

4

Genèse et évolution des liens interpersonnels

L'objectif de ce chapitre est de suivre la genèse et l'évolution des liens interpersonnels du bébé avec les personnes significatives de son environnement. La première partie est consacrée à montrer comment se crée l'histoire d'une relation entre une mère, un père et leur nouveau-né. Cette relation d'amour se construit au fil du temps grâce aux multiples interactions entre le bébé et ses parents. Les interactions sociales parent-bébé supposent un état de connexion émotionnelle entre les personnes sans lequel les mots, les regards ou les gestes perdraient de leur sens. Si le climat chaleureux empreint de sympathie est bien sûr immédiatement envisagé dès lors que l'on parle des interactions parent-enfant, celui de la jalousie est rarement évoqué. Et pourtant, les travaux qui se sont penchés dernièrement sur la naissance de la famille et sur la dynamique attentionnelle entre trois partenaires s'intéressent à une forme de jalousie pour le développement de l'enfant et de la famille.

Une seconde partie se penche sur l'évolution des liens pendant la seconde enfance et la préadolescence. Pendant cette longue période du développement, les enfants mettent en œuvre les modèles de relations qu'ils ont élaborés dans la petite enfance et qui guident leur manière de se percevoir et de percevoir les autres. Les deux systèmes de comportements, le système d'attachement et le système d'exploration, contribuent à élargir les cercles de sociabilité avec les nouveaux moyens cognitifs et langagiers qui sont à leur disposition et trouver des formes distales de contact. La troisième partie concerne le remaniement considérable que subit les liens d'attachement à l'adolescence. Cette période suppose un rééquilibrage entre les systèmes d'attachement et d'exploration pour cette fois aider les jeunes à prendre leur envol vers de nouvelles sphères sociales où amis et amours les incitent à pouvoir éventuellement fonder une famille à leur tour. Des conflits, des rivalités, des jalousies sont autant de méandres qui rivalisent avec les retrouvailles, les moments de partage et d'intimité avec beaucoup de personnes dans l'entourage proche pendant toutes ces années.

Pour chaque partie concernant les trois grandes périodes du développement des liens, un soin particulier est porté aux moyens classiques mais aussi nouveaux d'évaluer les liens d'attachement et de retracer la longue histoire des liens d'attachement. Le souci constant de ce chapitre a été de mettre le maximum de ponts entre la recherche et la clinique, la thématique des liens d'attachement et leur histoire constituant les débuts de la vie psychique et de la vie sociale.

Lectures conseillées

Ouvrages généraux de référence :

DUNN, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

FIVAZ-DEPEURSINGE, E et CORBOZ-WARNERY, A. (1999). *Le triangle primaire*. Paris : O. Jacob.

Rodriguez-Tomé, H, Jackson, S. et Bariaud, F. (1997). *Regards actuels sur l'adolescence*. Paris : PUF..

PIERREHUMBERT, B. (2003). *Le premier lien : Théorie de l'attachement*. Paris : O. Jacob.

STERN, D. (1989). *Le monde interpersonnel du nourrisson*. Paris : PUF.

Attachement : qu'y a-t-il de nouveau ?, n° spécial de la revue *Enfance*, 3, 1998.

Pour aller plus loin :

BOWLBY, J. (1969) *Attachement et perte : L'attachement*, vol. 1. Paris : PUF.

BOWLBY, J. (1973) *Attachement et perte : La séparation, angoisse et colère*, vol. 2. Paris : PUF.

Kerns K.A. et Richardson, R.A. (2005). *Attachment in middle childhood*. NY : Guilford Press.

NADEL, J. et MUIR, D.(eds.). (2005). *Emotional Development* . Oxford : Oxford University Press.

Miljkovitch, R. (2001). *L'attachement au cours de la vie: Modèles internes opérants et narratifs*. Paris : PUF.

WALLON, H. (1949). *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris : Quadrige/PUF.

A. La genèse des liens: le rôle des interactions parent-bébé

1- La construction des liens interpersonnels

Dès la naissance, les bébés sont prédisposés à s'orienter vers et à interagir avec des personnes attentives et chaleureuses. Non seulement les nouveaux-nés sont capables de voir et d'entendre, mais ils peuvent mobiliser leur attention et manifester leur excitation ou leur intérêt vis-à-vis des visages, des voix et des caresses, et aussi des odeurs et des saveurs qui leur sont proposés ; par contre, les bébés sont aussi capables de se protéger de stimulations trop fortes ou répétitives. C'est ainsi que toutes les interactions quotidiennes, qu'il s'agisse de celles autour de la tétée, du biberon ou du change qui assurent la survie du bébé ou celles autour des jeux en face à face qui assurent l'amusement réciproque, apparaissent déterminantes dans la construction de la première relation intime du bébé.

A/ La régulation émotionnelle

Les échanges entre le bébé et le parent au cours du « repas » ou d'un jeu ont en commun d'être déclenchés par une vive émotion, suivis ensuite par une amplification du tonus et des mouvements, se résolvant enfin par la liquidation de la tension (*cf.* document 4 A 1). Pendant les premiers mois de la vie de l'enfant, la faim déclenchera une émotion comme la tension ou le malaise, ou bien l'intérêt réciproque déclenchera le calme ou le bien-être. Le parent, tout comme le bébé, peut détecter ces émotions d'arrière-plan ou affects de vitalité par de subtils détails dans la posture corporelle du bébé, la vitesse et le contour de ses mouvements, des changements minimes dans la quantité des mouvements oculaires, ou comme dans le degré de contraction des muscles faciaux. Ainsi le parent ou le bébé sont perçus comme « tendu », « à cran », découragé » ou « de bonne humeur », « las » ou « enjoué ». Ces émotions d'arrière-plan incluent la fatigue, l'énergie, l'exaltation, le bien-être, le malaise, la tension, le relâchement, le sentiment d'émerger, la pesanteur, la stabilité, l'instabilité, l'harmonie ou la discorde, l'équilibre ou la fragilité.... Sans parole, le parent et le bébé se rencontrent ainsi plusieurs fois par jour. La tétée se termine par l'apaisement et le sommeil du bébé, et par la satisfaction et le calme du parent. De même, après une succession de variations temporelles qui régulent l'état émotionnel du parent et du bébé, les jeux se terminent le plus souvent par un enthousiasme partagé.

B/ La motivation intersubjective

La relation parent-enfant se fonde sur ces interactions aussi simples que fréquentes. Elles peuvent être orchestrées comme du papier à musique, mais elles peuvent aussi présenter des ratages mineurs, des mauvais calculs d'ajustement, des retards, des ruptures temporaires et des réajustements. Le bébé ou le parent sont peut-être fatigués, de mauvaise humeur ou préoccupés. Malgré tout, chaque partenaire puise dans le répertoire commun de gestes et d'émotions pour trouver le rythme de la danse. Chacun y puise aussi la confiance en ses propres capacités à communiquer intentionnellement avec l'autre, à s'adapter à l'autre et surtout à partager avec l'autre comme avec une personne à part entière. Trevarthen (2005) a longtemps défendu l'idée que les nourrissons peuvent partager des expériences subjectives, ou au moins qu'ils s'attendent à ce que le parent partage. Les capacités des nouveaux-nés à imiter les expressions des adultes, à suivre une « protoconversation » et à

monter de la détresse dans les situations de « still-face » ou de « vidéo différée » alors qu'une interaction chaleureuse se déroulait, sont autant d'exemples d'une intersubjectivité primaire (cf. document 4 A 2). L'intersubjectivité prend, plus tard vers les 6 mois de l'enfant, une forme plus élaborée. Partager le même centre d'attention, partager les intentions de communiquer et partager les états émotionnels en les nommant pour s'adapter à des situations nouvelles sont les manières d'alimenter le développement du lien interpersonnel intersubjectif.

- Insérer à peu près ici la Figure 1- Mimiques interactives entre une mère et sa fille de six semaines.....D'après Trevarthen, C. (1993).....- (photo existante dans la version actuelle)

C/ L'extraction d'invariants

Dès la naissance, le bébé semble avoir une propension marquée à faire et tester des hypothèses sur ce qui survient dans le monde (Bruner, 1983). En même temps, les nourrissons sont constamment en train d'évaluer dans la mesure où ils se demandent : « ceci est-il différent ou identique à cela ? Quel est l'écart entre ce que je viens de rencontrer et ce que j'ai rencontré auparavant ? ». Il est clair que cette tendance prédominante de l'esprit est sans cesse en application et aboutit rapidement à classer le monde social en patterns d'évènements, ensembles et expériences contrastées ou conformes. Le nourrisson va vite découvrir les invariants et les variables d'une expérience, c'est-à-dire les caractères qui « appartiennent » à l'expérience. Par exemple, sur son corps propre, les mouvements des bras ont toujours pour conséquences des sensations proprioceptives, la vocalisation entraîne toujours un phénomène de résonance particulière du cou, de la poitrine et du crâne. Autre exemple, dans l'interaction, la structure temporelle des conduites verbales et gestuelles soulignées et exagérées de la mère sera dégagée par le bébé comme un ensemble synchrone, identifié et spécifique à sa mère mais non à une autre personne.

Le bébé va appliquer ces mêmes processus à toutes les sensations ou perceptions qui se présentent, et notamment aux interactions émotionnelles avec les parents. Les schémas perceptuels (par exemple, les images visuelles), les schémas conceptuels (par exemple, les symboles ou les mots), les schémas sensori-moteurs sont extraits de toutes les expériences, sociales ou non (voir le chapitre 3 de ce livre). Par contre, une séquence invariante d'évènements sociaux qui s'organise en script ou scénario singulier (Nelson, 1989), les schémas d'affect et l'enveloppe protonarrative sont les invariants spécifiques d'expériences subjectives de personnes en relation (Stern, 1995).

L'exemple utilisé par Stern pour expliquer le schéma d'affect et l'enveloppe protonarrative concerne l'épisode débutant par le cri du bébé affamé le matin et l'arrivée de la mère. Le schéma d'affect se caractérise par la trajectoire temporelle de ce que l'enfant éprouve, c'est-à-dire la légère sensation de faim et de désagrément, puis la progression et l'accélération de ces sensations jusqu'à la prise du sein de la mère quand l'apaisement apparaît. La représentation de ce tracé temporel de l'émotion ressentie avec sa durée et son intensité ne prend toutefois tout son sens que lorsque ce schéma d'affect est associé aux représentations des autres dimensions de l'expérience comme la perception visuelle de la mère, le contact

tactile avec elle, les mouvements de ses propres bras et jambes à ce moment-là. Le résultat de cette association est la formation subjective d'une structure quasi-narrative, avec un sujet, une action, un moyen, un but et un contexte. L'enveloppe protonarrative est donc une enveloppe temporelle et une enveloppe des différents événements compris dans une situation interpersonnelle.

Le terme de « schéma-d'être-avec » (Stern, 1989 ; 1995) renvoie à l'ensemble des schémas énumérés ci-dessus ; ceux-ci formant la totalité d'un réseau de schémas qui représente les différents aspects d'une expérience interpersonnelle répétée.

D/ La formation des représentations interactives généralisées et/ou « modèles internes »

D'après Bowlby (1969), la régularité des comportements interactifs de l'entourage permet à l'enfant d'organiser ses attentes en modèles internes, qui sont des représentations des probabilités d'occurrence des comportements interactifs d'autrui. Stern (1989) précise que les souvenirs de plusieurs moments d'interaction semblables doivent être rassemblés par le nourrisson en une unique catégorie fonctionnelle qui est la représentation de ces moments. Supposons que le nourrisson rencontre à un moment une interaction spécifique pour la première fois. Aucune représentation n'est disponible, mais ce moment interactif est mémorisé. Après la deuxième ou troisième fois, grâce à la mémoire des moments interactifs précédents, le nourrisson commencera à identifier les aspects invariants du moment d'interaction vécu ici et maintenant. Ces moments-Représentés (moment-R) ont trois caractéristiques. Premièrement, l'expérience catégorisée provient de deux partenaires. Deuxièmement, les invariants de l'expérience sont des sensations, des buts, des affects, des actions et perceptions, à la fois du soi et de l'autre, en une courte séquence causale et temporelle. Le moment-R concerne les efforts mutuels pour réguler le système dyadique qui ne se crée que dans les interactions de deux êtres en relation d'intimité. Et finalement, c'est un événement de courte durée contenant un morceau unique d'expérience cohérente.

Les scénarios vécus – constitués de différents événements d'interaction dans une séquence d'action invariante- seront également mémorisés puis représentés. Un exemple simple serait celui-ci : 1) le jeune enfant s'approche de sa mère ; 2) sa mère s'oriente et prépare son corps à le recevoir ; 3) le jeune enfant lève les bras pour être pris ; 4) la mère prend le jeune enfant dans ses bras ; 5) l'enfant blottit sa tête dans le cou de sa mère ; 6) la mère adapte sa position de façon appropriée. Les scénarios-vécus se produisent dans des circonstances précises, par exemple comme partie d'une séquence de réunion après l'absence de la mère, ou comme conséquence de la fatigue, de la douleur.

Les représentations interactives généralisées (RIG) sont les généralisations des moments-R et des scénarii-R selon diverses thématiques (attachement, jeu, faim, déplaisir, etc....).

