

Sur la gamme des compétences sociales : les enfants et les autres

Monique MEYFROET, Psychologue

Je suis ravie de développer avec vous le thème des compétences sociales du jeune enfant. Le travail de réflexion m'a été grandement facilité par la participation active de mes collègues du FRAJE que je tiens à remercier ici.

Les collectivités de jeunes enfants nous ont certainement apporté une bien meilleure compréhension de la sociabilité des tout-petits. Il est pourtant à regretter que l'on insiste parfois trop sur cet apport, soucieux peut-être de « déculpabiliser » de mettre les bébés si tôt en garde. De plus, on pourrait laisser croire aux parents que la crèche constitue en cela un lieu « d'apprentissage » de ses compétences sociales. En fait, si les collectivités de jeunes enfants constituent bien un lieu privilégié de rencontre entre enfants, elles n'en sont pas l'exclusivité. De plus, le développement de la socialisation des enfants ne dépend pas uniquement de ces rencontres précoces pour s'épanouir.

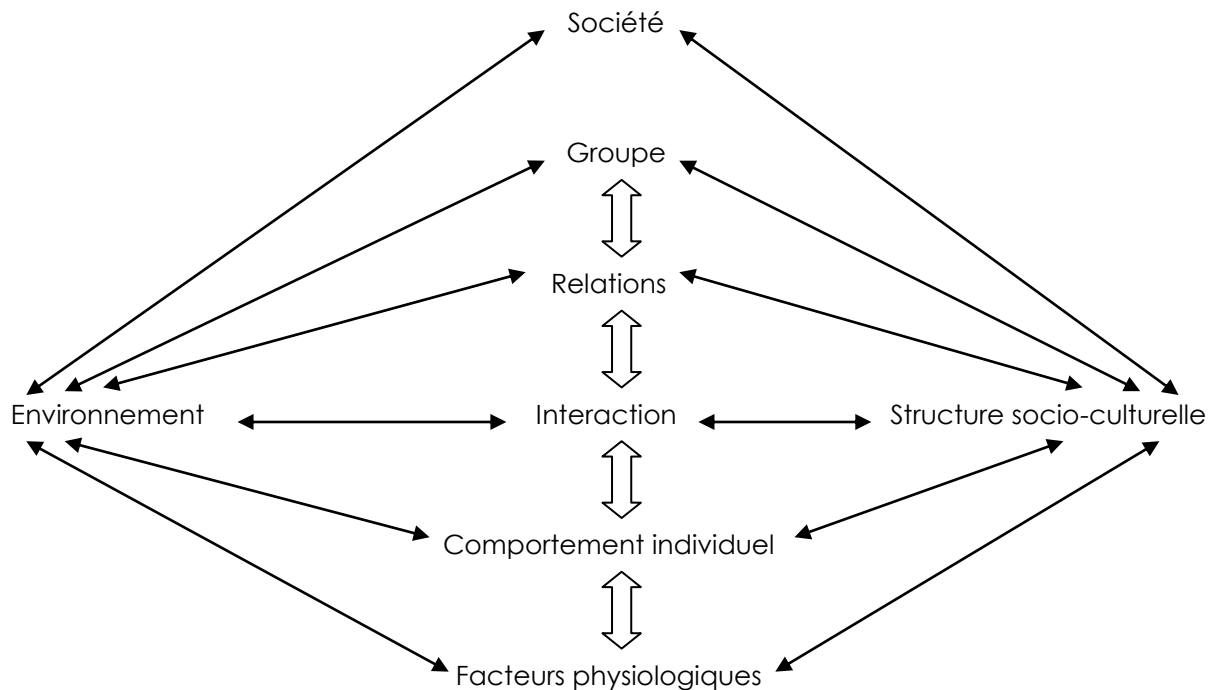
Approche du thème

Quand peut-on parler de relation sociale chez le jeune enfant ? Plusieurs niveaux d'analyse s'imposent.

D'une part, on peut comprendre que les enfants vont apprendre à vivre en société, c'est-à-dire accepter et appliquer les règles de la vie en commun. D'autre part, on peut l'aborder sous l'angle des expériences relationnelles qu'ils vont développer tant avec leurs pairs qu'avec les adultes qu'ils côtoient.

Nous développerons ce deuxième angle de vue.

Figure 1 : Les relations entre les niveaux successifs de complexité sociale (HINDE, 1992).



Quand deux individus très jeunes entretiennent des relations, elles se passent sur le mode de **l'interaction**.

Quelles composantes influencent l'interaction ? Celle-ci est différente en fonction des individus qui sont en présence. Ceux-ci se caractérisent par leur comportement individuel, qui lui-même est notamment influencé par des composantes génétiques : dans le cadre de collectivités de jeunes enfants, on trouvera des bébés à tendance hypotonique ou, au contraire, d'autres extrêmement actifs et vigilants. Ces tempéraments différents vont donner lieu à des comportements différents qui, à leur tour, vont entraîner des interactions différentes.

Les interactions sont aussi fonction de l'environnement.

Et l'on a remarqué que les enfants ne se regardent pas de la même manière en crèche ou en famille.

Le comportement social des enfants, comme celui des adultes, est toujours fonction de valeurs culturelles : se toucher, se regarder, s'approcher sont des comportements relativement différenciés d'une culture à l'autre.

Au-delà de l'interaction, envisagée comme la simple rencontre de deux personnes, il faut maintenant considérer le cadre plus large de la relation. Cependant, peut-on parler vraiment de relations entre enfants ? S'il y a des relations entre enfants, concernent-elles tout le groupe ou seulement deux, trois ou quatre individus ?

Avant de répondre à ces questions, définissons l'interaction sociale.

Il y a interaction sociale entre enfants (ou entre individus) quand le comportement de l'un, par le message qu'il véhicule, est reconnu par l'autre et modifie le comportement de cet autre. *Exemple* : deux bébés dans une pièce, en train de rêvasser. L'un se met à pleurer et l'autre se détourne de ce qu'il regardait et se met à pousser de petits cris : il y a bien là interaction sociale.

