

Renaud MICHEL
Psychologue praticien
Chargé de Cours
Université Paris Descartes

**Enseignement dans le cadre du D.U. d'art en thérapie et en
psychopédagogie**

**Psychologie du développement : de la naissance à
l'adolescence**

Cours N°1

Cours N° 1 : Introduction à la psychologie du développement. Généralités, point de vue socio-historique
(2h)

Plan :

- 1. Définitions et spécificités de la psychologie du développement infanto-juvénile**
- 2. Quelques théories essentielles sur le développement humain**
- 3. Les différents types de facteurs de développement chez l'être humain**
- 4. Quelques références socio-historiques sur le statut sociétal du bébé, de l'enfant et de l'adolescent**

1. Définitions et spécificités de la psychologie du développement infanto-juvénile :

Pour amorcer cette réflexion, nous devons explorer les objectifs spécifiques de la psychologie du développement. Cette discipline explore le fonctionnement humain en ciblant les cinq axes suivants :

- L'analyse des processus de **changements** développementaux de l'être humain de sa naissance à l'âge adulte, jusqu'à la fin de la vie.
- L'étude des multiples **facteurs** et de leurs interactions qui influencent le développement humain.
- L'étude des **continuités développementales** qui se manifestent au cours de

la vie.

- Une démarche cherchant à déterminer si ces changements et ces continuités sont communs aux individus de toutes les cultures, d'une même culture, d'un même **groupe** au sein d'une culture particulière ou, enfin, s'ils sont spécifiquement individuels.
- La compréhension des **origines** de ces changements et de ces continuités, c'est à dire l'influence de la nature (l'inné, l'hérédité) et de la culture (l'acquis, l'influence du milieu)

Chez l'enfant et l'adolescent, la notion de développement est associée à une période de changements rapides et normés en référence à des âges relativement fixes. Sa finalité renvoie globalement à la notion de maturité. Celle ci implique l'idée d'adaptation à l'environnement, idée étroitement liée à celle de l'autonomie du sujet.

La progression développementale passe par des stades successifs qui offrent au sujet de nouvelles capacités (notamment sociales, cognitives et sensorimotrices) qui apparaissent – notamment dans la clinique du Normal- en suivant des processus évolutifs. Ceux-ci vont rendre opérationnels les potentialités de l'individu en développement. Ils viennent évidemment favoriser les capacités d'adaptation ainsi que l'autonomie du sujet à chaque phase de développement.

En résumé, la psychologie du développement infanto juvénile nous incite à nous interroger sur les continuités et les discontinuités qui régissent les différentes étapes de la vie. Elle n'intervient jamais pour simplifier le regard du clinicien sur la complexité de la vie humaine : elle apporte donc de nombreuses réponses certaines sur le développement humain mais pose également des questions pouvant parfois restant ouvertes.

Nous pouvons dès maintenant préciser que le développement humain recouvre plusieurs domaines complémentaires :

- domaine des interactions avec l'environnement
- sphère sensori-motrice et aspects psychomoteurs
- sphère cognitive
- sphère psychoaffective

Dans ces différents champs d'appréciation, l'individu évolue de façon complexe et rythmée pour suivre sa propre ligne de développement au cours du temps. Le regard du clinicien doit nécessairement prendre en compte ces différentes dimensions pour élaborer ses appréciations et ainsi appréhender l'individu dans sa globalité.

Par exemple, un enfant peut présenter un niveau intellectuel normal (cognition) tout en manifestant des troubles psychoaffectifs massifs (angoisses de envahissantes, organisations psychotiques, troubles identitaires, etc.) ou d'importantes difficultés à se situer dans son environnement.

L'évaluation de l'harmonie ou de la dysharmonie de ces évolutions conjointes (rythmes évolutifs plus ou moins « en phase » entre les différents domaines) nous fournit des renseignements essentiels pour pouvoir situer le développement individuel : on peut ainsi le positionner sur un axe allant du cadre de la normalité jusqu'à des dimensions de portée pathologique.

Il faut tout d'abord noter que la psychologie du développement, chez l'enfant, a des relations étroites avec la psychologie génétique (introduite par J. Piaget), qui est centrée sur l'étude de la genèse et l'évolution des comportements humains. Les deux expressions « du développement » ou « génétique » sont souvent utilisées comme des synonymes, la première étant néanmoins privilégiée en raison de la confusion créée par le terme « génétique », renvoyant à la genèse et non au génome.

La psychologie de l'enfant, qui traite des spécificités et des schémas habituels du fonctionnement psychologique individuel, prend bien sûr une place centrale dans cet enseignement. C'est l'aspect particulièrement évolutif et fluctuant de ce

fonctionnement qui est souligné à travers l'intitulé « psychologie du développement ».

Selon la conception classique, le développement serait en plein essor durant l'enfance, s'arrêterait brusquement à la fin de l'adolescence, et demeurerait stationnaire au début de l'âge adulte pour enfin amorcer, à l'âge mûr, un déclin qui se prolongerait en suivant les processus neuropsychologiques, neurophysiologiques et psychoaffectifs propres aux phénomènes du vieillissement.

De nos jours, les psychologues reconnaissent pourtant que le développement ne se termine pas avec l'accession à la maturité physique (adolescence) mais ils pensent qu'il se poursuit au contraire tout au long de la vie dans des trajectoires distinctes.

Les approches actuelles refusent ainsi couramment l'idée qu'un état de maturité mettrait un terme au développement individuel et contestent donc la vision d'un déclin (plutôt selon eux des tendances régressives mais pas un recul) inéluctable et généralisé des fonctions psychologiques avec l'âge et la fin de la vie.

Dans le cadre de cet enseignement, nous avons limité notre réflexion à l'enfance (vie prénatale, naissance, petite enfance, enfance) et à l'adolescence :

- en passant par les modèles théoriques les plus reconnus
- en essayant de donner des clefs pour comprendre le développement d'une façon pratique et qui puisse facilement s'illustrer sur le terrain.

Par ailleurs, nous nous focaliserons tout particulièrement sur les aspects environnementaux, cognitifs et corporels des changements développementaux.

Concernant la sphère affective, un autre cours traite de cet axe développemental en passant notamment par les différentes conceptions psychanalytiques.

Nous ne ferons donc qu'évoquer brièvement ce champ de réflexion sans développer les connaissances issues de la métapsychologie psychanalytique : personnalités, processus primaires et secondaires, pulsions, liens entre représentations et affects, mécanismes de défense, phénomènes de régression, intériorisation des conflits, etc.

Enfin, nous n'aborderons le développement humain que sous l'angle de la normalité et non celui de la psychopathologie. (Cf. autre formation complémentaire traitant de cet axe dans le cursus) Nous ne donnerons donc que très peu de repères sur les aléas ou les avatars des processus de développement.

Nous devons toujours rester prudent devant le risque d'une description trop « normative » du développement. Pour justifier cette modération, une première raison peut être apportée, celle de la continuité qu'il existe entre le domaine du normal et celui du pathologique.

La norme la plus évidente (et aussi la plus consensuelle) nous renvoie à l'idée même de mouvement ou de changement au cours de développement, et notamment chez l'enfant et l'adolescent. Le signe le plus évocateur du Pathos est en effet l'idée de « stase », d'interruption dans la dynamique développementale, l'absence de mouvement (exemple : un jeune de 15 ans sans aucune « tendances » adolescentes). C'est cet axe d'un équilibre « dynamique » ainsi que celui des manifestations de la souffrance qui en réalité sont à repérer parmi les signes les plus alarmants pour le soignant ou le clinicien.

Comme nous le verrons plus loin, de nombreuses normes ont été dégagées pour décrire les différents secteurs du développement : capacités motrices, ouverture au langage, modalités de comportement, adaptation sociale, etc. Les normes sont des repères qu'il faut saisir avec beaucoup de souplesse et de recul (dans le temps), car il existe bien souvent d'importantes variations interindividuelles (entre les individus, qui évoluent chacun à leur rythme). Par exemple, si tous les bébés portent un objet à la bouche à peu près au même âge (2 ou 3 mois), les écarts sont en

revanche considérables pour certaines acquisitions comme la marche. Autre exemple : même devant certains signes d'apparence pathognomonique (propre à une pathologie spécifique) repérés très tôt, le diagnostic d'autisme ne peut être définitivement posé qu'à l'âge de trois ans chez l'enfant.