-Insérer la figure (RIGstern) de la construction des représentations interactives généralisées.....à peu près ici-

La figure ci-dessus montre schématiquement la construction des représentations interactives généralisées. Ainsi, en racontant à un ami un épisode concernant vos

liens d'attachement actuels ou passés, vous activez le contenu du modèle interne consacré à l'attachement, qui se réfère lui-même à des scénarii-R et moments-R, eux-mêmes construits sur les expériences vécues.

2- *Le climat émotionnel autour des interactions: La sympathie et la jalousie*

Le monde dans lequel interagissent les bébés est un monde social. Dès la plus tendre enfance, les enfants interagissent au sein d'une famille composée des parents, bien sûr, mais aussi des frères et sœurs. Judy Dunn (1988), qui a suivi l'évolution des enfants dans leur contexte familial depuis la naissance du puîné jusque vers leurs 5 ans, a proposé un modèle de développement de la compréhension sociale. Ce modèle part de deux constats : le premier est que dès leur plus jeune âge, les enfants ont un intérêt cognitif et une curiosité pour les comportements et les sentiments des autres membres de la famille ; le second constat est que les enfants réagissent émotionnellement très vivement aux comportements et aux sentiments des autres dans la famille. Ces deux forces poussent l'enfant à désirer de façon impérieuse à devenir un membre actif de la famille et à s'affirmer au sein du groupe familial. Mais pour être un membre à part entière dans la famille, l'enfant doit résoudre les problèmes soulevés en tenant compte de deux exigences presque antagonistes: 1) défendre son intérêt propre et 2) s'implanter dans la famille. Le contexte familial devient alors un contexte très chargé émotionnellement où il est urgent de résoudre au jour le jour les problèmes qui surgissent : Comprendre pourquoi les autres agissent ainsi, ce qu'ils ressentent et pourquoi, ce qui fâche les uns, ce qui amuse les autres, quelles sont leurs intentions, et aussi comprendre les disputes et ce que chacun défend, ou encore les comportements sympathiques et ce qui motive chacun. Wallon, en 1949 déjà, avait suggéré que deux climats émotionnels, particulièrement importants, participaient au développement de la conscience de soi du jeune enfant : la sympathie et la jalousie. *«L'état de combinaison à autrui qu'exprime une situation affective rend compte de manifestations d'apparence très complexe et pourtant d'apparition précoce, telles que la jalousie et la sympathie » (Wallon, Les origines du caractère chez l'enfant, p. 257).*

A/ La sympathie.

La sympathie scelle la rencontre émotionnelle avec l'autre et participe à la formation des liens. La sympathie est la tendance à s'intéresser à autrui et cette attraction éprouvée porte les deux personnes l'une vers l'autre. Le plus souvent, tout adulte cherchant à entrer en contact avec un nouveau-né ou un jeune enfant affiche des expressions agréables, des vocalisations caressantes et un rythme adapté au bébé qui lui, en contrepartie, envoie des signaux pour trouver de la compagnie et rester en interaction. Leurs expressions émotionnelles sont adaptables l'une à l'autre comme des compléments sympathiques et confirment une conscience mutuelle. S'assurer de l'intérêt d'autrui pour soi, et réciproquement, constitue une motivation vitale pour les deux partenaires de l'interaction.

1/ Imiter et être imité pour partager des émotions

Cinquante ans de recherche en psychologie développementale ont permis d'établir que le nouveau-né, quelques heures après sa naissance, était prédisposé à imiter les expressions faciales d'un adulte comme tirer la langue,

ouvrir la bouche ou encore pincer les lèvres (Zazzo, 1957 ; Meltzoff & Moore, 1977). Il y a eu trois conséquences au fait d'accepter que le nouveau-né imite bien le modèle.

La première conséquence est de suggérer que le bébé fait un traitement transmodal (vu-ressenti) de l'information et en élabore une représentation. En effet, Meltzoff fait l'hypothèse que le bébé suit 5 étapes de traitement des informations : 1) Le bébé perçoit le modèle avec la modalité sensorielle de la vision ; 2) Il garde en mémoire l'information traitée ; 3) Il élabore une « carte mentale » ou représentation de cette information ; 4) Il traduit cette « carte mentale » en une autre modalité sensorielle, celle de la proprioception ; 5) Ainsi, l'imitation est la production de cette représentation (Gopnik, Meltzoff & Kuhl, 2005).

La deuxième conséquence est de considérer que l'imitation néo-natale n'est pas un réflexe mais un acte intentionnel. Le temps de réalisation de la reproduction du modèle est long et les bébés font une ou plusieurs corrections de leurs propres mouvements avant la réalisation finale. De plus, des précautions avaient été prises pour montrer que l'imitation du bébé se faisait en dehors de la présence du modèle adulte.

Et enfin, la troisième conséquence concerne la façon dont les bébés détectent la similarité entre ce que fait l'autre et ce qu'il fait lui-même. Un jugement de type comportemental, « il fait quelque chose comme moi », serait la première étape d'une progression développementale permettant de partager ensuite d'autres équivalences plus profondes comme des buts, des désirs, des intentions ou des droits moraux.

Dès lors que l'imitation du bébé par le parent et l'imitation du parent par le bébé sont considérées, une autre dimension de l'imitation est abordée : celle de la communication et de la co-régulation émotionnelle. L'interaction réciproque des partenaires, en utilisant l'imitation des expressions émotionnelles, des mouvements de la tête, des bras et des mains, et aussi l'imitation des vocalises de voyelles et/ou consonnes, montre que la coordination de la dyade en termes d'imitation et de synchronisation augmente avec l'âge (Uzgiris, 1981). Le comportement imitatif de la mère provoque plus de sourires et de vocalisations chez les bébés de quatorze semaines que le comportement non imitatif. De plus, il y a une remarquable synchronisation entre les gestes imitatifs de l'adulte et du bébé, celle-ci pouvant être orchestrée simultanément par les deux partenaires ou bien en alternance comme dans une conversation. Très souvent, la mère fait des vocalisations d'encouragement sympathique et elle les répète à certains points de l'interaction. Les imitations de la mère sont très longues, amplifiant ou rehaussant les versions sonores du bébé. Les imitations réciproques de la mère et du bébé semblent avoir comme fonction d'encourager la coordination interpersonnelle positive d'émotions, *d'affects de vitalité* et aussi *d'affects relationnels* (Stern, 1995).

Pendant la première année de la vie des bébés, les interactions imitatives sont aussi accompagnées de regards mutuels, quelquefois interrompus si le bébé fait une vigoureuse vocalisation ou si la mère est distraite. Les regards mutuels sont également accompagnés d'expressions des bébés montrant qu'ils ont perçu et compris qu'ils étaient imités, ou qu'ils recherchent et

veulent maintenir l'interaction avec ou sans objet.

Une nouvelle forme d'imitation va apparaître avec l'accordage affectif. Le concept d'accordage a été proposé en 1985 par Daniel Stern pour rendre compte du type de phénomène qui se produit lorsque l'adulte qui interagit avec l'enfant « exécute des comportements qui expriment la propriété émotionnelle d'un état affectif partagé sans imiter le comportement expressif exact de l'état interne » (1989, p. 185, cf. Lectures conseillées).

- insérer ici l'encadré « Deux exemples de conduites d'accordage affectif, p. 192 de la 1^{ère} édition-

L'accordage se produit par l'appariement de la conduite de l'adulte sur un paramètre de l'expression de l'enfant : le rythme de son activité, les variations de l'intensité de son expression, etc. Il ne fait pas intervenir de connaissances relatives aux rôles sociaux ni de moyens cognitifs complexes tels que les processus projectifs ou identificatoires. Il est différent de l'imitation dans la mesure où le comportement de l'adulte ne reprend pas matériellement le comportement expressif de l'enfant, mais il lui donne une « traduction » dans une autre modalité. Cela exprime que ce qui est visé n'est pas le comportement manifeste de l'enfant mais l'état interne qu'exprime ce comportement.

Dans l'accordage prédominant des réponses intermodales ou mixtes : ce à quoi l'on se réfère (l'état intersubjectif) : ceux-ci deviennent du même coup conventionnels. Enfin, l'accordage réalise un déplacement de l'objet d'attention vers un troisième terme extérieur aux protagonistes mais néanmoins impliqué dans leur relation qui est à la fois mutuelle (ils se reconnaissent l'un et l'autre comme acteurs) et conjointe (ils se reconnaissent l'un et l'autre comme coréférent à quelque chose (cf. document 4 A3).

Ces influences réciproques peuvent se retrouver en famille également, entre les parents ou les grands-parents et le bébé. Dans les interactions triadiques coopératives avec des bébés de 3-4 mois, rapportées par Fivaz-Depeursinge et al. (2005) et Kugiumutzakis et al. (2005), les trois partenaires utilisent évidemment les regards mutuels avec les deux autres, mais aussi des imitations en synchronie ou en alternance, des vocalisations et des paroles d'accompagnement suffisamment stimulantes pour poursuivre le jeu mais suffisamment apaisantes aussi pour ne pas s'agiter.

2/ Jouer avec les attentes des autres

Vers la fin de la première année, la sympathie éprouvée par les enfants à l'égard de leur entourage social proche peut se traduire par des petits jeux humoristiques. A une époque où les jeunes enfants dominent les activités conjointes et la communication intentionnelle (cf. chapitre 5), Reddy (2005) fait valoir que des enfants de 7, 8, 9 et 11 mois, prennent un malin plaisir à se moquer et s'amuser des intentions et des attentes des parents. Au milieu d'une réunion de famille, l'enfant de 11 mois reproduit les expressions faciales de la grand-mère endormie, ou encore à 8 mois, l'enfant joue à se mettre devant la télévision quand les parents la regardent et elle attend en

gloussant que la mère annonce le jeu ' je vais t'attraper' . A 9 mois, il est fréquent d'observer un enfant jouant à faire le geste de l'offrande avec sérieux et des regards droits dans les yeux de l'adulte puis, à l'instant où la main de l'adulte est tendue pour recevoir l'offrande, l'enfant retire l'objet offert et glousse de plaisir. Il est possible de discuter sur le rôle de l'apprentissage, de l'imitation dans ce type d'initiatives, mais certains auteurs suggèrent que les jeunes enfants connaissent bien ces personnes dont ils se moquent et savent ce qu'ils ont l'esprit, ce qui les laisse supposer que ces jeux ont une signification interpersonnelle de tout premier ordre.

3/ Se sentir seul

Être le centre d'intérêt d'autrui procure une certitude d'être « aimé » ou d'être « attaché » à l'autre. Par contre, lors d'un face à face, un détournement du regard une perte d'expressivité émotionnelle ou encore une désynchronisation des actions de l'adulte en fonction des actions de l'enfant entraînent chez ce dernier un bouleversement émotionnel. Les expériences de still-face ou de vidéo-différée ont montré qu'à trois mois, les bébés manifestent de la tristesse et de l'anxiété face à cette rupture de communication (Tronick, 2005). Comme le montre le Document 4 A2, l'absence prolongée de réponse maternelle conduit l'enfant à perdre son contrôle postural, à se détourner, adopter une expression faciale triste et répéter des mouvements de mains près de la bouche. Être confronté à quelqu'un d'aussi absent et déconnecté est aussi une épreuve pour des enfants plus âgés. Une expérience de still-face a été proposée à des enfants de 18 à 54 mois (Tronick, 2005). Comme avec les tout-petits, la première partie consiste en un engagement sous forme de jeu suivi d'un moment de still-face au cours duquel la mère s'immobilise et ne répond plus à l'enfant. Lors de la troisième séquence, elle reprend le jeu normal. Les résultats sont les mêmes qu'avec les bébés. Ils répondent avec des expressions émotionnelles négatives, des expressions de confusion et une demande de changement. Souvent les enfants réclament avec force, en fixant du regard, en tapant des pieds, avec des injonctions répétées à lui parler. Si la situation se prolonge, ils peuvent alors prendre distance ou demander à la mère, quel est son état d'esprit (« Est-ce que tu dors ? Réveille-toi ! N'aie pas peur du crocodile »). Puis lorsque le jeu normal reprend, les enfants ne sont plus disposés à reprendre immédiatement le jeu avec bonne humeur. Se sentir « seul » ou « isolé » ou « déconnecté » d'une relation avec autrui est une épreuve interactive.

B/ La jalousie

Une autre épreuve relationnelle ou interactive peut également survenir avec les personnes importantes de son entourage. Quand la figure d'attachement est occupée ailleurs et s'intéresse surtout à quelqu'un d'autre, les enfants manifestent de la « jalousie ». Cette émotion de jalousie pose un problème théorique à deux titres : 1) Il est généralement admis que la jalousie est une émotion qui survient tardivement dans le développement. Elle est considérée comme une émotion secondaire ou sociale, survenant vers 4-5 ans ; 2) Il est implicitement admis que la jalousie est une émotion douloureuse qui recherche l'exclusivité de l'attention de la figure

d'attachement et n'admet aucun partage. Or ces dernières années, des travaux se sont centrés sur des situations familiales ou triadiques ne permettant pas toujours des interactions dyadiques en face à face avec la mère ou un adulte familial et ce, avec des enfants de 3 mois à 4-5 ans. Ces études montrent que, selon les situations observées, deux types de « jalousie » se distinguent, comme l'a suggéré Wallon (1949). La première est le fait d'enfants utilisant leurs compétences à communiquer pour ne pas se faire oublier et d'être avec les autres, ce qui se traduit par une rivalité active. La seconde est manifeste chez des enfants qui restent en retrait d'une dyade en interaction, expérimentant une souffrance, une « sympathie souffrante » et une « rumination douloureuse ».

