

Sous la direction
d'Héloïse Lhérété



La Psychologie de l'enfant en 30 questions

Maquette couverture et intérieur: Isabelle Mouton.
Crédit photo couverture: ©Emmanuelle Halgand

Retrouvez nos ouvrages sur
www.scienceshumaines.com
www.editions.scienceshumaines.com

Diffusion et Distribution: Interforum

En application de la loi du 11 mars 1957, il est interdit de reproduire intégralement ou partiellement, par photocopie ou tout autre moyen, le présent ouvrage sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français du droit de copie.

© **Sciences Humaines Éditions, 2022**

38, rue Rantheaume
BP 256, 89004 Auxerre Cedex
Tél. : 03 86 72 07 00 / Fax : 03 706-9
ISBN = 9782361067090

LA PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT EN 30 QUESTIONS

Sous la direction
d'Héloïse Lhérété

La Petite Bibliothèque de Sciences Humaines
Une collection créée par Véronique Bedin

Éditions
SCIENCES
HUMAINES

Introduction

UN FIL DE SOI

Un sémillant papillon se métamorphosant en lourde chenille : ainsi pourrait-on raconter l'évolution de l'enfance à l'âge adulte. Le jeune enfant volette et furète, léger, capricieux, inconstant. Il ouvre sa curiosité à tout ce que le réel met à portée de ses sens. Le monde se présente à lui comme un vaste champ de possibles. L'adulte, plus concentré, s'attache à tracer sa route. Il focalise son attention sur quelques objectifs, ouvre des portes puis en ferme, procède par des choix qui sont souvent des renoncements. Quand l'adulte se retourne, que perçoit-il de l'enfant qu'il a été ? Une altérité difficile à sonder mais qu'un fil relie pourtant à soi. Quand il regarde ses propres enfants, que comprend-il de leurs pensées, leurs émotions, leurs souffrances, leurs rêves ? Pierre Desproges l'a fort bien dit : « Je ne suis pas raciste, mais il faut bien voir les choses en face : les enfants ne sont pas des gens comme nous. »

Pour étudier cette espèce, tout un champ de recherche – la psychologie de l'enfant – s'est constitué. Genèse du langage, développement de l'intelligence, imaginaires, apprentissages, sociabilité, sensibilité, troubles psychologiques et cognitifs... D'une grande vitalité, cette discipline ne cesse de se ramifier. Elle se régénère et étend son influence, notamment sous l'impulsion des neurosciences. Ce livre, comme son titre l'indique, vise l'essentiel. À partir de questions d'apparence simples, nous faisons le pari de trier le bon grain de l'ivraie : cerner les savoirs, tordre le cou aux clichés, dissiper les malentendus, présenter les débats, repérer ce qui peut véritablement aider face à un enfant difficile, déroutant ou malheureux.

Ces savoirs sont à la fois nécessaires et captivants. Nécessaires parce que nous sommes parent, frère ou sœur, grand-parent, amie d'ami, enseignant, éducateur, animateur, thérapeute, juge pour enfants... ou risquons un jour, *a minima*, de tomber nez à nez avec un enfant. Captivants parce qu'ils nous racontent notre origine. L'enfance est notre chrysalide, matrice de notre humanité.

Héloïse Lhéréte

COMMENT LES ENFANTS VOIENT LE MONDE

Entretien avec Boris Cyrulnik

Partir à la recherche de ce que pourrait être un monde d'enfants... Boris Cyrulnik a fait de cette formule élégante l'un de ses nombreux « péchés » de curiosité. Les parents et les enfants n'ont de toute évidence pas la même façon de percevoir les choses et les êtres. Le petit est un être humain en voie de développement. La jeune mère et le jeune père ont tendance à projeter sur lui leurs valeurs d'adultes. C'est le prototype même de la relation asymétrique. « Il existe, résume le chercheur, un adultocentrisme comme il existe un anthropocentrisme. » L'enfant n'est certes jamais un créateur original. C'est un point important. Sa représentation du monde est sculptée par le milieu dans lequel il baigne. Mais comment expliquer qu'un petit élevé dans un environnement « à risque » s'en sorte malgré tout ? Où trouve-t-il ses ressources ? Comment son rapport au monde se transforme-t-il ? La capacité de résilience, c'est-à-dire d'affirmer la vie face à l'adversité, est au centre des recherches de Boris Cyrulnik.

