

LE DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT

Table des matières

1. Les approches classiques du développement cognitif et métacognitif de l'enfant.....	1
a) Celle de Piaget.....	1
a) Les interactionnistes :.....	3
2. Développement cognitif et méta cognition aujourd'hui.....	4
b) La théorie de l'esprit :.....	5
c) Distinction entre « connaissances » méta cognitives et « expériences » méta cognitives.....	5
d) Les fonctionnalistes :.....	6
3. Développement affectif.....	7
a) La théorie de l'attachement (Bowlby) :.....	7
b) La théorie psychanalytique :.....	8
4. Développement psycho-moteur.....	10

1. Les approches classiques du développement cognitif et métacognitif de l'enfant

a) Celle de Piaget

Les maturationnistes mettent en avant le côté génétique de l'intelligence mais Piaget s'oppose à cela en disant que l'action de l'enfant sur le monde et l'environnement contribue à sa construction.

Le bébé arrive avec des réflexes (suction, préhension...) qui vont lui permettre de catégoriser le monde : ce que je peux téter et ce que je ne peux pas. Il va commencer à mettre de l'ordre dans le réel. Ce qui est spontané au début devient de plus en plus intentionnel. C'est une catégorisation sensori-motrice mais non conceptuelle ; une intelligence sensori-motrice qui se passe de langage. Dans cette conception, les acquisitions organisées sous forme de stades, s'emboîtent (comme des poupées russes).

Vers 18 mois, changement majeur : la fonction symbolique (évoquer quelque chose en son absence) apparaît.

La théorie piagétienne a ouvert la méthodologie du conflit cognitif (outil majeur de l'enseignant). C'est parce que quelque chose lui résiste que l'enfant va chercher des stratégies différentes. Elle apporte la notion d'éducabilité.

La faille de cette conception est que l'environnement est oublié.

Les stades :

Le stade pré opératoire avec, entre 18 mois et 2 ans, l'arrivée de la fonction symbolique.

Période 1 : pensée symbolique.

Période 2 : pensée intuitive.

Entre 2 et 4 ans : l'enfant reconnaît sur le plan moteur et perceptif pas mal de choses, il se repère dans des milieux proches (connaissances perceptivo-motrice) il va devoir maintenant évoluer pour symboliser ce qu'il connaît :

- **le jeu symbolique** (quand je fais semblant de ...) On est davantage là sur l'interprétation du réel, son détournement, la flexibilité du réel.
- **le dessin** (traces laissées mais qui ne sont pas forcément intentionnelles mais de la gestuelle émerge le sens) il comprend qu'il y a un sens pour le lecteur du dessin.
- **Le langage** qui explose à cette période (de 200 à 2000 mots).
- **L'imitation différée** : elle montre la capacité de l'enfant à reproduire quelque chose avec exactitude (capacité d'assimilation du réel). Pour Piaget c'est le déclencheur de l'émergence du langage.

Entre 2 et 4 ans le concept (la généralisation) n'existe pas encore. Ce niveau de généralisation n'est pas acquis. L'enfant ne peut conceptualiser que ce qu'il connaît, qu'il a touché, perçu.

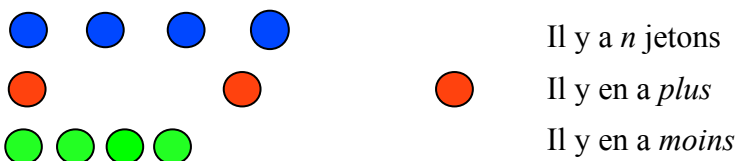
Par exemple, quand on lui parle de chat, il ne pense qu'au sien, les autres n'existent pas.

Il commence avoir des images mentales, évoquer des images absentes mais les connaissances qu'il a sur le monde ne sont pas organisées de façon logique. Elle sont très égocentrées. Son approche est assez peu globale (pas de planification, d'anticipation...) C'est une approche chronologique mais non globale.

A partir de 4 ans : émergence de **la pensée intuitive** .

La pensée se complexifie car l'enfant commence à manipuler des concepts mais elle est intuitive car elle se passe de raisonnement. C'est une pensée pré logique soumise au *prima* du figuratif : quand l'enfant raisonne, il raisonne en utilisant des arguments de type perceptif et se base sur des informations de surface. Il a du mal à se distancier du réel.

Exemple : la tâche de la conservation des quantités : on pose une ligne de jetons. On demande à l'enfant d'en mettre autant. Jusqu'à 4 ans il va faire correspondre longueur de ligne et quantité. Après il va faire des correspondances terme à terme mais sur une proposition de deux lignes de taille différentes il va s'appuyer sur sa mémoire perceptuelle et comparer par la longueur.



Vers 5 ans et demi il évolue mais est encore sur une vision assez perceptuelle.

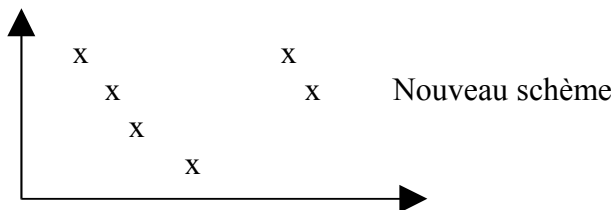
A 7 ans il fait une opération mentale de transformation ou non.

A 8 ans il va faire appel à la notion de compensation (*l'espace est plus ou moins écarté*)

Démarche de catégorisation :

Dans les années 70/80 on a interrogé les connaissances des bébés par la mesure de temps de fixation visuelle (catégorisation perceptuelle : différenciation de formes, de couleurs, de sons...). Piaget dit que l'enfant applique simplement son schème.