Cette définition est relativement simple, mais dans la réalité de la vie avec les jeunes enfants, il est difficile de repérer chez eux l'intention d'envoyer un message et la conscience des effets du dit message sur l'autre.

Les relations sociales entre pairs, dans les collectivités d'enfants

On sait que durant la première année de vie, le bébé et ses pairs vont surtout avoir des échanges médiatisés par des objets. Mais peut-on vraiment parler dans ce cas de relation sociale ?

Prenons une séquence vidéo filmée en crèche : deux bébés, à peu près du même âge, sur un tapis, sont sur le ventre, pas encore très stables ni très coordonnés dans leurs mouvements. Les deux enfants (une petite fille et un petit garçon) regardent un livre en tissu que tient maladroitement la petite fille. Le petit garçon regarde alternativement la petite fille, puis le livre, et il tend la main vers l'objet puis vers le visage de sa compagne. Il semble effectuer des tentatives d'appropriation du livre ... la fillette lui sourit, mais ne lâche pas le livre. Enfin, elle se rapproche de lui et commence une sorte de « lecture conjointe ». Les enfants passent aussi beaucoup de temps à se sourire et se regarder. Ensuite l'intérêt des enfants pour le livre diminue et c'est le pouce de l'un d'entre eux qui attire l'attention des deux bébés. A ce moment-là, on remarque un troisième enfant qui s'intéresse aux deux autres, puisqu'il se met à chipoter les pieds de la petite fille qui, dès lors, commence à le regarder.

Que peut nous enseigner cette séquence ?

L'environnement est un facteur important pour la mise en place des interactions sociales, surtout chez les petits enfants, puisque l'espace va permettre ou non la rencontre. En effet, il apparaît clairement dans cet extrait, que ces enfants se sont rencontrés sur ce tapis parce qu'ils étaient à proximité l'un de l'autre.

En crèche, l'espace est donc un élément essentiel pour la rencontre entre enfants : il ne doit être ni trop grand, ni trop petit. Il doit aussi et surtout être sécurisant pour ses jeunes occupants.

Un autre élément sur lequel nous reviendrons est la présence d'un adulte.

On peut se demander si, d'une part, les enfants sont intéressés de se rencontrer et si d'autre part, ils disposent des compétences nécessaires pour le faire. L'observation des petits nous permet d'affirmer qu'ils sont réellement intéressés par la rencontre, même s'ils manifestent cet intérêt à des degrés divers.

Au début de la vie sociale, c'est souvent au travers d'un objet médiateur que l'intérêt pour l'autre s'installe : l'attrait commun pour un jouet, ou la couleur de celui-ci, va favoriser la rencontre des mains puis des regards (comme dans la séquence vidéo).

Par ailleurs METZLOF nous a montré que dès deux mois, les bébés sont capables d'adopter une mimique très proche de celui qui le regarde. C'est un fait étonnant et toujours inexplicable à ce jour. Vous avez vu dans les images présentées que la petite fille commence à sourire et

que l'autre lui sourit en retour. Mais comment ce bébé sait-il comment sourire et que c'est ce qui correspond à l'émotion que l'autre exprime ?

Dans l'extrait vidéo, il y a eu une suite d'interactions, mais aussi une ébauche de relation qui s'installe. Il y a aussi des mouvements d'aller-retour ; l'enfant se distrait, regarde le livre puis l'autre et enfin, il regarde ailleurs ; l'histoire va se poursuivre puisque le troisième enfant va se mettre à chipoter les pieds de la première, etc. Toute une série d'interactions vont ainsi se mettre en place et se développer.

Les bébés sont donc équipés pour faire des rencontres. TREVARTHEN nous a montré qu'un bébé, dès deux mois, peut décoder si c'est à lui que quelqu'un adresse une parole ou un regard.

Imaginez un tout petit bébé entouré de plusieurs personnes, dont une s'adresse à lui. Le bébé va être intéressé par cette personne. Mais si cette même personne s'adresse à quelqu'un d'autre à côté du bébé, il ne va pas se détourner pour la regarder.

On a pu montrer que les bébés sont prêts très tôt à entrer dans des relations sociales plus ou moins élaborées, longues et permises.

Quand on parle de relations sociales dans les collectivités d'enfants, les questions qui surgissent sont : « Vous parlez de relations sociales, mais que pensez-vous des disputes ? » , « est-ce que les bagarres entre enfants en crèche font partie des relations sociales ? ».

L'interaction est le fait d'émettre un message à l'intention de l'autre et par là même modifier le comportement de l'autre ; une suite d'interactions constitue une chaîne interactionnelle : la relation.

Dans ce cadre, il est effectivement à prévoir que dans le décours de ces échanges, la volonté de l'un ne rencontrera pas nécessairement la volonté de l'autre.

Cependant, les tout-petits, avant huit mois, n'ont pas tout à fait la capacité de savoir que l'autre peut avoir une volonté et un esprit différents du sien. Au delà de cet âge, rencontrer quelqu'un d'autre, c'est éventuellement lui dire qu'on n'est pas d'accord ou lui permettre de le dire.

Plus simplement, entrer en contact avec les autres, être dans l'interaction sociale, c'est à la fois être soi et reconnaître la différence de l'autre. Pour rencontrer l'autre, il faut à la fois le découvrir et entrer en contact avec lui, mais il faut avant tout être soi.

Toute l'expérience va se construire à travers les rencontres plus ou moins agressives ou pacifiques entre enfants. Un contact social est une **rencontre** et lors de cette rencontre, il est à prévoir que toutes les tonalités émotionnelles puissent apparaître.

En crèche, le petit enfant va rencontrer d'autres enfants qui peuvent avoir envie de s'approprier le même objet que lui. Dans les contacts sociaux, c'est la rencontre d'un autre qui veut la même chose que soi, au même moment que soi, qui est difficile. Cela est vrai entre enfants, mais aussi dans les relations mère - enfant et père - enfant.