Né en 1937, le chercheur grandit à Bordeaux. Ses parents, d'origine russe, sont déportés au cours de la Seconde Guerre mondiale. Raflé à son tour par la police, enfermé dans une synagogue, il parvient à échapper à la déportation. Seul rescapé de sa famille, il croit mourir, mais « rebondit ». Boris Cyrulnik devient-il à cette époque le Boris Cyrulnik que l'on connaît ? Peut-être. On comprend mieux, en tous les cas, d'où le chercheur tire son refus de la résignation. Rien n'est jamais

déterminé pour toujours, scande-t-il au cours de l'entretien. L'enfant voit le monde selon la manière dont le monde le construit, sans aucun doute. Mais le petit, au même titre que tout individu, n'en a pas moins une histoire, dont il est acteur.

Comment se forge la représentation du monde chez l'enfant ?

L'enfant a une vision du monde qui s'élargit de plus en plus avec le temps, au fur et à mesure de son développement cognitif et de ses interactions avec l'extérieur.

Son univers est d'abord sensoriel. Très tôt déjà, dès les dernières semaines de grossesse, le bébé a des pleurs ou des sourires intra-utérins qu'on voit très bien à l'échographie. Il sursaute. Il lui arrive aussi de ressentir un stress quand sa mère est angoissée. Ces premières interactions avec l'extérieur tracent dans sa mémoire interne des sensibilités préférentielles et des habiletés relationnelles qui sont propres à orienter son rapport futur aux choses et aux êtres. Ainsi, le jour où il naît, il est déjà doté d'un appareil à percevoir le monde.

L'univers de l'enfant se conceptualise vers 2-3 ans, lorsqu'il se saisit des mots. Dès cet instant, son monde est métamorphosé. Les personnes, les gestes et les objets prennent un nouvel éclairage ; il commence lui-même à agir sur le monde grâce au langage. Sa faculté d'imagination se met en place. Lorsqu'on lui demande par exemple de dessiner un bateau sur l'eau, bien souvent il dessine la forme qu'il voit, mais aussi ce qu'il ne voit pas, la coque et l'hélice. Il répond désormais plus à la représentation qu'à la perception.

Vers l'âge de 4 ans, l'enfant découvre qu'autrui répond à son idée propre du réel, à ses sentiments particuliers. Désormais, pour comprendre le dehors, il lui faut aussi deviner ce qui se passe dans l'univers mental des autres.

L'enfant élargit à nouveau son univers vers 7 ans, quand son système de connexions neuronales lui permet de se

représenter le temps. Auparavant, il n'a pas la capacité de faire le récit d'enchaînements de scénarios. Il parle, mais ne répond qu'au temps présent. En acquérant une neurologie du temps, l'enfant peut s'approprier les histoires de sa culture. Il accède ainsi au monde des croyances.

On se représente généralement l'individu en bas âge comme un être créatif, doté d'un imaginaire original. Serait-ce une vision littéraire de l'enfance ?

En fait, l'enfant voit le monde selon la manière dont le monde le construit. Les énoncés familiaux, sociaux ou légaux, les récits, les croyances religieuses ou les discours scientifiques façonnent sa vision. Il se développe en hélice, dans une dynamique d'interactivité avec l'extérieur. Un exemple : un enfant dont la mère est déprimée va, en grandissant, percevoir préférentiellement les images tristes aux dépens des images gaies parce que dans son univers de représentations, ces images le sécurisent. Son goût du monde a été « circuité » par son entourage premier.

L'environnement culturel des petits influence aussi leur image du monde. Prenons le cas des enfants mohaves, en Amérique du Nord. La société mohave considère, selon la tradition, que les bébés sont la réincarnation des personnes décédées. Les adultes ne parlent ainsi pas « bébé » aux nouveau-nés. Ce serait une injure aux anciens. Lorsqu'il grandit, l'enfant mohave perçoit un monde beaucoup plus grave que l'enfant occidental et peut-être plus ennuyeux.

D'autres paramètres simples façonnent la vision du monde de l'enfant, le milieu géographique par exemple. Élevé près de la montagne, il percevra mieux les lignes verticales. Élevé près de la mer, son cerveau sera préférentiellement réceptif aux horizontales.