1/ La rivalité active

Wallon reprend des exemples de Charlotte Bühler et de Paul Guillaume pour démontrer que dès la fin de la première année, il y a un grand pas dans le développement de la conscience de soi. Dès 7 ou 9 mois, les enfants réagissent fortement si la nourrice donne le sein à un autre enfant, s'interpose entre ses deux parents quand ceux-ci s'embrassent. Ces réactions activent une vigilance résultant d'un sentiment d'inquiétude éprouvée quand on n'est pas le centre d'intérêt d'une figure d'attachement ou autre privilégié.

Dunn (1988) a affiné ce phénomène de « rivalité active » en étudiant les changements dans les interactions mère-enfant (18-43 mois) à l'arrivée d'un frère ou d'une sœur. Les mères ont été observées avec leur aîné avant la naissance et après la naissance du puîné. De plus, trois conditions d'observation ont été retenues après la naissance : mère-aîné seuls, mère-puîné-aîné pendant l'allaitement ou le biberon, mère-puîné-aîné pendant que la mère tenait le bébé dans les bras et disponible pour les deux enfants. Les épisodes triadiques sont plus riches d'événements que les épisodes dyadiques. Les mères regardent et suivent les regards de leurs aînés significativement plus souvent lorsqu'elles sont occupées qu'inoccupées avec le bébé. Pendant les activités mère-bébé, les aînés recherchent davantage la proximité de la mère, lui font plus de demandes verbales et se confrontent davantage avec elle. Il y a paradoxalement de nombreux échanges mère-aîné pendant les activités mère-bébé. Par ailleurs, les épisodes dyadiques mère-aîné se caractérisent par moins d'activités conjointes et moins de regards mutuels après qu'avant la naissance. Ce qui intéresse les aînés est d'être avec les autres et de communiquer avec eux. Ils ne semblent pas avoir de revendication d'exclusivité de la mère.

D'autres auteurs se sont penchés sur les moyens utilisés par de très jeunes enfants quand leurs parents ou les deux personnes présentes ne s'occupent pas d'eux momentanément (Tremblay, 2005). Dans le paradigme d'exclusion momentanée avec des bébés de 3 et 6 mois, il est observé que les bébés suivent très attentivement l'orientation du regard de l'adulte qui se désengage, puis ils font des va-et-vient du regard entre les deux adultes. L'épisode d'exclusion se termine quand l'enfant a pris une initiative sociale telle qu'elle interrompt la conversation adulte. Ce qui est notable dans cette situation d'exclusion momentanée est que les bébés de trois mois produisent déjà des émissions sociales orientées vers les deux adultes. Il s'agit des

premières manifestations de communication à plusieurs qui deviendront de plus en plus fréquentes au cours de la deuxième année (cf. document 4 A 4).

Le jeu triadique de Lausanne (Fivaz-Depeursinge et al., 1999) constitue manière très riche de pouvoir suivre les capacités de régulation émotionnelle et de communication de l'enfant avec ses deux parents. Il permet aussi d'évaluer le type d'engagement émotionnel et de communication de chaque parent dans une situation de communication partagée à plusieurs.

-Insérer l'image (Triadefivaz) à peu près ici-

Ce jeu s'organise en 4 épisodes de 2 minutes avec des bébés de 3 mois, puis tout au long de la première et deuxième année de l'enfant. Dans le premier épisode, il est demandé à un parent de s'engager avec le bébé et au deuxième parent d'être un participant encadrant la communication dyadique. Le deuxième épisode, les parents échangent les rôles. Pendant le troisième épisode, il est demandé aux deux parents de jouer ensemble avec le bébé. Le quatrième épisode exige que les parents se désengagent de leur jeu à trois avec le bébé pour entamer une conversation entre adulte. Le bébé procède alors en faisant également des va-et-vient du regard et en produisant des vocalises ou des bruits de bouche. Ces initiatives sont si fortes que les parents ont du mal à ne pas jeter des coups d'œil à leur enfant.

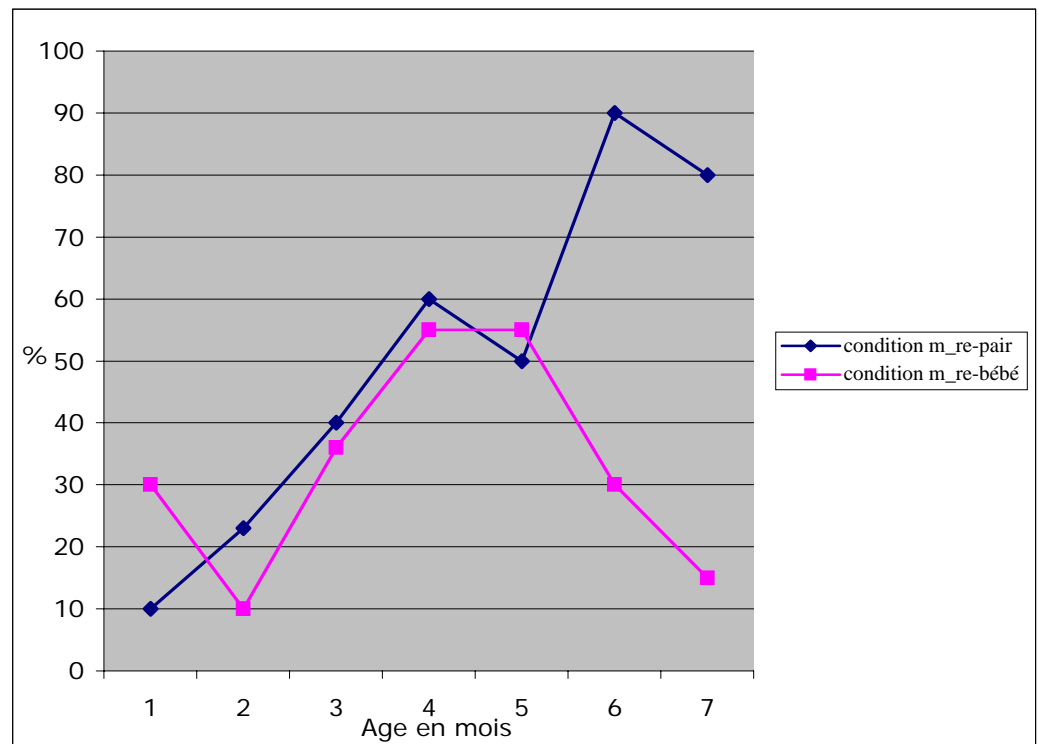
Les situations où les enfants sont momentanément « exclus », parce que la mère doit échanger avec le père ou un frère ou une sœur, sont nombreuses dans la vie quotidienne et déclenchent chez les jeunes enfants une réaction de vigilance. Les enfants semblent vigilants à rester présents et connectés aux deux autres. Et cette vigilance ou « rivalité active » met à profit des compétences à attirer l'attention d'autrui et communiquer avec eux.

2/ La rumination douloureuse

Beaucoup plus douloureux sont les épisodes où l'occupation de la mère ou de la personne de confiance se prolongent et que les tentatives de communication de l'enfant sont totalement ignorées. La grande différence avec les situations citées plus haut est la véritable ignorance que l'adulte manifeste à l'égard de l'enfant.

En voulant montrer que la « jalousie » dépendait d'une capacité cognitive à mettre en relation deux éléments d'une situation, Case et al. (1988) ont observé 112 enfants de 4 à 68 mois dans une situation qui comprenait 2 séquences de 2 minutes: 1) l'enfant est introduit dans une pièce où se trouvent des jouets et un autre enfant (soit un enfant de 2-3 ans soit un bébé) en présence de sa mère à qui l'on demande de ne pas s'occuper de l'enfant et de remplir un questionnaire ; 2) La mère se lève et va interagir avec le pair d'âge ou le bébé, en continuant d'ignorer son enfant. Dès l'âge de 4 mois 20% des bébés ont changé d'état émotionnel passant du positif au négatif, mais entre 9 et 20 mois, 60% des enfants ont manifesté ce que les auteurs appellent de la jalousie : pleurnicher, pleurer, chercher à briser l'interaction en cours. Ces réactions restent stables jusqu'à 40 mois, puis

90% des enfants de 44 à 68 mois ne supporteront pas d'être ignoré par leur mère en présence d'un pair d'âge alors que leurs réactions sont moins vives quand la mère sera occupée avec un bébé.



- Insérer la figure des résultats de Case et al. (1985)-

Pourcentage d'enfants montrant une augmentation de réactions négatives quand leur mère les ignore et s'intéresse à un pair d'âge ou à un bébé. (N.B. Je n'arrive pas faire les modifications suivantes : 1) Changer les chiffres 1 à 7 par les âges : 4, 10, 14, 22, 38, 54, 68 mois; 2) Les titres des deux séries indiquent m_re au lieu de mère.)

Un paradigme semblable est utilisé par Hart et al. (1998) pour savoir si les manifestations de jalousie dépendent de la qualité des interactions dyadiques avec les parents. Ainsi 32 enfants de 12 mois de mères déprimées ont été comparés à 44 enfants de 12 mois de mères non déprimées. Deux conditions d'observation sont proposées aux mères : 1) Pendant 2 minutes, la mère parle avec une étrangère à propos d'un livre de cuisine puis cette étrangère quitte la pièce ; 2) Pendant une minute la mère et l'enfant sont laissés seuls ; 3) L'étrangère revient avec une poupée et en parle avec la mère pendant 2 minutes. Pendant tous les épisodes, il est demandé à la mère d'ignorer l'enfant. Les variables sont les pourcentages de temps des protestations de l'enfant, des comportements orientés vers la mère (toucher, proximité et regards) et des comportements orientés vers l'étrangère (toucher, proximité et regards). Dans les deux conditions du livre et de la poupée, les enfants de 12 mois de mères non déprimées protestent davantage et ont plus de comportements orientés vers la mère que les enfants des mères non déprimées. En revanche dans la condition de la poupée, les enfants de mères déprimées produiront significativement plus de gestes vers l'étrangère que les enfants des mères non déprimées. Ainsi les enfants des mères déprimées

manifestent moins de comportements de « jalousie » mesurée par les protestations et les auteurs suggèrent que ces enfants font moins d'efforts pour solliciter l'attention car ils savent déjà que leurs mères ne répondront pas à leurs signaux de détresse.

Ainsi, cette forme de jalousie que Wallon appelait « ruminant douloureuse » semble apparaître effectivement très précocement. Ces réactions de détresse se manifestent essentiellement quand l'enfant est franchement et longuement ignoré et développe ce sentiment relationnel d'être « exclu » et d'être déconnecté des deux autres. Toutefois, il est possible qu'une longue expérience dyadique d'interactions avec une mère dépressive parvienne à amoindrir les réactions à l'indifférence d'autrui sans les éliminer toutefois, et semble aussi augmenter des demandes d'aide auprès d'autres personnes peu familières.

3- Les liens d'attachement enfant-adulte et leur évaluation à partir de 12 mois

Il est suggéré que l'ensemble des expériences interactives vécues pendant la première année s'organise en représentations interactives généralisées (Stern, 1985) ou en modèles opérants (Bowlby, 1969). Ainsi la « situation étrange » que Mary Ainsworth et Wittig (1969) ont proposée permet d'observer les schémas interactifs de l'enfant acquis pendant la première année de vie. Sept épisodes se succèdent : 1) Parent-Enfant ; 2) Parent-Enfant-Etranger ; 3) Enfant-Etranger ; 4) Parent-Enfant ; 5) Enfant tout seul ; 6) Enfant-étranger ; 7) Parent-Enfant. Le paradigme d'Ainsworth est fondé sur deux principes. Le premier consiste à rompre l'équilibre au sein même de la dyade parent-enfant, puisqu'il est demandé au parent d'une part, de ne prendre aucune initiative vis-à-vis de l'enfant et d'autre part, de quitter la salle d'observation à deux reprises. Le second principe consiste à rompre l'équilibre de la dyade parent-enfant de l'extérieur en introduisant des objets attrayants ou une personne étrangère. Les départs du parent provoquent l'activation d'émotions négatives comme la peur ou l'anxiété, et l'activation du système des comportements d'attachement, c'est-à-dire la recherche de proximité, des sourires et des regards orientés vers le parent. Le retour du parent et le réconfort qu'il peut apporter aide l'enfant à réguler et apaiser ses peurs dans la mesure où l'adulte a servi dans le passé de *base de sécurité*. Mais la présence de jouets et même d'une personne étrangère peut provoquer des émotions positives comme la curiosité et l'intérêt et activer le système des comportements d'exploration physique ou sociale. L'hypothèse principale de cette succession d'évènements est que l'expérience préalable de la disponibilité du parent devrait induire chez l'enfant le dépassement de la peur et la conquête de l'autonomie émotionnelle. En effet, il est attendu qu'une régulation émotionnelle équilibrée permette à l'enfant de maintenir les émotions positives et négatives dans des limites tolérables pour lui. Les comportements de l'enfant témoigneront des expériences de régulation émotionnelle interpersonnelle passées, des capacités à affronter des situations sociales difficiles et douloureuses et de la qualité de l'histoire d'une relation particulière.