Sur les plans de l'observation et de la recherche, on sait que les bagarres et les disputes entre pairs (amis, copains, « ennemis ») deviennent plus fréquentes à mesure que les enfants grandissent. De peu fréquentes au début de la vie de l'enfant, elles évoluent en nombre et en intensité au cours des deuxième et troisième années de vie, puis vont peu à peu diminuer.

Voici un extrait vidéo d'une bagarre entre enfants (même si ce type de séquences est rarement filmé) ; on va suivre le destin d'une caisse enregistreuse : une *petite fille vêtue de rose hurle. Un autre enfant s'en va en ayant conquis un jouet. Deux autres enfants sont assis sagement et jouent avec une caisse enregistreuse. Ils collaborent. Après que les deux petits aient joué par terre, la petite fille en rose et un petit garçon en bleu se disputent la caisse en la tirant chacun avec force. Un troisième petit garçon observe la scène : il ne regarde jamais la petite fille qui hurle et tire ; il regarde la caisse enregistreuse et semble profiter de l'instant. Puis il paraît en avoir assez et s'en va. Il va vers un adulte pour attirer son attention mais n'obtient pas de réponse. Pendant ce temps, la caisse enregistreuse continue son voyage et nous retrouvons le petit garçon en bleu qui commence à se disputer avec un autre enfant, sous l'œil intéressé de la petite fille en rose qui choisit la morsure pour essayer d'obtenir le jouet convoité.*

Ces images illustrent des situations que l'on rencontre quotidiennement dans les milieux d'accueil. Il y a des objets très convoités. La caisse enregistreuse était un objet pacifique, mais elle est devenue un gros pôle d'attraction conflictuel. C'est ainsi que plusieurs couples d'enfants ont fait l'expérience de la bagarre.

On observe aussi, dans notre document, différentes manières de se disputer et des essais variés de résolution de conflits.

La recherche nous indique que les conflits en crèche sont fréquemment liés à des objets. On note, en gros, deux types d'attitudes :

- soit les enfants entrent en conflit jusqu'à ce que l'un des deux cède,
- soit ils évitent le conflit.

Une étude comparative entre deux groupes d'enfants, l'un constitué par des enfants de crèche, l'autre par des enfants qui ne se connaissent pas a mis en évidence une fréquence plus élevée de conflits chez les enfants accueillis en crèche. Cela nous indique que pour se bagarrer, il faut **se connaître**, ce qui montre bien que les conflits font partie des relations sociales.

Par ailleurs, un autre résultat de cette recherche est que, s'il y a plus de conflits en crèche, il y a aussi une **plus grande diversité dans les techniques de résolution de conflits**. Ainsi, on offre à l'enfant qui a l'objet convoité un autre objet, on lui fait un beau sourire, ou lui montre quelque chose d'autre ou encore, on lui donne l'objet avant de le lui reprendre.

D'autres conduites expérimentées par les enfants en crèche sont celles dites d'**évitement du conflit**. Lors de cette conduite, les enfants vont faire preuve d'une compétence très élaborée pour leur âge : pouvoir anticiper les comportements des autres. Ainsi, pour que les autres n'entrent pas en conflit avec eux, ils vont, par exemple, prendre l'objet convoité dans un petit coin, en ne le montrant à personne. Ces conduites ne se retrouvent pas dans des groupes constitués de manière temporaire – une salle d'attente par exemple.

Cette technique d'évitement du conflit est intellectuellement plus développée que celle qui consiste à foncer dans la dispute. L'enfant est capable de se représenter le problème et a les compétences pour essayer de le circonvenir. De l'expérience conflictuelle, l'enfant va

donc dégager des pistes qui lui serviront à la fois pour entrer en conflit, mais aussi pour en sortir.

Cependant, les collectivités d'enfants constituent des lieux où de nombreuses rencontres sont possibles, mais les enfants ne feront ces expériences que pour autant qu'on leur permette et qu'on les encadre de manière suffisamment sécurisante et sans intrusion des adultes.

Revenons à notre exemple et au petit garçon en bleu, spectateur du conflit. On dirait qu'il pense « moi, je ne vais pas me mêler de régler cette histoire, ... laissons-les se débrouiller. Je vais jouer de mon côté ». On a ensuite observé, qu'il s'est mis à la place de l'autre enfant, acteur dans la dispute. Qu'a-t-il appris en faisant cela ? Il a sans doute découvert qu'il pouvait être très calme dans une situation de spectateur, mais que, dans une situation où il est lui-même l'un des deux protagonistes, il peut être très en colère et se mettre à mordre. C'est une expérience qui va lui permettre de découvrir et reconnaître ses limites, mais aussi de découvrir celles des autres, enfants puis adultes.

Nous voulions aussi illustrer, avec l'extrait suivant, un autre phénomène courant en crèche : *Une petite fille joue avec un petit pot; un autre enfant tourne autour d'elle, puis disparaît du champ de vision. La petite fille s'est mise à pleurer, se sentant probablement menacée par la présence de l'autre enfant. Puis tout en pleurant, commence ensuite à construire ... arrive alors un autre petit garçon qui regarde. La petite fille adopte alors un comportement d'enfant « désespérée » ... Mais à l'arrivée d'une autre fillette, la petite s'arrête de pleurer et accepte de jouer avec la nouvelle venue. La petite fille accepte de partager son jeu avec elle et elles s'amuse.*

Cette séquence montre que certains enfants supportent très mal l'arrivée de certains pairs, mais peuvent en tolérer d'autres. Ils peuvent donc opter pour des **comportements différenciés en fonction de la relation**, amicale ou non, qu'ils ont développée avec certains pairs.

On peut se demander quand des relations amicales suivies peuvent se mettre en place entre enfants. Jusqu'il y a peu, on pensait qu'elles débutaient lorsque les enfants avaient cinq, six ans, et qu'elles étaient très éphémères.