Exemple du test de schème d'observation d'un objet chez un bébé de 3 mois :

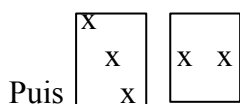


Au début, le bébé fixe souvent l'objet, puis la fréquence de fixation visuelle décroît au fur et à mesure du temps. La fréquence redevient importante pour un nouvel objet présenté.

Pour amener l'enfant à réfléchir sur ses catégorisations, il faut le faire manipuler sur des objets connus. A cette période du développement, l'enfant réagit au matériel plus qu'il ne l'organise.

Test de classification (perception globale) :

On distribue des cartes à l'enfant. Puis on lui donne la consigne suivante : « Mets ensemble ce qui va ensemble. »



Pourcentage indicatif de réussite :

Période 1

40 % d'enfants de GS ont 0.
20% font au moins les croix
40% réussissent.

Période 2

65% d'enfants de MS ont 0.
5% ont 1.
30 % ont 2.

Période 2 au CP : 35% ont 1 et 55% ont 2.

Synthèse de la pensée pré opératoire :

- L'enfant peut construire une représentation mais seulement à partir de son point de vue.
- Pensée (image mentale) et réalité sont confondues. Incapable de déconnecter sa pensée du réel (idem avec la télé : ce qu'on voit est réel). *Par exemple : « je l'ai pensé, c'est arrivé. » Ce qu'il voit à la télé, c'est pour de vrai. C'est l'âge de la croyance au Père Noël, à la petite souris... »*

D'un point de vue développemental il ne peut distinguer la fiction de la réalité (même si on le lui explique). Il prête une intentionnalité aux choses.

- Le finalisme est une particularité de ce stade (tout chose a une finalité, c'est la période du « pourquoi »). Roger Lécuyer nous dit que l'enfant est en train d'installer ses concepts. Il a besoin de faire des liens entre les choses (Pourquoi il y a la mer ? il y a la mer parce qu'il y a des poissons...)
Les relations causales sont beaucoup interrogées (important pour les inférences).

Il y a 3 caractéristiques pour faire une relation causale (Jung):

- la contiguïté (quand les événements sont proches dans l'espace et le temps, c'est en place vers l'âge de 10 mois).
- la préséance (un événement « cause » précède l'événement « effet ») qui se construit vers 3 ans mais plus majoritairement vers 5 ans.
- la co variation (la cause et l'effet se sont produits ensemble plusieurs fois : événements concomitants) qui s'installe entre 5 et 8 ans.

Pour Siegler (2000) la question « pourquoi » est la recherche de causalité.

- l'artificialisme : tout a été construit par une divinité ou un homme (qui a posé la pierre qui est devenue une montagne...)

Vers 7 ans l'enfant bascule dans la pensée logique avec possibilité d'effectuer des opérations mentales. Sa capacité d'abstraction et de raisonnement est plus forte. Les transformations (ex transformation d'une collection) peuvent se faire mentalement.

L'approche de Piaget n'est pas réfutée mais est complétée par celle de Vygotsky et Bruner.

a) Les interactionnistes :

La théorie piagétienne est complétée par l'apport du contexte apporté par la famille dès avant la naissance. Selon lui la naissance est vécue comme un événement chaotique, incompréhensible sans conscience de ses états corporels (il a un corps mais n'est pas encore un corps). C'est l'environnement différencié de son propre organisme qui va organiser les réels pour l'enfant Le médiateur est un filtre entre l'enfant et l'extérieur.

Il va répondre aux besoins de l'enfant et parler à l'enfant. (tu pleures, tu as faim...réponse cohérente, adaptée et verbalisée...) La médiation peut être inadéquate : **carencée** (pas de parole, de regard...) **inadaptée ou incohérente** (pour un même état pas la même réponse) ou **ne tenant pas compte des possibilités de l'enfant**. (faire à la place de...donc trop protectrice)

Dans cette théorie le langage est très important (pour Piaget le langage est conséquence de l'expérience et du développement) chez Bruner et Vigotsky le langage est là bien avant l'enfant. Le langage permet d'établir des relations entre les moyens et les buts. La relation de causalité se met en place. La fonction de communication et de vecteur de culture est intégrée dans le langage. Les codes sociaux sont transmis par le langage. Identification à un groupe et à un mode de pensée.

Le langage c'est ce qui permet de prendre de la distance avec ses actes (conscientisation). On ne maîtrise une activité que quand on est capable d'en parler. Le médiateur c'est celui qui parle « pour » l'enfant pendant des années jusqu'à ce que l'enfant s'approprie cette pensée par intériorisation. Se parler tout seul contribue aussi à construire sa pensée.

D'où la ZPD (*zone proximale de développement définie par Vigotsky*) : écart entre ce que l'enfant est capable de faire seul et ce qu'il pourra faire avec l'aide d'un médiateur. Cela a amené la différence en pédagogie entre compétence (*les possibilités de l'enfant s'il est accompagné*) et performance (*sa capacité à un moment, tout seul*): se méfier de ce que l'enfant peut donner en évaluation par exemple. Et la notion de « potentiel d'apprentissage » (qui suppose qu'on reprend l'évaluation échouée et qu'on mesure avec de l'aide ce qu'il est capable de faire).

Pour Bruner, un bon médiateur c'est celui qui propose un cadre, un format d'interaction pour réaliser une tâche. Il joue donc le rôle de filtre entre l'enfant et la tâche. Qu'est-ce qu'un médiateur ?

