

Neuropsychologie du développement

M. Julian DE AJURIAGUERRA, professeur

Le sujet des cours de cette année : de la fusion à l'individuation, a porté sur les mécanismes des modes de relation et de dépendance de l'enfant à son environnement biologique, en particulier à la mère. Au cours de la vie intra-utérine, l'enfant dépend à la fois d'un certain nombre de mécanismes personnels qu'il acquiert au niveau embryogénique, et d'apports absolument indispensables venant de la mère (trans-fusion passant par le cordon ombilical). A la sortie de la cavité amniotique et à l'arrivée dans l'espace aérien, l'enfant, du fait de son immaturité, ne peut pas s'auto-entretenir ; il dépend de son entourage au point de vue alimentaire, et de la mère qui médiatise chacune de ses activités psycho-physiologiques primaires. Dans la symbiose mère-enfant, l'axiome symbiotique de l'enfant est absolu, celui de la mère est relatif. S'il est vrai que la mécanique physiologique permettrait à l'enfant jusqu'à un certain point de vivre, sa continuité de vie n'est possible que dans la mesure où son environnement lui apporte soutien et protection. La mère peut jouer ce rôle de par ses possibilités et ses capacités intrinsèques qui doivent entrer en action dès la naissance ; elle doit pouvoir répondre aux besoins de l'enfant non seulement en nourriture, mais également pour ce qui concerne la régulation thermique. Dans l'acte de donner, celui qui donne ne peut pas nécessairement savoir comment le vit celui qui reçoit. La mère, dans les actes de nourrissage, de portage, de bercement, perçoit les conséquences de ces actes chez l'enfant ; elle sent qu'elle est la vectrice de quelque chose qui va le satisfaire. L'enfant, pour sa part, lorsqu'il tète, qu'il appuie sa joue sur la peau de sa mère, lorsqu'il se laisse aller dans ses bras, ne connaît pas le sens réel de ce qu'il donne. Mais l'un et l'autre, lors de la réciprocité des actions, ressentent ces échanges comme une totalité, une confusion à deux, à partir de laquelle se crée la matrice de la communication. Les échanges deviendront des échanges de sujet à sujet. L'individualisation va de pair avec la maturation et avec l'évolution des processus identificatoires, qui sont liés. La reconnaissance de son indépendance n'est possible pour l'enfant

que lorsqu'il réalise qu'il vit *avec* quelqu'un dont il dépend plus ou moins, et duquel, progressivement, il sera capable de se détacher. L'objectivité de la mère comme sujet donnant crée de nouvelles formes d'attachement et de nouveaux modes d'interrelation symbolique. L'utilisation de la notion de fusion ou de symbiose va de pair avec une théorisation évolutive aboutissant plus ou moins à la séparation et à l'individualisation. La séparation, pas plus que l'indépendance, n'implique nécessairement rupture. Elle implique la possibilité de pouvoir fonctionner sans l'aide obligée d'autrui.

On doit souligner par ailleurs que la notion d'indifférenciation évoluant vers la différenciation peut se placer dans un registre différent de celui des notions précédentes. La notion d'indifférenciation pourrait être utilisée suivant deux modes : d'une part celui d'une non-organisation qui par la maturation et l'action de l'environnement va prendre de nouvelles formes, et d'autre part (lorsqu'on peut en accepter l'existence) celui d'une indifférenciation intersubjective, c'est-à-dire entre l'ego et l'alter, un manque de constitution d'un Moi différencié d'un autrui, ces entités se différenciant progressivement au cours de l'évolution cognitive et affective dans le cadre d'une dynamique de socialisation.

Déjà, dans la littérature biblique, comme dans celle de l'Antiquité grecque pré-socratique, on spéculait sur les origines de la vie. Chez les aristotéliens, on parle de trois sortes d'âme : l'âme végétative, l'âme sensitive et l'âme rationnelle. L'âge de l'animation chez le fœtus donne lieu à de nombreuses discussions. D'après le Concile de Trente, le baptême doit être donné dans les trois jours après la naissance. A partir de la seconde moitié du xv^e siècle, par crainte que l'enfant ne meure sans baptême, on conseille aux accoucheuses d'ondoyer l'enfant lorsqu'on estime qu'il y a danger pour sa vie, donc pour son âme. Pendant des siècles, la validité du baptême *in utero* a été discutée. Saint Thomas s'y opposait, estimant que l'enfant devait naître à la vie avant de naître à la grâce. Ce à quoi d'autres théologiens opposaient la nécessité de sauver toute âme et proposaient de conférer le baptême sur la partie du corps du fœtus qui se présente après la rupture des membranes. Pour saint Augustin, l'âme entrerait dans le fœtus au second mois de la gestation, et le sexe au quatrième, tandis que saint Thomas pense que l'embryon est d'abord doté d'une âme végétative qui périt à un moment donné ; le fœtus acquiert alors une âme sensitive qui meurt à son tour pour être remplacée par une âme rationnelle fournie directement par Dieu. De nombreux travaux ont passé en revue les opinions primitives et les décrets de lois romaines et germaniques concernant le fœtus, ainsi que les décisions de l'église catholique, et l'opinion de la Loi Civile sur la valeur de la vie du fœtus.

En dehors de ces problèmes d'embryologie théologique, les études sur le développement fœtal ont posé le problème de l'existence ou de la non existence des fonctions psychiques chez le fœtus. Comme le dit Miciclas

Minkowski, si le psychisme est rattaché essentiellement à la conscience, comme l'a longtemps pensé l'intellectualisme classique, il est bien difficile de l'accorder au fœtus. Si l'on considère les éléments conscients comme le criterium de la vie psychique, il faut encore nier l'existence de celle-ci chez le nouveau-né et chez le nourrisson, puisque, selon l'opinion presque unanime des auteurs, le nouveau-né n'a pas encore de conscience corporelle quelque peu distincte, et qu'il ne l'acquiert que progressivement. On a pu se demander jusqu'à quel point quelque idée confuse ne pourrait se présenter avant la naissance. On admettait même que le fœtus venait au monde avec une perception confuse du monde extérieur. Mais cela est aussi impossible à prouver qu'à réfuter. Ce qu'ont montré les recherches sur les embryons, c'est l'existence d'une capacité de réactivité très importante, à une période précoce de l'âge fœtal ; et que la capacité de réaction du fœtus est en relation étroite avec l'évolution maturative.

Les recherches actuelles montrent la capacité du nouveau-né à discriminer et à reconnaître un certain nombre de stimuli provenant de la mère, ainsi que celle de mettre en fonction un certain nombre d'aptitudes motrices. Au cours de la première semaine après la naissance, le bébé est capable d'imitation. Il est démontré en outre que les aptitudes précoces peuvent disparaître pour réapparaître ultérieurement sous une autre forme. D'où la nécessité de faire des études longitudinales.

Si, à une époque, fut mise en cause l'importance accordée aux expériences infantiles dans le développement psychologique de l'homme, certaines recherches pourtant conduisirent à étudier les influences prénatales sur la personnalité ultérieure. C'est ainsi que sont décrits, au cours de la période fœtale, des schèmes de conduites ressemblant à l'angoisse. Les angoisses de la mère, par les modifications biochimiques et endocriniennes qu'elles produisent, peuvent être transmises au fœtus. Mais la question à laquelle nous devons répondre est celle de savoir si les réactions aux stimuli extérieurs, les schèmes de conduites, ont un contenu psychologique. Il reste en outre à prouver que ces réactions se répercutent à la période post-natale.

La compréhension psychanalytique de l'évolution du psychisme est partie de la notion initiale d'un psychisme commençant dès la naissance. Les conceptions classiques reconnaissent ainsi une entité qui commence à s'organiser avec la perception-incorporation des objets du monde extérieur. Dans son volume sur le psychisme fœtal, A. Rascovsky fait remarquer que les préoccupations dominantes de l'investigation psychanalytique au cours de ces quelques décennies, concerneraient la relation du Moi avec les objets internes, c'est-à-dire avec les représentations internes. Le monde endopsychique fut progressivement valorisé et l'expérience clinique montra, dit cet auteur, que la relation avec les objets existait au commencement du développement du Moi, les objets avec lesquels se réalise l'évo-

lution dynamique de l'individu étant aussi bien des objets externes réels que des objets internes ou endopsychiques. La plupart des auteurs ont tendance à considérer seulement les objets ou représentations internes qui résultent dans le registre intérieur d'une expérience avec un objet externe à partir de la naissance ; cependant, pour comprendre le psychisme fœtal, il serait nécessaire d'insister sur l'existence d'objets ou représentations héritées endopsychiques, indépendantes d'une quelconque relation du sujet avec un objet qui serait expérimentée extérieurement durant sa vie post-natale. Il s'agit donc là des objets internes hérités (P. Heiman). Suivant ce mode de pensée, les objets prénataux correspondent à des objets externes archaïques enregistrés phylogénétiquement, alors que les représentations internes post-natales se réfèrent à des objets vécus et internalisés à partir de notre propre expérience individuelle dans le monde réel. Dans le rêve, dans les fantaisies, on a pu trouver des éléments pouvant suggérer l'existence de souvenirs de cette période. D'ailleurs Freud, à plusieurs reprises et en particulier dans « Moïse et le monothéisme », lorsqu'il parle de l'hérédité, ne se réfère pas seulement à des dispositions instinctives, mais aussi à des représentations comportant des contenus précis. Comme l'indique P.M. Ploye, l'évocation d'un séjour idyllique au bord de l'eau, d'une grotte enchanteresse, ont toujours été acceptés comme étant le symbole possible de l'union avec la mère et du « parfait bien-être intra-utérin ». Freud mentionne la sensation de baigner dans le liquide amniotique, comme pouvant être symbologène et par conséquent récupérable comme souvenir inconscient (Introduction aux lectures en psychanalyse, 1916). La principale difficulté serait d'établir scientifiquement le bien-fondé de « reconstructions » des expériences prénatales, et déterminer si ces reconstructions sont bien celles de l'événement réel et non pas le résultat de notre imagination et de notre intérêt pour ces choses. Comme le dit Ploye, on n'est jamais sûr lorsqu'on étudie un patient adulte, que le matériel supposé prénatal n'est pas en réalité le produit d'une élaboration fantasmatique dont l'origine consciente ou inconsciente se fonde sur quelques renseignements glanés jadis par le patient au sujet de sa vie prénatale. C'est dans cette voie que s'est dirigé cet auteur qui étudie les faits réels, engrammes de menace de fausse-couche, avec suffisamment de précision pour qu'il soit possible de dater l'événement reconstruit.