Après des observations plus approfondies en milieu d'accueil de jeunes enfants, on a découvert qu'en moyenne, les relations d'amitié entre enfants pouvaient durer deux ans et qu'elles commençaient déjà entre enfants d'âge de crèche.

On sait que, quand les enfants sont en relation amicale, il y a plus d'interactions sociales entre eux et donc aussi plus de conflits. Ces derniers se résolvent cependant beaucoup plus vite et de manière beaucoup plus positive et égalitaire que lorsque les disputes surviennent entre des enfants qui n'ont pas développé de relations amicales.

Autre élément important : la **ségrégation**. Par exemple, à vingt-sept mois environ, déjà **70% des filles** ne jouent plus qu'avec des filles. Les garçons quant à eux, sont plus « indifférenciés » (ou plus « tolérants »), puisque ce n'est que vers trois ans qu'ils vont préférer la compagnie des autres garçons.

Les images dont il est question maintenant nous montrent ceci : *deux petites filles, d'environ deux ans et demi sont en train de sortir d'un tunnel en tissu. La blonde devance la brune. Mais presque à la sortie du tunnel, la brune dépasse la blonde qui la laisse passer à contrecœur. A la sortie, les deux enfants se font des politesses pour savoir qui sortira la*

première et finalement, sortent ensemble. Une fois debout, la blonde va derrière sa compagne et par deux fois, lui adresse un geste symbolique : elle fait semblant de lui donner une claque dans le dos.

Ce geste symbolique est une **ritualisation de l'agression** : la blonde signifie à la brune qu'elle aurait bien voulu se fâcher sur elle. Mais d'une part, elle le fait très discrètement et d'autre part, elle le fait sans toucher sa compagne.

Les enfants de cet âge sont donc à même d'utiliser des capacités de ritualisation et de symbolisation ; tout se passe comme si elle lui disait « tu m'énerves, je suis fâchée, je ne voulais pas que tu passes avant moi », tout en n'utilisant pas d'agression physique. Entre deux ans et demi et trois ans, ce type de comportement est fréquemment observé.

On sait combien il a été utile à chacun d'entre nous de pouvoir rencontrer, de vivre des conflits et de pouvoir les résoudre de manière plus ou moins honorable pour ne plus éprouver, à long terme, trop de peur en donnant son avis.

La rencontre, la sociabilité, c'est devenir **soi** progressivement, parce qu'on découvre ce qui est important pour nous, on construit une meilleure connaissance de nos capacités intellectuelles, de nos stratégies relationnelles et de nos facilités à rencontrer l'autre dans ce qu'il a de différent de nous.

Ainsi, la petite fille blonde de l'extrait ci-dessus n'a pas vécu dramatiquement le fait de ne pas être sortie la première : il s'agit là d'une différence entre les deux enfants qui leur permet de constater qu'on n'est pas tous pareils. Les enfants en crèche ou dans des groupes de rencontre comme les maisons vertes ont ainsi l'occasion de faire connaissance avec **l'altérité**.

Tous les enfants vont passer par les mêmes mécanismes de découverte de l'altérité, nous le verrons plus loin, de même de ce qui peut les aider dans cette découverte.

Un autre phénomène dans la rencontre sociale entre enfants est l'apport des jeux ludiques que l'on peut examiner par le biais de la **collaboration** entre enfants.

Même si ce genre d'études est encore peu fréquent, on a pu constater que de petits enfants sont tout à fait capables d'élaborer des scénarios ensemble, comme c'est le cas avec des plus grands. Les apports de l'un et de l'autre enfant vont enrichir leurs jeux, leur permettre d'inventer des manières de jouer et d'explorer l'imaginaire de l'autre.

Pour illustrer ce propos, voici la séquence suivante : *une petite fille de trois ans et un petit garçon de deux ans et demi sont assis avec un groupe d'enfants autour d'une table. Ils ont devant eux des « Lego ». La petite fille a en main un bloc muni d'un bouton poussoir, une sorte de « sonnette ». Elle pousse sur le bouton, met le bloc en bouche afin de l'explorer (la bouche reste encore à cet âge, une manière de découvrir les objets). Elle joue un peu, chipote et finit par emboîter le bloc sur d'autres. Le petit garçon assis à côté d'elle va essayer de lui prendre le bloc et elle le lui donne (il y a donc collaboration). Elle le regarde, il lui rend le bloc, puis elle le laisse tomber. La petite fille reprend le bloc. Elle réfléchit puis appuie le bouton de sa « sonnette » sur le bras de son voisin, le tout sans échange de parole. Elle mime une piqûre. Elle veut bien que le petit garçon joue avec elle au départ de son scénario : ils échangent la « sonnette », se font des « piqûres », après avoir remonté leurs manches, se repassent l'objet. Puis, à un certain moment, elle tend la main pour qu'il lui rende le bloc et elle se met à construire quelque chose. Elle repart donc toute seule dans son jeu, sans que son compagnon ne réagisse.*

Cette séquence, à laquelle nous allons nous intéresser un petit temps, nous donne un exemple de jeu en commun. La petite fille a pensé qu'en faisant le geste de tirer la manche de sa chemise, l'autre allait comprendre de quoi il s'agissait. Ce qui n'était pas gagné d'avance. On a pu voir avec quelle facilité ces enfants, qui sans doute se connaissent bien, ont pu, sans échanger un mot, entrer dans un même scénario.

Ceci constitue les prémisses des moments de partage et d'intimité ultérieurs, si fondamentaux dans les relations sociales.

Il faut encore souligner le plaisir que ces enfants éprouvent dans leur rencontre, même s'ils ne rient pas, dans le fait de sentir que l'autre peut comprendre des idées non énoncées et en même temps, éprouver les mêmes sensations. Il y a aussi le plaisir à être un vrai partenaire que l'autre apprécie et qu'il recherche dans les relations de la crèche.

Avant d'aborder le chapitre des relations familiales, il est nécessaire encore de répondre à une question. Précédemment, il a été dit que les enfants étaient capables et intéressés de comprendre ce qui se passait chez l'autre, mais on peut se demander ce qu'ils en font.