Il identifie 6 fonctions pour cet étayage :

(Grille de lecture du rôle du médiateur pour l'analyse de pratique :)

- **L'enrôlement** (réussir à activer l'intérêt, l'adhésion par rapport à la tâche) : *exemple la pédagogie de projet où on prend en compte l'environnement en gardant l'esprit que le rôle de l'enfant c'est de jouer*. Il tient compte des centres d'intérêt des enfants. C'est créer le désir. C'est aussi la posture et la voix de l'enseignant. C'est créer des situations de risque, à intensité émotionnelle forte, il y a un sens et un enjeu.
- **La réduction des degrés de liberté** : c'est un élément de la différenciation par rapport à chaque enfant. On adapte la situation proposée (soit du point de vue du matériel proposé, soit de la stratégie...), on tient compte de la ZPD pour organiser les apprentissages.
- **Le maintien de l'orientation sur la tâche** (l'enfant se donne un autre objectif que celui qui a été donné une fois pris dans la tâche...) s'assurer en cours de tâche de la permanence de la compréhension de la tâche (reformulations). Cela tient aussi à l'aménagement spatial, l'organisation du matériel, la composition de groupes, s'attache à la procédure et aux stratégies plus que sur la performance. (centration de l'enfant sur ses procédures, celles des copains...) lutte contre l'impulsivité de l'enfant.
- **La signalisation des caractéristiques déterminantes** : beaucoup d'élèves ont du mal à savoir comment prendre des informations sur la tâche ou la façon de traiter la tâche (a-t-on besoin des oreilles, de la bouche...orienter l'élève sur le canal sensoriel dont on a besoin) exemple de la boîte à transformation. Façon dont le médiateur va activer le raisonnement analogique (est ce qu'on a déjà fait quelque chose comme cela ?...) Obliger à faire des transferts de procédure.
- **Le contrôle de la frustration** : l'activité faite accompagnée d'un médiateur (pair ou autre) est forcément moins frustrante. Pour éviter le sentiment de dépendance on passera par l'organisation d'aides (affichage, outils...)
- **La démonstration** : Bruner dit qu'il faut utiliser peu la démonstration pour éviter le défaut de conceptualisation. *Montrer à l'enfant ce qu'il faut faire n'est pas idéal. Mais plutôt montrer comment il faut faire quand l'enfant n'a pas conceptualisé. En écriture, oui. Le médiateur peut faire, sur commande de l'enfant.*

2. Développement cognitif et méta cognition aujourd'hui

Ce sont les interactions sociales qui vont permettre à l'enfant de s'approprier le raisonnement du médiateur. La réflexion, la distanciation et la mise en langage font l'essence de la méta cognition

Définition de Flavell : Elle se réfère aux connaissances du sujet sur ses propres processus et produits cognitifs. Elle renvoie aussi au contrôle actif, à la régulation, et à l'orchestration de ses processus de pensée du sujet.

Sylvie Cèbe : c'est ce qui permet à l'enfant de comprendre les raisons de sa réussite donc compréhension de la logique de nos procédures. Certains enfants peuvent avoir un très bon niveau de langage sans être capable d'expliquer leurs procédures. Les connaissances ne sont pas là flexibles. Pas de méta cognition sans cognition préalable. *Ne pas « mettre la charrue avant les bœufs ».* *Il faut d'abord développer des procédures pour pouvoir ensuite en parler.*

Les capacités méta cognitives (Flavell : pour entrer dans la méta cognition il faut avoir construit une théorie de l'esprit, c'est-à-dire un système de déduction que l'enfant élabore, entre 4 et 6 ans, pour comprendre le fonctionnement de l'esprit humain).

b) La théorie de l'esprit :

Exemple de l'expérience de Winner et Perner : « Sally et Annn » expérience des fausses croyances. L'enfant commence à faire un lien entre ce qu'il sait lui parce qu'il a vu et l'état mental de celui qui n'a pas vu (capacité de se décentrer). Conscience de la différence des représentations inter individuelles. Cette compétence est très défaillante dans des cas d'autisme par exemple.

Deuxième expérience de Flavell et Green : « le paradigme d'apparente réalité » on va montrer à l'enfant un objet qui fait illusion (éponge qui ressemble à une pierre, un livre qui ressemble à une boîte, un objet trompeur).

On pose deux questions « qu'est ce que c'est réellement ? » et « à quoi cela ressemble ? » les enfants de 3 ans répondent la même chose aux deux questions (représentations différentes intra individuelles). Ils ont du mal à coordonner 2 représentations d'un même réel. Cela aura de l'importance sur l'interprétation et le jeu possible des différentes représentations en intra. *J'ai conscience des deux réalités et je suis capable d'inhiber une réponse : je suis capable de jouer avec mes 2 représentations.*

Seuls 56% des enfants de 5 ans ont cette compétence.

86% de ceux de 7 à 8 ans.

Tant que l'enfant n'a pas intégré la théorie de l'esprit, il ne peut pas comprendre l'intentionnalité : Je suppose que tu penses, que tu as des émotions, des représentations qui ne sont pas les mêmes que les miennes, qui ont une intention...

Je sais que je pense et donc que je ne vais pas penser la même chose selon les cas. C'est un système de déduction sur les états mentaux (différence entre désir et intention, incidence sur le « vivre ensemble ». Ils identifient les émotions, font des liens entre actions et émotions (interroge la fonction causale) identifient le savoir, la croyance, l'émotion, donc des états mentaux indispensables pour entrer dans la lecture, l'écrit, comprendre des histoires....Avoir une théorie de l'esprit peut faire comprendre ce qu'est l'erreur, la notion d'erreur et ce qu'est conceptuellement le fait d'apprendre.