Lorsque l'observation et la prise en charge d'un enfant (ou un adolescent) suivent des objectifs tels que la compréhension clinique ou l'adoption d'une démarche et de stratégies thérapeutiques, l'analyse des données (quantitative et qualitative) apparaît souvent plus complexe que pour la compréhension du fonctionnement psychologique adulte : en effet, il faut obligatoirement étudier les caractéristiques individuelles de chaque enfant en référence à des repères précis (qui le situent parmi une population dite « classique ») et particulièrement soumis au changement, puisque sans cesse modifiés par le développement à cet âge.

Le danger qui menace souvent le plus le clinicien est celui de l'adultomorphisme : les classifications nosographiques adultes s'avèrent inadéquates, non pertinentes et donc inutiles en clinique infanto juvénile. S'il est vrai que certaines modalités de l'organisation psychique de l'enfant prédisposent et annoncent des configurations du psychisme adulte, cette continuité, quand elle existe, ne saurait s'établir de façon linéaire et générale.

Chaque domaine du développement (essentiellement la vie affective, les aptitudes cognitives et les compétences sociales) évoluent au regard des autres et s'accordent à un niveau qu'on pourrait situer entre l'harmonie (avancées égales) et la dysharmonie. (Décalage entre les différentes sphères du fonctionnement)

Pour désigner le fonctionnement mental et la personnalité, on parle chez l'enfant d'organisations psychiques (qui est par définition en pleine évolution), et chez l'adulte, de structures psychiques. L'âge adulte est ainsi directement lié à l'idée (toutefois relative) de stabilité développementale.

Pour évoquer ces aspects de construction du psychisme, Freud utilisait l'image de la cristallisation (comparée au psychisme) : en formation chez l'enfant et en phase d'achèvement après l'adolescence.

Freud compare ainsi la structure mentale à un bloc minéral cristallisé. Notons au passage que, dans cette conception imagée de Freud, si la chute de ce bloc (illustrant la rupture du psychique, la pathologie) le fait se briser (conflit, blocage développemental voire traumatisme), il ne se brisera pas hasard.

En effet, d'après l'auteur, le psychisme se « brisera » et se fragilisera alors :

- Selon des lignes de cassures préétablies (lors des phases précédente du développement)
- Selon des lignes qui sont propres à sa structure interne, que l'on peut retrouver chez tous les individus.

On voit donc bien à travers cette métaphore que le psychisme se développe et se détermine selon des trajectoires régies par des règles préformées (celles de la nature du psychisme humain en général) et des règles non prévisibles que sont propres à chaque individu. Ces règles dérivent de ses expériences, de son identité, de son histoire spécifique.

Le développement psychique de l'enfant et de l'adolescent se construit donc à partir de facteurs innés, d'une part, et de facteurs acquis, d'autre part.

L'analyse des données issues d'une relation clinique thérapeutique doit donc donner lieu à une évaluation dynamique du développement, c'est à dire en considérant ses mouvements propres, dans une succession de rééquilibrages perpétuels, à un rythme et des amplitudes qui sont différents selon les âges et les contextes.

Le repérage dynamique du niveau de développement chez l'enfant et l'adolescent passe par la prise en compte de plusieurs axes essentiels : (cf. Boekholt, 2003)

- liens entre le corps et la pensée
- le passage de la dépendance à l'autonomie
- le passage de la perception à la mentalisation

La situation de l'individu par rapport à ces axes permet de saisir les données spécifiques de son développement somato (le corps) psycho (l' « âme ») social. (Rapport au monde et à l'altérité) L'établissement d'un tel repérage chez un enfant permet de mieux comprendre les secteurs dans lesquels son fonctionnement se construit ou, au contraire, se démobilisent voire se désorganisent.

Une distinction importante doit être explicitée : dans la discipline de notre cours, nous devons à la fois différencier et mettre en lien deux dimensions du développement psychique de l'être humain ; ces deux notions apparaissent intriquées, mais s'inscrivent dans deux échelles temporelles distinctes :

- l' « ontogenèse » renvoie au développement de l'individu de sa conception jusqu'à sa mort (capacité à marcher, puberté, etc.)
- la « phylogenèse » traite du développement de l'espèce humaine en général. (Apparition du langage, modes d'adaptation à l'environnement selon les époques, etc.)

Nous verrons, au fil de notre réflexion, que ces deux modes d'appréhension du développement peuvent se correspondre et parfois de façon très significative.

Nous pouvons, pour terminer, évoquer la troisième notion de « développement microgénétique », qui renvoie au développement d'un individu dans une situation d'apprentissage donnée (par exemple, l'apprentissage progressif de la lecture).

Il est aussi essentiel de saisir les données du développement dans deux perspectives complémentaires l'une de l'autre : quantitatives et qualitatives. Les changements du développement peuvent en effet consister en des modifications qui peuvent être repérées selon ces deux modes.

L'accroissement de la taille, la prise en poids, le déploiement du vocabulaire lexical, sont autant de changements quantitatifs. Ces modifications développementales sont graduelles (on peut situer ces données successivement sur un axe) sont assez simples et relativement faciles à mesurer.

Les changements qualitatifs sont en revanche plus complexes à étudier et se caractérisent par des modifications en qualité (de nature ou de composition) qui ne peuvent être comptabilisées ou sériées entre elles. Il y a ainsi un changement de catégorie sémantique qui ne peut être chiffrable. On peut par exemple donner comme illustration l'image du passage développemental entre la chenille et le papillon.

Les processus de changements peuvent donc être soit quantitatifs et continus, soit qualitatifs et discontinus. Il faut bien comprendre que ces deux modes sont tous les deux indispensables et complémentaires pour saisir la complexité du développement chez l'être humain dans toutes ses nuances.

A l'origine, la psychologie du développement s'attachait à décrire avec précision les changements observables et à élaborer des normes chronologiques du développement. Néanmoins, le seul constat descriptif ne constitue pas une information de nature explicative.

En conformité avec la démarche scientifique, l'étape suivante, indispensable, consiste à prédire le comportement en comprenant les phénomènes observés dans leur essence, en remontant à la cause des changements pour mettre en sens leur chaîne de succession.

Dans cette étape, il s'agit ainsi de comprendre :

- Quels sont les facteurs du développement
- Comment s'articulent entre elles les évolutions de chaque secteur de l'entité psychique individuelle
- Comment s'agencent et se coordonnent les comportements entre eux

- Quelles phases de transition il existe entre chaque étapes (on parle ainsi de « stades » du développement)

2. Quelques théories essentielles du développement humain

a) Théories psychanalytiques

Selon Freud (1856-1939), le comportement est régi par des motivations inconscientes et conscientes. Il retrace la genèse de la personnalité à partir du matériel clinique recueilli au cours des cures thérapeutiques proposées à ses patients.

Dans la théorisation de Freud, l'individu apparaît façonné par ses expériences personnelles et les relations interpersonnelles qu'il a développées et en particulier pendant l'enfance, période de construction psychique intense.

Freud définit ainsi trois instances psychiques, la ça, le moi et le surmoi, et une séquence de cinq stades psycho sexuels :

- le stade oral (de 0 à 2 ans)
- le stade anal (de 2 à 4 ans)
- le stade phallique (de 4 à 6 ans)
- la période de latence (de 6 à 12 ans)
- le stade génital (12 ans et plus).

Le champ qui est étudié de façon privilégiée est donc le développement de la personnalité, notamment pendant l'enfance et l'adolescence, à partir des observations d'adultes en cure analytique.

Erikson (1902-1994) insiste davantage sur les forces sociales que sur les pulsions inconscientes comme facteurs de développement.