Cela peut-il, par exemple, leur permettre de comprendre les émotions et d'en tirer des enseignements sur le comportement à adopter vis-à-vis de l'autre, pour répondre à ce qu'il vit comme émotion ? Autrement dit, les enfants sont-ils capables d'empathie ou de sympathie ? Quand ils vont ressentir les émotions des uns et des autres, cela va-t-il induire un mouvement, un comportement chez eux et lequel ?

Il n'est pas simple de répondre à cette question. Reprenons la séquence de la caisse enregistreuse où le petit garçon en bleu est attiré par la bagarre entre les autres enfants. Il est plus intéressé par la caisse enregistreuse et l'un des protagonistes. Pourquoi ? ... On n'a pas de réponse. Il regarde l'autre enfant, mais ne lui offre ni solution ni réconfort.

On pourrait dire que les enfants présentent un **intérêt** pour les émotions des pairs. On peut aussi penser qu'ils éprouvent de la **sympathie** surtout lorsqu'il y a des liens amicaux entre enfants. Par contre, en ce qui concerne l'**empathie**, c'est-à-dire la capacité de se mettre à la place de l'autre et de le soulager, par exemple de sa tristesse, c'est moins évident.

Toutes les recherches qui ont été faites à différents âges concordent largement sur ce point : les enfants de moins de trois ans sont toujours intéressés par la détresse, le désarroi, la colère et les cris des autres. Ils montrent de la sympathie, mais restent à distance. Tout se passe comme si l'enfant signifiait à l'autre « je t'apporte mon soutien mais ... je ne vais pas régler ton problème, je ne vais pas te calmer et je ne vais rien faire pour toi ». Ce comportement est assez stable au cours de la petite enfance. En effet, même si on observe dans la petite enfance, des attitudes de consolation de l'autre dans les moments de détresse, ce type de comportement reste assez marginal .

C'est un élément qui va différencier les relations sociales entre pairs en collectivité et les relations entre enfants et parents.

Ainsi, un enfant, même âgé de moins de trois ans, s'il voit sa mère pleurer ou faire semblant, va se précipiter pour tenter de faire quelque chose pour la consoler. La question se pose alors : pourquoi un tel comportement existe au sein de la famille et n'a pas l'air de se développer dans les relations avec les autres enfants ?

Nous allons découvrir maintenant les images d'un comportement d'empathie chez de très jeunes enfants en crèche et décrit comme marginal dans les milieux d'accueils : deux bébés de six et huit mois sont par terre dans leur section. Le plus petit pleure beaucoup, tandis que l'autre assis derrière lui est intrigué par ce comportement. Il le regarde intensément et puis se déplace vers le « pleureur » en ayant l'air de lui dire : « Je suis avec toi mon vieux, ce n'est pas si grave la vie ! ». Le plus grand a aussi un geste que l'on peut dire de consolation : il amène sa main sur la tête de son cadet ... Mais comme il est encore malhabile, la caresse n'est pas très douce.

Cet extrait nous montre que certains tout-petits sont capables d'aller vers l'autre et d'être dans une relation d'empathie. Cela voudrait dire que certains bébés ont la possibilité d'aller au delà de comportements décrits comme de la simple contagion émotionnelle. Ainsi,

certaines enfants, par contagion émotionnelle, se mettent à pleurer, se sentent mal parce qu'un autre enfant pleure et attendent qu'on vienne les secourir eux.

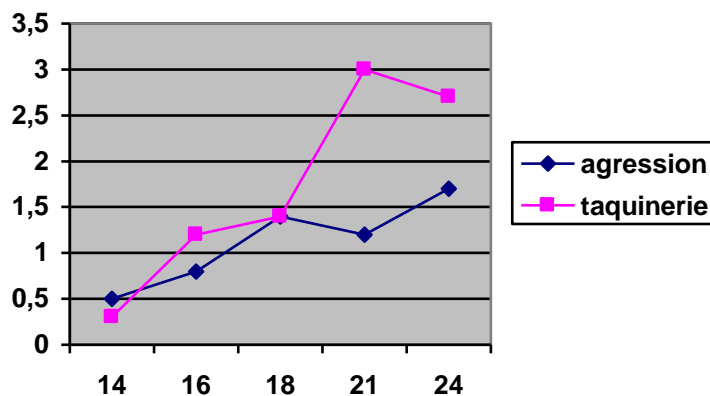
Ce que ce bébé de huit mois nous montre, c'est qu'il semble avoir mémorisé ce qui calmait le plus sa propre tristesse, c'est-à-dire cet espèce de tapotement qu'on lui faisait dans le dos ou sur la tête, comme pour lui dire : « ce n'est pas si grave que ça ». Et lui, malgré son encore grande maladresse, arrive à communiquer cette attitude tant émotionnelle que motrice à l'autre enfant, qui va d'ailleurs se calmer.

Cette relation sociale – la capacité d'aller consoler l'autre – que l'on voit se tisser est plutôt rare et n'est pas souvent relevée dans la littérature.

Les relations sociales dans la famille

Intéressons-nous aux relations entre frère et sœur. La fréquence des agressions et bagarres est représentée en trait ponctué de losanges et la fréquence des taquineries en trait ponctué de carrés, le tout en relation avec l'âge des enfants (quatorze, seize et dix-huit mois).

Figure 2 : Fréquence des agressions et taquineries entre frères et sœurs.



Selon une équipe de chercheurs anglais et américains dirigée par Judy DUNN, ces comportements vont se présenter à la crèche, mais encore plus fréquemment à la maison.

Les chercheurs ont récolté pendant plusieurs années des données concernant des familles appartenant à la classe sociale moyenne, composées de personnes d'intelligence moyenne, et qui vivaient dans des quartiers où les gens se connaissent.

Ils ont observé les relations de ces enfants à douze, quatorze, seize et dix-huit mois, dans leurs relations avec leur fratrie et leur maman.