Avoir une théorie de l'esprit, c'est avoir une représentation du monde à un moment donné et savoir qu'il en existe une autre.

Cette théorie de l'esprit fait l'objet de peu de recherche (ex : Dunn) . Les enfants à qui on décrit beaucoup d'émotions dans la jeune enfance sont ceux qui ont le plus de maîtrise de la théorie de l'esprit.

c) Distinction entre « connaissances » méta cognitives et « expériences » méta cognitives

En ce qui concerne les connaissances :

- relatives aux personnes (je sais que la maîtresse sait... je sais que la maîtresse peut se tromper...je sais vers qui je peux me tourner)
- relatives aux tâches (je sais que c'est plus facile de colorier que de découper ...)
- relatives aux stratégies (je sais que je n'ai pas de mémoire et qu'il faut que j'écrive pour mémoriser...)

Les expériences méta cognitives :

- dépendent des fonctions cognitives (exécutives), elles assurent une surveillance de l'activité en cours, une régulation.
- permettent d'accroître les connaissances méta cognitives.

Ce sont celles qui manquent pour les enfants en difficulté (donc les y inciter).

d) Les fonctionnalistes :

Si Piaget est structuraliste et Vygotsky interactionniste, les courants actuels se tournent vers des réflexions qui s'interrogent (fonctionnalistes) sur la méta cognition et les effets (savoir se servir des connaissances que l'on a).

Approche fonctionnaliste :

Elle s'appuie sur 4 progrès :

- le développement cognitif se fait par **domaines de connaissances** qui peuvent se développer indépendamment: Karmiloff-Smith. Cela pourrait expliquer ce qui se passe dans certaines pathologies Illustration dans le « Tedi maths » par exemple. Certains sous domaines ne se développent pas au même rythme. Les outils logiques de l'enfant sont mieux mis en œuvre quand le domaine est mieux connu et apprécié de l'enfant. Importance d'un vécu collectif commun.
- Prise de conscience que les connaissances sont **socialement situées** (pédagogie interculturelle) exemple des enfants africains et inuits. Suivant le contexte culturel, on ne développe pas les mêmes formes d'intelligence. Cela pose la question de la rencontre entre la culture familiale et scolaire. Cela pose la question de l'accueil, des affichages, de la convivialité.
- La connaissance est **répartie entre les agents dans une société**. La culture est un processus en perpétuelle évolution. Ce n'est pas un état stable à transmettre tel quel. On le co- construit en permanence. Aujourd'hui l'accès au savoir sur internet et le rôle d'instructeur de certains parents perturbent parfois l'identité de l'enseignant (Que me reste-t-il à transmettre ?). En réalité, ce qui est essentiel et irremplaçable chez l'enseignant c'est sa capacité à transmettre sur le : « comment on construit collectivement des savoirs ? ». L'intelligence n'est pas une donnée individuelle mais collective et l'enseignant est le maître d'œuvre de cette construction collective.
- Pour Olivier Houdé (2009) et contrairement à ce que dit Piaget, le développement cognitif ne consiste pas à passer d'un stade pré logique à un stade logique. Le développement est conçu comme une **évolution voire une compétition de stratégies**. Pour Houdé, le développement n'est donc pas un escalier avec des marches à gravir (vision Piagetienne), mais une compétition entre différentes stratégies mentales. Avec le développement, le sujet devient capable de savoir à quel moment utiliser telle ou telle stratégie : C'est la notion de flexibilité.

Syvie Cèbe et J.L. Paour identifient deux types de fonctionnement cognitif qui peuvent coexister chez un même sujet :

- la modalité de **raisonnement « associatif extrinsèque »** : le sujet face à une tâche va baser son raisonnement sur ce qu'on appelle l'information de surface (pas de décontextualisation) raisonnements guidés par l'ici et maintenant, ce que je vois du matériel plutôt que par des représentations internes. Ce sont des fonctionnements qui pour assurer un contrôle vont s'appuyer sur une boucle perceptivo-motrice (tant que je fais c'est bon). Donc beaucoup de tâtonnement et peu d'anticipation. Les sources de motivation sont extrinsèques donc attachés à la performance et aux résultats immédiats et pas au fonctionnement lui-même. Les enfants en difficulté seront plutôt sur ce fonctionnement. *D'où le rôle de l'enseignant à amener ses élèves à se faire le film de ce qui se passe et les raccorder à des connaissances antérieures.*
- Modalité **inter relationnelle intrinsèque** où je vais abstraire les relations qui organisent le stimuli et les relations. Le sujet est orienté sur la structure de l'information plutôt que sur sa configuration apparente. Le fonctionnement du sujet est l'objet du traitement et de la conceptualisation. Motivation plutôt intrinsèque (plaisir à chercher, à se dépasser...) Cette modalité permet une conceptualisation de savoirs procéduraux (savoirs faire)

Les enfants en difficulté passent par les même stades que les autres mais avec plus de lenteur dans certaines phases et utilisant la modalité extrinsèque. Il y a fixation sur des points sur lesquels ils restent bloqués. Ils ne savent pas comment utiliser les outils mentaux dont ils disposent, les utilisent inégalement

selon les situations. La difficulté est plus en liée à une moindre efficacité intellectuelle plutôt qu'à un manque d'outils. L'efficacité intellectuelle peut s'améliorer par :