Son concept clé est le développement de l'identité, qui passe par huit stades

(ou « crises ») psychosociaux au cours du cycle de la vie :

- la confiance (de 0 à 2 ans, développant l'espoir comme une force adaptative)
- l'autonomie (de 2 à 4 ans, développant la volonté)
- l'initiative (de 4 à 6 ans, développant les objectifs)
- la travail (de 6 à 12 ans, développant les compétences)
- l'identité (de 12 à 18 ans, développant la fidélité)
- l'intimité (de 18 à 30 ans, développant l'amour)
- la générativité (de 30 à 50 ans, développant la sollicitude)
- l'intégrité personnelle (50 ans et plus, développant la sagesse).

Le champ étudié est donc le développement de la personnalité tout au long de la vie.

b) Théories humanistes et transpersonnelles

Selon Maslow (1908-1970) et Rogers (1902-1987), les individus cherchent à développer leur plein potentiel et expriment des besoins permanents d'auto actualisation ainsi que d'auto conservation. De la satisfaction de ces besoins dépend la santé de l'individu et l'accès à une existence pleine et heureuse.

L'enjeu développemental est donc de suivre un processus de développement qui est inhérent à l'existence humaine. Le champ d'étude principal est ainsi le domaine des « motivations normales adultes ».

c) Théories cognitivistes ou cognitivo-constructivistes

Piaget (1896-1980) met l'accent sur le développement de la pensée (c'est à dire le développement de la sphère cognitive) plutôt que sur le développement de la personnalité. Sa discipline est en réalité l'épistémologie génétique, c'est à dire l'étude des transformations de la connaissance de l'enfance à l'âge adulte.

Bien que Piaget soit à l'origine de la psychologie génétique, ce n'est pas l'enfant pour lui-même qui l'intéresse mais l'enfant en tant que moyen d'accès au

fonctionnement mental des adultes, point d'aboutissement du développement humain.

L'adaptation, composée des sous-processus d'assimilation, de l'accommodation et de l'équilibration, représente le concept clé dans la théorisation de Piaget.

Le résultat des principales équilibrations est constitué par un ensemble de stades regroupés en quatre périodes de développement qui, selon Piaget, forment un système cognitif cohérent :

- période sensori-motrice
- période pré-opératoire
- période des opérations concrètes
- période des opérations formelles.

Selon Piaget, les individus cherchent ainsi activement à comprendre leur environnement, et cet aspect constitue le moteur principal du développement humain : cette recherche cognitive constitue une motion (régit le mouvement) du développement psychique.

d) Théories de l'apprentissage et béhaviorisme

Le béhaviorisme est l'étude du comportement. Watson (1878-1958) est le promoteur de l'étude scientifique du comportement animal et humain qui se veut la plus objective possible, fondée sur l'observation minutieuse des comportements et non pas sur une connaissance introspective ou des reconstructions théoriques.

La théorie du conditionnement classique, inaugurée par les expériences de Pavlov (1848-1939) sur l'animal, postule que les individus apprennent de façon passive des associations entre plusieurs stimuli. Exemple : le chien qui salive devant un bout de viande dont la présentation est associé à une sonnette va ensuite saliver (après plusieurs répétitions de l'expérience initiale) sans la présence du morceau de viande.

Les travaux de Skinner (1904-1990) prolongent ceux de Pavlov et de Watson. Sa théorie du conditionnement opérant (Skinner) considère que les individus apprennent à répéter les comportements en sélectionnant puis en privilégiant ceux qui mènent à des conséquences désirables. Le concept de conditionnement est ainsi élargi par la prise en compte de l'action opérante (sélection) du sujet. Cette théorie présente un intérêt particulier pour ses implications pédagogiques multiples.

La théorie de l'apprentissage social de Bandura (1925 à aujourd'hui) postule que les individus se développent en apprenant les comportements observés dans l'environnement et en passant par une phase centrale qui est l'imitation comportementale.

Cet aspect ajoute donc un élément clef pour comprendre ce qui constitue les bases de l'apprentissage, l'imitation mais aussi, par conséquent, la question de l'intégration des écarts avec le modèle imité.

e) Théories maturationnistes

Gesell (1880-1961) postule que le développement psychologique est, à l'image de développement physique, essentiellement affaire de maturation et d'actualisation du potentiel génétique de l'individu, en tant que membre d'une espèce spécifique donnée.

Dans cette approche théorique, la marge de variation par rapport au déroulement du programme génétique est très limitée. L'environnement n'intervient donc que modérément dans le déroulement des séquences développementales.

On doit à Gesell les premières descriptions des principales caractéristiques développementales prévisibles pour chaque âge et dans des domaines très variés. Il faut reconnaître à ces descriptions un grand intérêt en terme de succession de phases développementales, beaucoup plus qu'en terme de repères chronologiques fixe à considérés isolement les uns des autres.

f) Théories éthologiques

L'éthologie est à l'origine l'étude biologique du comportement des animaux. Lorenz (1903-1989) représente le père fondateur de cette discipline, avec ses travaux sur l' "empreinte" : celle ci correspond à un apprentissage très rapide d'un comportement par le jeune animal au cours d'une période sensible (et aussi de proximité avec sa mère ou un substitut) pendant laquelle il se montre particulièrement prédisposé à cet apprentissage.

Dans la même ligne, les observations faites par Harlow (1905-1995) de jeunes bébés singes placés dans des conditions expérimentales ont conduit à l'élaboration de la théorie de l'attachement social d'un jeune animal ou d'un bébé humain. Dans cette approche, le besoin de contact social est considéré comme une caractéristique innée de l'espèce, indépendante des besoins primaires, par exemple des besoins alimentaires.

La convergence des recherches en éthologie et en psychologie du développement vers 1960 a orienté les méthodes d'étude du jeune enfant en donnant naissance à un courant qu'on peut qualifier d' "éthologie humaine" dont Bowlby (1907-1990), psychiatre et psychanalyste, est le plus grand représentant.

La théorie de l'attachement contredit la théorie freudienne en postulant, d'un part, l'innéité et la primauté de ce besoin social et en démontrant, d'autre part, le rôle actif du bébé dans l'établissement de ce premier lien de portée interactive.

g) Théories psycho-sociales

L'approche de Wallon (1879-1962) fait écho à celle de Piaget mais dans une conception bien plus vaste : il ne se limite pas à l'étude de la genèse de la cognition mais parvient à englober l'ensemble du développement de l'enfant dans une perspective intégrant à la fois les aspects cognitifs mais aussi les aspects affectifs et sociaux de la personnalité de l'enfant, qui selon Wallon, s'avèrent être indissociables.

Il considère en effet l'enfant comme un être social depuis sa naissance, un

être “génétiquement social”. Dans la conception de Wallon, l'environnement dans lequel se développe l'enfant permet d'actualiser les potentiels qui résident dans son programme génétique en lui apportant au fur et à mesure des occasions d'exercer ses nouvelles capacités.

3. Les différents types de facteurs de développement chez l'être humain

Comme nous l'avons dit précédemment, la psychologie du développement s'intéresse à l'étude des multiples facteurs – et de leur interaction- qui sont susceptibles d'expliquer les changements développementaux.

Trois types de facteurs principaux sont en jeu dans cette constitution du sujet (l'entité humaine somato- psycho – sociale) : les facteurs biologiques, les facteurs sociaux, et enfin les facteurs cognitifs.

-Facteurs biologiques :

Le développement du cerveau, la croissance physique (poids, taille), les capacités sensori-motrices (associées à la posture et la tonicité du corps) ou encore les changements hormonaux liés aux processus pubertaires sont autant d'illustrations de l'ontogenèse physique. La notion de maturation est fréquemment utilisée pour décrire ces changements qui sont liés à un processus séquentiel programmé au niveau génétique (au sens des gènes chromosomiques).