A/ Patterns d'attachement

Les auteurs ont initialement isolé 3 types d'attachement (A, B, C) qui ont été complétés par un quatrième type (D) par M. Main, N. Kaplan, et Cassidy (1985) :

- Type A, l'attachement « anxieux-évitant »: en apparence l'enfant est peu perturbé par la situation, semble indifférent au départ du parent et ne semble pas avoir besoin de réconfort. Il donne une impression d'indépendance, s'intéresse et explore de façon toutefois détachée à son nouvel environnement physique et social ; il ignore ou évite le parent à son retour.
- Type B, l'attachement « sécurisé » : l'enfant proteste lors de la séparation et accueille le parent à son retour avec soulagement et contentement ; malgré la tristesse de se retrouver avec un étranger ou d'être seul, il parvient à se contrôler et explorer son environnement physique et social.
- Type C, l'attachement « anxieux-resistant ou ambivalent » : l'enfant se montre perturbé, anxieux et agité par le départ du parent, et il va chercher le réconfort lors de son retour de façon ambivalente ; a la fois, il recherche le contact et s'accroche au parent mais le repousse immédiatement dans un mouvement de colère ; il résiste à être consolé ou d'abandonne dans une détresse passive.
- Type D, l'attachement « désorganisé » : l'enfant se fige brièvement lors de la réunion dans une posture évoquant l'appréhension ou la confusion ; il peut aussi rester figé dans une posture qui évoque la sidération ; les mouvements de rapprochement sont souvent incomplets et l'enfant donne des indices de stress ou de peur du parent.

Les très nombreuses études réalisées dans le monde entier montrent que majoritairement les enfants développent des liens « sécurisés » (entre 60 et 70% des dyades parent-enfant observées) et que chaque figure d'attachement, le père, la mère, la nourrice ou l'auxiliaire référente à la crèche, construit une relation spécifique (Lecamus, Labrell, & Zaouche-Gaudron, 1997).

B/ L'évaluation des liens d'attachement à partir de 12 mois

1/ La « situation étrange » est le plus souvent proposée à des enfants de 12, 18 et 24 mois et la cotation se fait généralement à partir d'un enregistrement vidéo. Sont comptabilisés les comportements du système d'attachement : toucher, approche et regards vers la mère, et les comportements du système d'exploration : toucher, approche et regards vers l'étranger et exploration réelle des jouets. Un mode complémentaire de cotation des comportements dans la situation étrange est également proposé par M.Ainsworth sous la forme d'échelles interactives. Ces échelles prennent en compte non seulement le comportement de l'enfant mais également celui de son partenaire adulte. Chaque épisode est coté séparément. Six échelles permettent la cotation de : la recherche de proximité et de contact ; le maintien de contact ; la résistance au contact ; l'évitement ; l'interaction à distance ; la recherche de la personne disparue.

2/ La qualité de la relation d'attachement peut également être évaluée à l'aide d'un questionnaire de type **Q-Sort de Waters et Deane (1985)** et traduit en français par Pierrehumbert et al. (1995). Utile pour des enfants de 10 mois à 3 ans, le principe consiste à distribuer 79 cartes décrivant le comportement de l'enfant et de demander au parent de les classer de proche en proche en 9 piles : les items devenant de plus en plus « vrai », « je ne sais pas » et « faux ». Les items sont

ensuite analysés en fonction de six échelles qualifiant les comportements de l'enfant : sociabilité ; autonomie ; indépendance-explorateur ; docilité ; sécurisé-craintif ; sécurisé-démonstratif. Cette méthode permet de ne pas soumettre l'enfant à la situation stressante de la situation étrange et de s'intéresser parallèlement aux représentations que la mère se fait de l'enfant.

B. Les implications de l'organisation des liens pendant la seconde enfance et la préadolescence

Depuis plus d'une vingtaine d'années, les psychologues du développement ont étendu

leurs travaux sur les représentations des modèles internes pendant la seconde enfance et la préadolescence et sur les relations à établir avec celles de la petite enfance. De nombreux travaux ont essayé de confirmer « l'hypothèse de compétence » selon laquelle une histoire d'attachement sécurisant devait permettre de prédire une issue psychologique favorable dans tous les domaines de développement. Même si il y a eu beaucoup d'exceptions à la règle, il semble toutefois que les expériences d'attachement et les représentations des interactions avec les personnes de son entourage familial élaborées par les enfants pendant la petite enfance continuent à influencer le développement dans de nombreux domaines. Nous en proposons trois : l'implication de l'organisation des liens sur les interactions dans la famille et avec les pairs, sur le développement de la sociabilité et des conversations émotionnelles.

1- *Sur les interactions dans la famille et avec les pairs*

La notion de monotropie, énoncée par Bowlby (1969), selon laquelle il n'existerait qu'une seule figure d'attachement a été fortement critiquée et longuement débattue. La vie des enfants dans le monde actuel en Occident conduit chacun à nouer des liens multiples parmi les adultes de l'entourage. Ces liens multiples concernent souvent les parents, des beaux-parents mais aussi des éducatrices de crèches ou des aides maternelles. Une autre question concerne l'effet des relations d'attachement sur les capacités des jeunes enfants à nouer des amitiés stables et durables. Il a été établi que la sociabilité des parents et leur mode d'éducation ouvert sur les autres facilitaient l'introduction des enfants dans le monde des pairs d'âge. Avec une expérience de parents sensibles et disponibles, les enfants apprennent aussi la réciprocité des interactions sociales, une orientation sociale et sympathique vers les autres et des compétences de négociations interpersonnelles. L'intérêt pour les autres enfants commence dès l'âge de 3 mois, mais les interactions sociales sont souvent malhabiles. À partir de la deuxième année, les interactions entre pairs deviennent plus fréquentes et plus complexes. Les activités conjointes entre enfants les 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} années ont fait l'objet d'un vif débat dans les années 1975-1980 émanant de la difficulté à imaginer que ces jeunes enfants puissent avoir un intérêt pour un autre enfant et une conscience de sa présence.

A/ Interactions sur le versant de la sympathie-amitié

1/ Les actes prosociaux : aide et réconfort

Bien des travaux ont été réalisés sur les actes prosociaux et leurs liens avec la sympathie et/ou la prise de perspective sociale. Zahn-Waxler et al. (1992) ont situé les origines des comportements prosociaux et altruistes pendant la période de la construction du lien d'attachement parent-enfant. Ses recherches montrent que, vers 18 mois, les enfants montrent des comportements de sollicitude, indiquant leur désir de réconforter ou d'aider un membre de la famille en difficulté. Les enfants peuvent aller caresser un frère ou sœur en pleurs, aller chercher de l'aide d'un adulte, parler avec sympathie, trouver une solution pour aider un parent en détresse. Dunn (1988) montre que quelques

enfants de 16 mois prennent effectivement l'initiative de réconforter un frère ou sœur en détresse, mais en réalité à cet âge le plus souvent il l'ignore ou alors est gagné par sa détresse. C'est plutôt vers 21 mois que Dunn constate que la majorité des enfants observés réconfortent leur frère ou sœur. Toutefois, s'ils sont eux-mêmes responsables de leur détresse, alors leurs réactions consistent plutôt à exacerber la détresse de leurs frères ou sœurs. Dunn a aussi différencié de nombreux actes prosociaux, mais tous n'ont pas leurs origines dans la sympathie ou la préoccupation pour le bien-être d'autrui. Aider par exemple est plus souvent associé au fait d'être social et de vouloir s'engager envers d'autres enfants. Partager avec un autre enfant semble être le pivot de la préoccupation des besoins d'autrui. Entre pairs d'âges de 3-5 ans, les comportements d'aide et de partage sont clairement des stratégies d'engagement et de participation aux jeux, alors que ces mêmes comportements avec les frères et sœurs très rares.

Peu de travaux concernent le développement des actes prosociaux chez les plus grands enfants de 5 à 13 ans. Strayer et Schroeder (1989) montrent que les plus âgés utilisent des modes de réassurance verbaux (« n'aie pas peur, tout ira bien ») que les plus jeunes, mais la stratégie la plus commune chez tous les enfants est de trouver une solution pratique au problème posé (« je vais t'aider à l'arranger »).

2- Interactions amicales et la coopération

Les familles et les relations avec les pairs sont les deux principales sphères dans lesquelles les enfants exercent leurs compétences sociales. Ces deux systèmes sociaux s'influencent mutuellement de façon directe et indirecte. Les influences directes sont manifestes quand le parent aide son enfant à entrer en contact avec d'autres enfants. Il a été montré que les enfants dont les parents initient des interactions avec d'autres enfants ont plus d'amis et de compagnons stables que les enfants dont les parents sont distants vis-à-vis des autres enfants. Le type d'interactions que les parents adoptent en présence de plusieurs enfants influence aussi directement les relations entre pairs de leur enfant. Plus les mères ont un style interactif intrusif et contrôlant moins leurs enfants développent les compétences sociales adéquates pour jouer avec d'autres enfants et se faire des amis. Par contre, les enfants dont les mères sont moins directives, se contentant de regarder à distance et d'intervenir occasionnellement, montrent de meilleures compétences sociales avec leurs pairs (Saarni, 1999).

La qualité du lien d'attachement peut aussi avoir une influence sur les interactions et les amitiés entre enfants. Cette influence indirecte n'est pas retrouvée dans tous les travaux. Il est possible que l'expérience d'une régulation émotionnelle et une intimité avec les figures d'attachement facilite en effet une amitié entre enfants. La recherche de Espinoza a permis de mettre en évidence à la crèche des couples d'amis qui se distinguent de « non-amis », l'amitié étant définie à cet âge comme « une relation affective positive réciproque et choisie, qui lie durablement deux individus » (1993, p. 379). Cette relation s'opérationnalise au travers de conduites sociales positives (comportements affiliatifs, altruiste, jeu social et affects positifs)

plus nombreux que les conduites sociales négatives (affects négatifs, agressions symboliques ou relatives aux possessions d'objets et agressions physiques). Il apparaît que, chez les enfants de 13 mois, l'amitié est liée à la qualité des échanges puisque les conduites sociales doivent être positives, alors que chez les enfants de 19 mois, c'est la quantité des échanges qui prime : les plus grands attendent donc des « amis » qu'ils interagissent, même de façon négative, excepté par des agressions. En outre, chez ces mêmes enfants plus âgés, les couples d'amis veillent à établir une communication efficace, c'est-à-dire qu'ils répondent aux initiatives sociales de leurs partenaires (contrairement aux couples de non-amis).

Un facteur joue un rôle important dans le développement des liens amicaux pendant la petite enfance. La prise en compte de l'identité sexuée du pair apparaît précocement, dès 19 mois, et semble faciliter la qualité et la durée des interactions entre ami(e)s à certaines périodes du développement (cf. Document 4B1).

Quand de plus grands enfants regardent, à deux, des dessins animés humoristiques, il a été remarqué que les amis rient, se sourient, se regardent dans les yeux beaucoup plus que les non-amis. De plus, les amis sont plus soucieux l'un de l'autre et partagent davantage les mêmes humeurs que les non-amis. Les relations amicales deviennent plus fréquentes à partir 4 ans et alors, ils passent 30% de leur temps ensemble. À cet âge, chaque enfant désigne au moins un ami. Vers 5 ans, chaque enfant peut désigner 4 amis et à 10 ans, chaque enfant en désigne sept. Cette conception très large de l'amitié disparaîtra en partie à l'adolescence pour privilégier la qualité d'une ou deux relations amicales (Schaffer, 1996).

Quand les questions « qu'est-ce qu'un ami ? » ou « Pourquoi as-tu des amis ? » sont posées à des enfants plus grands, les réponses changent avec l'âge. Les enfants de 3 à 5 ans répondent que la similitude des activités, (« il est mon ami parce qu'on joue ensemble ») ou bien alors que la proximité (« il habite juste à côté de chez moi ») sont les critères de l'amitié. Un peu plus tard vers 8-9 ans, le partage de valeurs et de goûts seront évoqués (« nous aimons tous les deux la pop music »), aussi bien que le plaisir partagé de la compagnie de l'autre. Un grand tournant dans les relations amicales se fait vers 12 ans quand les critères de l'amitié incluent le fait de pouvoir partager des secrets, confier des secrets, et d'attendre un soutien psychologique. Cette intimité sera le début de la différence entre les relations amicales enfantines et adolescentes.

De nombreuses études montrent que l'absence d'amis est souvent associée à des conséquences développementales néfastes. L'absence d'amis est souvent associée à des problèmes émotionnels, une difficulté à prendre en compte le point de vue d'autrui, des difficultés interactives, des difficultés de régulation émotionnelle (contrôle des conflits). Mais il faut être vigilant car l'absence de relations amicales peut être un état temporaire. De plus, ne pas avoir d'amis n'implique pas directement que l'enfant est en danger, il peut être solitaire.