A quatorze mois, les disputes sont peu fréquentes, mais les comportements de taquinerie vont être de plus en plus nombreux. Cela suppose, pour taquiner l'autre, qu'il faut le connaître et savoir ce qui va l'embêter, comme lui chiper son doudou ou cacher son jeu favori. Ceci correspond à un stade de développement intellectuel et émotionnel supérieur de l'enfant.

Les chercheurs ont aussi remarqué que plus les enfants grandissent, plus les disputes sont nombreuses dans la fratrie. En cause :

- les enfants ont des âges généralement proches et par conséquent les mêmes intérêts,
- ils se connaissent bien ,
- les relations entre frère et sœur sont beaucoup moins inhibées par la morale : dans le cadre familial on se donnera plus facilement un coup qu'entre enfants non familiaux.

Ces comportements au sein de la fratrie sont dus à la rivalité autour de l'élément adulte et plus particulièrement de la maman. Pas mal de conflits dans la fratrie sont sans doute destinés à attirer l'attention de la personne qui en a la charge.

Une observation montre que, dans la plupart des cas, lorsqu'il y a bagarre, un des protagonistes va chercher l'adulte pour soi-disant régler la situation. Mais il s'agit plutôt d'une demande d'aide personnelle déguisée. En fait, dans 66% des cas, dans un conflit, l'enfant va chercher l'adulte quand l'autre enfant est agressif avec lui. Ce chiffre chute à 3% quand l'enfant est lui-même l'agresseur.

Dans une fratrie, même les plus jeunes savent comment « asticoter » leurs aînés avec des questions qui les préoccupent : par exemple, une petite fille de deux ans et demi qui dit à son frère aîné (quatre ans) qu'il est une « fille », alors qu'il est justement fort en question par rapport à son identité sexuelle.

Dans l'extrait vidéo suivant (pris dans le vidéo « Corps, accords, désaccords »), on assiste à une dispute très brève entre deux sœurs : Sarah, deux ans, prend le bic d'Alice, quatre ans, qui se met à pleurnicher. La maman intervient en proposant à Sarah de demander le bic à sa grande sœur. Sarah se tourne alors vers Alice, la main droite tendue et ouverte et lâche un tonitruant « **DONNE** »!

Dans la famille, l'envie, le besoin de posséder et de prendre ce qui est à l'autre, constitue une des sources principales de conflit adressé à la mère, qui intervient d'ailleurs souvent.

Dans les images, la maman qui suggère à Sarah de demander le bic, propose donc une manière de résoudre le conflit. Evidemment, Sarah découvre que cela ne suffit pas tout à fait puisque Alice garde le bic. Mais les parents ont néanmoins un rôle de médiateur important en faisant des propositions de solution rationnelle.

Pour entrer en relation avec l'autre, il faut être soi et développer une idée de soi, mais aussi élaborer l'idée d'« être soi avec l'autre ». Dans la relation, on ne peut pas tenir compte uniquement de notre désir personnel, il est également important de parvenir à communiquer à l'autre ses objectifs, ses envies, son intérêt, son imaginaire, tout en écoutant ce que cet autre a à dire de ses objectifs, projets, envies, idées, ... à lui.

On peut faire l'hypothèse qu'être « soi » dans la relation à l'autre dépend en grande partie de ce qui s'est passé dans la **relation mère - enfant**.

En fait, la relation à la mère et dans une autre mesure la relation au père, vont permettre à l'enfant de se découvrir lui, dans la relation à l'autre et vont créer des **formats relationnels** qui vont être intériorisés et servir de ligne de conduite pour les relations sociales futures.

Les recherches sur ce sujet sont nombreuses, nous nous arrêterons donc à quelques grandes lignes fondamentales. Vers la fin de la première année, on va trouver des modèles d'attachement à la mère différents et qui ont été « classés » dans trois grandes catégories. La mesure de l'attachement a été faite dans le cadre d'une expérience en laboratoire : l'enfant, avec sa mère, est mis en présence d'un observateur inconnu. Il est demandé à la mère de quitter la pièce pendant trois minutes et de revenir ensuite auprès de son enfant

dans la pièce. L'observation porte sur la réaction de l'enfant à la séparation, mais aussi sur sa réaction au retour de sa mère. Par cette expérience, on essaye de mesurer comment l'enfant a intégré l'image de sa mère.

Les trois groupes d'enfants répertoriés sont les suivants :

- Les enfants dits « **enfants sécures** » (la moitié environ des enfants observés) vont être un peu perdus et montrer un peu de désarroi au départ de leur mère, mais ne vont pas pour autant cesser d'explorer la pièce où ils se trouvent et éventuellement aller vers l'observateur inconnu. Quand leur mère revient, ces enfants vont aller la retrouver contents, et très vite vont se remettre à jouer dans l'environnement proposé.
- Les enfants dits « **ambivalents évitants** » (un quart des enfants observés) ne vont pas manifester d'inquiétude apparente à la séparation, mais ne vont pas non plus accueillir leur maman à son retour dans la pièce. Ils vont au contraire continuer l'exploration de la pièce et le jeu de rencontre avec l'observateur qu'ils avaient entamé en l'absence de leur mère. Ces enfants présentent une trace d'angoisse à la séparation, mais ne vont pas la montrer. Ils ont intériorisé une image de leur mère qui fait qu'ils ne sont pas sûrs de ses sentiments à elle et ne sont pas sûrs d'être entendus s'ils sont en détresse. Ils font comme si ils n'étaient pas inquiets. Ce sont en fait des enfants qui donnent l'impression d'être très autonomes, alors qu'ils évitent surtout le contact par peur d'être déçus.
- Les enfants dits « **ambivalents rejetants** » voire « **agressifs** » vont, au retour de leur mère, lui montrer par beaucoup d'angoisse et d'agressivité qu'ils sont très fâchés sur elle.