C'est au cours de la croisière de la grossesse que se crée un mode de relations entre mère et enfant. La grossesse ne se restreint pas au lieu dans lequel se produit la nidification, la mère n'est pas seulement l'habitable, elle est en même temps mère entourante, génitrice et nourricière par le cordon ombilical qui transmet les humeurs de sa chair. Dissocier ce rôle multiple de la femme enceinte serait dévaloriser aussi bien la mère que l'enfant, car ce dernier n'est pas un simple pensionnaire, ni la mère une simple enveloppe ; ils sont chez l'un et l'autre dans la mutualité de leur coexistence. La grossesse

fait partie de la maternité ; au décours de cette phase invisible, la mère devient sensible aux mouvements de l'enfant. Pendant la grossesse, la mère change de rôle. Même les relations avec son mari peuvent être modifiées. Le rôle dépend de l'importance que la mère et le père s'accordent à eux-mêmes et de celle que la société va leur accorder au cours de l'histoire. La description idyllique des avantages et bienfaits qu'un enfant procure aussi bien à la famille qu'à la société reste dans le cadre d'une idéologie sans que cela nous révèle le désir ou le non-désir d'avoir un enfant. Dès un âge très précoce, les petites filles jouent au papa et à la maman, aux soins qu'on doit donner à l'enfant, et montrent de l'intérêt lors de la naissance d'un frère ou d'une sœur. Les fantasmes de la grossesse peuplent la vie psychique de l'enfant dès une période assez précoce. Le désir d'avoir un enfant est considéré comme un phénomène de nature, alors que les motivations sont tout à fait différentes selon les femmes. C'est à travers les caractéristiques biologiques, sociales et culturelles, que s'éveille chez la femme le désir ou le non-désir d'avoir un enfant, à travers la conscience plus ou moins assumée de sa féminité et de ses projets de vie. D'après Dana Breen, la grossesse peut être considérée soit comme une maladie imposée à la femme, et dont elle pourrait ou non se remettre, c'est-à-dire comme « un obstacle à franchir », soit comme un processus normal dont l'issue est un retour à l'équilibre antérieur (pré-grossesse). D'après l'étude de deux groupes intitulés : l'un, « femmes bien adaptées », l'autre « femmes mal adaptées », Dana Breen trouve que les femmes mal adaptées se voient moins ressemblantes à leur propre mère après la naissance de leur enfant qu'au début de la grossesse. D'autre part, ce groupe de femmes ont une image de soi comme mère moins positive après la naissance de l'enfant que pendant la grossesse. De leur côté, les femmes bien adaptées, après la naissance de leur enfant, inclinent à percevoir une image positive de leur propre mère, tout au moins après l'accouchement, à la suite de quoi elles sont aptes à s'apprécier en tant que mères. Les femmes bien adaptées offrent une vision plus réelle des qualités exigées d'une mère, alors que les mères ayant connu des difficultés montrent une vision stéréotypée de la mère parfaite, dévouée, toujours contente, jamais fâchée. Cherchant à savoir si l'on pouvait détecter précocement les femmes qui auraient des difficultés au moment de l'accouchement, Dana Breen pense que, chez les femmes primipares, particulièrement celles qui sont enceintes très jeunes, et surtout dans le cas de grossesses prémaritales, celles qui ont perdu un parent pendant leur enfance, les filles uniques et aussi probablement les femmes qui ont eu des difficultés à être enceintes, peuvent amener à poser de moins bons pronostics.

Le plaisir d'avoir un enfant va changer au cours de l'évolution de la grossesse et de l'accouchement. Il est fréquent de voir des femmes accepter plus ou moins passivement leur grossesse, et qui, à la suite de l'accouchement, puis des contacts avec leur enfant, sentent un éveil de l'attachement. Le

désir d'avoir un enfant prend parfois des formes particulières ; ainsi certaines mères, après une fausse-couche, désirent instamment une nouvelle grossesse afin de remplacer cet enfant perdu. Culpabilisées, elles désirent avoir une grossesse, par réparation. D'autres sentent le besoin d'avoir un « enfant de remplacement », choisissant de devenir enceintes délibérément pour remplacer une sœur ou quelqu'un de la famille tué au cours d'un accident. D'autres enfin cherchent une nouvelle grossesse pour remplacer un être encore vivant mais dont le pronostic vital est mortel à plus ou moins grande échéance. On a décrit par ailleurs des femmes qui n'expriment pas d'amour maternel et qui tirent un grand plaisir dans le fait d'être enceintes. On a même décrit des cas de femmes dont la satisfaction principale n'est pas tellement d'être enceintes, mais de pouvoir avorter, comme si elles se vengeaient sur l'embryon d'une haine qu'elles gardaient depuis leur enfance à l'égard d'un petit frère.

Dans notre cours, nous avons traité des problèmes éthiques et psychologiques posés par l'insémination artificielle par donneur.

L'accouchement est l'acte naturel, aboutissement de la grossesse. La tradition a déjà indiqué à la mère qu'elle accoucherait dans la douleur. Si dans la première moitié du siècle dernier, les accoucheurs ont utilisé la méthode hytonique pour soulager leurs patientes, plus tard on préféra l'utilisation du chloroforme, ce qui fut appelé « l'anesthésie à la Reine ». G. Read défendit qu'aucune loi naturelle ne pouvait justifier la souffrance de l'accouchement et ne cessa de dénoncer le rôle de la peur dans l'accouchement (entre 1919 et 1933). A la suite des recherches de Pavlov, on utilisa en Union Soviétique une technique psycho-physique d'accouchement sans douleur, et dès 1951, Lamaze utilisa en France une technique de respiration artificielle accélérée, ainsi que la détente neuro-musculaire comme moyen de délivrer les femmes de cette souffrance.

Si le problème de la douleur et de la crainte se pose chez la femme, qu'en est-il de la souffrance de l'enfant ? La souffrance fœtale, celle qui se produit au moment du passage du monde amniotique au monde aérien est-elle un phénomène pathologique ? En fait, la notion de traumatisme de la naissance est trop générale. On a décrit ainsi de bons et de mauvais accouchements, des accouchements à risque ou à haut risque, et on confond d'ailleurs très souvent la notion de souffrance au cours de l'accouchement, bien décrite par les obstétriciens, et celle du vécu de l'enfant au cours des contractions intra-utérines et au moment du passage du monde amniotique au monde aérien. C'est sur un autre plan que se place la notion de traumatisme psychologique de la naissance. D'après O. Rank, la naissance, phénomène en apparence purement corporel, joue un rôle dans le développement de la personnalité. Le traumatisme de la naissance c'est la source d'effets psychiques d'une importance incalculable pour l'évolution de l'humanité, c'est le substrat

biologique de la vie psychique, et le noyau même de l'inconscient. Le mécanisme qui déclenche l'angoisse et que l'on retrouve chez tous les sujets atteints de phobies, serait la reproduction de l'angoisse qui accompagne la naissance ; il fournit une base réelle pour l'étude de la symbolisation. Pour Rank, l'instinct n'est pas autre chose que la première réaction à l'angoisse primitive ancrée dans la vie psychique. Le problème du traumatisme psychologique tel que le pose O. Rank entraîne un certain nombre de questions. 1) L'enfant au cours de l'accouchement et de la naissance est-il capable d'éprouver, de vivre des émotions et des sentiments particuliers ? 2) Le trauma de la naissance, si trauma il y a, peut-il persister après la naissance sous forme de traces mnésiques ? 3) Le désir du retour à la situation prénatale peut-il jouer un rôle capital dans la psychologie de l'enfant telle que l'a décrite Rank ? A la première question, Freud répond que le Ça ne saurait, comme le Moi, comporter de l'angoisse, n'étant pas une organisation et ne pouvant apprécier les situations de danger. Rank considère par ailleurs que le refoulement primitif du souvenir portant sur le traumatisme de la naissance serait la cause de la mémoire en général, c'est-à-dire de la faculté de retenir certains détails qui sont attirés dans la zone de refoulement originel, ou de les reproduire plus tard à titre de substitution : cela situe le traumatisme de la naissance comme « souvenir écran ». Utilisant la notion du traumatisme de la naissance comme fondement du fonctionnement de la mémoire, cet auteur ne semble pas tenir compte des traces phylogénétiques — ce que lui reproche Freud. Le passage du monde amniotique à un monde aérien constitue, c'est évident, une séparation ; l'enfant doit s'accommoder à cette nouvelle situation et la mère doit répondre à de nouvelles demandes. L'enfant va exprimer les disponibilités qui sont dans son programme et celles qui sont dues aux influences de l'environnement. D'après S. Freud, la vie intra-utérine et la petite enfance se trouvent dans une continuité bien plus grande que ne le ferait supposer la césure frappante de la naissance. Les obstétriciens qui pendant très longtemps se sont occupés de la souffrance de la femme, se sont posés le problème de l'agression qu'implique l'accouchement pour l'enfant. Ils ont proposé des modes d'assistance tenant compte des contractions au cours de l'expulsion ; de l'agression par le bruit et les contacts brutaux (il est vrai que, pour quelqu'un qui n'a pas vu d'accouchement, « l'expulsion » de l'enfant peut paraître assez éprouvante). Les partisans de l'accouchement sans violence sont là pour assister au « calvaire » de la naissance et éviter le traumatisme supplémentaire post-natal, lorsque l'enfant sortant du monde du silence entre dans un monde de stimulations multiples hétérogènes. Si de nombreuses critiques ont été formulées envers la thèse de Leboyer, à notre avis il n'est pas critiquable pour ce qu'il fait ou propose de faire, mais pour ce qu'il dit. Sa description est adulte-morphique, expression du sentir d'un adulte qui régresse et vit avec l'enfant, alors que nous ne pouvons pas nous mettre à la place de l'autre, ni décrire ce que l'enfant « sent ». Des études

comparatives faites sur des enfants accouchés par la méthode Leboyer et d'autres montreraient, d'après J.P. Dufoyer et al., que les enfants accouchés par la méthode d'accouchement sans violence présenteraient au bout de quelques mois de vie, des différences par rapport aux autres enfants. Mais en fait aucun type de recherche ne permet d'affirmer avec sûreté que le mode de naissance ait un effet au bout de quelques mois sur le développement sensori-moteur et social des jeunes enfants. Par ailleurs, si le comportement observable montre des différences, cela n'est pas nécessairement, comme l'indique Herbinet, en rapport avec le mode de faire obstétrical, il peut être également la conséquence d'un nouveau mode d'établissement des relations mère-enfant, parents-enfants.

Nous utilisons le terme « signal » pour désigner tout élément qui, par sa nature, peut influencer un autre élément, l'annoncer ou l'avertir. Le signal émis par l'enfant peut être interprété par la mère comme un signe d'inconfort, de malaise ou de besoin. Parfois la mère croit comprendre l'appel et interprète les cris-pleurs en leur attribuant des valeurs spécifiques. Le signal peut avoir une valeur d'interpellation, sans obtenir une réponse, que le récepteur soit absent, qu'il ne comprenne pas le signal ou ne se sente pas concerné par lui. Cela peut arriver au début des relations mère-enfant ; la mère est aux aguets de tout élément émis par l'enfant, sans pouvoir toujours discerner la relation de cause à effet. Si, expérimentalement, des mères sont entraînées à susciter une réaction d'attention de la part de l'enfant, la situation montre que l'enfant doit aussi apprendre à réagir. Certaines mères ont alors tendance à regrouper un certain nombre de conduites dans une seule unité fonctionnelle. Le caractère imperceptible de certains ajustements, au sein d'un couple, reflète la profondeur de leur attachement et contribue probablement à créer des conditions pour un apprentissage réciproque de chacun des deux partenaires (Brazelton).