B/ Interactions sur le versant de la jalousie-rivalité

1/ Compétition

La compétition entre frères et sœurs a été très souvent traitée pour stigmatiser les réactions de jalousie des aînés vis-à-vis des nouveaux-nés caractérisées par une opposition grandissante, un retrait social, des problèmes de sommeil ou de propreté. Il est estimé qu'environ 50 à 93% des aînés ont ce type de réactions à la naissance du bébé. De plus, le plus souvent l'agression physique ou verbale entre frères et sœurs a généralement été utilisée comme un indicateur de jalousie. L'hypothèse explicite ou implicite à la majorité des travaux sur les disputes entre frères et sœurs était qu'ils étaient en compétition pour obtenir l'affection et l'attention des parents, mais les travaux plus récents ne vont pas dans ce sens et démontrent que l'agressivité entre frères et sœurs ne peut pas être attribuée à une rivalité pour l'attention parentale. Elle apparaît dans les familles où il y a des problèmes d'ajustement interpersonnel, dans les familles où les interactions parents-enfants sont pauvres et ne répondent pas aux besoins des enfants, ou encore dans les familles où les rôles de chacun ne sont pas suffisamment différenciés. Il a été observé en effet que l'agressivité entre enfants décroît et les actes prosociaux augmentent en fonction de l'ajustement des réponses des parents aux besoins et demandes des enfants (White & Mullen, 1989).

Il serait intéressant de raisonner sur la compétition entre frères et sœurs en se référant au conflit socio-cognitif (Perret-Clermont, 1979 ; Doise & Mugny, 1981). Inspiré de l'approche piagétienne du développement cognitif, le concept de conflit socio-cognitif fait référence au fait que des raisonnements contradictoires présentés par des personnes peuvent entrer en conflit, lors d'interactions sociales, avant de se coordonner et d'être à l'origine de progrès cognitifs. Dans ces travaux, les raisonnements contradictoires sont généralement le résultat d'un climat de compétition créé entre des enfants du même âge mais avec des niveaux de développement différents, ou encore le résultat d'un choix pédagogique délibéré de coopération cherchant à ce que les enfants apprennent à respecter les désirs, les besoins et les idées des autres. Deux différences apparaissent entre les études sur les conflits socio-cognitifs et les situations de compétition familiales. La première différence, souvent négligée, est liée à l'écart d'âge et évidemment de la différence de niveau de développement entre les frères et sœurs d'une même famille. La seconde est qu'à la différence des enfants testés sur leurs capacités à résoudre ensemble des épreuves de conservation, la notion gauche-droite ou un puzzle, les enfants dans la famille ont à résoudre d'autres types de problèmes comme pourquoi les autres se conduisent-ils ainsi, qu'est-ce qui est accepté ou non par les parents, comment se fait-il qu'une expérience me rende gaie alors qu'elle rend triste mon frère ?

2/ Taquineries et tromperies

L'intérêt pour les taquineries et les tromperies est récent, mais il ouvre des perspectives intéressantes. En effet, les taquineries et les tromperies laissent supposer une compétence à mesurer quelles sont les informations de l'autre et

d'en tirer parti. De plus, les taquineries et les tromperies semblent révéler des capacités à évaluer et à déjouer les états mentaux d'autrui. Chez les enfants, certaines études montrent que les enfants de 2-3 ans peuvent délibérément tromper autrui. Par exemple, ils peuvent supprimer des indices indiquant à l'autre où trouver un trésor, ou bien encore proposer des indices pour entraîner l'autre personne sur une fausse piste (Chandler, Fritz & Hala, 1989). Les enfants peuvent aussi feindre être très fatigués ou vouloir être changés, s'ils imaginent que cela pourrait les aider à obtenir quelque chose de défendu (Dunn, 1988). Cependant, taquineries et tromperies peuvent viser différents buts. Il peut s'agir simplement de dérouter son partenaire en créant un contexte où il va nécessairement s'engager dans une action désirée mais sera débouté : l'enfant de 1 an fait le geste d'offrande et avance un objet vers son père avec un air futé, et au moment où celui-ci avance la main pour prendre l'objet, l'enfant retire sa main. Dans d'autres cas, l'objectif est d'atteindre les croyances de l'autre. Par exemple, un enfant qui veut cacher un jouet d'un pair d'âge va délibérément pointer ailleurs et induire le copain en erreur (tromper ses croyances). Ou encore plus subtil, cet enfant peut faire un geste qui laissera supposer et croire au copain que l'objet est ailleurs, et de son propre chef il cherchera ailleurs (Reddy, 1991).

3/ Intérêt pour les disputes et interactions conflictuelles

L'intérêt pour les disputes a principalement été étudié par Dunn (1988) au sein de la triade mère-aîné-puîné de 14 à 24 mois qu'elle observe pendant une année. Les enfants puînés se montrent d'actifs participants et de fins stratèges selon le type et le thème des conflits. Dans les conflits taquins ou physiques entre l'aîné et le puîné, le puîné fait très souvent appel à la mère quand l'aîné en est l'initiateur (65%) mais pratiquement jamais quand il a lui-même initié le conflit (2%). De façon croissante pendant la seconde année, le puîné manifeste une compréhension fine de la notion de transgression, anticipant même une conséquence désagréable s'il en est responsable. Les 3/4 des conflits mère-puîné sont des provocations manifestes de l'enfant : il regarde, attire l'attention et sourit à la mère tout en poursuivant un acte interdit, indiquant sa connaissance des limites et anticipant les remontrances de sa mère. Quand le puîné est le témoin d'un conflit mère-aîné, où les deux sont très fâchés, le plus souvent il observe ou soutient son aîné. Toutefois, si le conflit est dû à l'agression de l'aîné vis-à-vis de la mère, le puîné soutient la mère. Par contre, si l'aîné est plus taquin et rit au cours de la dispute avec la mère, le puîné rit aussi et imite son aîné.

2- *Sur la sociabilité et l'estime de soi*

Une sociabilité orientée vers les autres est souvent liée à une capacité de régulation émotionnelle et une disposition à s'intéresser aux comportements et aux émotions des autres. De ce fait, une association positive entre une sociabilité positive et un lien d'attachement sécurisant a le plus souvent été montrée (Grossmann & Grossmann, 1998). Par contre, il y a un débat actuellement sur une association trop rapide et directe entre des troubles de la conduite chez les préadolescents et une longue histoire de liens anxieux ou anxiogènes. Il est intéressant de noter que les recherches récentes posent directement les questions aux préadolescents pour préciser les représentations qu'ils

forment sur leurs relations aux autres comme nous le verrons.

A/ Les effets d'un lien « sécurisant » ou d'un lien « anxieux »

La qualité du lien d'attachement, caractérisée par une régulation émotionnelle et une cohérence comportementale face au stress, favorise une sociabilité confiante et une *estime de soi* positive. À 2 et à 3 1/2 ans, des enfants qui avaient développé un lien « sécurisant » manifestaient davantage d'attitudes et de réactions confiantes, enthousiastes et émotionnellement positives dans des situations de résolutions de problèmes que les enfants ayant développé un lien « anxieux ». Dans d'autres études, les enfants de 3 1/2 ans avec une histoire de liens « sécurisants » se montrent indépendants, déterminés vis-à-vis de leurs objectifs et sûrs d'eux. Puis à 5 ans, ils se montrent plus curieux de leur environnement social et physique, confiants et capables de moduler leurs impulsions, leurs émotions et leurs désirs que les enfants avec une histoire de liens « anxieux » (Sroufe, 1990).

Sroufe et ses collègues vont également suivre des enfants d'une population défavorisée et observés à l'âge de 12 mois dans la situation étrange jusqu'à l'âge de 5 ans. À l'âge de 5 ans, au cours des observations dans les cours de récréation, les enfants qui avaient un lien d'attachement *sécurisé* à 1 an apparaissent comme les plus populaires dans le groupe. Plus sociables, ils ont davantage d'amis, ils se montrent apaisants, ils reconnaissent les émotions des autres (empathie), ils font face aux difficultés en cherchant à être équitable et demandent de l'aide lorsque c'est nécessaire. De plus, cette facilité sociale semble favoriser une confiance en soi positive et leurs éducateurs se montrent chaleureux à leur égard. Par contre, les enfants qui avaient un lien d'attachement *anxieux-évitant* à 1 an se montrent moqueurs vis-à-vis des autres enfants, en particulier ceux qui sont en détresse (pleurs, plaintes, douleurs). Ils semblent mal tolérer l'expression des émotions de tristesse et de détresse et eux-mêmes évitent d'exprimer la leur ou de chercher du réconfort auprès des autres. Ils se montrent agressifs, recherchent l'attention mais n'obtiennent que de l'hostilité. Et en contrepartie, les éducateurs se montrent contrôlant à leur égard. Les enfants avec une histoire de lien *anxieux-résistant* à 1 an manifestent à 5 ans des comportements plus centrés sur eux-mêmes qu'orientés vers les autres. Ils semblent toujours inquiets et impuissants à recevoir ou donner du réconfort. Ils se présentent comme des victimes et, à l'inverse, ils sont aussi souvent la cible de l'agressivité des autres enfants. Les éducateurs ont une tendance forte à les infantiliser. Pierrehumbert (2003) remarque le paradoxe du comportement des enfants anxieux à 5 ans dans un autre contexte que la famille. Ces enfants provoquent chez les éducateurs des réactions de rejet, d'indifférence ou d'inconstance alors qu'ils en ont fortement pâti dans leur histoire relationnelle précoce.

Bowlby, en 1973, avait réévalué certains jugements portés sur les enfants considérés comme jaloux, possessifs, gâtés, avides, immatures, surdépendants. À la lumière de sa théorie de l'attachement, Bowlby propose que suite à des expériences répétées de séparation ou de menaces de séparation, il est fréquent que les enfants et les adolescents adoptent un comportement d'attachement excessivement angoissé et possessif, en même temps que de colère vindicative à l'endroit de sa figure d'attachement. Il a aussi mis en relation les attachements « anxieux » avec certaines phobies, refus de l'école, agoraphobie et phobie des animaux, se caractérisant par le fait que ce qui est le plus redouté par ces jeunes est l'absence ou la perte d'une figure

d'attachement. En effet quand un enfant ou un préadolescent placé dans une situation susceptible de provoquer la peur mais ne se sent pas sûr de lui, doute que ses figures d'attachement soient réellement accessibles et disponibles pour lui, ou doute même qu'elles resteront vivantes, alors cet enfant ou préadolescent est plus prédisposé à réagir par la peur. Jusqu'à la préadolescence, les enfants exprimeront assez facilement leur peur, leur angoisse de séparation et les contradictions rencontrées entre leur désir de protection et la réalité de ce qu'ils ressentent dans leur milieu familial. Plus les enfants grandissent et plus ils ont tendance à vouloir croire que leur peur a une cause extra-familiale et ils se donnent un mal énorme pour discréditer toute suggestion qu'il puisse y avoir des difficultés à la maison. Bowlby suggère alors que l'attitude clinique pour aider les jeunes est de ne pas réifier les émotions, en particulier les plus inconfortables. Au lieu de laisser les jeunes déclarer « avoir peur », il est préférable de leur faire décrire la situation dans laquelle ils ont peur. Au lieu de les laisser déclarer « avoir » mauvais caractère, il est préférable de leur faire décrire la situation dans laquelle ils se mettent en colère. De même, cette réification des émotions, où quelqu'un « a » une phobie ou « est rempli » d'angoisse ou d'agressivité, aide à masquer l'omission ou la suppression du contexte familial.

B/ Comment comprendre les troubles de la conduite des enfants pendant la seconde enfance et la préadolescence ?

Les troubles des conduites chez les enfants de la seconde enfance et préadolescence ont longtemps été associés à la psychopathologie maternelle, l'hostilité et à la critique parentale, et au stress familial. Plusieurs aspects de la qualité des interactions parent-enfant ou bien des attitudes éducatives ont aussi été invoquées pour expliquer les troubles de la conduite chez les plus grands enfants. Il s'agit des aspects négatifs comme le manque d'ajustement parental, l'attitude autoritaire, les stratégies de contrôle ou encore l'indifférence parentale.

Puis, Rubin et al. (1991) ont suggéré un lien entre, d'une part, l'attachement anxieux-évitant et les troubles dits d'externalisation comme l'hyperactivité ou les troubles des conduites et, d'autre part, entre l'attachement anxieux-résistant et les troubles dits d'internalisation comme les troubles anxieux ou la dépression. Ainsi, les préadolescents ayant une histoire d'attachement anxieux-évitant transformeraient, sans stratégie représentationnelle, les sentiments de colère, de rejet et de frustration qu'ils éprouvent vis-à-vis de leurs figures d'attachement en des conduites perturbatrices, provocatrices ou antisociales. À l'inverse, les préadolescents ayant une histoire d'attachement anxieux-résistant exagéreraient les signaux de détresse, d'anxiété et de vulnérabilité pour obtenir l'attention de leurs figures d'attachement. D'autres travaux ont montré que les jeunes ayant eu une histoire d'attachement désorganisé présentaient aussi bien des troubles des conduites que des troubles anxieux ou dépressifs (Sroufe, Carlson, Levy & Egeland, 1999). Du fait qu'ils n'arrivent pas à obtenir un apaisement à leur détresse, ces jeunes se laissent très facilement déborder par l'anxiété. Cet état insupportable les conduirait à présenter tantôt un comportement contrôlant et menaçant, tantôt un comportement soumis et effrayé.