- La mémoire, notamment de travail. *On peut donc la développer.*
- L'attention. Ces élèves auront des difficultés attentionnelles. *Travailler l'attention sélective (ce que je dois garder, ce qui ne me sert pas...).*

Ces élèves manquent de stratégies cognitives et méta cognitives. Ils n'ont pas conscience d'identifier un but, des sous buts, des stratégies méta cognitive « est ce que j'ai déjà rencontré quelque chose d'identique ? » *Cela sera à développer explicitement pour eux.*

- La base de connaissances est souvent pauvre et mal organisée. *Il faudra apporter une aide dans ce domaine.*
- La difficulté de transfert et de généralisation. Les enfants ne font pas le lien entre les différentes activités de l'école et l'extérieur de l'école. *Il faudra donc rendre explicite le sens de ce que l'on fait à l'école.*

3. Développement affectif

Il existe deux théories différentes mais complémentaires :

- la théorie de l'attachement (J. Bowlby/M. Ainsworth)
- la théorie psychanalytique (S. Freud)

Le petit humain est le plus démuné à sa naissance de tous les être vivants et immature sur le plus psychologique il faudra environ 6- 7 ans pour obtenir une autonomie psychique. (s'identifier comme une personne ayant des désirs propres donc différenciés du couple parental qui lui a donné la vie et des autres en général.)

Ce processus peut s'expliquer soit par:

a) La théorie de l'attachement (Bowlby) :

Avant l'existence de cette théorie de l'attachement élaborée par Bowlby, l'attachement était conçu comme la reconnaissance du ventre (bien nourri, bien soigné). L'éthologie sur les animaux se développe parallèlement (histoire des oies) idée de l' « empreinte » et les travaux de Harlow sur les singes. Ce n'est pas que la reconnaissance du ventre qui crée l'attachement. Première ébauche de théorie sur l'être humain : le besoin social est premier donc prédisposition innée à rechercher et maintenir le contact social (l'enfant serait équipé d'outils : cris, pleurs, contacts visuels, étreinte, succion, sourire). Dans les 8 premiers jours de la vie le bébé est capable d'imiter parfois. Progressivement ces outils vont évoluer par apprentissage avec une forme de décodeur avec l'environnement social. (modèle opérationnel interne). L'évolution se fera en fonction des réponses de l'extérieur. Plus ce système d'attente est développé plus l'enfant va être en capacité d'être paisible. Marie Ainsworth va développer cette étude par suivi très proche de quelques familles dans les premières semaines de la vie de l'enfant : elle identifie trois modèles de réponse à l'enfant : l'une dite « sensible » où les mamans répondent systématiquement aux demandes de l'enfant, une autre « rigide » où c'est la maman régule tout (horaires de biberons, quantité, heures de réveil...) et une modalité dite « aléatoire » où la mère va de l'une à l'autre des modalités. Cette chercheuse retourne voir ces enfants au bout de plusieurs mois. Expérimentation avec une salle avec jouets, une vitre sans tain où des chercheurs notent tout ce qu'ils voient. Un étranger arrive, une lumière s'allume et la mère sort, l'inconnu revient, ressort, la mère revient. Donc l'enfant vit des séparations, des retrouvailles avec la mère ou l'inconnu. On vérifie comment l'enfant utilise la mère comme outil de sécurisation. Trois types :

- **attachement sécurisant** : on retrouve les couples mère/ enfant de type « sensibles. Donc enfant sécurisé mais en présence de la mère seulement. Ils sont bien sécurisés, savent que la mère n'est pas remplaçable, ont de bonnes capacités d'exploration mais seulement en présence de la mère. (70% de la population)
- **Attachement insécurisant évitant** : les « dyades »(couple mère / enfant) de type « rigide ». On a l'impression que la présence de la mère est peu prégnante, pas de source d'anxiété, impression de

distance, ils jouent énormément, ne s'occupent pas de l'étranger, pas d'émission de demandes (20% de la population générale).

- **Attachement insécurisant ambivalent** (modalité aléatoire) pas d'exploration, expression de détresse et de peur même avant que la mère ne s'éloigne. Signes ambivalents : cherche mais repousse en même temps (10% de la population). Ils vivent dans l'angoisse et manifestent beaucoup plus d'émotions pour attirer l'attention de l'autre.

Le **modèle interne de la mère**, le **tempérament du bébé**, sa **sensibilité aux stimulations**, les **paramètres liés au bébé** (ex la pré maturité) et le contexte jouent énormément.

Les recherches montrent que les enseignants détectent bien et analysent avec pertinence les modèles d'attachement à travers les enfants.

Les enfants sécurisés ont une bonne image d'eux-mêmes, ont de bons rapports avec les autres, sont chaleureux ils font des ados et adultes ayant de bonnes capacités de cognition et méta cognition, notamment des émotions.

Les enfants évitants : la relation parents- enfants est particulière. Les parents investissent et même surinvestissent les performances scolaires et les connaissances de leurs enfants. Ce sont des enfants froids, distants, rapport particulier aux apprentissages, ne veulent pas être dépendants dans les apprentissages, ne montrent pas d'émotions mais sont très moqueurs avec les autres élèves qui montrent des émotions (peu empathiques). Plus forte proportion de toxicomanes chez ces enfants là. Plus de dépressions (hyper performants dans l'enfance, bon élève « polissé » et dans l'adolescence écroulement).

Les enfants de type ambivalent : pas de prévisibilité et manque de cohérence. Ils vont développer des stratégies pour avoir l'enseignant pour eux tout seul ou phénomène de « bouc émissaire ». Développement de relations masochistes.