Les études les plus nombreuses ont été faites sur les voies visuelles ; des travaux récents mettent en évidence la précocité des réactions aux stimuli visuels. Sans aborder tous ces problèmes, nous voudrions noter celui que pose l'imitation précoce chez le bébé. On a montré en effet qu'au cours de la première semaine, les bébés ont la capacité d'imiter des mouvements tels que l'ouverture de la bouche, la protrusion des lèvres ou de la langue, les mouvements des doigts (ouverture et fermeture rythmique de la main). Pour Meltzoff et M. Keith Moore, l'imitation est fondée sur la capacité de l'enfant à se représenter visuellement et de façon proprioceptive, l'information perçue sous une forme commune à ces deux modalités. Ces auteurs montrent en outre que le bébé peut exécuter ces activités au cours d'une imitation différée.

Des recherches intéressantes ont montré que le fœtus est capable d'entendre le bruit de l'environnement (étude faite sur des familles habitant autour de

l'aéroport international d'Osaka). Pendant les cinq premiers mois de la grossesse, il y a transmission d'information acoustique entre la mère et l'embryon, de telle sorte que l'enfant est capable de s'adapter au bruit. Ces enfants ont été observés par rapport à un groupe témoin (venu dans cet environnement à la fin de la grossesse). Ceci semble démontrer que non seulement existent des réactions au bruit, mais aussi une adaptation au bruit intense.

Des recherches sur les informations olfactives montrent que ces informations jouent un rôle important dans le système de communication de l'enfant. Des recherches préalables avaient déjà montré que l'enfant est capable de reconnaître l'odeur de la mère. Il est démontré en outre que la mère reconnaît l'odeur de son enfant lorsqu'elle a eu un contact corporel avec lui à la naissance. Ce phénomène semble montrer que le mécanisme à base olfactive d'attachement mère-jeune, très répandu chez les mammifères dits macrosmates, joue aussi un rôle dans le premier lien de la mère avec son enfant.

L'importance accordée à la perception tactile est minime par rapport à celle qui est accordée à la perception visuelle et auditive. La perception visuelle semble avoir gardé l'aurole de la voyance ; l'audition aboutit chez l'homme à une de ses caractéristiques essentielles, le langage. Des recherches sur la perception du toucher ont pu introduire des mesures dans le domaine de la sensibilité tactile et du toucher ponctuel de localisation. Mais il faut dire que les formes du toucher sont polymorphes et se manifestent dans le tâter, palper, effleurer, lécher, chatouiller, caresser, qui sont difficiles à mesurer. Le contact peau-à-peau est actuellement étudié non seulement dans ses caractéristiques réceptivo-émettrices, mais à propos de l'importance qui lui est accordée sur le plan de la formation des premières relations. L'enveloppe du corps est une des zones érogènes qui pendant très longtemps a été sous-estimée par rapport à l'importance accordée à l'érotisme buccal. Elle correspond à la limite du corps dans l'espace et s'ouvre au monde entourant. Il y a toute une ethnologie du toucher et tout un ensemble de techniques et d'interdits par rapport au toucher. Chez les Dusun des hauts-plateaux du Nord de Bornéo, l'enfant est isolé de tout contact tactile autre que celui de sa mère, pendant 8 à 10 jours après sa naissance. On oblige ou on encourage l'individu à abandonner certaines pratiques ou sensations tactiles particulières et à développer des substituts symboliques compensatoires, différents selon le moment de leur vie. Ces substituts se traduisent dans le langage, dans les gestes ou dans des positions du corps utilisées dans la vie sociale. Dans d'autres cultures, le contact tactile et cutané avec la mère est permanent. Mère et enfant se parlent par la peau. Le portage comporte une relation corps-à-corps, s'accompagnant, lors de la marche, d'une certaine rythmicité.

La communication tactile joue un rôle majeur dans la vie d'un certain nombre d'animaux. En particulier chez les primates, il existe des activités de léchage, d'auto-lustrage ou d'hétéro-lustrage. On connaît la différence de comportement entre des rats élevés dans des conditions de manipulation et de caresses et ceux qui ne sont pas manipulés. Harlow a démontré l'importance des contacts physiques entre la mère et l'enfant chez le singe pour le développement harmonieux des petits singes. Des recherches sur les interactions materno-infantiles précoces dans le développement de l'enfant ont fait l'objet de nombreux travaux, en particulier ceux de l'Ecole de Cleveland. Ces travaux montrent que la qualité et le temps de contact avec le nouveau-né dans les heures qui suivent la naissance influencent très précocement la sollicitude maternelle pour l'enfant, de même qu'ils modifient le comportement de l'enfant. Ces études ont joué un rôle très important dans la modification du mode de faire dans les services d'accouchement américains.

Les classiques de la psychologie génétique avaient déjà observé au XIX^e siècle qu'au cours de la première année de la vie, l'enfant cesse de réagir de façon indifférenciée à la personne familière et à la personne étrangère. Les recherches sur ce problème se sont ouvertes sur une double discussion : la notion de la réaction à l'étranger discutée par les psychologues classiques ontogénistes ; l'angoisse du huitième mois décrite par Spitz. Etudiant l'ontogénèse du déplaisir, R. Spitz relève qu'entre le troisième et le sixième mois, l'enfant manifeste du déplaisir lorsqu'un partenaire adulte le quitte. Au stade de l'angoisse du huitième mois, l'enfant réagit face à un étranger, car il s'agit d'un autre visage que celui de sa mère. Si pour le bébé du troisième mois tous les visages se valent, puisqu'ils ne représentent pour lui qu'une « gestalt-signe » de satisfaction d'un besoin, lorsqu'un inconnu s'approche d'un bébé de 8 mois, celui-ci est déçu dans son désir de voir sa mère. Si, à l'âge de trois mois (âge de la réponse par le sourire) la « gestalt-signe » du visage vu de face est ressentie comme un homologue du partenaire humain, à la période de l'angoisse du huitième mois, elle est différente et sera par conséquent rejetée. Ce rejet refléterait le fait que le bébé a établi une véritable relation objectable et que la mère est devenue son objet libidinal, son objet d'amour. Les auteurs ne sont pas tous d'accord sur la chronologie de ce type de réaction : moment d'apparition ; moment d'intensité maximale ; moment du déclin. Les différences individuelles demeurent très étendues ; au cinquième mois certains sujets peuvent déjà avoir des réactions négatives, alors que la peur de l'étranger peut, chez d'autres, ne pas apparaître du tout au cours de la première année de vie (Gouin-Decarie). Si la plupart des résultats indiquent que certains enfants, parmi les plus âgés, réagissent négativement à l'étranger même quand ils sont en contact étroit avec la mère, il n'est pas moins vrai que la réaction est nettement plus accentuée lorsqu'ils sont éloignés de la mère. La première position psychanalytique sur l'angoisse

du huitième mois a été celle de R. Spitz qui l'a décrite. D'après cet auteur, cette angoisse se distingue tout à fait du comportement lié à la peur. La peur est provoquée par un percept que l'enfant lie à une expérience antérieure de déplaisir. Il s'agit d'une fuite devant une menace provenant de la réalité. Au huitième mois, le percept du visage de l'inconnu, de face (et non pas en tant que *gestalt-signe*), est confronté avec les traces mnémoniques du visage de la mère et, quand il se révèle différent, il est rejeté. Le nourrisson ne réagit pas tant à la présence de l'inconnu qu'au fait que le visage perçu n'est pas celui qu'il attendait, comme si la présence d'un intrus signifiait d'abord l'absence de la personne aimée, c'est-à-dire de la mère. Presque tous les psychanalystes ont suivi l'hypothèse initiale de Spitz. Cependant Benjamin fait remarquer, tout en respectant cette pensée, que la peur de l'étranger est précédée dès le quatrième mois par la peur de « l'étrange ». D'après Szekely, tout au début de la vie, l'enfant réagit au stimulus yeux-front par une réaction de crainte. Par la suite il ne distingue pas les personnes étrangères des personnes familières : l'enfant va sourire parce que son anxiété est devenue superflue ; le stimulus déclencheur qui avait provoqué la peur signale alors un autre humain « ami ». S'il est vrai que la crainte de l'étranger disparaît lorsque le sourire « automatique » apparaît, il reste que la réaction de crainte au visage de la personne étrangère se reconvertit en un stimulus archaïque déclencheur de la peur innée. C'est sur un plan plus général, psychophysiologique, que Hebb a défendu l'idée que la peur de la personne étrangère n'est pas déterminée par une propriété particulière d'excitation sensorielle, mais par une divergence de schèmes, comparativement à ceux qui ont été fréquemment vécus par le sujet. D'après lui, c'est la divergence entre le stimulus immédiat, perçu visuellement, et le stimulus attendu, qui conduit à l'activation d'un processus conflictuel dans le système nerveux central. C'est sur le plan de l'incongruité que se place le problème. La peur ne surviendrait que si l'objet nouveau est à la fois suffisamment ressemblant à l'objet familier pour activer un *set* précis d'expectative, et s'il en est suffisamment différent pour décevoir cette attente.