Les psychologues qui considèrent que le développement correspond à un processus entièrement et strictement déterminé par les facteurs biologiques (ancrage d'un génotype fixé dès la conception marquant fortement la destinée humaine) sont appelés des maturationnistes, des innéistes (force prépondérante de l'inné) ou encore des pré-formistes. Selon ces théoriciens, le capital génétique détermine en effet tout le développement indépendamment des circonstances et des stimulations relatives au milieu extérieur.

Cette conception enlève au développement l'idée de subir des influences mutli-factorielles ; il affaiblit aussi la dimension d'autodétermination du sujet, et son principe sous jacent de liberté individuelle: liberté de changement, liberté, souplesse

et originalité de développement.

On se doit pourtant d'admettre que l'environnement social exerce nécessairement une part d'influence ; on le voit à la fois à un niveau ontogénétique mais – et peut encore davantage- à un niveau phylogénétique (Darwin : adaptation au milieu, sélection naturelle, etc.). L'adaptation des individus (réponses extérieures aux besoins du bébé, etc.) mais aussi de l'espèce (influence du climat, proximité d'autres espèces rivales, etc..) au milieu environnemental ne peut donc être négligeable.

Par exemple, une mauvaise nutrition peut risquer d'entraver la croissance physique programmée. Ou encore, un nourrisson évoluant dans un environnement dépourvu de stimulations n'aura pas un développement des connections neuronales (formation de la structure cérébrale nerveuse) aussi important qu'un nourrisson évoluant dans un environnement riche et varié en terme de simulations.

Par ailleurs, nous devons évoquer l'importante de l' « horloge biologique » (Pacemaker ou oscillateur). Cette notion renvoie à des structures organiques qui déterminent et régulent des périodes d'activité pour d'autres structures somatiques ; ils régissent de nombreux « événements » de nature organique. Par exemple : les noyaux supra chiasmatisques, l'épiphyse et les cycles de mélatonine, qui fonctionnent en phase avec les rythmes circadiens (jour et nuit) mettent le corps en phase avec les variations extérieures pour une adaptation optimale à celui-ci.

-Facteurs sociaux :

En complément de l'horloge biologique, il existe aussi une horloge sociale qui définit pour sa part une suite d'expériences culturelles communes qui surviennent généralement au même âge dans une société donnée (par exemple, début de la scolarité). Contrairement aux facteurs biologiques, les facteurs sociaux sont uniquement initiés par l'environnement, de par ses règles et ses lois propres (inventées par le « socius » au cours de l'histoire de la civilisation), mais aussi en passant par les particularités complexes de chaque milieu micro-social

(communautés, familles, etc.).

En ce sens, les facteurs sociaux ne sont pas préprogrammés mais largement organisés par le monde social et notamment par les expériences de vie. Parmi ces expériences, il est possible de distinguer l'environnement biologique individuel (nutrition, soins de santé, survenue d'accidents, etc.) et l'environnement social (famille, école, pairs, médias, etc.). Les psychologues qui mettent en première ligne les facteurs sociaux comme responsables du développement appartiennent au courant empiriste (en opposition au courant innéiste).

-Facteurs cognitifs :

Les changements qui s'effectuent dans la pensée (représentations du monde, de soi, de l'autre, etc.), la notion d'intelligence, l'accès et le déploiement du langage sont des exemples de facteurs développementaux de nature cognitive. Ils impliquent directement l'idée de la « conscience cognitive » de soi et du monde.

Cet aspect donne au sujet un certain contrôle sur la construction de lui-même, des situations qui se présentent à lui, sur le traitement conscient et intentionnel de l'expérience au cours du temps. Cela implique que l'individu doit se montrer capable de se représenter son propre passé et son propre avenir, capable de constituer des objectifs (à court, moyen et long terme), qu'il puisse aussi prendre la mesure de son existence, ressentir et penser sa propre solitude, se figurer, enfin sa propre finitude, c'est à dire la limite de son existence (et son dépassement, spirituel ou religieux) : sa propre mort.

Les questions existentielles de l'être humain trouvent donc leur consistance et leurs réponses à travers le déploiement des fonctions cognitives. Le sujet doit ainsi progressivement cultiver une certaine conscience (subjective) et des connaissances (objectives) de l'ordre temporel, afin d'inscrire du sens et des projets dans le cadre de son existence, à partir de ses expériences interactives sur le monde. Les fonctions cérébrales exécutives (lobe préfrontal) jouent notamment ce rôle de distanciation, d'introspection, de planification de l'existence.

Les facteurs cognitifs sont les plus ouverts et les moins programmés. Ils sont aussi intimement liés aux facteurs biologiques et sociaux : sans la formation biologique du cortex (rendue possible par l'ontogenèse), sans connaissance stable ou sans une relative prévisibilité de l'environnement, la généralisation cognitive (liaisons fonctionnelles et neurophysiologiques au niveau cérébral) ne peut se développer.

Le développement est considéré (par une grande majorité des psychologues) comme le produit résultant de l'interdépendance de ces trois facteurs. Ils sont donc étroitement reliés.

Au cours du développement, l'individu est nécessairement confronté à du prévisible et à de l'inattendu venant de ses facteurs. C'est de cette alternance et de cet équilibre entre attente et surprise que l'individu trouve à la fois de la sécurité pour se déployer et de l'adaptation pour pouvoir faire face et se protéger tout au long de son développement. L'enfant garde toujours au cours de son développement (dans le cas normal) cette attirance pour ce qui se répète et le désir de voir venir du changement (Marcelli, 2000)

Il est évident que le développement est placé sous le contrôle de l'ontogenèse biologique, plus particulièrement au cours de l'embryogenèse et au début de la vie. Mais il deviendrait de moins en moins canalisé, déterminé, lors de ses phases successives. Les facteurs cognitifs et sociaux prendraient une place de plus en plus importante dans les phases plus tardives.

La variable « âge » n'apporte donc pas la même richesse d'information selon les différentes périodes de la vie. Au fil du développement, les données telles que l'état de santé, les capacités intellectuelles, les ressources économiques et les appartenances culturelles du milieu familial sont de plus en plus capitales pour saisir les enjeux développementaux chez un sujet.

A chaque âge, l'enfant est censé développer certains aspects de ces aptitudes cognitives, sociales et biologiques mais aussi de nature psychoaffective (à ses différents degrés : gestion de la pulsionnalité, manifestations émotionnelles,

expression des sentiments).

La période de latence (vers 6 ans jusqu'à l'adolescence) donne par exemple lieu à une plus grande ouverture vers le milieu social ; les capacités intellectuelles subissant une stabilisation relative à partir de l'âge de 14 ans, réalité observée dans l'évaluation du Q.I. de Wechsler.

Le développement subit ainsi des influences multiples. Lorsque les individus accèdent à un nouveau statut dans leur milieu (familial ou extrafamilial), ils changent souvent de façon prédictible. Mais ils peuvent aussi évoluer de manière inattendue. Le fait de distinguer les changements prédictibles et les changements non prédictibles amène aussi à prendre en considération trois sources majeures d'influences :

- Les évènements normatifs liés à l'âge :

La marche, l'accès au langage, le développement de la puberté ou encore les rythmes de la scolarisation sont autant d'évènements rencontrés par chaque individu d'une culture donnée au même moment de sa vie et, enfin, à un âge donné.

Comme leur nom l'indique, ces évènements sont étroitement liés à l'âge chronologique. Ils englobent non seulement les repères biologiques (exemples de la puberté ou de la ménopause chez la femme adulte) mais également des indices socioculturels (durée de la scolarité obligatoire, etc.).

Ces évènements sont responsables des différences intra-individuelles (changements des capacités chez un même individu) et inter-individuelles (ce qui est à l'origine des différences entre individus, de la différence entre groupes distincts). Ils ont tendance à augmenter simultanément les similarités entre les individus, même si leur intensité reste relativement variable en fonction du sexe et / ou de la classe sociale. L'apparition, la durée et la trajectoire de ces évènements sont ainsi généralement prédictibles.