Les premières études avaient porté sur les mères. Mais les médiateurs comme le père, la nourrice, la fratrie, les grands parents vont aider à modifier et réguler le modèle premier. Dans les 6 premières années c'est la mère qui prime (en cas de séparation).

En conclusion :

Quelle **incidence pour l'enseignant** ? Il est un médiateur donc il joue un rôle considérable dans la modalité de construction interne de l'enfant. Cela implique dans sa pratique de développer une permanence et une cohérence (ex des rituels qui sont des outils pour l'enfant mais aussi l'enseignant). C'est également le travail sur le cadre : les règles explicitées, identifiées. Si on n'est pas permanent tout le temps il faut expliciter pour permettre aux enfants de comprendre.

Instaurer aussi dans la pratique un moment de parole et d'explication pour mettre du sens sur les états mentaux en lien avec ses actes (je suis fatigué aujourd'hui, donc je suis moins patient).

Ne pas être dans une relation affective fusionnelle.

L'entrée à l'école maternelle peut être traumatique pour certains enfants. Le travail de l'enseignant est à faire avec l'enfant mais aussi les parents. Si on veut que l'enfant soit bien à l'école il faut que le parent soit bien.

Cette théorie insiste beaucoup sur la réponse à l'enfant pendant sa construction pour mieux aborder la frustration. **Théorie comportementaliste**

b) La théorie psychanalytique :

Elle permet de comprendre comment l'enfant construit son identité et la conscience de lui-même dans sa relation aux autres.

On est sur l'idée que l'enfant est indifférencié de son environnement. Il ne sait pas qu'il a un nom, une mère un père...La naissance est un changement d'état où un long processus de séparation, individuation va démarrer (autonomie psychique qui va durer une vingtaine d'années). Postulat : quand l'enfant vient au monde il est le centre du monde. Il vit des successions d'états. La satisfaction fait partie de lui. Il est dans la toute puissance. Il va vivre des frustrations régulières qui vont faire qu'il va perdre régulièrement des choses, par stades.

- Au début il est dans la plénitude par rapport au **stade oral** (le changement d'état à la naissance fait que la succion est importante : il retrouve les sensations fœtales). Dans cette phase orale les adultes vont

introduire de la frustration (changement de rythme de tétée, de nourrice, passage à la cuillère...) Elles vont conduire l'enfant à construire une première séparation (l'oral ne m'est pas totalement interne). Certains bébés ne supportent pas cette séparation orale. Il comprend qu'il y a un dedans et un dehors (castration orale dit Dolto). Sur cette première année de vie l'enfant est passif. Il n'a que peu de possibilités d'expression et d'interaction. La mère a en plus des relations fusionnelles et cette séparation est difficile.

- Au cours de la deuxième année on quitte l'oralité et dans la maturation psycho motrice c'est le **stade anal** qui intervient (il y a des choses qui sortent du corps) et cela a l'air de passionner ma maman). L'enfant s'aperçoit vite que cela compte pour l'autre. En plus, à un moment, on va lui demander de faire sur le pot. L'enfant vit son premier apprentissage (contrôle des pulsions motrices du corps). Phase d'opposition systématique qui est positive et constructive (moi veut pas...) se repérer comme corps ayant des besoins non contrôlables par maman. Tout va dépendre de ce que la famille va mettre comme pression. Le contrôle des sphincters n'est possible qu'après la phase motrice où l'enfant est capable de monter et descendre un escalier sans se tenir. Mais on peut faire un conditionnement en mettant sur le pot systématiquement à heure fixe... Ce qui n'est pas un rapport sain aux apprentissages et à l'autorité des parents. On éprouve pour la première fois un côté impossible de l'éducation (obliger l'enfant à avoir envie de grandir...). Le fait de dire « non » pour les parents se joue là. Il y a les parents qui imposent ces frustrations trop tôt et ceux qui tardent trop à les mettre en place. Idée de produire sur demande quelque chose qui vient de moi pour faire plaisir à l'autre est quelque chose d'énorme pour l'enfant d'où une logique d'imposer la propreté avant l'entrée à l'école.

Les pulsions motrices vont devoir être contrôlées

- Le **stade phallique** (entre 3 et 5 ans) découverte des organes génitaux, de la masturbation, de sensations agréables. Perception sensitive du fait que d'autres ne sont pas faits comme lui. Une énigme de cette partie du corps intervient. La sexualité infantile est insupportable pour certains parents. D'où des représentations erronées de certaines choses. Le parent doit jouer le rôle de canalisateur pulsionnel. Inculquer la notion d'intimité, de respect du corps des autres relève des parents. Cette période va amener l'enfant à construire des « théories sexuelles ». Les réactions diverses des uns et des autres ne lui permet pas d'expliquer les choses mais l'obligent à échafauder des théories personnelles. Par analogies il va penser que cette partie du corps qui a l'air si importante pour les adultes (le pénis) pourrait disparaître. Il vont construire des théories sexuelles (du type de petits fantasmes) par rapport à la façon de faire des enfants. Il y a une perte (castration phallique). J'ai des perceptions agréables au niveau du corps mais je ne peux pas le faire tout le temps)... Par rapport à toutes ces pertes l'enfant fait un bilan : je ne peux pas faire tout ce que je veux, je n'ai pas tout pouvoir, toute jouissance... C'est la phase du « pourquoi » : omnipotence de l'enfant dans la sphère familiale. Pourquoi je ne fais pas un avec maman ? Pourquoi je ne peux pas la contrôler ? Une explication qu'il va donner c'est : il n'y a pas que moi dans sa vie : à cause du père, de son métier, d'une maîtresse, d'un amant (un tiers).... La plupart du temps il s'agit du tiers paternel. L'agent de la castration c'est le père. Et la question du « qu'est ce qu'il a de plus que moi celui-là ? ». Il entre là dans le complexe d'Œdipe vers 5/6 ans qui va clore le stade phallique. C'est un phantasme très important dans le stade de développement de l'enfant. Il va commencer à se rendre compte que pour être aimé il faut être aimable, instaurer des relations avec les autres. L'œdipe c'est le moment de la découverte du désir. L'enfant va interroger la notion de désir dans les deux positions : féminine et masculine (des mouvements d'amour vers le parent du sexe opposé et de jalousie envers le parent du même sexe et inversement).