Deux problèmes se posent quant au mécanisme de l'angoisse du huitième mois ou de la crainte de l'étranger. On peut se demander s'il n'existe pas une relation entre l'évolution cognitive et ce type de désordre. Déjà, en 1936, Piaget avait fait remarquer que plus l'enfant est jeune et moins les nouveautés lui paraissent nouvelles. A partir du moment où l'égoцентризм cède la place à une reconnaissance plus objective de la réalité, on remarque chez l'enfant une attitude toute différente en face des événements dont il est témoin. Au lieu de participer d'emblée au spectacle qu'il perçoit, l'enfant semble se réserver, pour laisser agir les choses. Au lieu de paraître prévoir et approuver les mouvements qu'il observe, il semble les tenir pour imprévisibles, même inquiétants, comme spontanés. Mais Schaffer et Parry, étudiant deux groupes d'enfants, l'un de 6 mois, l'autre de 12 mois, face à des objets stimulus, montrent que si les

plus jeunes de ces enfants paraissent fascinés par l'objet présenté et totalement oublieux de leurs mères assises derrière eux, les plus âgés se détournent fréquemment de l'objet pour regarder leurs mères placées derrière eux, et ensuite reviennent à l'objet. Ainsi, vers les 12 mois, un enfant est-il capable d'un comportement de peur organisé qui se caractérise typiquement par un mouvement de retrait *loin* d'un certain type d'objet, et un mouvement d'approche *vers* un autre type d'objet. Darquenne Brossard ne trouve pas de correspondance nette entre l'enfant de 7 mois 1/2 et celui de 13 mois quant à sa réaction émotive face à l'étranger et son développement cognitif évalué à partir de sa conceptualisation de l'objet lui-même. Les résultats indiquent néanmoins que les sujets qui changent de tonalité affective au cours de l'approche graduelle de la personne étrangère, ont tendance à se situer au niveau d'un stade avancé, par rapport à la notion d'objet. A notre point de vue, on peut aussi se demander s'il est possible d'expliquer la crainte de l'étranger dans le cadre de l'anxiété de séparation. Pour Escalona, l'angoisse du huitième mois est la conséquence du progrès dans la compréhension du monde extérieur, permettant au bébé de percevoir la mère comme une entité indépendante qui peut à volonté être absente ou présente. Comme le fait remarquer Gouin-Decarie, dans ce que défend Escalona, la mère serait donc conçue non seulement comme un objet permanent extérieur au Moi, mais aussi comme un agent causal autonome. Et l'on peut imaginer la vulnérabilité et l'angoisse du bébé qui jusqu'à ce moment se croyait omnipotent et qui découvre que, si la mère le veut, elle peut le quitter quel que soit le geste qu'il fasse. Bower essaye de savoir ce que le jeune bébé ressent lorsqu'un même objet peut apparaître en plusieurs endroits. Il utilise trois miroirs, pouvant présenter simultanément à un bébé la tête de la mère en triple exemplaire. Le bébé de moins de 5 mois n'est pas le moins du monde étonné ; il semble trouver cela très amusant et entre en relation avec les trois mères tour à tour. La situation des bébés de plus de 5 mois est très différente ; en présence des trois mamans visibles simultanément, ils se montrent tout à fait choqués et se mettent à protester. Ils semblent déconcertés de voir soudain trois mamans qui sont dans la même chambre et qui le regardent de la même manière. D'après Bower, l'angoisse de séparation et la peur de l'étranger correspondent à un désordre de la communication. Lorsque la mère laisse le bébé à quelqu'un d'autre, la seule partenaire du bébé dans la communication est partie, et le bébé se retrouve avec un étranger, quelqu'un qui ne « parle pas le même langage », qui ne répond pas aux gestes sociaux de l'enfant, à ses invites, à ses jeux et autres formes d'interaction. Alors, au lieu d'être une source de plaisir, les avances de l'étranger ne sont qu'une source d'embarras. R. Solomon et Th. Gouin-Decarie changent la technique d'examen et, étudiant les caractéristiques des réponses positives et négatives, admettent que la capacité de distinguer les familiers des étrangers, d'exprimer différentes émotions envers eux et d'éprouver de l'anxiété

à la séparation, joue un rôle important dans ce type de réaction. Dans les recherches de divers auteurs on relève des contradictions dans les résultats quant au sexe et au rang dans la fratrie, quant à la fréquence de la mise en contact d'un enfant avec les proches, les amis et les étrangers, et quant à la quantité et à la qualité de ses liens avec la mère. Mais il ne suffit pas, disent-ils, d'évoquer telle ou telle différence de procédure pour expliquer non seulement les divergences dans les résultats, mais aussi les omissions et les contradictions. Avec juste raison, ils considèrent que l'affirmation d'une universalité des réponses n'est pas valable en tant que telle, si on ne tient pas compte du contexte dans lequel cela se déroule, et des propositions qu'on fait à l'enfant. D'autre part, l'instabilité de la réponse négative ne doit pas avoir une valeur prédictive quant au développement futur. Il est dangereux de conclure à l'existence ou à l'absence de la peur de l'étranger à partir d'une visite unique ou de visites sporadiques, et d'en déduire l'existence d'une pathologie ou d'une relation mère-enfant pathologique.

La notion d'objet a été étudiée en psychologie, soit à partir d'une psychologie expérimentale (objet physicaliste), soit dans le sens de la notion d'objet permanent, soit à travers les vicissitudes de l'objet libidinal, c'est-à-dire de la relation d'objet. La notion d'objet permanent répond à un complexe polysensoriel, qu'on peut simultanément voir, entendre, toucher, etc., complexe polysensoriel qui, aux yeux du sujet, continue d'exister de façon durable en dehors de tout contact perceptif. La notion d'objet est pour Piaget solidaire d'une organisation de l'espace, du temps et de la causalité. Loin d'être innée, ou donnée tout à fait par l'expérience, elle se construit peu à peu. Piaget décrit six stades dans l'évolution de la permanence de l'objet. Ce n'est que vers le sixième stade, c'est-à-dire entre 18 et 24 mois, que l'objet devient vraiment permanent ; ce stade marque la fin de l'intelligence sensori-motrice et le début de l'intelligence représentative, lorsque l'enfant n'est plus dupe des obstacles et assume la transitivité des schèmes successifs qui aboutit à la coordination immédiate et intériorisée des schèmes. D'après Bower, le monde visuel des bébés de moins de 16 semaines se composerait de deux grandes catégories d'êtres : d'une part des « objets fixes » ; d'autre part des « mobiles ». La mise en mouvement d'un objet le ferait passer de la première à la deuxième catégorie et aucune permanence ne serait conservée lors de ce passage. L'identité individuelle et la permanence seraient relatives à des propriétés, à un emplacement pour des objets fixes et à une trajectoire pour les objets mobiles. Ainsi le monde du bébé de moins de 5 mois serait encombré d'objets, aussi nombreux que les places qu'ils occupent successivement, et susceptibles de disparition et réapparition soudaines et multiples. C'est entre 4 et 6 mois environ que les bébés commencent à amalgamer leurs idées sur les objets et réalisent qu'un

objet est une entité unique susceptible de se déplacer d'un endroit à l'autre. Les bébés semblent savoir que pour aller d'un endroit à l'autre, l'objet doit suivre une certaine trajectoire. D'après ces faits, Bower décrit une permanence de l'objet à une période plus précoce que celle qui est indiquée par Piaget.

Du point de vue psychanalytique, S. Freud, en 1905, spécifia que le premier objet d'amour de l'enfant est le sein de la mère. Plus tard il dit que c'est dans l'objet de l'instinct ou grâce à lui que l'instinct peut atteindre son but. On peut, avec W.G. Cobliner, relever les analogies et les dissemblances entre les idées de Piaget et celles des psychanalystes. L'objet permanent de Piaget est le produit d'expériences sensori-motrices cumulatives ; l'objet est inextricablement lié à l'expérience, spécifiquement à l'action motrice qui permet l'accroissement des éléments ontogéniques dans le psychisme sous forme de mémoire. Les éléments expérimentiels accumulés sont conçus par Piaget comme des éléments formateurs de schèmes. Un nombre de schèmes se constituent simultanément, et deviennent instrumentaux pour l'orientation de l'enfant au travers des quatre catégories fondamentales de la réalité : espace, temps, objet, causalité. L'objet libidinal, contrairement à l'objet classique et à l'objet permanent, dérive des perceptions de l'enfant qui prennent leur source dans l'interaction répétitive avec le partenaire humain, c'est-à-dire la mère ou son substitut. L'objet libidinal est une représentation qui naît des besoins individuels, des pulsions instinctuelles et de leurs dérivés auxquels elle reste étroitement liée tout au long de la vie. L'objet libidinal ne peut être défini que par référence au sujet. Il est désigné par la constellation des pulsions que le sujet dirige vers lui et par l'investissement instinctuel qu'il en fait. Etudiant l'évolution des relations objectales, R. Spitz distingue trois périodes : la période pré-objectale ou sans objet ; la période du précurseur de l'objet qui se manifeste par le sourire en réponse au visage de l'adulte (visage mobile, présenté de face, un masque humain suffisant d'ailleurs comme déclencheur) ; l'enfant, en fait, répond à l'ensemble structuré front-yeux-nez en mouvement, « gestalt privilégiée », mais cette gestalt-signe n'est pas un véritable objet, c'est un pré-objet, et le sourire en est le premier organisateur ; la période du second organisateur apparaît entre le sixième et le huitième mois, période de reconnaissance par l'enfant de l'identité maternelle. Tous les psychanalystes ont pris des positions face au concept de relation d'objet. Schématiquement on a distingué deux groupes de théoriciens : 1) Ceux qui acceptent la théorie de Freud du développement psycho-sexuel, qui mettent l'accent sur le développement de la relation d'objet dans le contexte du développement des fonctions du Moi. 2) Ceux qui choisissent implicitement et explicitement la référence de Freud à un fondement phylogénétique d'après lequel on peut considérer la relation d'objet comme primaire plutôt que secondaire et acquise, relation d'objet prototypique. Les défenseurs de la première doctrine admettent en commun l'idée que le

nouveau-né est un organisme presque indifférencié structurellement, topographiquement et dynamiquement. La première période de la vie est caractérisée par ce que Freud appelle le narcissisme primaire ; cette période a pu être nommée « indifférenciée » ou « sans objet ». C'est après un stade transitionnel que l'on aboutira à la vraie relation d'objet qui permet à une image intérieure positive de l'objet de se maintenir indépendamment des satisfactions ou des insatisfactions. D'après les théoriciens des relations d'objet prototypiques, il existe des relations d'objet depuis le tout début de l'enfance. L'enfant aurait un besoin inné de contact somatique et psychique avec un être humain, besoin d'objet qui serait relativement indépendant du besoin oral. S. Freud, R. Abraham, M. Klein ont utilisé les notions de relations d'objet partiel ou total. On a pu ainsi admettre que l'objet partiel peut être fantasmé (sein ou autre partie du corps) sous des caractéristiques semblables à celles d'une personne. D'autre part on a décrit fréquemment le corps vécu par l'enfant et le corps perçu de l'autre, comme des corps fragmentés. Lorsque Winnicott étudie l'objet transitionnel, ce n'est pas le problème des relations objectables qui l'intéresse, c'est celui de la première possession et de la zone intermédiaire qui sépare le subjectif de ce qui est perçu objectivement. S'il est exact que le coin de couverture (ou tout autre chose de cet ordre) représente le symbole d'un quelconque objet partiel, tel que le sein maternel, néanmoins l'intérêt ne réside pas tant dans la valeur symbolique que dans la réalité actuelle. Le fait que ce n'est pas le sein (ou la mère) est aussi important que le fait qu'il représente le sein (ou la mère). L'enfant s'arroge des droits sur l'objet qu'on lui accorde. Cet objet est affectueusement dorloté et aimé avec passion, parfois mutilé. La notion d'objet transitionnel introduit l'hypothèse selon laquelle il existe une zone intermédiaire où la réalité intérieure et la vie extérieure contribuent l'une et l'autre au vécu. L'objet transitionnel n'est pas l'équivalent de l'objet interne, tel qu'il est décrit par Mélanie Klein ; il est ni objet interne, ni objet externe, et l'enfant utilise cet objet transitionnel lorsque l'objet interne est vivant, réel et suffisamment bon. D'après Bowlby, une particularité innée du bébé est de s'attacher principalement à une figure unique, attachement différent dans sa forme des liens qui l'unissent à d'autres figures secondaires. Il est fondamental, dit Bowlby, que ces réponses d'attachement à d'autres personnes ne s'obtiennent que chez des enfants qui ont déjà développé des liens avec leur mère. Certains auteurs pensent que dans la plupart des cas il n'y a pas de différence notable et que l'on peut conclure que les attachements multiples tendent à avoir des fonctions à peu près similaires, en dépit d'une hiérarchie persistante entre eux. Brazelton a montré que les inter-relations du nourrisson avec l'objet et le comportement envers la mère sont différents dès la troisième ou quatrième semaine. L'alternance attention-non-attention avec l'objet se présente sous la forme de dents de scie, à branches plus longues pour l'attention, et plus courtes pour l'inattention, alors que

