québec.

Houde, Renée, 1986, **Les temps de la vie**, Gaétan Morin éditeur, Chicoutimi, Québec.

Houde, Renée, 1991, **Les temps de la vie, Le développement psychosocial de l'adulte selon la perspective du cycle de vie**, Gaétan Morin éditeur, Boucherville, Québec.

Humbert, Blaise Pierre, dans **L'attachement, source d'autonomie**, mis à jour le 15/06/2011.

Jourdan-Ionescu, C., 2001, **Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience**, Revue québécoise de psychologie, vol. 22, n° 1.

Jourdan-Ionescu, C., 2004, **Comment évaluer le sens de l'humour et le développer pour favoriser la résilience**, Revue québécoise de psychologie, vol. 25, n° 1.

Kohlberg, L., 1969, **Stage and sequence : The cognitive developmental approach to socialization**, in D. Goslin, éditions, Handbook of socialization theory and research, III, Rand McNally, n° 99, novembre.

Lecomte, J., 1999, **La résilience, résister aux traumatismes**, revue Sciences humaines, n° 99, novembre.

Lecomte, J., 2004, **Guérir de son enfance**, éditions Odile Jacob, Paris.

Lecomte, J., *Lev Vygotski (1896-1934)*, **Pensée et langage**, pris dans Sciences Humaines, mensuel n° 81, Mars 1998.

Lemay, Michel, 1993, **Les conséquences de l'abandon sur le développement psychosocial de l'enfant et dans les relations personnelles et sociales**, Revue de Droit, Université de Sherbrooke, vol. 25, n° 1-2.

Lemay, Michel, 2000, **Qu'est-ce que la résilience**, revue Virage, volume 6 n° 2, Hiver.

Lemay, Michel, 1973, **Psychopathologie juvénile**, tome 1, éditions Fleurus, Paris.

Lemay, Michel, 1979, **J'ai mal à ma mère**, édition Fleurus, Paris, France.

Lorenz, K., 1957, **Comparative study of behavior** : in C.H. Schiller (Ed.), *Instinctive behavior*, International Press, New York.

Manciaux, Michel, 2001, **La résilience**, revue Études, no 395/4, octobre, Paris.

Mayer, J. D., et alt., 2000, **in** Servan-Schreiber, D., 2003, **Guérir**, éditions Robert Laffont, Paris.

Moss, E. et alter, (1998). **Correlates of attachment at school-age Maternal-reported stress, mother-child interaction and behavior problems**. Child development, 69 (5), pp. 1390-1405.

Olivier, C., 1980, **Les enfants de Jocaste**, éditions Denoël/Gonthier, Paris.

Papalia, D.E., Olds, S.W., 1983, **Le développement de la personne**, 2<sup>e</sup> édition, éditions HRW, Montréal.

Pelsser, Robert, 1989, **Manuel de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent**, Gaëtan Morin éditeur, Boucherville, Québec.

Piaget, J., 1957, **Le jugement moral chez l'enfant**, Presses universitaires de France, Paris.

Piaget, J., 1964, **Six études de psychologie**, éditions Gonthier, Genève.

Piaget, J., 1978, **La formation du symbole chez l'enfant**, Delachaux et Niestlé éditeurs, Paris.

Piaget, J., 1967, **La construction du réel chez l'enfant**, Delachaux et Niestlé éditeurs, Neuchâtel, Suisse, 4<sup>e</sup> édition.

Piaget, J., 1977. **La naissance de l'intelligence**, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Suisse.

Piaget, J., 1967, **La psychologie de l'intelligence**, Librairie Armand Collin, Paris.

Postel-Vinay, O., 2005, **Ces gènes qui font la différence**, La recherche, n° 388, juillet-août.

Rapin, Anne, 2001, **Entretien avec le neuropsychiatre Boris Cyrulnik**, Ministère des affaires étrangères, Label, France, le magazine, section sciences humaines en débat, n° 45, décembre.

Robert, Marthe, 1964, **La révolution psychanalytique**, La vie et l'œuvre de Freud, éditions Payot.

Rutter, Michael. 1998, **L'enfant et la résilience**, Le Journal des Psychologues, n° 162, novembre.

Selman R., 1980, **The growth of interpersonnal understanding : developmental and clinical analysis**, Academic Press, New-York.

Skinner, B., 1965, **Science and human behavior**, The Free Press, New York.

Spitz, René, A., 1968, **De la naissance à la parole, la première année de vie**, Presses universitaires de France, Paris.

Sroufe, L.A., 1979, **The coherence of individual development**. "Early care, attachment, and subsequent developmental issues", *American Psychologist*, vol. XXXIV, n° 10, octobre.

St-Antoine, Michelle, 1999, **Les troubles de l'attachement**, *Revue professionnelle « Défi jeunesse »*, vol VI, n° 1, octobre.

Steinhauer, Paul, 1998, **Forum national sur la santé**, Ottawa.

Steinhauer, Paul, **Développer la résilience chez les enfants des milieux défavorisés**, présenté et commenté par Daniel Lambert sur son site Web : <http://www.webdlambert.com/dossier-resilience.html>

Taubes, I., 2001, **Résilience : le secret de ceux qui s'en sortent**, revue *Psychologies*, mars, p. 50-53.

Thomas, R.M., Michel, C., 1994, **Théories du développement de l'enfant**, Études comparatives, Collection Questions de personne, éditions De Boeck, Bruxelles.

Tisseron, S., 2003, **Résilience» ou la lutte pour la vie : ces mots qui polluent la pensée**, *Le monde diplomatique*, n° 93, août.

Tran Trong, 1976, **Stades et concept de développement dans la psychologie contemporaine**, Librairie philosophique, Paris.

Vaillant, G.E., 1977, **Adaptation to life**, Little Brown, Boston.

Vallerand, R., J., Thill, E., 1993, **Introduction à la Psychologie de la Motivation**, éditions Études Vivantes, Laval.

Vigor, M.-F., 1991, **Enfants, comment répondre à leurs questions**, collection J'ai Lu, bien-être, n° 7011.

Widlöcher, D., 1973, in Gratiot-Alphandéry, Zazzo, R. **Traité de psychologie de l'enfant**, vol. 5, Presses universitaires de France, Paris.

Zazzo, R., 1959, **Textes de base en psychologie, le colloque sur l'attachement**, 2<sup>e</sup> édition, Delachaux et Niestlé éditeurs, Paris.





# POUR MIEUX COMPRENDRE l'enfance

**Comment l'enfant établit-il son premier lien d'attachement et quelles en sont les conséquences sur son développement affectif, social, intellectuel et moral ?**

**Comment expliquer que certains enfants réussissent à progresser malgré des conditions nettement défavorables ?**

**Ce volume permettra aux étudiants de niveau collégial de comprendre les bases de l'évolution de l'enfant et des conditions favorisant son épanouissement.**

**André Bergeron** et **Yvon Bois** ont enseigné le développement de l'enfant pendant plus de trente-cinq ans au niveau collégial.

Auteurs de deux volumes, scripteur pour l'un et animateur pour l'autre d'une série télévisée sur le développement de l'enfant; les auteurs ont également donné des formations spécifiques aux personnels de garderies et travaillé comme consultants et conférenciers auprès de différents groupes et associations.

Leur passion commune pour l'enfance les a amenés à vouloir offrir un nouveau livre à tous les étudiants, afin de simplifier les grandes théories explicatives, facilitant ainsi leur compréhension du monde de l'enfance et être ainsi mieux équipés, à la fois comme futurs parents et comme professionnels.



**SOULIÈRES  
ÉDITEUR**  
*soulieresediteur.com*