Entre garçon et fille la différence ce sera principalement du fait que pour le garçon ce sera orienté vers l'amour de sa mère et la rivalité du père. A la sortie de l'œdipe il renonce à la mère (le père aura signifié à l'enfant « tu n'auras pas celle-là ni tes sœurs mais tu en auras d'autres). L'enfant doit sentir un désir de transmission du père pour arriver à l'identification à lui. Le sur moi se met en place : l'interdit de l'inceste (dans le sens « je ne ferai pas un avec elle, je ne la contrôlerai pas », du meurtre. Il est exclus du psychisme de l'enfant qu'il puisse tuer, se débarrasser de l'autre.

Chez la fille c'est un peu plus compliqué parce que la fille a un double mouvement à faire qui va la tirailler entre l'amour et la haine de la mère. L'importance du père apparaît dans son pouvoir de donner des enfants à la mère. Donc la fille devient amoureuse de son père. L'ambivalence s'installe. C'est l'inscription de la filiation psychique (je suis l'enfant de madame X et Monsieur Y)

Le père qui compte est le père du discours de la mère (le père symbolique). Quand le père symbolique n'existe pas (c'est le cas quand le père est dévalorisé) cela pose problème. Un père mort mais très valorisé par la mère cela suffit à passer le cap de l'œdipe. Les situations difficiles tiennent au fait qu'il n'y a pas de père symbolique (dans le discours ou dans la réalité).

Il reconnaît le manque, la différence sexuelle entre les êtres qui essaient de se compléter, et le sentiment de double filiation. L'enfant questionne à ce moment là ce qui fait que des êtres s'aiment et se désirent. Ce sont des clés indispensables dans la compréhension du vivre ensemble.

Le problème est que certains enfants ne passent pas par l'œdipe et s'engagent (provisoirement souvent) vers une structure.

A ce stade, l'enfant a construit le complexe d'œdipe mais il reste manquant.

Trois structures peuvent se mettre en place :

- **La structure névrotique** : la frustration est intégrée et il sait y faire avec son manque (il maîtrise le langage, la création, l'art....) Par le fait de la sublimation il va compenser le désir par le désir du savoir).

- **La structure psychotique** : forclusion = incapacité de se représenter une filiation paternelle. Donc il ne peut pas utiliser la symbolisation pour résoudre un problème. Il passera donc par l'imaginaire et des constructions délirantes. Il est englué dans ses questionnements et ne peut y répondre.

- **La structure perverse** : l'absolution du déni. Il perçoit qu'il y a du manque et comme c'est insupportable il fait comme si cela n'existait pas. C'est quelqu'un qui va passer son temps à contourner les lois. Il considère que tout est identique et qu'il peut jouir de tout. Il n'est pas auteur de son désir et s'érige en victime.

Les rapports au savoir et aux autres vont donc être différents selon les cas. L'enfant de structure psychotique ne sait pas ce qu'il vient faire à l'école, il peut être très brillant dans un domaine mais en décalage avec l'attendu, le névrotique veut réussir, montrer, le pervers lui ne se reconnaît pas comme manquant donc apprendre est une douleur et il n'en voit pas l'intérêt, l'état de soumission induit l'insupporte.

Au cycle 1, il est important de mettre en place des situations d'apprentissage qui permettent à l'enfant d'en être l'auteur. Par exemple, les contrats de travail des ateliers à la semaine. Tous les types d'enfant vont devoir trouver leur place. Le rôle de l'enseignant : dans la relation à l'enfant (et donc aux parents) éviter la relation duelle en introduisant le tiers symbolique : par exemple faire comprendre qu'il y a quelque chose au dessus de nous qui nous oblige à demander ceci ou cela (référence aux programmes, à la loi....). Les règles de vie sont co- construites, ce n'est pas que l'enseignant qui a décidé, c'est soit le groupe soit la loi. Les enfants ont besoin de savoir que l'enseignant ne contrôle pas tout, mais qu'il est garant du cadre, soit décidé par la groupe, soit par la loi édicté par d'autres que nous. L'enseignant doit se « décompléter » par rapport au savoir ou à la règle.

Être capable de « réveiller » le tiers symbolique est important (ex : faire venir le père dans la signature d'un contrat par exemple).

A l'adolescence il peut y avoir passage d'une structure à une autre. Vers 22 / 23 ans une sorte d'équilibre se construit dans une forme donnée selon la structure prédominante intégrée.

La décompensation (quand la structure n'est plus supportée) peut se faire à différents moments de la vie : une naissance, être grand parents...par rapport à sa propre structure et sa vie mais peut aussi être soignée, régulée, assimilée.

L'anxiété est structurelle et donc fonctionnelle. « ne cassez pas votre cristal ».