l'alternance avec la mère se présente sous forme d'une courbe modulée d'élévation descente différente. Dès un âge précoce également, le nourrisson peut faire une différence entre l'interaction avec la mère et l'interaction avec une expérimentatrice étrangère. Ces différences ont pu être analysées par Christiane Widmer dans une étude du système de régulation proximité-distance, au cours des postures en appui. Le passage d'une posture à une autre posture, ou le retour à la même posture, se fait de manière directe avec les mères (fusion-éloignement-fusion ; ou appui-orientation vers le partenaire-distance). Il se réalise de manière plus complexe avec l'expérimentatrice (fusion-éloignement-rapprochement-fusion ; ou appui-éloignement-rapprochement-appui distance). Dans l'ensemble, les mères exercent une action calmante et même préventive. par un ensemble de bercements, caresses, réajustements posturaux ; l'expérimentatrice se signale par ses interventions moins nombreuses et plus discrètes. Des auteurs tels que A. Levy-Schoen et R. Tagiuri Heider, se sont intéressés à ce problème. H. Searles étudiant l'homme dans son rapport avec son entourage non humain exprime le sentiment que la psychanalyse semble présenter l'homme comme s'il appartenait à un univers où rien n'existe et rien ne compte que ce qui est humain ; tandis que pour cet auteur, l'entourage non humain constitue l'un des ingrédients les plus fondamentaux de la vie psychologique humaine.

D'après nous, certains objets inanimés peuvent en effet être vécus par autrui comme désaffectés, ne représenter que des points dans une trame, de simples instruments banalisés, ou des repères dans un certain monde des choses ; cependant nous ne devons pas oublier que dans certaines circonstances ils sont nettement investis, sinon surinvestis. Les objets inanimés ne sont pas nécessairement en permanence objet de passion, mais tout objet inanimé peut devenir avec une certaine permanence, objet substitutif d'amour. D'autre part, des « sujets » animés peuvent être vécus et transposés en objets dans le sens physicaliste du terme.

En abordant le problème de l'espace de l'enfant et de l'enfant dans l'espace, on doit signaler que la *catégorie* « espace » a depuis toujours été coextensive au domaine même du savoir. En tant qu'objet de connaissance, il faut attendre une époque récente pour que le concept d'espace soit rendu opérationnel et se diversifie en de très nombreux objets scientifiques. Les espaces mathématiques, les espaces physiques, les espaces psychologiques, etc., ont progressivement été élaborés au sein de systèmes scientifiques qui possèdent chacun leurs propres modèles et leurs propres méthodes d'investigation (Pinol-Douriez).

Dans le cadre de l'espace psychologique, Piaget, Inhelder et Szeminska ont abordé les relations spatiales par des géométries — géométrie topologique d'abord, géométrie projective et métrique ultérieurement. L'espace

topologique répond aux relations de voisinage, de séparation, d'ordre, d'entourage et de continuité. Dans un espace projectif, seule une parcelle de la réalité s'articule selon des rapports de réciprocité qui se concilient. Le lien entre tous ces aspects est donné par le groupe de transformation qui permet de passer de l'un à l'autre. L'espace euclidien introduit une métrique et un système de référence général et fixe, extérieur au sujet. Les étapes de l'espace d'action, chez Piaget, sont bien connues et ont été décrites dans « La naissance de l'intelligence chez l'enfant » et « La construction du réel ». Au cours des quatre premiers mois d'existence, le bébé ne connaît du monde qu'une série de perceptions relatives. C'est aux alentours de 4 mois 1/2 que débute la construction de l'objet et la mise au point de la coordination entre préhension et vision ; les objets ont alors acquis des propriétés euclidiennes et projectives. Vers 9 à 10 mois, l'objet est devenu permanent et invariant, et l'enfant commence à s'intéresser aux relations qu'entretiennent les objets entre eux. Il découvre les caractéristiques des objets susceptibles de servir de support ou de contenant ; il marque son intérêt pour les boîtes ouvertes ou fermées, les anneaux et les trous. Entre 15 et 18 mois, l'enfant a acquis une connaissance du monde physique qui lui permet d'agir de façon adaptée. Chez l'enfant, comme chez l'animal, les actions les plus primitives sont certainement celles qu'exerce l'orifice oral pour la saisie, le déplacement, la succion, l'ingestion et les transformations masticatoires. La bouche sera l'outil de préhension et d'action. Mais l'émergence la plus intéressante sera celle de la promotion de la main au rang de préhension, de manipulation et de transformation. D'autre part, le développement de la fonction visuelle est une véritable manipulation informationnelle. Comme le dit Paillard, la bouche, la main, la fovéa, représentent trois exemples typiques d'un dispositif sensori-moteur d'ingestion sélective. Ces trois systèmes disposent d'une zone de capture fondamentalement tactile pour la première et la seconde, et essentiellement visuelle pour la troisième. On peut, avec cet auteur, distinguer deux grandes sphères fonctionnelles : l'une, celle des actions de positionnement et de transport du corps au service d'une fonction large de repérage dans un espace orienté, et de localisation des objets qui s'y trouvent ; l'autre, celle des actions diversifiées de manipulation dirigée sur les objets eux-mêmes : « saisie », transformation, consommation. Il est démontré qu'une restriction sensorielle, visuelle, peut troubler l'organisation caractéristique spatiale. De même, une restriction sélective de l'expérience motrice peut modifier la capacité d'identification de propriétés des objets, troublant la construction des invariants perceptifs. L'expérience sur la décorrélation sensorielle, dont le prototype est l'expérience de Stratton, montre que la décorrélation se réorganise plus facilement si le membre déplacé l'est activement dans le champ visuel dévié, alors qu'elle reste très incomplète si le membre est vu passivement transporté par l'expérimentateur, ou simplement immobile (Brouchon et al.).

Les objets, situés dans l'espace, ont un attrait important dès un âge précoce pour la préhension, l'agrippement, sous la forme de l'aimantation. Au cours des mouvements de la main ou des yeux, l'enfant s'agrippe par la main, ou par les yeux, à un objet environnant, ce qui aboutit à une prise — nous dirions plutôt à une emprise — lorsque la main attrape et amène l'objet à la bouche. La bouche qui est un organe d'activité précoce de succion et d'incorporation, situé dans la ligne médiane, joue un rôle de premier réflexe d'orientation. Au cours de cette période, on ne peut pas dire que c'est l'enfant qui conquiert l'espace, mais plutôt que c'est l'objet qui agrippe l'enfant ou qui est agrippé par l'enfant. Tant que ce phénomène d'aimantation persiste, et que l'enfant a une plus ou moins grande difficulté de se détacher — prendre est toujours plus facile que lâcher de l'œil et de la main — il n'y a pas de possibilité de véritable exploration. Même plus tard, lorsqu'un objet pris n'est pas porté à la bouche, et que l'enfant peut utiliser des schèmes de secouer, taper, frotter, pousser, etc., on ne peut pas dire qu'il manipule l'objet en tant que tel : il l'explore. Il utilise plutôt des activités répétitives, action de la main-objet dans l'espace. C'est plus tard que l'enfant va acquérir la possibilité d'une perception des relations spatiales, et qu'il va passer de l'aperception à la représentation des relations. Le sujet n'utilise plus ses conduites dans l'espace dans le simple but de satisfaire d'autres objectifs, il s'y intéresse pour elles-mêmes. Il va développer une aptitude à « étudier » et à « observer » ; avec une plus grande distance d'observation critique par rapport au monde, il prend une « attitude réflexive » dans le sens qui est utilisé par Buytendijk. A ce niveau comportemental, le sujet prend une distance, il ne se contente plus de faire des choses mais il regarde ce qu'il fait. Il considère les choses pour elles-mêmes sans les utiliser directement dans l'action (Vereecken). Pour Shinn (1900) cité par Werner et Kaplan, lorsqu'autour du cinquième mois l'action commence à se limiter à porter les objets à la vue, et non plus à les porter à la bouche, à ce moment-là, l'enfant se met à chercher du regard tout ce qui l'entoure et qu'il ne peut pas manipuler. Cet auteur avait raison de considérer que l'émergence de cette attitude nouvelle de regarder les objets est capitale, car ce qui se passe alors est justement que le « monde des objets » cesse d'être celui de l'incorporation et de la manipulation, pour devenir un monde d'objets ayant une existence en dehors de l'action que l'enfant a sur eux (le regard est aussi une action mais à distance), un monde d'objets vrai.

Pour Buytendijk, prendre et désigner sont des actions essentiellement différentes. L'homme normal peut se mouvoir dans son espace vital ; il le fait par exemple lorsqu'il saisit un objet. Pour désigner un objet du doigt, il doit adopter une attitude toute différente face au monde extérieur. Il doit se rendre compte des rapports spatiaux objectifs de direction et de distance. Vygotsky considérait que le fait d'indiquer du doigt est au point de départ un essai infructueux de prendre un objet éloigné. Plus tard, le pointage a

une valeur d'indication en tant que telle. La fonction du geste de l'enfant serait d'abord créée par la situation objective dont on peut décrire les composantes motrices, ensuite par les personnes qui entourent l'enfant dans la mesure où le geste est interprété et compris par elles comme une indication. Enfin, il prend sa fonction pour l'enfant lui-même, qui, dès lors, le produit comme tel pour indiquer. D'après Guillaume, le geste pour prendre devient en se transformant un geste pour demander, puis pour désigner l'objet demandé, puis pour désigner l'objet dont il parle, même non demandé, c'est-à-dire pour attirer sur lui l'attention d'autrui. La filiation entre le geste pour prendre et le geste pour demander ne nous paraît pas certaine. La diachronie ne montre pas nécessairement la filiation. Des gestes d'apparence semblable ne sont pas nécessairement équivalents car, à chaque période, ils peuvent prendre des valeurs nouvelles. C'est dans le contexte de leur apparition que leur histoire prendra un sens. On a souvent cru que le *pointing* dérivait du *grasping* ; pourtant il y a une distinction fondamentale entre ces deux conduites : l'une sert à la prise et à l'incorporation, l'autre est au contraire dirigée vers l'extérieur et non vers soi. La préhension se situe dans l'étape sensori-motrice où le monde des objets est un monde « d'objets-de-l'action ». D'après Werner et Kaplan, le *pointing* ne peut apparaître qu'avec l'organisation d'un monde d'objets perçus visuellement et reconnus à distance, appelé « monde-des-objets-de-contemplation ». On distingue différents types de toucher chez l'enfant : toucher d'abord au service de la préhension qui ne suppose aucune référence, ensuite toucher au service de l'exploration des objets ; c'est-à-dire que l'objet avec ses particularités intéresse l'enfant. Après il y aura une sorte de toucher qui sera référentiel, au vrai sens du mot, mais il ne peut apparaître comme tel que dans une relation interpersonnelle. Ensuite, le vrai comportement référentiel va émerger et consistera seulement en une direction du regard vers un objet, accompagné de « *pointing* ». Alors la caractéristique de ce geste est que l'index est tendu vers l'extérieur « dénotant » un objet dans l'espace et, à ce moment-là, le geste a rigoureusement et uniquement pour fonction la référence. Le geste de *pointing* est totalement séparé du désir d'incorporation de l'objet et reste solidaire du désir de « partager » l'existence avec autrui. Avec raison Bruner considère que le *pointing* n'apparaît qu'à un moment où l'évolution des conduites motrices a déjà une longue histoire qui n'est pas seulement l'histoire du développement sensori-moteur, mais aussi l'histoire du « jeu partagé » et très tôt partagé par la mère et l'enfant.