- Les évènements normatifs liés à l'époque historique :

Ces évènements concernent tous les individus qui vivent à la même époque et à la même localisation géographique. Ils regroupent des changements d'ordre économique (crise économique des années 30's, première et seconde guerre mondiale, etc.) et / ou des changements culturels (évolution du statut et du rôle de la femme, diversification des modèles de structures familiales, développement de l'informatique et d'Internet, etc.).

Ces évènements ne sont pas corrélés (pas d'évolution conjointe) avec l'âge mais sont le résultat de circonstances inscrites à un moment particulier de l'Histoire. Si leur survenue touche et affecte tout individu au moment où il survient, leurs effets peuvent cependant être variables en fonction de l'âge de l'individu, selon ses capacités à les comprendre, à y faire face et à mobiliser, en conséquence, des ressources adaptatives adéquates.

- Les évènements non normatifs :

Il existe enfin des évènements non prédictibles. Subir des carences maternelles, la séparation de ses parents, être le témoin de violences conjugales, avoir un cancer sont autant d'illustrations d'évènements non normatifs dans la mesure où ils n'affectent pas tous les membres d'une société.

Leurs conséquences doivent bien sûr être repérées, au même titre que celles relatives aux évènements normatifs. S'ils ne surviennent que sur une minorité d'individus, ils ont néanmoins un impact souvent massif sur les individus concernés. Certains de ces évènements sont de dimension physique (cancer, diabète, crises épileptiques, etc.) ou social (décès accidentel des grands-parents, déménagements suite à une perte d'emploi des parents, etc.).

Ces évènements peuvent être négatifs mais peuvent aussi être heureux (conséquences d'une promotion d'un parent ou d'un héritage, opération augmentant le degré d'autonomie, etc.). Qu'il soit positif ou négatif, ce type d'événement risque d'être un facteur de stress plus important qu'un événement normatif dans la mesure

où l'individu qui le vit ne s'y attend pas et ne s'y est donc pas préparé ; cet individu a donc plus probablement besoin d'une aide extérieure spéciale pour s'y adapter et vivre ensuite avec les traces mnésiques et les répercussions de cet événement.

C'est donc au croisement de ces trois facteurs en interaction permanente qu'il devient légitime et possible d'apprécier la complexité et les spécificités du fonctionnement psychologique de l'individu en développement.

Comme nous le verrons plus loin, plusieurs approches existent pour établir cette appréciation de façon sensible. Ces approches requièrent à la fois des connaissances solides en psychologie du développement ainsi qu'un savoir-faire et un savoir être cliniques, ces trois dimensions restant toujours indissociables.

Comme nous le verrons plus loin dans ce cours, à sa naissance, le nourrisson est très loin d'être achevé, loin d'être prêt à comprendre et à affronter les « turbulences » de l'environnement. Ce très haut degré d'immaturité physiologique est caractéristique de l'espèce humaine ; il renvoie à la notion de « néoténie » du nourrisson. Il se montre ainsi incapable de survivre par ses propres moyens suite à sa naissance. Cette extrême dépendance du nouveau né est une donnée essentielle pour comprendre le rôle de son environnement à la fois pour le protéger (par de la constance) et le stimuler (par des mouvements, des variations) dès son arrivée au monde.

Le nourrisson « omnipotent », à son départ, se « ressent » comme étant le monde à lui tout seul car le développement s'effectue grâce à la recherche permanente d'unité, d'unification perceptive et représentative, c'est à dire une recherche de sens. La mère se doit ainsi de lui offrir un premier temps d'illusion fusionnelle.

Ce n'est que plus tard que la frontière entre lui et le monde extérieur commence à se dessiner de façon précise et signifiante. Ce sont les conditions premières (omnipotence et illusion) qui lui permettent aussi de ne pas se sentir dépassé et menacé par l'extérieur, par l'environnement lui-même et ses mouvements.

L'environnement pourra donc protéger le nourrisson mais à condition que son psychisme l'intègre comme faisant partie de lui. C'est la conception qui prime

actuellement dans le domaine de la néo-natalité. L'être humain passe ainsi par des périodes de vie très sensibles et de grande vulnérabilité, périodes pendant lesquelles l'environnement doit se montrer très protecteur.

Cependant, la représentation qu'on se fait de l'enfant a toujours été extrêmement changeante selon les époques, les circonstances culturelles et les zones géographiques.

On peut donc s'interroger sur l'influence de l'environnement et de ses tendances selon les époques sur le développement de l'enfant en prenant un point de vue socio-historique.

Quelles protections de l'enfant étaient alors mises en place ? Quelles conceptions et quelles représentations avait-on du nourrisson, de l'enfant, de l'adolescent ? Nous allons tenter de dresser un tableau concis de ses tendances en nous prenant l'exemple particulier de la société et de droit Français en mettant en lumière les évolutions les plus flagrantes au cours de l'Histoire.

4. Quelques références socio-historiques sur le statut sociétal du bébé, de l'enfant et de l'adolescent

Le statut des enfants, leurs rôles, leurs attentes, leurs sollicitations, les interdictions dont ils font l'objet sont déterminées par des phénomènes biologiques mais aussi des données socio-historiques. L'enfant et l'enfance s'inscrivent ainsi dans un contexte social, technique, démographique, mais aussi dans les variations historiques de ce contexte.

Sur un plan étymologique, le terme « enfant » vient de « infentia » qui peut se comprendre comme « la jeune année des Hommes, des animaux et des plantes ».

Historiquement, l'enfant est aussi celui « qui ne parle pas » (incapacité associée à l'illégitimité), celui que l'on considère sans éloquence du fait qu'on ne lui donne pas la parole. « Infans » désigne ainsi la personne avant la période préverbale, personne qui n'a pas d'idée d'elle-même.

« Pier » et « Liber » renvoient par ailleurs aux enfants plus âgés ou à la lignée de descendance. « Enfance » et « enfant » sont donc entrés dans la langue en référence à l'art et à l'usage de la langue d'une part, et à un statut d'infériorité et de soumission vis à vis de l'univers des adultes d'autre part. L'enfance renvoie à l'état d'être de l'enfant, terme compris à travers les axes précédents à prendre comme une réalité socio-historique.

Les thèmes de l'enfant et de l'enfance sont relativement modernes. C'est très récemment que l'âge –et notamment le jeune âge- a pu apparaître comme un facteur d'identité personnelle.

Nous allons tenter de montrer comment a pu progressivement s'établir le passage de l'indifférence totale à une place plus définie, à un statut de plus en plus élaboré de l'enfant et de la frontière le séparant du monde adulte.

Pendant de nombreux siècles, on parlait de l'âge de la vie avec des périodes très vagues : enfance, jeunesse, vieillesse. L'enfance n'était pas distinguée de l'adolescence. Si, les divisions du cours de l'existence ont toujours été reliées aux divisions biologiques et sociales des Hommes et aux divisions des activités et des rôles de chacun dans un groupe social, l'enfant a toujours été caractérisé par son état de dépendance et par sa fonction sociale le plus souvent servile, du fait d'une conception adultomorphique qui a longtemps été très majoritaire.

Dans la société traditionnelle, la conscience de la particularité infantile était ainsi quasiment nulle. On considérait le plus souvent que l'enfant appartenait à la société adulte dès qu'il pouvait se passer de la présence maternelle, c'est à dire environ vers l'âge de 7 ans. La frontière entre les enfants et le monde des adultes était donc peu établie ; une grande proximité régnait entre enfants et adultes.

Les « choses de la vie » n'étaient pas vraiment cachées, les enfants étaient mêlés à la vie adulte, se livrant à des jeux souvent puérils. Les enfants étaient même « initiés » sexuellement par les adultes. Une fois la période de forte mortalité infantile dépassée (au delà de 6 ans), l'enfance venait ainsi se confondre en grande partie

avec des modes de penser et de vie adultes.

Dans la société traditionnelle, le premier des sentiments attribués à l'enfant était appelé le « mignotage » ; ce terme renvoie à une forme de sentiment superficiel réservé aux enfants en bas âge. Mignoter est synonyme de « bêtifier » : l'enfant étant presque vu comme un petit « animal », sans pudeur et sans morale.