Dans les collectivités d'enfants, on peut observer des enfants qui sont plus populaires dans leur groupe, des enfants « leaders », ceux qui vont initier des jeux et amener les autres à faire comme eux. Ces enfants « leaders » ont beaucoup d'imagination et sont, à quelques rares exceptions près, des enfants qui semblent avoir une relation de grande sécurité avec leur mère. Un lien peut être établi : on est sécurisé dans ses relations avec les autres quand quelque chose, dans le modèle familial, nous permet d'être sûr de nous et de bien nous connaître.

Les enfants des deux autres groupes, sont des enfants assez anxieux, mais on a néanmoins pu observer des comportements très différents selon l'appartenance à l'un ou l'autre groupe. Le premier groupe comporte les enfants « pseudo autonomes » qui sont en fait des enfants « évitants ». Ils ont, tout comme les enfants « sécurisés » autant de contacts avec les autres, cependant, ces enfants ont beaucoup plus de réponses négatives que les autres à leurs sollicitations dans le jeu. C'est comme si leur état d'angoisse engendrait une moins grande popularité et plus de rejets de leur personne.

Les enfants « ambivalents, rejetants et agressifs » ont, quant à eux, fort besoin des autres, mais formulent des demandes tellement massives que les autres s'enfuient ...

Néanmoins, le modèle relationnel avec la mère ne constitue pas la seule composante pour la création des liens sociaux entre jeunes enfants. **De très récentes recherches** montrent que la **relation au père** est, elle aussi, extrêmement importante.

On fait l'hypothèse que la présence du père auprès du petit enfant va lui permettre de rencontrer l'**altérité**, c'est-à-dire rencontrer quelqu'un de différent.

Deux recherches illustrent cette approche : l'une portant sur la fréquence des relations père / enfant, l'autre sur leur qualité.

La première recherche, menée par Jean LE CAMUS, s'intéresse aux différences dans les contacts entre enfants selon que ceux-ci proviennent de familles « mono-parentées » (où

seule la mère s'occupe de l'enfant au niveau des ses soins et de ses besoins) ou de familles « bi-parentées » (les parents s'occupent de l'enfant de manière concomitante).

Les résultats sont interpellants : dès la deuxième année de vie de l'enfant, de grosses différences apparaissent entre les deux groupes.

Les enfants « mono-parentés » sont plus passifs, plus primaires dans la recherche des contacts : ils vont regarder les autres, sourire, faire des vocalises, sans aller plus loin. Tandis que les enfants « bi-parentés » recherchent activement l'autre : ils vont interpeller, demander, toucher et aller à la rencontre de l'autre, comme si le père servait de modèle de rencontre avec l'autre.

Un autre élément mis en évidence par la recherche est qu'il semble que les garçons « mono-parentés » souffrent le plus de cette situation et sont les plus passifs. Y aurait-il un modèle d'identification déficient pour ces garçons ? Aurait-ils une plus grande difficulté à comprendre comment fonctionne l'autre et comment se positionner par rapport à lui ?

Véronique BOURÇOIS, collaboratrice de Jean LE CAMUS, s'est penchée sur l'aspect qualitatif de la présence du père. Elle a pris un groupe qu'elle a divisé en trois :

- le premier groupe est constitué d'enfants « mono-parentés » (exclusivement élevés par leur mère),
- le deuxième groupe est constitué d'enfants « bi-parentés » (indifféremment l'un ou l'autre des parents s'occupe de l'enfant),
- le troisième groupe rassemble des enfants où les papas sont présents mais proposent à leurs enfants des activités très différentes de celles proposées par la maman.

Les résultats de la recherche sont les suivants :

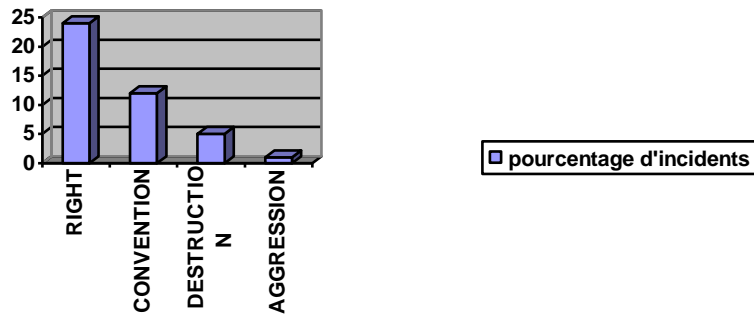
Les enfants du premier groupe ont beaucoup moins de jeux avec les autres et ont beaucoup plus d'attitudes d'isolement dans un groupe d'enfants qui se connaissent pourtant. Ils ont plus de jeux sociaux avortés : ainsi, ils iront plutôt vers les autres avec un objet qu'ils leur montrent, mais si l'autre n'est pas intéressé, ils vont abandonner leur démarche. Peu d'enfants du deuxième groupe développent ces comportements et nous n'observons pas ces comportements chez les enfants du troisième groupe.

Tous les jeux très élaborés entre enfants sont surtout présents chez ces enfants du troisième groupe (papa présents, mais dont le rôle est qualitativement différent de celui de la mère).

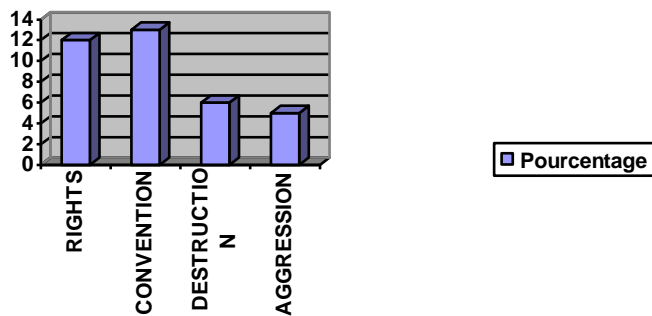
L'on voit bien ici, à travers ces résultats, combien les parents peuvent ou non ouvrir à leurs enfants, la porte des relations aux autres.

Figure 3 : Colères et détresses dans les conflits mère / bébé.