4. Développement psycho-moteur

La psychomotricité c'est la relation étroite qui existe entre les capacités motrices et le développement du psychisme. Cela vaut pour le développement affectif comme cognitif. Wallon : Avant le dialogue verbal, il y a un dialogue tonique (corps à corps).

Ces liens ne sont pas juste attaché à la petite enfance mais continuent à nous habiter. Émotion et motricité sont confondus. L'INSERM dit que les troubles de la coordination sont souvent associés à des troubles

moteurs (dyscalculie, dysorthographe, dyspraxie...). Une difficulté très fréquente de s'orienter dans l'espace et le temps va s'ajouter (difficulté à se situer dans l'espace page, dans la cour, situer une lettre avant l'autre...) c'est le cas de 5 à 7% des enfants de 5 à 11 ans. Ils sont souvent pointés comme des enfants lents, paresseux.

Selon Piaget : sans action pas de construction de connaissance.

A la maternelle l'enfant / élève va compléter des compétences liées à la motricité fine et globale et on va lui demander de conceptualiser cette compétence motrice.

On fait souvent comme si c'était naturel. Souvent peu de médiation verbale sur le schéma corporel, peu de connaissance des risques liés au corps. A quoi sert la motricité ? : à acquérir des gestes intentionnels adaptés et organisés qui présentent des caractéristiques :

- adaptés à un but
- organisés dans l'espace
- organisés dans le temps
- latéralisés
- qui symbolisent quelque chose (expressions faciales et posture liées aux émotions)

Elle permet aussi à contribuer au fondement de l'identité par la mise en place de représentation du corps :

- le schéma corporel (représentation plus ou moins consciente du corps statique ou en mouvement, de sa posture et sa position dans l'espace, des segments...)
- l'image du corps : inconsciente et/ou imaginaire liée aux premières représentations perçues par l'affectif

Un rapport intime à l'image de son propre corps va suivre l'enfant toute sa vie.

Les sensations kinestésiques, tactiles, de l'oreille interne ; vestibulaires, visuelles, et les médiations verbalisées influent sur la construction de ce schéma. La médiation verbalisée est un facteur très important et va donner conscience à l'enfant de son état corporel.

Les représentations corporelles vont conduire à des explorations :

- **exploration du corps propre** qui se poursuit à l'EM par des jeux de nomination de parties du corps, des jeux de statues, d'imitation (faire la toilette)
- **la différenciation** : comprendre qu'on est un objet parmi d'autres objets (lié à la permanence de l'objet) elle continue de se construire à l'EM : à partir des jeux où chacun joue à son tour... chaque fois qu'on va demander de faire un choix, les mettre en mots
- **les conduites d'imitation** (pourtant souvent dévalorisée alors que très riche car cela oblige l'enfant à mentaliser et cela augmente le répertoire moteur). Les activités proposées en maternelle devraient s'appuyer sur l'imitation de son propre répertoire, des gestes que l'enfant ne connaît pas en imitation immédiate (théâtralisation), puis reproduire en différé.
- **l'expérience du miroir** : vers 2 ans les enfants reconnaissent l'image de leur corps (dire : c'est ton image que l'on voit dans le miroir). Les enfants ont souvent besoin de se coller au miroir au début pour comprendre cette image (construction de l'image séculaire). Ils vont encore tester pendant longtemps qu'ils sont à l'origine des mouvements (jusqu'à 8- 10 ans).
- **La connaissance de son corps propre et du corps d'autrui** : connaître les différentes parties du corps, habiller la poupée, nommer les parties du corps sur soi, un autre, une photo (décalage entre production et compréhension) puis nommer, faire bouger les parties du corps les yeux fermés, nommer où on a été touché (les yeux fermés), jeu de Jacques a dit...
- La représentation graphique du corps est une façon d'accéder à la représentation du schéma corporel (se dessiner après une séance d'activités motrices), dessiner la silhouette du corps sur grande feuille, s'identifier sur des photos.

Relation corps espace (voir test Lacombe)

La maîtrise du vocabulaire spatial et temporel est importante :

- avec son propre corps (en avant, en arrière)
- avec des légos
- prises de photos de son corps sous différents angles
- description orale avec des cartes.

Les modalités d'acquisitions des principales étapes motrices.

Observer le développement neuro physiologique (état du système cérébral à la naissance). Dans le développement des lois universelles

- **de différenciation** : la motricité des bébés est globale et unique et progressivement il va pouvoir différencier les différents groupes musculaires et les mobiliser de façon différentes selon deux lois : développement céphalo-caudal (de la tête à la queue : la myélinisation se fait dans ce sens là et c'est neurologique) et la loi proximo-distal : la myélinisation se fait du proche vers le lointain (vers 7/8 ans la myélinisation se finit vers les doigts : donc attention à l'écriture)
- **de variabilité** : des variations de rythmes de développement très importants mais les étapes de progression sont les mêmes pour tous sauf pour la marche à 4 pattes que tous ne font pas. Rôle très fort de l'apprentissage. Au test d'intelligence pratique les enfants africains sont plus précoces que les européens. C'est lié au contact tactile important, au phénomène de manège qui fait que les bébés vont dans tous les sens sur le dos de leur mère, la sollicitation des membres (massages, étirements).
- **de fonction tonique** qui permet de réguler le tonus. La fonction tonique dépend de l'état affectif. La régulation tonique permet de comprendre comment est le monde des objets. L'hypertonie pose des problèmes d'apprentissage. Les activités de relaxation, l'eau sont efficaces. L'hypotonie ne permet pas aux enfants de prendre suffisamment d'informations sur les objets. Proposer des situations où le champ visuel est latéral est stimulé.