Des travaux récents remettent en question cette façon trop linéaire de concevoir les troubles de la conduite chez les grands enfants. Brophy et Dunn (2002), par exemple, posent la question de savoir comment les mères d'enfants de 5 ans avec des troubles des conduites ou hyperactifs communiquent avec leurs enfants pendant leurs

interactions. Les conversations avec leurs enfants sont-elles caractérisées par un accordage affectif permettant « d'être connectés » et des modes de contrôle spécifiques ? 40 dyades mères-enfants avec des troubles des conduites ou hyperactifs ont été observées à 3-4 ans puis à 5-6 ans, et comparées à 40 dyades mères-enfants sans troubles, au cours de routines et aussi d'une activité où l'enfant avait à raconter une courte histoire qu'il venait d'entendre. L'analyse portait sur quatre dimensions de l'attitude parentale. *Le contrôle positif* : les demandes claires et directes de la mère spécifiant ses attentes et suggérant/dirigeant/enseignant des alternatives à l'activité en cours. *Le contrôle négatif* : les conduites telles que une attente d'obéissance immédiate, une menace implicite ou explicite, ou encore un sarcasme, une critique une humiliation, bref les conduites marquant un effort certain pour contrôler le comportement de l'enfant sans l'orienter. *La communication connectée* : la déclaration de l'un était liée à la déclaration de l'autre, la liaison étant verbale ou non verbale et se poursuivant pendant au moins trois tours conversationnels. Des changements de thèmes ou d'activités marquaient la fin de la conversation connectée. *Les remarques* : les commentaires de la mère et de l'enfant sans rapport avec les buts immédiats, ou avec le contrôle des actions de l'autre, ou avec les déclarations précédentes. Les résultats montrent que nombre de tours conversationnels initiés par les enfants de 3-4 ans et 5-6 ans et les mères, contrôles ou non, ne se différencient pas. Par contre, aux deux âges, les conversations connectées sont plus fréquentes chez les mères contrôles que chez les mères avec leurs enfants hyperactifs ou ayant des troubles des conduites. De plus, les mères d'enfants « difficiles » produisent significativement plus de contrôles négatifs que les mères d'enfants sans problème. Ainsi, les auteurs en concluent que la communication « connectée », celle qui prend en compte les intérêts, les pensées et les désirs de l'autre, peut être une expérience décisive pour apprendre aux enfants à cibler leur attention sur une tâche et pour auto-réguler leur niveau d'activité. Plus que le temps d'activité conjointe qui permet d'occuper l'enfant et l'empêcher de se disperser, la qualité de la communication devrait être prise en compte dans les interventions préventives des troubles des conduites. Cette recherche montre aussi que bien que les mères d'enfants « difficiles » utilisent davantage de contrôle négatif que les mères d'enfants sans problèmes, elles utilisent aussi le contrôle positif au cours de leurs conversations avec leurs enfants. Ceci ne confirme pas d'autres travaux laissant entendre que les mères d'enfants difficiles n'utilisaient que du contrôle négatif. Une autre surprise de cette recherche concerne le comportement des enfants « difficiles ». Aux deux âges, les enfants « difficiles » ne se sont pas comportés de façon significativement différente des enfants sans problème. Plusieurs questions ont été soulevées : Le temps d'observation à la maison a-t-il été trop bref ? Pendant ce bref temps, les mères anticipaient-elles et évitaient-elles tout conflit ? Les conduites antisociales et impulsives sont-elles dépendantes des contextes sociaux, conflictuelles dans les cours de récréation où les enfants étaient évalués « difficiles », et sans vraies complications dans le contexte familial ?

L'étude de Hay et Pawlby (2003) s'interroge aussi sur la complexité des liens qu'il peut y avoir entre la production d'actes prosociaux chez des enfants de 4 à 11 ans et les problèmes psychologiques et d'attachement des enfants et des mères. Les auteurs ont montré que les capacités de coopération à 4 ans et leurs tendances prosociales à 11 ans sont négativement associées à des problèmes d'hyperactivité ou de troubles des conduites mais sont sans relation avec des problèmes de dépression ou d'anxiété. Il s'agit d'une étude longitudinale qui a débuté 2 mois avant la naissance des enfants. 139 enfants et leurs mères ont été revus entre 3 et 12 semaines après la naissance, à 4 ans

puis à 11 ans à la maison. À 4 ans et à 11 ans, les troubles des enfants (Child Behavior Checklist, Achenbach, 1988 ; Strengths and Difficulties Questionnaire, Goodman, 1999 ; Child and Adolescent Psychiatric Assessment, Angold et al., 1995) et les troubles de leurs mères (SADS-L, Schedule of Affective Disorders and Schizophrenia, Spitzer, Endicott, & Robbins, 1978 ; GAS, Global Assessment Scale, Endicott, Spitzer, Fleiss, & Cohen, 1976), ont été évalués. À 4 ans, les enfants et leurs mères étaient observés dans une tâche de coopération et à 11 ans, les enfants étaient évalués sur leur tendance prosociale (SDQ) par leur mère mais aussi par un expérimentateur, aveugle à l'histoire psychiatrique de la mère ou de l'enfant. Dans cet échantillon d'enfants, la coopération à 4 ans a fonctionné comme un facteur protecteur à l'égard de comportement délinquant à 11 ans. Apparemment la coopération active pendant la seconde enfance reflète la mise en œuvre d'une régulation émotionnelle qui aide l'enfant à s'engager de façon compétente avec le monde social et promeut un ajustement psychologique général. Toutefois, l'observation de coopération à 4 ans n'a pas protégé tous les enfants, et notamment ceux dont les mères étaient dépressives, de problèmes émotionnels à 11 ans. En effet, il est possible que les enfants de mères déprimées développent des formes excessives de comportements prosociaux mais n'aient pas exprimé à 4 ans des peurs de séparations plus importantes que celles que des autres enfants. Et à 11 ans, les adultes ont évalué les enfants de mères déprimés comme ayant des tendances prosociales moins marquées mais les préadolescents eux-mêmes se sentaient plus prosociaux que les autres enfants. Ce paradoxe a également été observé chez les enfants maltraités (Macfie et al., 1999). De futures recherches sont nécessaires pour mieux comprendre ce paradoxe.

C/ Les représentations de la délinquance des enfants de 5 à 10 ans

Interroger ou faire remplir des questionnaires par les enfants eux-mêmes est un moyen de plus en plus fréquemment utilisé, comme nous venons de le voir. Tostain et Lebreuilly (2005) ont cherché à savoir comment 127 enfants de 5 à 10 ans comprenaient et expliquaient l'origine des comportements qui font l'objet d'une sanction pénale, comme les tags, le racket ou l'insulte aux enseignants, et qui font partie de leur vie actuelle. Il s'agissait d'identifier différents types d'actes délinquants (transgressions de conventions sociales, incivilités, délits, crimes), de préciser la cause de l'acte délictuel (interne et lié à la personne ou externe et lié à la société) et de proposer une sanction à l'acte délinquant en justifiant le choix. Les réponses des enfants ont été comparées à celles d'adultes pour analyser l'écart entre leurs représentations de la délinquance et celles d'enfants de 5, 8 et 10 ans. Les enfants de 5 ans différencient bien les transgressions de conventions sociales (manger avec ses doigts), des délits (racketter ou voler) et de crimes (tuer). C'est à 8 ans qu'apparaît la sensibilité aux incivilités (tagger). Les enfants de 5 et 8 ans estiment globalement que la cause de ces actes délinquants est attribuable au caractère et tempérament du personnage, alors que les enfants de 10 ans mettent l'accent sur les causes sociales et les adultes sur le rôle des parents. Le type de sanction donnée aux actes délinquants a tendance à passer de la punition sévère à 5 et 8 ans à la discussion avec le délinquant chez l'adulte, et les justifications comme « pour faire souffrir » diminuent avec l'âge tandis que « pour faire réfléchir » augmentent. Tous enfants et adultes sont en revanche d'accord pour considérer un vol avec violence comme une faute grave, qu'il soit commis par un adulte ou un enfant, et cet acte mérite à l'avis de tous la plus sévère punition. L'orientation compréhensive avec l'accent mis sur la discussion et les conversations à propos des actes délictueux et des émotions de celui qui réalise ces

actes s'acquiert progressivement au cours du développement en famille.

3- Sur le développement du langage émotionnel à propos des liens

Les conversations à propos des émotions avec les parents, les grands-parents, les frères et sœurs et les amis ont suscité un vif intérêt. Les commentaires des parents sur les émotions éprouvées par les uns et les autres aident les jeunes enfants à comprendre les émotions et trouver les mots pour en parler. Il a été noté des changements développementaux du langage émotionnel en fonction des contextes. Les nombreuses études de Dunn et collaboratrices qui ont suivi des mères et leurs enfants de 24 à 47 mois, indiquent que les enfants ne sont pas des participants passifs lors des conversations à propos des émotions. Entre 24 et 36 mois, les enfants se réfèrent aux états émotionnels. Toutefois, vers 36 mois, les enfants commencent à utiliser le langage émotionnel lors de discussions réfléchies, plus spécialement à propos des causes et des conséquences des états émotionnels (« maman me manque, je suis triste »). Ils utilisent aussi le langage émotionnel pour manipuler les émotions et les comportements des autres (« maman, ne sois pas si fâchée »). Le langage émotionnel est aussi utilisé pour taquiner les autres (Frère : « je vais te manger, et je vais dire à grand-père que tu es mort », sœur « tu feras cela ? et est-ce qu'il sera triste ou content ? », frère « triste » Shatz, 1994).

Le langage émotionnel entre les enfants et les parents remplit de nombreuses fonctions, comme comprendre les autres, expliquer les événements, guider les comportements ou interroger les autres sur leurs émotions (Bretherton et al., 1986). Pendant la 2^{ème} et 3^{ème} année, les enfants utilisent le langage émotionnel afin d'influencer les autres et obtenir du réconfort ou de l'attention (« j'ai pleuré au lit »), du plaisir ou de l'affection (« donne-moi un bisou ! je t'aime ! »), le maintien d'un état heureux (« c'est bien cette fête ») ou bien pour anticiper un autre état émotionnel (« pas le film *Jurassic Parc*, trop peur »).

Entre 33 et 47 mois, les conversations à propos des émotions entre les mères et les enfants diminuent, mais celles entre frères et sœurs augmentent (Brown & Dunn, 1992). Les aînés, plus particulièrement ceux qui prennent facilement le point de vue d'autrui, vont utiliser le langage émotionnel pour préciser les émotions des puînés surtout pendant l'absence des parents, pendant les conflits ou les jeux. Cela permet aux aînés de réguler les interactions avec les plus jeunes (« tu ferais mieux de t'arrêter avant de me fâcher ») et de partager des significations à propos de la famille (« moi aussi j'ai eu mal en me cognant la tête ! veux-tu que j'aille chercher maman ? »).

En présentant à 46 enfants de 3 à 5 ans une petite pièce de théâtre et incitant les mères à leur demander de raconter le scénario, Favez (2001) a montré que plusieurs styles de conversation émotionnelle se dégageaient chez les mères et que la thématique de la séparation, la plus chargée émotionnellement, n'était pas évoquée dans toutes les conversations. Certaines mères pratiquent « la facilitation émotionnelle » en demandant à l'enfant des informations sur ce qu'ils ont vu et en cherchant à évaluer la charge émotionnelle de la narration de l'enfant. C'est essentiellement avec cette pratique de la conversation que les enfants abordent la thématique de la séparation du clown et de l'ours et la tristesse du clown. D'autres mères utilisent « l'omission émotionnelle active » qui consiste à encourager l'enfant à faire une narration longue et détaillée mais en laissant peu de place à l'élaboration émotionnelle. Et enfin, un groupe

de mère soutiennent peu les narrations de l'enfant et ne commentent pas les aspects émotionnels de la narration de l'enfant. Ce « désinvestissement émotionnel » des mères abrège les récits et leur enlève toute coloration émotionnelle. Ce partage ou non des évènements émotionnels a probablement une incidence non négligeable sur le développement de la connaissance et la compréhension des états émotionnels chez soi et chez les autres.

Le débat sur le développement de la connaissance de soi et des autres et de la théorie de l'esprit est complexe (voir chapitre 5 de ce livre). Une des origines invoquées concerne une construction de ces connaissances au sein de la famille. En effet, il a été suggéré que les enfants avec une riche expérience de conversations à propos des émotions, des pensées et des croyances au sein de la famille auraient plus de facilité à faire des inférences sur les états mentaux des autres (Dunn et al. 1991). Elles ont pu montrer que certains aspects des interactions familiales et des conversations à propos d'émotions, au sein de la famille, évaluées chez les enfants de 2 1/2 ans pouvaient être mises en relation avec les performances aux tâches de la théorie de l'esprit à 3 ans et demi. En effet, les enfants qui pouvaient expliquer les actions à l'origine des fausses croyances étaient les mêmes qui parlaient des états émotionnels chez eux, participaient à des conversations avec la mère sur les causes des évènements, coopéraient davantage avec les frères et sœurs, et étaient les témoins de langage prescriptif de la mère à l'égard des puînés. De plus, les corrélations étaient indépendantes du niveau de développement du langage de l'enfant et de la quantité de langage utilisé dans la famille. C'était une découverte importante, mais les autres études qui tentèrent de confirmer ces données ont été décevantes (Astington & Jenkins, 1995 ; Jenkins & Astington, 1996 ; Perner, Ruffman & Leekam, 1994). Ces auteurs restent très prudents sur la possibilité d'établir cette relation directe. L'étude de Lesour-Bissaoui et Deleau (2001) propose que l'élément médiateur entre la compréhension des émotions ou des intentions et la compréhension des états mentaux épistémiques comme les croyances ou les fausses croyances, pourrait être la capacité des enfants à comprendre les intentions référentielles de leur interlocuteur. En effet, la capacité à prédire et expliquer une émotion à 42 mois est corrélée avec la diversité des références maternelles aux états émotionnels à 36 mois. De même, la capacité à prédire et expliquer des comportements à partir de fausses croyances est corrélée avec les références maternelles à la cognition à 36 et 42 mois, et à la diversité des états cognitifs évoqués à 36 mois.