D'après Wallon et Lurçat, l'espace est une réalité extérieure à l'homme mais dont l'homme, dès le premier temps de son évolution, a saisi successivement les différents aspects en fonction de ses activités diverses. C'est dans l'espace que nous situons l'image des objets réels mais non actuellement perçus ; c'est l'espace de nos souvenirs, celui de nos fictions et de nos rêves. L'espace affectif et l'espace postural qu'on peut dénommer respectivement « espace intéroceptif » et

« espace proprioceptif », constituent l'espace subjectif, par opposition à l'espace objectif extéroceptif, ou espace environnant où se situent les êtres et les choses. Localiser les choses est l'opération la plus primitive ; les relations de lieu sont les premières à se dégager de l'expérience concrète sur le plan perceptivo-moteur d'abord, dans la réduction des espaces sensoriel, postural, préhensif, locomoteur à un seul espace ; l'espace se détache de l'acte sur le plan représentatif ensuite, la localisation de l'image suivant de près la dénomination de l'objet. La représentation de l'espace commence par être confondue avec celle des choses ; il y a indistinction entre l'image des choses et l'espace qu'elles occupent. On a sans aucun doute valorisé l'espace visuel, considéré comme un espace privilégié ; alors que dans l'organisation première l'espace olfactif, l'espace proprioceptif et postural jouent un rôle capital dans l'établissement des premières relations. Le monde sonore, par ailleurs, est le monde où se place la voix de la mère, vers laquelle l'enfant tourne la tête lorsqu'il l'entend. C'est après avoir vécu dans un espace de confusion entre moi et autrui, que va se faire une distinction entre moi et l'autre, et que la représentation de l'espace commence à être confondue avec celle des choses. L'espace, d'après Wallon, reste imprégné d'éléments existentiels et qualitatifs. Il est une réalité sensible comme les choses ; étroitement uni à la réalité de l'objet, il peut multiplier l'existence d'un objet perçu à plusieurs endroits, position et objet restant confondus. L'espace est dans les choses, plutôt que les choses dans l'espace. L'endroit où une chose est perçue peut fournir une raison à l'existence de la chose. Avec l'analyse des qualités, l'espace commence à se détacher des choses pour devenir une qualité, et une qualité absolue. L'enfant désigne cet espace par « partout », en opposition avec ce qui est localisé ou localisable. Il est mis en dehors des choses et des objets, comme une réalité indépendante, sans rapport avec ces derniers. Par l'intermédiaire de « partout », il confond encore l'espace avec la quantité : est partout ce qui est innombrable ; c'est l'espace qualité.

Le jeu est une activité essentielle à la vie de l'enfant. S'il existe un grand nombre de travaux sur le jeu, on remarque que sa définition est difficile à cerner. Cette activité banale et quotidienne fait partie de notre vie, s'infiltré dans le champ des comportements, se structure dans la ligne de notre évolution et exprime des réalités plus ou moins camouflées et des métaphores plus ou moins surnoises. Dans le monologue, ou le dialogue, il est à la fois acte gratuit et indispensable. Il est corps en action et activité symbolique. Au cours de son évolution, il est spontanéité, expansion, répétition modifiable ou logico-flexible qu'on ne peut transgresser une fois qu'il a été librement choisi. Si on a pu considérer que la liberté du choix est le sceau du jeu, certains de ces jeux sont jeux de règles. La notion de plaisir fait partie du jeu, et on a pu dire par ailleurs que le sérieux tend à exclure le jeu, tandis que le jeu peut

fort bien englober le sérieux. On parle également de la gratuité du jeu. Peut-on séparer en fait les activités en gratuites ou obligatoires ? Peut-on se référer en disant cela au fait que le jeu n'apporte pas de gain ? Comme on l'a fait remarquer, les jeux de billes ont comme particularité d'être à la fois instrument et enjeu. Lorsqu'on dit par ailleurs que le jeu est une activité particulière à l'homme (*homo ludens*), on ne voit pas très bien la différence que l'on peut faire avec les activités des mères chimpanzés lorsqu'elles jouent avec leurs nourrissons, dans des jeux de culbute, ou de morsures pour rire, de chatouilles, de poussées pour balancer les petits, etc. Les difficultés rencontrées pour définir le jeu se retrouvent également, comme le dit Huizinga, dans les nombreuses tentatives pour définir la fonction biologique du jeu : le jeu comme moyen de se délivrer d'un excédent de vitalité, comme satisfaction d'un besoin de détente, comme exercice de la maîtrise de soi, comme assouvissement d'une fiction de désir réalisable dans la réalité. En fait ces explications sont fragmentaires. Si l'une d'entre elles était exhaustive, elle exclurait les autres ou les comprendrait et les absorberait dans une unité supérieure. Huizinga pour sa part, se place sur le plan de la culture et du sacré et considère la fonction du jeu, non pas dans la vie animale ou dans la vie enfantine, mais dans la culture ; par ce fait, il se sent autorisé à aborder la notion de jeu là où la biologie et la psychologie l'abandonnent. C'est en se fondant sur des présuppositions théoriques et sur des analyses de structures, à partir des modes d'approche biologique, sociale et psychanalytique, qu'on peut établir une classification des divers types de jeu. Si l'on compare les diverses classifications de jeu, on se rend compte que la plupart des auteurs font une différence entre les activités dites fonctionnelles, répétitives, d'exercices, d'une part, et les jeux collectifs, jeux de règles et jeux sociaux, jeux de coopération d'autre part. Entre ces deux pôles, on place les jeux imaginaires, les jeux symboliques, les jeux de fiction, d'illusion, les jeux de faire-semblant, etc. La langue anglaise permet de faire une distinction entre le terme *play* et le terme *game*. Le *play* est l'aire libre et créatrice ; l'acte de jouer (*to play*), récréation, pari, désir, impliquant une certaine gratuité. Le terme de *game* se place plutôt sur le plan de l'organisation, du schéma, du plan, des jeux de règles collectifs plus socialisés. Dans la notion de *play*, la fantaisie et l'aventure font partie de l'activité, dans le *play the game*, il faut jouer le jeu, sinon on triche. *Playing* est un participe substantivé, comme *object relating*, *holding*, *being*, souvent utilisés par Winnicott, termes qui indiquent un mouvement, un processus en train de s'effectuer, une capacité, une activité quasi-compulsive, et non le produit fini (J.B. Pontalis).

Il n'est pas juste de considérer que les jeux non réglés apparaissent avant les jeux réglés car en fait, dans certaines imitations répétitives, s'il n'y a pas de règle implicite, il existe un certain accord entre les personnes qui jouent. Par ailleurs, au cours de l'évolution, on peut passer des jeux fonctionnels

à des jeux de coopération, de compétition. D'ailleurs, la notion de règles, en tant que telle, n'appartient pas seulement au jeu ; elle appartient à l'évolution de la personnalité. Il y a chez tout enfant une capacité potentielle de jeu. Le « jouer » ne peut être défini comme une réalisation de cette capacité. L'enfant dans le jeu n'est pas une entité abstraite, il investit le corps et investit plus tard la pensée constructive. L'activité libre peut devenir activité de maîtrise et de réflexion, de plaisir et de révélation, et même activité réfléchie, sérieuse et constructive. C'est en se jouant que le jeu peut se transformer et c'est en jouant que l'individu peut découvrir ses nouvelles possibilités. Lorsqu'on parle de lieux du jeu, il ne faut pas considérer que l'enfant doit choisir un lieu défini pour réaliser son activité de jeu. En fait, l'enfant s'accoutume des possibilités, et il n'a pas nécessairement besoin de grandes étendues pour exécuter son activité. On distingue, avec Erikson, un jeu autocosmique qui répond aux explorations par répétition des sensations relatives au monde extérieur ; il correspond à une utilisation des possibilités allant des jeux d'exercice, de répétition et d'action, aux jeux d'exploration et de manipulation. C'est la première géographie de l'enfant, et les cartes de base qui sont apprises dans cette interaction avec la mère restent sans aucun doute des guides pour la première orientation du Moi dans le monde. La microsphère, c'est-à-dire le petit monde des jouets dont il peut se servir, est un refuge que l'enfant établit pour pouvoir y retourner quand il a besoin de refaire son Moi. C'est dans ce monde qu'il peut utiliser sa capacité de maîtrise. La macrosphère est le monde partagé des autres. A mon avis cet espace où se déroule le jeu est le médiateur entre l'enfant et un autre lui-même, espace dans lequel il est acteur et spectateur et dans lequel, en jouant, il se manifeste, se tâte et se conjure, peut se permettre de jouer à pile ou face, à qui « perd gagne », se faire dévorer afin de se retrouver, tricher, transgresser symboliquement les interdits. Dans ce jeu, l'autre est déjà présent. Si le jeu social dans le sens classique du terme n'apparaît que relativement tard chez l'enfant, il nous semble que les échanges et les dialogues par le jeu apparaissent précocement ; l'autre pouvant être comme un « représentant », comme un imaginaire qu'on construit, au fur et à mesure que le jeu se déroule.