La sphère familiale n'avait aucune véritable fonction affective ou sentimentale auprès de l'enfant, avec très peu d'expressions et d'attachement amoureux entre les époux.

Les relations parents-enfants étaient donc plutôt pauvre en expressions affectives, caractérisées aussi par une très importance accordée à la capacité de subvenir aux besoins de la famille par le travail. La famille traditionnelle avait ainsi pour mission la conservation des biens, l'entraide mutuelle et quotidienne, la protection de l'honneur et des vies.

La pratique d'un travail commun correspondait à la trajectoire familiale idéale, très fortement valorisée socialement. Le modèle de la famille était alors en référence permanente au « lignage », soutenant l'idée d'une forte appartenance, d'une « souche » commune dont étaient issus plusieurs parents. Il s'agissait des liens de sang chez les nobles ou des liens communautaires entre villageois chez les paysans.

Le modèle traditionnel soutenait le droit d'aînesse (héritages, responsabilités morales, etc.). L'apprentissage chez les enfants était effectué par les proches de la famille ou les maîtres. Il s'agissait d'un système caractérisé aussi par des inégalités sociales considérables, avec un déterminisme social profondément rigide et enraciné dans les valeurs et le fonctionnement social.

Cette société était donc pour de nombreuses raisons en complet décalage avec notre société actuelle qui tente de réduire les inégalités (idée toutefois relative et qui fait l'objet de nombreux débats actuellement).

A partir du 17^{ème} siècle, un deuxième sentiment est mis en relief pour qualifier l'enfant : l'enfant devient un être humain dit « éduicable ». Cette tâche devant porter le reflet de la société et de ses normes, elle doit être effectuée par les hommes

d'églises et les moralistes, soucieux des mœurs policées et raisonnables. Progressivement, on attribue ainsi à l'enfant l'image d'une fragile créature de Dieu à qui il faut donner des repères et des directions socialement valorisées.

Dans la conception religieuse, très influente à cette époque, l'enfant se rapproche davantage du démon que de l'ange. Il fallait en priorité lui apprendre à dominer ses « passions ». Pas encore mûr pour la vie, on doit ainsi le soumettre à un régime spécial avant qu'il ne puisse rejoindre la société adulte.

Une grande opposition régnait alors entre la responsabilité morale des maîtres et l'« infirmité » des enfants (« infirme » en terme d'adaptation aux rythmes et aux modes de pensée du monde adulte). La transmission des connaissances devient une priorité tout en restant un privilège (inégalités devant l'accès au savoir).

Il faut donc former l'esprit de l'enfant, l'éduquer autant que l'instruire, lui inculquer dès le plus jeune âge les vertus de l'existence humaine.

L'éducation et l'instruction des enfants sont des tâches reconnues comme associées à une forte autorité, très exigeante, passant par la correction physique des mauvaises attitudes (devoir de correction). Ces disciplines étaient assumées par les collèges pour les garçons, par les couvents pour les filles.

Dans ces univers étaient fortement valorisés la surveillance constante entre les élèves au profit des maîtres, le recours à la délation et aux châtiments corporels (toutes les catégories confondues et pour toutes les périodes de l'enfance). Cette conception reflète une autorité du pouvoir excessive. Dans cette société, chaque enfant doit être humilié pour devenir un soumis, soumis devant le monde social et sa hiérarchie, soumis aussi devant la force du savoir.

Pendant cette période, la mortalité infantile était très élevée. Un bébé sur quatre décédait avant un an. Le taux de mortalité juvénile était aussi élevé. Le risque de voir décéder son enfant avant la maturité adulte était de 50 pour cent. Ce paramètre est aussi essentiel pour comprendre le type d'investissement adopté par les parents envers leurs enfants.

Le placement en nourrice était quasiment systématique et cela jusqu'au début du 20ème siècle (première guerre mondiale). Cette nourrice faisait partie de la maison dans les milieux des nobles. Jusqu'à 5 ans, ils étaient gardés par elle. Il arrivait souvent qu'on envoie l'enfant chez sa nourrice très loin de sa famille, avec peu de retour au domicile.

A cette époque, le taux d'abandon était très élevé ; l'attachement envers l'enfant était quasiment inexistant. Le fort taux de mortalité plaçait les parents dans un positionnement particulier à cet égard ; ils pouvaient très vite remplacer l'enfant décédé et raisonnait avec cette réalité en tête.

Cette absence d'attachement constituait en somme à la fois la conséquence et la cause d'un taux de mortalité très élevé.

Sous la pression des éducateurs et des moralistes, les enfants sont progressivement séparés des adultes et ils sont alors regroupés par classes d'âge. L'école du 17ème siècle va allonger la période de l'enfance. Les collèges sont strictement réservés aux garçons.

Les filles ne recevaient aucune éducation en dehors de l'éducation domestique. D'après Fenlon (1687 : de l'éducation des filles), il était inutile d'éduquer les filles. Elles demeuraient au couvent de 7 ans jusqu'à 20 ans.

Au 17ème siècle, la puissance paternelle était doublée d'une autorité maritale très marquée (autorité du mari envers sa femme). La société reposait essentiellement sur ce principe régissant les relations familiales et conjugales : le « Pater Familias ». Il s'agit pour le père d'une autorité qui lui permet de régner en maître absolu sur l'ensemble de la famille et de la lignée. Dans cette perspective, le père avait aussi le droit de mort sur ses propres enfants.

A un niveau plus global, les degrés de maltraitance et d'exclusion sociale, pour l'enfant, étaient des plus élevés. Elles étaient plus souvent relevées chez les populations de filles ou les enfants présentant des malformations physiques.

Jusqu'à la révolution française, il existe pour le père un droit fondamental de correction. Le père peut aussi sans difficulté demander l'enfermement ou la

déportation de son enfant s'il estime que celui ci nuit à l'organisation familiale ou dans des sphères sociales plus élargies. A cette période, aucune intervention de l'Etat n'est effectuée au sein du cercle familial ; le père organise sa propre « monarchie familiale ».

Sur le modèle de la monarchie, le père détient tous les pouvoirs dans la cellule de la famille. L'enfant se développe ainsi au sein de cette réalité sociale, menacé et déterminé par le pouvoir du père, qu'il soit juste ou, au contraire, le moyen de lui faire subir une loi de la terreur et la force de la violence, ce qui aujourd'hui reverrait aux plus grands abus (délits et crimes), sévèrement punis par la Loi.

A partir du 18ème siècle, on voit apparaître un nouvel ordre social. La bourgeoisie remet fortement en cause certains principes, comme par exemple celui de l'hérédité des biens. De la société émergent de nouvelles valeurs : l'idée prônant la quête du bonheur individuel se développe par exemple avec un grand essor.

Par ailleurs, la société favorise le développement d'une politique nataliste, suivant la pensée de quelques intellectuels dominants comme Diderot, soutenant l'idée qu' « un Etat puissant est un Etat peuplé ». Dans cette trajectoire, se profilent les thématiques et les valeurs de l'amour romantique. Le mariage repose ainsi de plus en plus sur le principe de consentement mutuel. Les sentiments sont progressivement introduits et reconnus dans l'univers familial.

Suivant de plus en plus les principes d'égalité entre les Hommes, la société voit peu à peu l'autorité paternelle perdre son absolutisme. Les lois sur l'éducation vont alors tenir compte des lois fixées par le gouvernement.

Rousseau joue à cette époque un rôle fondamental, d'ailleurs souvent considéré comme le père fondateur de la psychologie de l'enfant. Il propose en effet une conception nouvelle de l'enfant, en rapport avec l'évolution globale de ses idées. Il s'inspire du sensualisme de Locke et de Condillac. (le sensualisme postule que toutes les connaissances viennent des sensations et des émotions qui en dérivent).

Ainsi, Rousseau dessine et propose une nouvelle représentation de l'enfant :

dans cette optique, l'enfant détient une bonté originelle. Au centre de sa conception, se déploie l'idée que c'est la société et le monde des adultes qui menace sans cesse de corrompre l'enfant.