4- L'évaluation des liens d'attachement pendant la seconde enfance et la préadolescence

Évaluer l'attachement entre 4 et 13 ans nécessite de prendre en compte les changements qui interviennent pendant cette période. Premièrement il peut y avoir un certain déclin de la fréquence et de l'intensité de la production des comportements d'attachement. Ce déclin peut être dû au fait qu'en grandissant les enfants comptent davantage sur eux-mêmes et sur leurs propres ressources. Les plus grands enfants font mieux face aux dangers et sont moins dépendants des parents. Deuxièmement, une modification des comportements de recherche de proximité surviennent également : les grands enfants peuvent être rassuré à distance par un coup de téléphone ou en voyant une photo des personnes aimées. Et troisièmement, le centre du système d'attachement peut se déplacer de la recherche de proximité à une recherche de disponibilité, et alors les attentes et les croyances du jeune concernant les figures d'attachement deviennent

des marqueurs importants de l'attachement. C'est pourquoi il y a eu dernièrement de nombreuses recherches qui visent à proposer des modes d'évaluation spécifiques de l'attachement pendant cette période du développement. Toutefois, Kerns, Schlegelmilch, Morgan et Abraham (2005) constatent que ces mesures, si elles ont le mérite d'exister, n'ont pas encore permis une réelle compréhension de l'effet des changements sociaux, émotionnels et cognitifs qui surviennent à ces âges sur la nature de l'attachement.

1/ Les compléments d'histoires d'attachement pour des enfants de 3 ans environ de Bretherton et al. (1990) ou The doll story completion task pour les enfants de 9-12 ans (Granot & Maysel, 2001)

Six débuts d'histoires présentées avec des petites poupées (2 poupées-enfants, 2 poupées-parents, 1 poupée grand-mère, une table, un rocher, un lit, une voiture, un chien) et il est demandé à l'enfant de compléter l'histoire « et après, qu'est-ce qui arrive ? ».

L'analyse des réponses de l'enfant permet d'observer s'il peut résoudre le problème de façon distanciée et symbolique, ressentir l'émotion mais sans distance symbolique (prend son doudou, auto-réconfort), tenter de modifier une émotion négative en émotion positive mais sans symboliser (passage à l'acte, s'agite ou fais le fou) et mettre en scène la séparation, agir sa colère ou sa détresse (jette, casse, pleure). Quatre patterns d'attachement peuvent être dégagés : le lien d'attachement sécurisant, anxieux-évitant, anxieux-ambivalent et désorganisé.

2/ Test d'anxiété de séparation Klagsbrun & Bowlby (1976) et Main, Kaplan & Cassidy (1985) pour les enfants de 5-6 ans et Resnick (1993) pour les 10-14 ans.

Il s'agit de dessins de six histoires de séparation augmentant en intensité, allant de l'arrivée dans une nouvelle école à l'hospitalisation d'un parent. Il est demandé à l'enfant de dire ce qu'il ressent et de dire aussi comment se terminerait l'histoire. Les réponses des enfants sont codées sur une échelle type Likert sur 9 points qui permettent dégager trois patterns d'attachement : sécurisant, anxieux-évitant, anxieux-préoccupé.

3/ Le dessin de la famille Fury, Carlson & Sroufe (1997) pour les enfants de 8-12 ans permet de mesurer les représentations dans le domaine de l'attachement.

Les dessins sont cotés en désignant : 1) le type d'attachement (sécurisant, anxieux-évitant, anxieux-résistant) ; 2) les signes particuliers reflétant la sécurité ; 3) les scores reflétant les qualités émotionnelles des dessins.

4/ Les entretiens structurés: Attachment Interview for Childhood and Adolescence (AICA : Ammaniti, Van Ijzendoorn, Speranza & Tambelli, 2000) et Friends and Family Interview (FFI ; Steele et Steele, 2005)

Le principe de ces entretiens est inspiré de l'entretien d'attachement pour adultes élaboré par Main et al (1985). Il s'agit d'analyser la qualité des relations précoces évoquées (aimante ou rejetante) et la nature des représentations (idéalisées, cohérentes). Quatre catégories de patterns d'attachement peuvent être dégagés : sécurisant, rejetant, préoccupé, non résolu.

5/ Les interviews pour identifier les figures d'attachement : Important People Interview (IPI ; Kobak et al. 2003) et Attachment Figure Interview (Kerns et al. 2003)

La première interview cherche à identifier qui sont les personnes les plus importantes dans l'entourage des jeunes en leur proposant diverses situations qui supposent la recherche de proximité et de sécurité ou le refus de séparation. Une hiérarchie des figures d'attachement est constituée et validée en fonction du nombre de violations de cette hiérarchie lors de l'interview. La seconde interview cherche à établir qui l'enfant choisirait dans deux types de situations : recherche de proximité (quand il a peur, par exemple) et recherche de compagnie (pour jouer). Il s'agit de pouvoir départager les attachements aux adultes des attachements aux pairs d'âge.

La principale question soulevée actuellement par ces outils d'évaluation de l'attachement pendant la seconde enfance concerne la nature des représentations de l'attachement à ces âges et ce que mesure exactement ces outils. S'agit-il de schémas relationnels définis comme des structures cognitives représentant les régularités des relations interpersonnelles significatives, structures qui guident le traitement et l'organisation des informations liées aux relations (Baldwin, 1992). Ou bien s'agit-il de scripts, c'est-à-dire une connaissance de la succession des éléments qui surviennent typiquement dans une situation impliquant une figure d'attachement (Kerns et al., 2005) ? Se peut-il enfin que la relation d'attachement, construite préalablement, devienne un aspect de la personnalité d'une personne, c'est-à-dire une manière d'entrer en relation avec les autres (Cook, 2000) ? Ce débat théorique encore très vif ne facilite pas le diagnostic des troubles de l'attachement pendant la seconde enfance et la préadolescence. Mais l'évaluation clinique réalisée à l'aide de ces outils, éventuellement dans plusieurs contextes, permet tout de même de préparer une intervention personnalisée auprès des enfants et des parents.

C. La réorganisation des liens d'attachement à l'adolescence

L'adolescence constitue une nouvelle phase de réorganisation des liens autant avec les parents qu'avec les pairs d'âge. Il est classique de considérer que les adolescents doivent faire face à des situations sociales nouvelles où ils ont à définir leurs *statuts* et leurs *rôles*. Or la difficulté de l'adolescence est d'être confronté à des situations souvent contradictoires : tantôt on considérera l'adolescent comme un adulte devant faire preuve de responsabilité, tantôt on limitera son indépendance ou on le considérera inapte à prendre telle ou telle décision. Avec les parents, l'adolescent doit négocier son nouveau statut et rôle de « fils » ou « fille » en fonction de leurs attentes et du type de contrôle parental qu'ils exercent. Avec les pairs d'âge, l'adolescent cherche à se découvrir, à s'affirmer mais aussi à trouver sa place sociale, émotionnelle et sexuelle parmi ses pairs d'âge. L'exploration sociale devient une dimension capitale du développement et une question majeure reste de clarifier comment les adolescents généralisent leurs modèles internes aux nouvelles relations dans lesquels ils s'engagent.

1- Les modifications des liens parents-adolescents

Le désir d'exploration du monde constitue la facette la plus caractéristique de l'adolescence. Ainsi la balance entre le système d'attachement et le système d'exploration va être ravivée à ce moment du développement. Les comportements de *recherche d'autonomie* de l'adolescent sont souvent associés au système d'exploration. La distance créée par le mouvement d'autonomie participe aussi au fait de réévaluer la nature de ses relations d'attachement avec ses parents. Main (1991) appelle « la métacognition du système d'attachement » les capacités cognitives des adolescents à réfléchir et analyser les liens passés et présents. Et malgré une forte tendance à passer plus de temps avec les amis, les adolescents sans difficulté psychologique ou émotionnelle de l'étude de Freeman (1997) désignent encore leur mère comme principale figure d'attachement plutôt que leurs pairs ou d'autres adultes proches. Par contre, les adolescents ayant une histoire d'attachement « détaché » se nomment eux-mêmes comme principale figure d'attachement, et pratiquement les deux tiers du groupe désignent un ami ou un membre de leur fratrie. Et dans le groupe d'adolescents ayant vécu une histoire d'attachement « préoccupé » les deux tiers désignent leur ami ou leur fratrie comme principale figure d'attachement et le tiers restant désigne un de leurs parents.

Une autre composante du système d'exploration est l'expérimentation des *réalités nouvelles en dehors du contrôle parental* comme la consommation d'alcool et de drogues ou la perpétuation des conduites délinquantes. Il semble que trois facteurs familiaux contribuent à l'éclosion et au maintien de ces problèmes : la pauvreté de la

d'exploration du monde avec les amis. Souvent au début de l'adolescence, vers 11-13 ans, l'amitié est surtout centrée sur les activités communes avec un partenaire qui partage les mêmes préférences (cf. Document 4C1). Vers 14-16 ans, les adolescents insistent sur le fait que l'amitié se fonde sur une confiance réciproque et est alors centrée sur diverses formes de soutien comme l'entraide, le réconfort moral ou encore le partage d'émotions. Les ami(e)s sont, pendant cette période, recherchés pour tous les types d'exploration physique ou sociale : nouvelles écoles, activités nouvelles, rencontres nouvelles. À la fin de l'adolescence, les relations amicales deviennent moins passionnelles, et davantage centrées sur les différences individuelles. Il est certain qu'à cet âge, le développement de liens hétérosexuels contribue à diminuer l'intensité du lien amical avec un ami du même sexe. Cette évolution s'accompagne également de capacités à comprendre les états mentaux de ses ami(e)s avec plus de finesse, à comprendre que ses propres états mentaux peuvent être différents de ceux de ses ami(e)s et qu'il est possible de raisonner sur différents niveaux possibles d'interactions (Lehalle, 1995).

La question de l'intimité des relations amicales chez les adolescents et particulièrement dans les premières phases de l'adolescence est sans doute liée à ces capacités nouvelles de la théorie de l'esprit d'une part, et à une recherche d'intersubjectivité entendue comme le partage entre deux personnes d'une même expérience mentale ou émotionnelle. Mallet (2003) reprend les critères validés pour les adultes. Le premier est l'ouverture de soi à l'autre se caractérisant par l'expression verbale d'informations factuelles, de pensées ou d'émotions et de sentiments révélateurs de ce qu'on est personnellement. Le second critère de l'intimité émotionnelle est la réactivité entre les partenaires qui permet à chacun de montrer sa compréhension de ce que l'autre lui a communiqué et d'accepter les réactions de l'autre. Mallet propose d'ajouter un troisième critère pour caractériser l'intimité émotionnelle entre amis chez les adolescents. La synchronie interactionnelle impliquant des regards mutuels, des échanges de sourires et d'émissions sociales distinguent les dyades amicales de celles de simples connaissances.

Les échanges et des interactions avec les amis prennent beaucoup d'importance quand ils s'organisent à l'intérieur de groupes plus large. Quand les groupes d'amis comptent entre 3 et 9 membres, il a été observé que les motivations des jeunes sont alors de sympathiser, de rechercher des distractions communes et de discuter. Par contre, quand il y a constitution de bandes comportant entre 15 et 30 membres alors d'autres motivations se mettent en place. Les jeunes de ce type de bande valorisent souvent des valeurs qui leur sont propres et se mettent en situation de rivalité et d'agressivité vis-à-vis des jeunes ne faisant pas partie de la bande. Ceci conduit le plus souvent ces bandes à des formes plus ou moins répréhensibles de délinquance (Lehalle, 1991). Une très ancienne étude mérite d'être citée (Chandler, 1973) car elle montre que les jeunes adolescents appartenant à des bandes et perpétrant des actes délinquants ont des difficultés à mettre en perspective les rôles, les états mentaux et les émotions des personnes qu'ils agressent. Ainsi, après avoir comptabiliser le nombre d'actions délinquantes effectuées par chaque jeune, il propose à ces jeunes de construire et de filmer des scénarios mettant en scène les actions délinquantes qu'ils ont commis mais en leur demandant d'adopter l'état d'esprit et les émotions des personnes qu'ils ont attaquées. Cette mise en perspective sociale a permis à ces jeunes de se sensibiliser à un autre point de vue que le leur et, suite à cette intervention, le nombre d'actes de délinquance à diminuer.