La plupart des auteurs admettent qu'il existe une activité pré-ludique qui précède la véritable activité ludique. Le comportement du bébé qui se manifeste au cours de l'assimilation reproductrice, répétition pour la répétition, est le précurseur du jeu. Piaget propose une classification fondée sur les structures du jeu, mais qui sert en même temps d'instrument d'analyse de l'évolution du jeu avec l'âge. Il distingue ainsi trois grandes structures : les jeux qui n'ont pas de structure ludique particulière, « jeux d'exercice » qui consistent simplement à utiliser pour le plaisir une conduite quelconque, sans que l'utilisation ludique de la conduite la modifie dans sa structure ; les jeux qui ajoutent à l'exercice un élément structural nouveau,

qui est le symbole et la fiction, c'est-à-dire la capacité de représenter par des gestes une série de réalités non actuelles absentes et non données dans le champ perceptif du moment : jeu du « comme si » ; enfin les jeux de règles qui ont une tradition transmise de génération en génération, et qui sont des institutions sociales proprement dites. Le jeu d'exercice croît pendant les premiers mois, passe par son apogée pendant les deux ou trois premières années, puis décline ensuite progressivement. La courbe du jeu symbolique débute plus tard, avec la fonction symbolique, au cours de la seconde année ; elle passe par une apogée pendant la petite enfance et décroît ensuite. Enfin, les jeux de règles débute pendant la petite enfance, à titre d'imitation du jeu de règle des aînés, et ce n'est qu'à partir de 7 à 8 ans que se constitue le jeu spontané. En se plaçant sur le plan évolutif, on doit se poser la question de la validité du terme « jeu », dans les étapes intitulées jeu fonctionnel, jeu de répétition et d'action par Lowenfeld, jeu d'exercice par Piaget, jeu sensori-moteur par Millar. A mon avis, il ne faut parler d'activité d'exercice que lorsque l'activité fonctionnelle tend à confirmer son existence par une activité répétitive, qui paraît aller dans le sens d'une consolidation de la fonction par sa réalisation. Il semble qu'au cours des premières phases de ce type de réalisation fonctionnelle qui se déroule dans l'autosphère, il n'y ait dans ces phases préliminaires, ni plaisir, ni liberté. Progressivement peut apparaître une complaisance dans la répétition, une découverte du plaisir et une recherche délibérée de ce plaisir. Château a pu se demander : pour qui la jouissance est-elle fonctionnelle, sinon pour l'adulte qui distingue l'activité fonctionnelle de l'activité orientée vers un objet ? Wallon dit que pour certains jeux, c'est la fonction de l'effet qui s'exerce sous une forme pure. Chez d'autres enfants plus âgés, le plaisir du nouveau n'est pas un plaisir de l'effet nouveau, c'est le plaisir d'un pouvoir nouveau. Lors des mouvements de flexion-extension ou lors des vocalises auto-entretenues, sans aucun doute une complaisance peut devenir activité de dialogue lorsque l'enfant prend conscience de la maîtrise de son activité. L'enfant peut faire ou ne pas faire, lorsque la fascination peut être utilisée par l'enfant et pas seulement subie par lui.

Winnicott fait une critique à certains auteurs psychanalytiques qui se sont centrés sur le contenu du jeu et sur le jeu en tant que tel, plus qu'ils n'ont regardé l'enfant en train de jouer. D'après cet auteur, jouer conduit à établir des relations de groupe. La mère va passer par une phase où une partie d'elle-même est impliquée dans un mouvement de va-et-vient qui pour le bébé correspond, alternativement, à exercer sa capacité de trouver, et à attendre d'être trouvé. La mère est capable de jouer ce rôle pendant un certain temps sans pour ainsi dire admettre d'entraves. Le bébé vit alors une *expérience* de contrôle magique, une expérience d'omnipotence. La confiance dans la mère suscite un terrain de jeu intermédiaire où l'idée de magie prend sa source dans la mesure où le bébé fait bien l'expérience

de l'omnipotence. Il faut bien comprendre, avec Winnicott, que si le jeu est excitant, ce n'est pas essentiellement parce que les instincts y sont à l'œuvre ; ce dont il s'agit, c'est toujours de la précarité du jeu réciproque entre la réalité psychique personnelle et l'expérience du contrôle des objets réels, de la précarité de la magie, née de l'intimité au sein d'une relation dont on doit s'assurer qu'elle est fiable. C'est plus tard, en présence de quelqu'un, que l'enfant joue avec la certitude que la personne qui l'aime et en qui on peut avoir confiance est disponible, et demeure disponible quand, après l'avoir oubliée, on s'en souvient. Cette personne est ressentie comme réfléchissant ce qui se passe dans le jeu. Si à certains moments, la mère qui joue avec le bébé se montre plutôt soucieuse de s'adapter aux activités de jeu de son enfant, tôt ou tard, cependant, elle introduira sa propre activité de jeu. Ainsi la voie est-elle toute tracée pour qu'un jeu en commun s'instaure au sein d'une relation. Le jeu a une place et un temps propre. Le jeu a sa place dans un espace potentiel entre le bébé et la mère. Cet espace varie beaucoup selon les expériences de vie du bébé, en relation avec la mère ou la figure maternelle. En jouant, l'enfant manipule les phénomènes extérieurs ; il les investit et, leur conférant une signification particulière, il les met au service du rêve. Il existe un développement direct qui va des phénomènes transitionnels au jeu, et du jeu au jeu partagé et, de là, aux expériences culturelles. Quant à l'objet qui est utilisé dans le jeu, on parle beaucoup des modifications que l'enfant lui fait subir ; en fait c'est à travers lui que se produit la métamorphose du sujet. C'est à travers le champ de l'illusion que le sujet se conquiert de nouvelles réalités. Comme l'indique Gutton, par le jeu la mère confère à son enfant son autonomie progressive ; lorsqu'il manipule un objet, l'enfant n'est plus objet : pour l'enfant la mère peut être absente, et pour la mère, l'enfant lui échappe. Dans le don d'un jouet, la mère accepte non seulement d'être privée de son enfant-objet, mais aussi d'être « mise en rivalité » avec le substitut maternel que le jouet représente. Le jeu est d'abord projection, et la projection ludique localise dans l'espace ce qui est projeté ; elle défend l'enfant contre le retour du projeté, elle maintient l'ennemi au dehors. Le mécanisme de déplacement constitue le fondement même de la possibilité des fonctions ludiques. Le pouvoir de l'enfant de déplacer le désir allant vers la mère, vers un objet, s'est structuré à partir du désinvestissement du corps de la mère.

Le statut d'un groupe communautaire répond au consensus d'un certain nombre d'individus par rapport à une organisation ou à une structure socio-juridique, armature dans laquelle ils vivent. Ce fonctionnement peut se modifier avec l'évolution des mœurs, et ces modifications peuvent aller de pair avec les nouvelles positions par rapport au rôle. Le rôle que nous offre le statut et le rôle que l'on prend dans le cadre d'un statut, ne sont pas contradictoires,

dans le cadre de la réalisation du rôle au cours de laquelle l'individu se confronte au collectif, assume sa tâche et exprime son individualité. Le rôle que l'on accorde au sujet qui l'accepte ne va pas nécessairement de pair avec le rôle que le sujet s'accorde à lui-même. Le désaccord entre sujets ne rompt pas nécessairement les règles du statut. Dans le cadre des relations parents-enfants, la structure peut être considérée comme dyadique — relations mère-enfant — ou triadique — relations enfants-parents — ou encore élargie. Chacun des rôles et chacune des positions dans la triade peuvent être de nature différente et se modifier dans le temps, sans que le groupe perde les caractéristiques de la réciprocité. Ainsi, l'enfant nouveau-né peut être plus dépendant des signaux venant de l'environnement, tout en restant cependant actif. Mais progressivement, la mère peut devenir, pour son compte, dépendante des signaux émis par l'enfant.

Les rôles du père et de la mère ont été pendant longtemps caractérisés par un partage de rôles dans lequel la mère jouait le rôle essentiel par rapport à l'enfant. Dans le jeu symbolique, l'enfant joue successivement plusieurs rôles, à la fois par son comportement manifeste et par le processus mental de prise de rôle. Quels sont les rôles attribués à la mère ? La mère est femme par ses caractéristiques biologiques et par son statut social. En outre, la mère est génitrice (signalons toutefois que dans certains dictionnaires « géniteur » n'est qu'au masculin) ; elle est mère nourricière transfusant *in utero* les humeurs de sa chair, pouvant transmettre ultérieurement le lait de son sein. En outre, mère entourante pendant la grossesse, elle le reste sous une autre forme après la naissance de l'enfant. Mais elle est en outre une mère aimante, pouvant faire la part de l'amour qu'elle porte au père et de celui qu'elle porte à l'enfant. Le père est co-géniteur parmi la multitude des géniteurs possibles. Le doute de la paternité, dit Freud, est un doute que l'on ne peut jamais tout à fait vaincre. Beaucoup de travaux sur le père lui confèrent comme devoir : protection, savoir, autorité, virilité, toutes choses impliquées dans le rôle qui lui est attribué par la société. Il est intéressant de signaler que si les termes « maternité » et « maternalité » sont employés pour la mère, le terme de « parternalité » n'est pas utilisé pour le père. Et cependant les soins dispensés aux enfants sont de plus en plus partagés entre le père et la mère. Il est curieux de constater que, chez certains auteurs, en particulier Winnicott, le père apparaît très peu. Et si Mélanie Klein, pour sa part, parle peu du père, par contre elle parle beaucoup du pénis du père. On parle souvent de la relation mère-enfant, comme si le bébé reconnaissait la mère en tant que mère. En fait le bébé est manié par un sujet qui est porteur d'un devoir dicté par la tradition, et d'une ritualisation d'activité qui contribuent à la subsistance de l'enfant. Parmi les interactions duelles au cours desquelles le père est absent, les mères célibataires posent des questions particulières. Même si le monde de la maternité célibataire paraît être régi, pour une large part, par un ordre inconscient, il n'en reste pas moins,