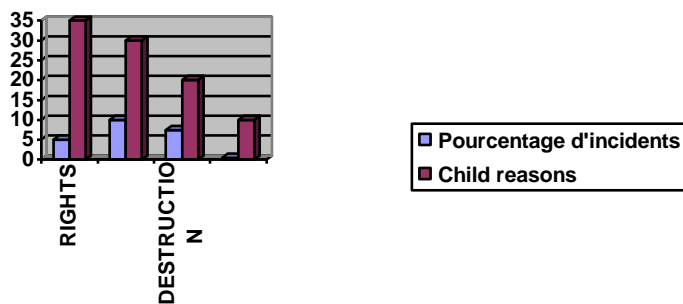
À 18 mois



À 24 mois



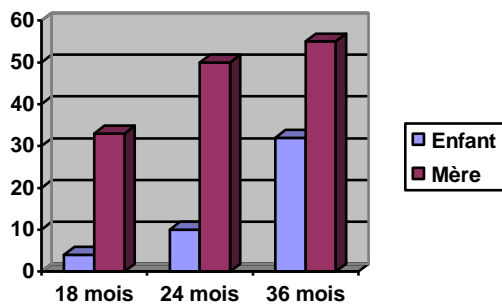
À 36 mois



Quant aux conflits avec la mère, ils se traduisent surtout par des défis lancés par l'enfant. A un an et demi, l'enfant a une bonne idée de ce qu'est la règle sociale et à ce moment, apparaît le plaisir de la transgresser. Maintenant qu'ils la connaissent, ils l'ont appréciée et vont commencer à la détourner. C'est l'âge joyeux où l'on va voir les enfants monter sur les tables, renverser leur assiette, faire toutes les choses qui ne font pas partie des règles familiales. La transgression est à son apogée, elle va beaucoup mobiliser les adultes et en particulier les parents. Mais ces transgressions vont tellement mobiliser les parents qu'ils ne vont plus se rendre compte que l'enfant, par ailleurs, est resté obéissant à beaucoup d'autres choses. Les études qui ont été faites nous montrent qu'entre dix-huit et trente mois, les enfants qui reçoivent des ordres de l'adulte, obéissent à peu près à la même quantité d'ordres quel que soit leur âge. Par contre, le nombre de transgressions de la règle, double : l'enfant ne perd pas le sens de ce qui est à faire et de ce qui ne l'est pas dans la famille, mais il joue avec les règles. Il va développer des tas de stratégies, comme le raisonnement par exemple, pour régler ses différends avec nous.

Vers la fin de la deuxième année, l'enfant va développer aussi le **sens de l'humour**. Il va se mettre à faire des blagues à ses frères et sœurs, mais aussi à ses parents. Il va commencer à jouer sur les mots.

Figure 4 : Proportions (en pourcentage) des incidents conflictuels entre mère et enfant dans lesquelles il y a raisonnement ou justification de ceux-ci (Judy DUNN).



On remarque que la maman utilise énormément le raisonnement avec son enfant pour régler les différends ; à son tour, l'enfant va aussi utiliser le raisonnement de plus en plus souvent, par exemple, quand il s'agira de ses droits.

On va voir aussi de plus en plus de sourires, de rires, de ricanements accompagner les transgressions à la règle.

Les enfants apprennent ainsi, au sein de leur famille, tout ce qui concerne la réglementation sociale. Car être sociable, ce n'est pas seulement rencontrer l'autre, mais c'est découvrir au cours du temps, les consignes de fonctionnement de notre vie en commun : les règles, ce qui se fait ou pas et quand. L'enfant va découvrir tout cela par l'intermédiaire de ses partenaires adultes, parents et éducateurs et cela va médier les relations avec les autres enfants dans les collectivités.

L'enfant pourra intégrer ces règles parce qu'au niveau cognitif il disposera des outils intellectuels adéquats. Ses compétences sociales vont être intériorisées sur base de ses émotions, de la rencontre avec l'autre, du partage des émotions et, entre autre chose, du partage du plaisir. La taquinerie prend place dans ce contexte.

Pour conclure, regardons un tout petit extrait du vidéogramme « Corps, accords et désaccords » : la petite Céline prend des sucres et sa maman lui dit où il faut les mettre. Bien sûr, Céline n'obéit pas à la règle et dans son regard, on remarque un sourire coquin relayé par le sourire partagé de sa maman qui se rend compte qu'elle va être confrontée à une transgression.

Ce plaisir partagé en fait un moment d'intimité particulier qui va donner un meilleur chemin, un meilleur envol à l'enfant pour toutes ses rencontres sociales futures.

Bibliographie :

AINSWORTH M. :

« L'attachement mère-enfant » *Enfance*, 1983, 1-2, pp. 7-18.

BOURÇOIS V. :

« Modalités de présence du père et développement social de l'enfant d'âge préscolaire »
Enfance 1996, 3, pp. 386 – 396.

DUNN J. :

The beginning of social understanding, Blackwell Oxford UK ; 1997, p212.

GUILLAIN A. FOXONET C. :

« Les stratégies de négociation interpersonnelle chez l'enfant de 18 à 24 mois (conflits, évitement et résolution de conflits) »
In *La psychiatrie de l'enfant* XXXIII, 2, 1990, pp. 573 - 598

LE CAMUS, J. :

Le père éducateur du jeune enfant
coll. Éducation et Formation ; L'éducateur ; P.U.F., avril 1999.

LA FRENIERE P., SRAYER F.F., GAULTIER.R. :

« The emergence of same sex affiliative preferences among preschool peers : A developmental/ étiological perspective ».
Child Development, 55, pp. 1958-1965 – 1984.

MELTZOFF A. :

« The roots of social and cognitive development : models of man's original nature ».
In Field T., Fox N. (Eds). *Social perception in infants*.
Ablex, Norwood, N.J. 1985

TREVARTHEN ,C. : « Descriptive analyses of infant communicative behavior »

In H.R. Schaffer (Ed.) *Studies in mother- infant interaction*.
London. Academic Press. 1977