2- Les relations amoureuses et la jalousie amoureuse

Selon M. Ainsworth (1989), les liens sexuels impliqueraient trois systèmes comportementaux : les systèmes de reproduction, les systèmes d'attachement et les systèmes de soins. Ces trois systèmes ne seraient pas cependant dépendants les uns des autres, et suivraient plutôt des cours différents. Ainsi les premières phases de la relation amoureuse ne seraient pas encore de l'attachement. Toutefois, si la relation sentimentale et amoureuse se maintient et s'approfondit alors elle participe au processus adaptatif dont le rôle est de favoriser l'attachement entre les deux jeunes, et favoriser à termes l'investissement de l'enfant à venir. De cette parenté fonctionnelle, les auteurs démontrent que l'on peut retrouver dans l'attachement amoureux les mêmes styles individuels que dans l'attachement filial. Les personnes ayant développé une relation d'attachement filial sécurisé parviennent à établir des relations proches au long cours, les personnes ayant développé une relation d'attachement anxieux-évitant sont gênées de trop de proximité avec les autres, alors que les personnes ayant développé une relation d'attachement anxieux-ambivalent ont le sentiment d'être rejeté (Shaver et al., 1988).

Durant le cours de la vie amoureuse, une des situations faisant naître la peur et l'angoisse est de voir ou de croire l'amoureux(se) intéressé(e) par une autre personne et qu'il(elle) s'en aille la(le) rejoindre. Cette sensibilité à la peur d'être seul, à la peur de la séparation, à la peur d'être exclu ou rejeté est autant de formes que prend la jalousie sexuelle et amoureuse. C'est sans doute la situation type qui réactive immédiatement le pattern d'attachement et les modèles opérants élaborés pendant la petite enfance. Comme Bowlby (1973) le soulignait, certains ayant une histoire d'attachement sécurisant vont se poser des questions sur la véracité de ce qu'ils voient ou croient et évalueront le danger réel afin de trouver les stratégies adaptées. D'autres ayant une histoire d'attachement angoissé ambivalent sont susceptibles d'une sensibilité exacerbée à des signes d'indifférence ou de détachement, tout en recherchant un contact émotionnel intense. Hazan et Shaver (1987) ont montré que ce type de jalousie était corrélé avec des rapports rétrospectifs de liens d'attachement anxieux. Il est suggéré que les futurs travaux de recherche sur la jalousie devraient chercher à établir les relations entre les types d'attachement et les situations propres à la jalousie amoureuse (White & Muller, 1989).

3- Evaluation des liens d'attachement à l'adolescence

En se basant sur l'idée que même les adultes ont des modèles internes et opérants de leurs relations avec leurs propres parents, Main, Kaplan & Cassidy (1985) ont proposé **l'Interview de l'Attachement chez l'Adulte** (AAI) qui permet de classer leurs liens d'attachement comme étant sécurisé, préoccupé ou évitant.

De même, le **questionnaire CaMir** pour les adolescents et les jeunes adultes de Pierrehumbert et al. (1996) permet d'évaluer les relations de la personne dans son groupe familial. Certaines questions sont relatives à la famille actuelle, et d'autres sont destinées à saisir des éléments de l'expérience passée avec les deux parents ou avec l'un d'eux plus particulièrement (*cf.* Document 4C2). Ce questionnaire vise à cerner les stratégies de traitement de l'information et le style de régulation émotionnelle de l'individu en rapport avec ses figures d'attachement. Il s'agit d'un questionnaire en

format Q-Sort et comporte 13 échelles qui se rapportent à l'autonomie, au détachement, et à la préoccupation. Ce questionnaire est peut être téléchargé et corrigé au site de B. Pierrehumbert : « [http:// www.geocities.com/bpierreh/index.html](http://www.geocities.com/bpierreh/index.html) ».

D'autres auteurs pensent que les styles d'attachement des adultes se dégagent de leurs **relations amoureuses actuelles et proposent des questionnaires**, comme celui de Hazan & Shaver (1987). Les personnes ayant une relation sécurisée aiment l'intimité amoureuse et n'ont pas de peurs infondées de rejet ; celles ayant une relation amoureuse préoccupée rapportent des besoins intenses de proximité mais craint toujours que quelque chose éloignera le partenaire ; et celles ayant une relation amoureuse évitante rapportent des difficultés à rester physiquement proches et de se sentir confiantes.

Pour Conclure

Les changements développementaux des liens d'attachement depuis la petite enfance à l'adolescence soulèvent de nombreuses questions. La première est l'originalité de ce système de motivation qu'est l'attachement. Il est aussi bien une phase du développement puisque le lien s'organise et se construit pendant la première année de la vie, qu'une tâche développementale devant être maîtrisée à un moment donné du développement. De plus, le développement des liens d'attachement est aussi une problématique qui rythme le cours de la vie, subissant des transformations et des élaborations mais ne disparaissant jamais. Et l'aspect le plus étonnant du système de motivation de l'attachement est qu'il se forme quelles que soient les modes de communication ou les formes intersubjectives entre l'enfant et les figures d'attachement. L'exemple qui surprend toujours est le lien d'attachement qui lie l'enfant à un parent maltraitant. Un lien d'attachement se forme souvent de type anxieux ou désorganisé, ce lien peut ne pas favoriser l'indépendance, la confiance et l'autonomie, mais en aucun cas il est inexistant. Le lien d'attachement en tant que système de motivation est toujours là, c'est une question de survie. Sans lien, en le lui retirant ou en l'empêchant de se former, l'enfant dépérit.

Une autre question concerne précisément les relations entre communication, intersubjectivité et lien d'attachement. Comme l'attachement, l'intersubjectivité est aussi un système de motivation permettant aux enfants et aux adultes de s'assurer qu'ils appartiennent bien à la même espèce, et qu'il est possible de partager avec les autres une intimité psychique. Les lois régissant le système de motivation de l'intersubjectivité permettent de savoir ce qu'il y a dans l'esprit des autres et comment les autres se situent par rapport à soi ici et maintenant. Toutefois, ces deux systèmes de motivation de l'attachement et de l'intersubjectivité peuvent fonctionner de façon indépendante. Ainsi, pour reprendre l'exemple de l'enfant maltraité, un attachement très fort peut être observé mais l'intersubjectivité être peu partagée. De même, l'enfant atteint d'autisme forme des liens avec ses figures d'attachement tout en ayant un problème d'intersubjectivité énorme. Les capacités à communiquer, non-verbales dans les premières années puis verbales, sont mises au service des deux systèmes de motivation d'attachement et d'intersubjectivité. Idéalement il est attendu que, pendant les premières années de la vie de l'enfant, le développement des capacités à communiquer se concrétise dans un climat où chaque partenaire prend en compte les émotions, les intentions, les désirs et les souhaits de l'autre (intersubjectivité), ce qui entraîne la construction et la consolidation des liens « sécurisants ». Mais quelquefois, les capacités et les compétences à communiquer peuvent ne pas être utilisées pour partager des émotions, des valeurs et se connecter aux autres, alors la communication devient un ensemble formel détaché de la formation des liens et de l'intersubjectivité.

Une autre question encore concerne la classification des désordres développementaux de la petite et de la deuxième enfance. En 1994, de nombreux spécialistes de l'enfance (dont Greenspan, Emde, Osofsky, Sameroff et Zeanah) ont publié « *Diagnostic classification of mental health and developmental disorders of infancy and early childhood* » pour compléter le DSM III-R qui leur semblait insuffisant et mal adapté aux troubles de la petite enfance. L'intérêt de cet ouvrage repose sur le fait qu'il propose un premier axe (Axe I) définissant le trouble apparent de l'enfant comme les désordres émotionnels, les troubles de l'anxiété chez les petits, les désordres de la régulation, ou les désordres de la communication et relationnels, puis il s'agit de croiser ce premier diagnostic avec les troubles des liens d'attachement donnés dans l'axe II. Les huit types de troubles des relations proposés permettent une analyse extrêmement fine des difficultés des enfants et de leurs parents, d'autant qu'il est également prévu de mesurer et quantifier les aspects médicaux liés aux désordres, les stressors psychosociaux et le niveau du développement émotionnel. L'importance donnée aux liens parent-enfant dans cette classification est un apport indéniable au DSM IV-R actuellement en vigueur, et reflète aussi un courant de pensée qui veut que pendant la petite enfance, les troubles viennent autant de l'enfant (sa manière spécifique de traiter les sensations, d'organiser son expérience et ses actions) que de ses interactions, de ses relations et liens avec les figures d'attachement. Un site permet de s'informer de cette classification et de suivre le journal du même nom : « <http://www.zerotothree.org/imh/DC03/background.html> ».

Une dernière question concerne le développement des émotions et de la régulation émotionnelle accompagnant la construction des liens d'attachement. Il est assez habituel de considérer le développement des émotions indépendamment de celui des liens d'attachement. Mais comme le montre le tableau ci-dessous, il peut être intéressant de suggérer une interdépendance cruciale entre ces deux développements. Le développement des liens d'attachement suscite de nombreuses émotions autant positives que négatives. Loin d'être le produit d'une personne, il y a aujourd'hui un certain consensus sur le fait que les émotions sont de nature dyadique et intersubjective et émergent au sein des interactions précoces. La tendresse, la joie ou la peur et la colère sont autant d'émotions que vivent les enfants au sein des interactions avec les figures d'attachement. C'est effectivement avec toutes les personnes significatives dans l'entourage familial d'abord, scolaire et amical ensuite, que les émotions sont expérimentées, aussi bien au niveau de la production que de la compréhension, avec le plus de force et le plus d'urgence par l'enfant. Par contre, il est suggéré ici que le climat émotionnel qui accompagne toutes les interactions précoces participe et influence les capacités de régulation émotionnelle de l'enfant. Le climat émotionnel est double, avec un versant côté sympathie et un autre versant côté jalousie, parce que dès les premiers mois de la vie, l'enfant comprend implicitement combien les relations avec les figures d'attachement sont importantes et précieuses. La sympathie, sentiment de bienveillance vis-à-vis d'autrui, soutient la connexion émotionnelle et l'engagement de l'enfant envers les personnes significatives. La sympathie est nécessaire aussi à l'intersubjectivité et participe à la création des liens d'attachement. La jalousie a deux fonctions : d'une part, elle permet de veiller à ne pas perdre la connexion intersubjective et le lien d'attachement en formation entre l'enfant et la figure d'attachement et d'autre part, elle stimule la compréhension des relations entre plusieurs autres personnes et de sa place d'enfant parmi les autres. Wallon avait perçu l'importance de ce double visage du climat émotionnel entourant les interactions précoces et lui avait donné une place primordiale dans le développement de la personnalité mais non dans le développement du lien d'attachement, et pour cause étant donnée la date à laquelle il écrit « la conscience de soi » (1949). En resituant ses propos à la lumière des connaissances actuelles sur le développement de l'attachement, la sensibilité sociale de l'enfant aux différents pôles d'une situation interpersonnelle l'inscrit d'emblée aussi bien dans des interactions dyadiques que dans des interactions à trois. De ce fait, au développement de liens d'attachement s'ajoute le développement de deux dimensions du développement émotionnel.

Le développement des émotions et des liens d'attachement en fonction du climat émotionnel des interactions précoces

Emotions positives	INTERACTIONS Climat émotionnel		Emotions négatives
Tendresse	SYMPATHIE	JALOUSIE de vigilance	Angoisse
Joie			Peur
Excitation	AMITIE	JALOUSIE DE RIVALITE	Tristesse
Intérêt			Honte
Contentement	AMOUR	JALOUSIE AMOUREUSE	Colère

Premièrement, la sympathie et la jalousie, contrairement à toutes les autres émotions, sont présentes tout au long de la vie et dans toutes les relations significatives avec autrui. La sympathie peut prendre un visage plus spécifique lors de la construction d'amitié privilégiée ou alors de lien amoureux. Parallèlement, la jalousie pointerait son nez pour s'assurer de la loyauté du parent, de l'ami ou de l'amoureux.

Deuxièmement, c'est sans doute aussi vis-à-vis des personnes avec qui l'enfant a tissé des liens d'attachement qu'il connaîtra les grandes variations émotionnelles. Comme le suggère Pierrehumbert (2003), il est possible de penser aux stratégies d'attachement dans les termes de régulation émotionnelle. En cas d'alarme, du fait d'une séparation, d'une perte d'accès émotionnel au partenaire (dépression) ou encore d'un partenaire occupé avec quelqu'un d'autre, l'enfant passera de la détresse au départ du parent à la joie pendant les retrouvailles, ou bien il passera de la frustration face au parent engagé avec une autre personne à l'excitation d'être inclus dans le cercle interactif élargi. Mais en fonction des réponses déjà obtenues de la part des figures d'attachement, l'enfant peut anticiper un éventuel rejet de réconfort ou d'inclusion et désactiver les comportements d'attachement. Les comportements de type anxieux évitant décrivent bien les conduites de l'enfant évitant l'adulte à au retour d'une séparation, et peuvent aussi décrire les conduites de l'enfant qui fait l'indifférent quand la figure d'attachement s'occupe des frères et sœurs. Par ailleurs, l'enfant peut suractiver les comportements d'attachement en forçant l'adulte à le réconforter ou l'inclure dans le cercle de communication élargi, décrivant les conduites de type anxieux résistant ou de « jalousie » comme cela s'entend beaucoup dans les consultations « petite enfance ».

Si le climat émotionnel de sympathie ou de jalousie sert de médiateur émotionnel au développement émotionnel, d'une part, et à la construction de liens d'attachement incluant d'autres personnes que la figure d'attachement principale, d'autre part, alors un petit espoir est permis pour commencer à aborder des questions sensibles et non résolues liées à l'attachement, comme celle du statut du père ou de la sexualité.