Selon Rousseau, c'est l'éducation qui permet à la bonté d'être préservée et de perdurer vers l'âge adulte. A chaque âge, un stade de connaissance est déterminé et le pédagogue doit suivre de près l'enfant tout en restant à son écoute. Il le prépare à être un bon citoyen, dans la liberté, en passant par le savoir, la manière de penser le monde (les Hommes et la Nature) et la morale qui met les individus en lien tout en restant libres, préservés d'une société qui risquerait de briser ce qui constitue son essence originelle, sa bonté.

A partir du 19ème siècle, l'amour maternel est reconnu comme inné ; il correspond dans cette optique à un instinct. (Rq : Elisabeth Badinter, à notre époque, pense qu'il s'agit plutôt d'un faux instinct, d'une nature acquise : c'est pour elle une construction entièrement sociale).

La dynamique familiale va encore profondément changer lorsque le sentiment de l'intimité va s'y introduire. La mère qui ne possède pas l'amour maternel ou qui ne l'exprime pas est considérée comme un « monstre » ou une incompétente ; cette lourde responsabilité de « donner l'amour » prend alors une place première, devenant donc un signe de normalité chez la mère.

La mère revêt par ailleurs une triple fonction qu'elle se doit d'assumer dans la prise en charge de ses enfants :

- Une fonction nourricière : le « poupart » devient le bébé
- Une fonction éducative : la mère se charge ainsi de plus en plus de l'instruction de ses enfants
- Une fonction plus autoritaire : la mère prend plus couramment le rôle de « leadership » au sein de la famille ; le rôle du père devient plus tourné vers des investissements et des enjeux extérieurs, la reconnaissance, la réussite, la force protectrice de la famille globale, l'acquisition de ressources, etc..

Cette transformation du comportement maternel va contribuer à la forte baisse du taux de mortalité infantile à cette période. L'allaitement, l'amélioration des soins et de l'hygiène vont avoir un rôle majeur dans cette évolution.

Le 19ème siècle est appelé « le siècle de l'enfant ». La société voit se déployer une révolution de la conception éducative.

La pensée pédagogique va ainsi se détacher d'un savoir brut pour plutôt se centrer sur l'enfant lui-même, sa façon d'apprendre et de se développer. L'enfance devient une période de la vie propre à elle-même, spécifique et de plus en plus décisive pour l'avenir. Dans cette ligne de pensée, il faut soutenir dans le même temps l'enfant de l'avenir et l'avenir de l'enfant.

C'est à cette époque que va être mise en place une expérience tout à fait unique : Victor, un enfant trouvé, « sauvage », va devenir l'objet d'une pédagogie spécialisée, mettant en évidence à cette occasion certains traits psychopathologiques.

L'expérimentation qui a été menée aboutit à un constat partagé par la grande majorité des scientifiques : Victor est « idiot », incurable, car toute tentative d'apprentissage apparaît vaine ; Victor est « sauvage » mais certains troubles pathologiques vont pouvoir être « réparés ».

L'enfant va finalement pouvoir s'attacher à sa gouvernante, il va progressivement se sociabiliser, sans jamais pouvoir parler. Cette expérience va avoir de grandes conséquences dans les domaines psychiatriques, de l'éducation dite « ordinaire » et de l'éducation dite « spécialisée ».

La question qui se pose est alors de savoir s'il est nécessaire de proposer aux enfants dits « débiles » un suivi de portée « psychologique », une éducation particulière et des investissements complémentaires pour combler leurs carences vécues. Des décisions sont alors prises dans cette direction.

Cette étape est aussi marquée par la volonté d'élargir les connaissances sur l'éducation, de rendre l'école efficace et ses orientations productives.

Des mesures sont également prises pour réduire la mortalité infantile et pour encourager la natalité ; elles répondent notamment à un besoin militaire puisque la

France souhaite augmenter le nombre de ses soldats pour renforcer sa politique guerrière.

Dans les milieux éducatifs, les nourrices sont désormais placées sous surveillance et de nombreuses crèches sont créées dans le pays. On choisit aussi de redéfinir et de revaloriser le statut des enfants nés en dehors des contextes de mariage.

Au cours du 19ème, la toute puissance paternelle s'atténue progressivement sous l'impulsion d'une prise de responsabilité de l'Etat. La toute puissance paternelle évolue ainsi vers une valeur d'autorité : l' « autorité paternelle », mettant le père devant de nouvelles responsabilités (des droits et des devoirs) introduites par l'Etat.

L'Etat porte désormais un regard et assure une surveillance devant les responsabilités paternelles. On assiste alors à la création d'institutions spécialisées qui se substituent à la fonction du père lorsque celui ci se montre incapable d'assumer son rôle d'éducateur.

En 1833, la loi GUIZOT instaure l'enseignement public primaire, avec une participation obligatoire de l'Etat.

En 1882, la loi Jules FERRY, suite à des débats particulièrement tumultueux, impose et déclare l'école comme étant obligatoire, laïque et gratuite en France.

A partir du 19ème siècle, la convention des droits de l'enfant est instaurée en France, avec de nombreuses évolutions par la suite, au fil des 19ème et 20ème siècles.

Au cours du 20ème siècle, la conception sociale et juridique de l'enfance subit de nettes évolutions. Nous avons choisi d'en présenter les plus essentielles :

En 1914, des lois sont promulguées pour interdire certaines activités professionnelles aux femmes et aux enfants (l'enfant avant l'âge de 12 ans, puisqu'il est ensuite considéré comme un adulte). Les activités à risques sont placées en première ligne.

En 1912, la protection judiciaire des enfants est assurée, associée à la création d'un tribunal pour enfants dans le pays. A cette période, de nombreux débats se déploient à propos des enfants délinquants : faut-il punir ou éduquer ces populations spécifiques ?

Le droit de correction paternelle est par ailleurs supprimé en même temps que l'instance de protection judiciaire de l'enfance est introduite dans la société française. Des délégués sont alors chargés de surveiller les conduites de ses jeunes délinquants. En parallèle, les mineurs sortent désormais du droit pénal : les enfants de moins de 13 ans sont ainsi considérés comme des irresponsables pénaux. Des dispositions éducatives sont prises dans ces cas de figure.

En 1945, le Général De Gaulle incite la justice à prendre des mesures décisives. L'ordonnance du 2 février 1945 instaure une prise en charge spécifique de la jeunesse délinquante. Elle aboutit aussi à la création de l' « éducation surveillée » (mesures éducatives et non pénitentiaire) et la juridiction spéciale des juges pour enfants. Notons au passage que le dernier bague pour enfants a été supprimé en 1934, à Belle Ile en Mer.

En 1958, des étapes supplémentaires sont franchies dans le domaine de la protection judiciaire. Le juge est désormais chargé d'une mission d'assistance éducative en complémentarité de la tâche du magistrat qui assure la protection de l'enfance. Le juge met donc en oeuvre une double compétence, de nature éducative mais aussi répressive. Il a le droit et le devoir d'intervenir dans toutes les situations susceptibles de mettre en danger la santé, l'hygiène et la « moralité » de l'enfant.

En 1974, la majorité est fixée à l'âge de 18 ans.

En 1993, l'autorité paternelle est abandonnée au profit de l'autorité parentale. En cas de divorce, les parents assurent alors une autorité parentale conjointe, dans les cas (majoritaires) où ils peuvent tous les deux assurer leur mission éducative parentale. Le même principe est appliqué dans les situations où il n'y a pas eu de mariage, mais à condition que les parents montrent les signes d'une vie commune.

L'autorité parentale se caractérise ainsi par le droit et le devoir de garde

(donner un domicile à l'enfant avec des conditions minimales de confort), le droit et le devoir de surveillance (responsabilité de l'enfant devant les dangers qui pourraient se présenter), et enfin le devoir d'éducation et d'entretien.

A l'opposé des problèmes dus à la toute puissance paternelle, la question de l'autorité (paternelle puis parentale) n'a jamais été une notion évidente et s'imposant par nature dans la structure familiale.