comme l'indique Ramzi K.H. Geadah, qu'une situation d'être-ensemble des consciences et des individualités — sorte de personnalité, identité culturelle émanant du pouvoir social des idéaux collectifs et régissant la tradition —, sous-tend la transformation inconsciente des énergies pulsionnelles sollicitant le Moi. Cet auteur a étudié les caractéristiques de mères célibataires musulmanes arabes, de mères célibataires antillaises et de mères métropolitaines. Il ressort de cette étude interculturelle que la maternité célibataire constitue au départ une conduite marginale et l'intégration des mères aux cadres sociaux se fera plus ou moins bien suivant le plexus culturel et le consentement socio-familial. Etudiant l'enfant dans sa réalité, on peut considérer qu'il constitue un « symptôme » de la situation psycho-sociale de la mère célibataire. Coupée de son milieu d'origine et vivant loin de sa famille, dans une atmosphère d'insécurité, de solitude et d'anxiété plus ou moins prononcée, elle ne peut que compenser le sentiment de frustration affective dans son mode d'action sur l'enfant. Dans l'arrière-plan de ce tableau commun, vont se dégager des différences dans le comportement ou le développement du nourrisson, suivant l'appartenance culturelle de la mère. Schématiquement, il semble que l'avenir de l'enfant de la mère célibataire antillaise ou africaine n'est pas compromis quand il grandit dans son milieu d'origine. Ce que le père réel ne peut assumer, le groupe social s'en charge. Par contre, il y a des difficultés dans le développement d'un enfant d'une mère célibataire dans un milieu musulman arabe. L'enfant de la mère célibataire métropolitaine, ou occidentale en général, est victime de l'isolement de sa mère dans le type de réseau familial nucléaire existant. Le problème de la paternalité, au point de vue ethnologique, ne peut être compris que par rapport à la société. Dans certaines trames ethnologiques, on a pu relever au cours de l'accouchement une réciprocité de relations entre père, mère et enfant. Ainsi, chez les indiens Guyaki, la naissance d'un enfant porte en soi un germe mortel. Le père doit se tenir loin de la mère et ne doit pas la regarder pendant qu'elle enfante. La sanction de ce contact oculaire s'abatrait vite sur lui. La ressemblance entre le fils et le père est incontestablement ce qui inquiète le plus vivement les Wolof ; elle est affectée d'une valence mortifère. L'enfant qui ressemble à son père est appelé métaphoriquement l'enfant qui prend son père, ou l'enfant qui enlève son père. La ressemblance n'est pas une menace en elle-même, qui nécessiterait la séparation de deux êtres proches, elle est seulement ce à quoi il est néfaste de faire allusion, au même titre que la beauté, l'intelligence ou d'autres qualités de l'individu. Chez les Baruyas de Nouvelle Guinée, les attitudes des hommes envers l'enfant, quel que soit son sexe, sont des attitudes de répulsion, d'abstention de tout contact physique, même d'allusions verbales. A noter cependant que dans la nouvelle génération les jeunes pères prennent leurs bébés dans les bras et s'occupent d'eux.

La pratique de la couvade, qui a été décrite par des anthropologues dans les

régions françaises du Béarn et du Pays Basque, selon laquelle le mari prend dans le lit la place de l'accouchée, se fait soigner à sa place et joue ce rôle pendant un laps de temps variable, est rare sous cette forme dans les populations indiennes d'Amérique. Selon Lévi-Strauss, il serait faux de dire que l'homme prend la place de l'accouchée : tantôt mari et femme sont astreints aux mêmes précautions, parce qu'ils se confondent avec leur enfant qui, dans les semaines ou moins suivant la naissance, est exposé à de graves dangers. Tantôt le mari est tenu à des précautions plus grandes encore que sa femme, parce que, en raison des théories indigènes sur la conception et la gestation, c'est plus particulièrement sa personne qui se confond avec celle de l'enfant. Ni dans l'une, ni dans l'autre hypothèse, le père ne joue le rôle de la mère ; il joue le rôle de l'enfant. Il est rare, dit cet auteur, que les ethnologues se soient mépris sur le premier point, mais il est plus rare encore qu'ils aient compris le second. Comme l'a montré Menget, dans l'analyse des notions et des prescriptions chez les Txicao, le système de la couvade n'est pas une réalité autonome ; c'est une période rituelle remarquable, à l'intérieur d'une séquence d'actes et de précautions tout à fait comparables qui marquent le changement d'état biologique.

Les modes de relations de l'enfant avec le père sont variables selon l'âge. Entre 6 et 7 mois, l'enfant devient plus tendu, alerte et actif quand il voit son père. A 8 mois, le père semble agir comme facteur « énergisant ». A 13 mois 1/2, certaines pratiques de l'enfant sont clairement en rapport avec le père (E.L. Abelin).

Mais quel est le rôle de l'enfant ? A quel moment de son évolution peut-on parler de rôle ? S'il est vrai que l'on ne peut pas encore dire que le nourrisson prend un rôle, par son existence, il joue cependant un rôle en tant que modificateur du rôle de la mère, pendant la grossesse et surtout après la naissance. L'enfant a un rôle particulier dans le cadre familial et dans la vie fantasmatique de la mère. Par ses demandes et ses réactions, il préfigure le rôle de la mère, induisant la reconnaissance par celle-ci de son rôle maternel. Par ses besoins, sur le plan psycho-physiologique, il va faire découvrir à sa mère les plaisirs et les contraintes qui l'affirment dans son rôle de mère. A l'appel des besoins physiologiques de l'enfant, ce rôle va être confirmé, parfois dans l'ambiguïté, et dans le cadre de la mutualité. Lorsqu'un enfant, réalisation d'un mythe, devient réalité et nouveau mythe, il crée une nouvelle répartition des rôles dans le cadre familial, participe à la régulation d'un nouveau champ de forces, joue et prend un rôle plus ou moins efficace dans la complémentarité-compétitivité parentale. Lorsque la mère répond au déclencheur de l'enfant, elle ouvre la voie à une certaine unité. Elle porte dans son patrimoine la possibilité d'aimer, pourvu qu'elle ait vécu l'amour dans ses propres relations infantiles avec sa mère. Et l'enfant, par ses demandes, lui confirme cette possibilité. Ainsi s'ouvre la voie à un code des désirs et des plaisirs qui ne se

perpétuent que par la réalisation des relations primaires, et qui sont au service de la perpétuation de l'homme par la re-production.

Un certain nombre d'auteurs ont essayé de décrire la mère et le père idéal. En fait, les meilleurs parents sont ceux qui gardent leur spontanéité intuitive, qui sentent les besoins de l'enfant et donnent des réponses adéquates à leurs demandes. Ils ne sont pas forcément permissifs *a priori*, non plus rigides, mais assurent une certaine continuité et sont toujours, et sans contrainte, réceptifs aux demandes. Il faut dire que s'il se trouve encore de tels parents, ils ont bien du mérite, car la prise de position des « techniciens » en la matière, aussi bien dans la littérature spécialisée, que dans les ouvrages de vulgarisation, ne leur a pas facilité la tâche. Il faut reconnaître que l'attitude trop souvent culpabilisante et agressive vis-à-vis des pères et surtout des mères bouc-émissaires a certainement été très néfaste. La description schématique d'un certain nombre de typologies de pères et de mères pathogènes est dangereuse et risque d'entraîner une chosification du vivant. On sait d'ailleurs que l'image des parents tels que nous les voyons ne correspond pas forcément à ce que les enfants ressentent au cours de l'inter-relation. L'enfant qui exprime de la haine ne veut pas dire que les parents soient nécessairement haïssables, pas plus que l'assentiment de l'enfant face à des attitudes bienveillantes veuille dire que les parents soient aimables. L'attitude de certains psychiatres ou psychologues qui se posent en juges peut être dangereuse car définissant et nommant certains parents « bons » ou « mauvais », ils leur impriment la marque de ces qualificatifs et se risquent dans un jugement rigidifiant hors du contexte et de la plasticité diversifiée des inter-relations dans leur évolution historique.

J. de A.

SÉMINAIRES

Les séminaires de cette année ont porté sur « Le développement : fonctionnements diachroniques et synchroniques ».

Ont participé activement à ces séminaires : D^r A. GREEN, « Schèmes phylogénétiques et structures innées » ; D^r F. CUKIER, « Les relations parents-enfant chez les enfants prématurés à risque » ; D^r F. KLEIN, « Etude longitudinale de la grossesse et perspectives prophylactiques » ; D^{rs} E. HERBINET et M. BYDŁOWSKI, « La naissance : le point de vue d'un accoucheur et celui d'une psychanalyste » ; F. LOUX, « Le maintien, l'emballotement et le berceau dans l'histoire et dans les traditions » ; D^r M. DAVID, D^r F. JARDIN et G. APPELL, « Réponse au stress au cours de la première année » ; D^r C. CHILAND, « La

métapsychologie de la relation d'objet » ; J. NADEL et P.M. BAUDONNIERE, « L'appropriation de l'espace par l'enfant et les prémices du dialogue à travers l'imitation » ; J. RABAIN, « Le jeu, le corps et la symbolisation du contact » ; I. LEZINE, C. DUBON et D. JOSSE, « L'enfant et ses pairs ».

PUBLICATIONS

J. DE AJURIAGUERRA, *L'enfant dans l'histoire, problèmes psychologiques (Psychiatrie de l'Enfant, vol. XXII, fasc. 1, 1979, 101-127).*

F. CUKIER, I. LEZINE, J. DE AJURIAGUERRA, *Les postures d'allaitement chez les femmes primipares (Psychiatrie de l'Enfant, vol. XXII, fasc. 2, 1979).*

J. DE AJURIAGUERRA, *Manuel de Psychiatrie de l'Enfant* (traduction italienne, Masson, 1979).

J. DE AJURIAGUERRA, *Handbook of child psychiatry and psychology* (Masson, New York, 1980).

J. DE AJURIAGUERRA, JOSE ARANA ARREGUI, *Psiquiatria Infantil - Psiquiatria del Adolescente* (in *Manual de Psiquiatria*, J.L.G. Rivera, A. Vela, J. Arana, Coordinadores, Editorial Karpos, Madrid, 1980).

J. DE AJURIAGUERRA, M. AUZIAS, *Preconditions for the development of writing in the child* (in Hartley J. Ed., *The Psychology of Written Communication : Selected Readings*, London, Kogan Page, 1980, 68-81).

J. DE AJURIAGUERRA, *La importancia de les aferencies en el desenvolupament psicologic* (in *Primeres jornades sobre l'educacio del deficient sensorial*, Barcelona, Obra Cultural de la Caixa de Pensions per a la Vallesa i d'Estalvis, 1980, 12-16).

M. AUZIAS, J. DE AJURIAGUERRA, *Le planeur. Comportement posturo-cinétique au cours de la période pré-locomotrice chez le nourrisson* (à paraître : *Psychiat. Enf.*).

CONFÉRENCES, COLLOQUES ET MISSIONS

— Conférence à la Clinique Psychiatrique Universitaire de Bel Air (Genève), le 5 mai 1979. Sujet traité : « Le dialogue tonique ».

— Cinquième Congrès Brésilien de Neuropsychiatrie Infantile, Bahia, Brésil, du 2 au 6 septembre 1979. Sujets traités : « La notion de traumatisme

psychologique. Rôle de l'événement » ; « La plasticité fonctionnelle » ; « La notion de fonctionnement. Organisations dites instrumentales. Fonctions autonomes du Moi ».

— Conférence à la Clinique Psychiatrique Universitaire de Bel Air (Genève), le 12 octobre 1979. Sujet traité : « Perspectives de recherches ontogéniques chez l'enfant », conférence illustrée par un film Super-8 sonore de 30 minutes : « Les prémices du dialogue chez le nourrisson ».

— Quatrième Congrès International de Psychomotricité, Madrid, les 22, 23 et 24 mai 1980. Sujet traité : « Ontogénèse des postures. Moi et l'Autre ».

— Intervention à la Real Academia Nacional de Medicina, Madrid, le 22 mai 1980. Sujet traité : « Du monologue au dialogue dans l'évolution psychologique de l'enfant ».

DISTINCTION

Membre correspondant à l'étranger de la Real Academia Nacional de Medicina, Madrid.