Dans certaines familles, en effet, les relations peuvent n'être parfois fondées que sur l'affectivité, toute autorité venant se confondre avec cette affectivité. L'enfant est alors perçu comme un troisième adulte. Les questions de responsabilités et de répartition des rôles (non confusionnelle) au sein de la famille perdent alors beaucoup de leur cohérence et de leur consistance.

Il y a en effet de nombreuses situations dans lesquelles les parents ne doivent laisser la possibilité d'un consensus vis à vis de l'enfant, condition sans laquelle le marquage de l'autorité (mis en échec) devient à la fois incohérent ambivalent, et déstructurant pour l'enfant.

Les limites posées sont saines dans la mesure où elles permettent à l'enfant d'être protégé, stimulé tout en étant enveloppé dans un système intermédiaire entre lui et le monde, la Loi parentale, l'éducation.

Dans un cadre consensuel permanent, aucun membre de la famille ne peut y trouver son compte. Il faut donc nécessairement fixer des barrières (réfléchies, légitimes, suffisantes, compréhensibles par l'enfant) et des frontières entre le monde des adultes et l'enfant pour qu'il puisse suivre les différentes phases évolutives de son développement sans excès d'angoisse ou d'excitation (renvoyant à un état psychoaffectif et à une santé dite « normale » en clinique infantile : par exemple Winnicott et la « capacité de jouer » chez l'enfant).

Le 20ème siècle va de pair avec une profonde remise en cause du contrat de mariage napoléonien, caractérisé par l'inégalité des sexes, et la maternité des

femmes. On assiste à une déliaison des trois axes couple-filiation-parentalité, qui étaient jusqu'alors indissociables. En effet, le lien de conjugalité subit une transformation, avec la possibilité du divorce par consentement mutuel.

Le lien de filiation prend ainsi une autre signification : ce lien se décline alors en trois composantes :

- La composante biologique du parent (origine de sang)
- La composante domestique du parent : le parent domestique est celui qui élève l'enfant dans son foyer
- La composante généalogique du parent : le parent généalogique est celui qui inscrit l'enfant dans sa lignée.

La filiation actuelle est cependant caractérisée par une certaine insécurité aujourd'hui. Le droit n'offre pas toujours la garantie totale d'une sécurité affective pour l'enfant. La volonté privée reste la première assurance d'un développement somato-psycho-affectif satisfaisant pour l'enfant.

Si le lien de conjugalité apparaît parfois très précaire, le lien de filiation et le rôle de parentalité doivent nécessairement rester solides et cohérent, au service de la santé de l'enfant.

C'est en effet le lien de filiation qui « institue » et qui inscrit l'enfant dans l'ordre social. Mais la société et le système familial sont passés d'un modèle à travers lequel les relations affectives n'étaient pas nécessaires à un modèle dans lesquelles elles sont devenues complètement essentielles.

On assiste ainsi aujourd'hui à une forme de crise du lien de filiation avec une profonde remise en question des logiques de montage généalogique (l'exemple flagrant des familles recomposées, etc.). La société a aussi subi une profonde mutation dans le rapport de l'individu au groupe : affaiblissement des communautés et de la religion, interactivité informatique, rapport à l'autre modifié par un rapport au temps pris dans l'urgence, l'urgence et le modèle de l'efficacité immédiate (Aubert, 2003), etc.

Depuis le 20 novembre 1989, la Convention des Droits de l'Enfant est adoptée

par l'Organisation des Nations Unies. Elle a force de loi depuis le 6 septembre 1990.

Il faut noter qu'une convention est beaucoup plus contraignante qu'une déclaration : avec une convention signée par toutes les parties, une société a désormais un devoir de rendre des comptes à une institution ses données sur sa réalité sociale. Tous les pays doivent s'y conformer jusque dans ses moindres détails, et ils sont dans l'obligation d'harmoniser leur fonctionnement et leur législation en fonction de cet accord commun.

Si une déclaration lie les états membres de manière morale, une convention implique des engagements juridiques et politiques entre les pays signataires, à travers une triple obligation (articles 2, 4, et 44) :

- respecter les droits de ce texte
- réunir les conditions de leur mise en oeuvre
- rendre des comptes quant au respect des obligations en ajustant les données législatives en fonction de ce référentiel

La convention des droits de l'enfant (CDDE) constitue le premier texte global, cohérent et universel sur la protection de l'enfance. Il détermine l'ensemble des droits civils, sociaux, économiques, culturels et politiques de l'enfant.

Cette convention a été accueillie de façon mitigée : des professionnels ont été septiques quant aux engagements pris et au contrôle nécessaire pour assurer le bon respect de ce texte. La France a fait une grande campagne en lien avec cette convention, notamment sur la lutte contre l'enfance maltraitée (numéro vert, défense spécifique par un avocat désigné, etc.).

Il réside cependant dans ce texte quelques questions épineuses.

En guise d'exemple, la France et le Luxembourg rendent possible l'accouchement sous X. Et, pourtant, l'article 7 de la CDDE évoque le droit de l'enfant à connaître ses origines, engendrant là une importante contradiction.

Dans la réalité, la mère qui accouche sous X a la possibilité de laisser des informations à transmettre à l'enfant dans le cadre du procès verbal. Elle a un délai de deux mois pour prendre définitivement sa décision (garder ou non l'enfant), ce délai correspondant aussi à la durée minimale avant de permettre l'adoption d'un enfant né sous X.

Quelques chiffres peuvent être mentionnés : d'une part, environ une naissance sur mille est associée à un accouchement sous X ; d'autre part, environ 7000 enfants sont adoptés en France chaque année.

Depuis la loi Mattei de 1996, on ne parle plus d'abandons d'enfants mais d'accouchements sous X. Les femmes qui accouchent sous X n'ont pas de profil type, ni en terme d'âge, ni en terme de statut ou d'appartenance socioculturels. Elles ne sont pas forcément isolées socialement ou professionnellement.

Même s'il représente un geste très chargé au niveau émotionnel, l'accouchement anonyme est ainsi devenu aux yeux de la Loi un droit essentiel pour la femme, et non pas le signe d'une monstruosité ou d'une défaillance.

En 1999, la loi impose un entretien enregistré (vidéo ou audio) auprès des enfants soupçonnés d'être victime d'agressions sexuelles. Le but étant de ne pas demander à plusieurs reprises à l'enfant de faire le récit des faits, afin de le protéger d'une trop grande souffrance liée à la répétition. Ceux qui recueillent les données durant l'entretien sont aussi de mieux en mieux formés, afin d'éviter les traumatismes dits « cumulatifs ».

Pour conclure, la filiation est une construction éminemment sociale. Elle n'établit pas un lien avec les seuls parents mais une appartenance à un groupe social que le nom symbolise. C'est l'enfant qui se place au cœur du système de filiation, c'est le vecteur d'unité de la filiation.

Les liens biologiques ou affectifs ne suffisent pas pour l'inscription de l'enfant dans sa famille, dans un système de filiation. Le droit a pris aujourd'hui une place essentielle pour qu'il puisse se positionner dans le temps de la filiation mais son bon développement ne peut être assuré que par la conjonction de facteurs multiples.

La législation, dans ce domaine, est une organisation fluctuante, adaptative, qui se modifie selon les événements qui surgissent. Les modèles qui sont aujourd'hui tolérés et considérés comme des références normales étaient des anti-modèles dans des périodes passées.

Encore aujourd'hui, dans les cas où le droit et la morale ne répondent pas toujours aux problèmes actuels de façon efficace et relativement évidente, les professionnels doivent souvent faire appel à un questionnement éthique.

De façon générale, lorsque la morale, le droit et l'ordre social subissent des phases de crise et d'impasse, le questionnement éthique devient alors nécessaire. Il se doit en effet d'intervenir pour :

- Pouvoir penser avec distanciation les situations complexes et mouvantes
- Faire des propositions et prendre des décisions qui soient adéquates, légitimes et, par ailleurs, promouvoir des idées des plus novatrices.