Que faut-il déceler dans le désir répandu chez l'enfant de ressembler à un superhéros ?

La géographie des croyances est une géographie de l'amour parental. Un enfant croit au même dieu que ses parents. Né dans un milieu musulman, il a toutes les chances de devenir musulman. De même si ses parents sont chrétiens, il y a toutes les probabilités pour qu'il devienne lui-même chrétien. Il me semble que sur le même modèle, l'identification à un superhéros traduit avant tout chez l'enfant un désir d'être grand, de s'identifier aux parents, à ceux qu'il aime. C'est une déclaration d'amour.

La fascination pour le superhéros, en revanche, n'est jamais très positive. Elle peut traduire une peur du monde, un désir de reprendre virtuellement la maîtrise du réel. Le plus sûr moyen pour un enfant de calmer une angoisse consiste à transcender sa souffrance dans un monde parallèle. Le jeu, mais aussi le dessin, ou l'écriture permettent de supporter le réel désolé en apportant des compensations magiques.

Vous avez beaucoup travaillé sur le concept de « résilience ». Comment la relation au monde des enfants qui n'ont pas eu des bases stables pour se construire peut-elle évoluer ?

Tout enfant développe des types de comportement, sous l'effet d'une double contrainte. Sa pulsion génétique le fait aller vers l'autre, mais c'est la réponse de l'autre qui tutorise son développement. Si le tuteur est stable, lorsqu'un événement nouveau survient, l'enfant s'y adapte et y répond avec son répertoire de comportements acquis précédemment. Au contraire, les enfants dont le développement a été entravé par des difficultés sont souvent repliés sur eux-mêmes, autocentrés. Ils développent peu d'empathie. Leur rapport au monde est limité.

Une manipulation, connue mais éloquente, met en scène la situation suivante : un adulte remonte un nounours

mécanique – l'expérimentateur s'étant arrangé auparavant pour que le nounours ne fonctionne pas. L'adulte fait alors semblant de pleurer. Qu'observe-t-on? Devant les larmes simulées de l'adulte, la plupart des enfants réagissent en le cajolant, ou en cherchant à ce que le nounours soit réparé. Quelques enfants restent apparemment indifférents. Quelques-uns enfin le frappent! C'est que l'enfant interprète aussi le monde en fonction de son type d'attachement.

Dans les études sur l'attachement, nous pensons que l'être est dans un développement constant, de l'œuf à la mort. Ce que nous conceptualisons sous le terme de résilience est le contraire du déterminisme fatal. Une première relation peut être un échec; si l'enfant dispose de plusieurs figures d'attachement (grands-parents, instituteurs, institutions), il trouve d'autres tuteurs de développement. Un nouveau rapport au monde émerge alors et s'exprime.

Propos recueillis par Florence Mottot

À QUOI PENSENT LES NOURRISSONS ?

Pour comprendre les bébés, on s'est longtemps contenté d'observer leurs actions. Jean Piaget (1896-1980) parlait d'ailleurs du stade « sensori-moteur » pour désigner les 0-2 ans. L'étude des concepts, des principes cognitifs, était quant à elle réservée aux enfants plus âgés. Or, les actions des bébés étant encore assez souvent maladroites, on admet aujourd'hui qu'on ne pouvait, par cette seule observation, mesurer leur réelle intelligence. Pour évaluer l'intelligence des bébés, les chercheurs ont compris qu'il fallait aussi s'intéresser à leur regard, c'est-à-dire à leurs réactions visuelles face à des stimulations que leur présente le psychologue.

Grâce à des moyens techniques, comme la vidéo et l'ordinateur, on peut enregistrer et mesurer très précisément ces réactions visuelles. C'est ainsi qu'on a découvert l'existence de la permanence de l'objet dès 4-5 mois – la capacité du bébé de concevoir qu'un objet continue d'exister lorsqu'il disparaît de sa vue – alors que la recherche par l'action d'un objet disparu, observée par Piaget, est plus tardive : 8 mois.

Au même âge (4-5 mois), le bébé montre aussi des capacités numériques qu'on ne lui soupçonnait pas jusque-là. Il est capable de faire des calculs tel $1 + 1 = 2$ ou $2 - 1 = 1$.

Les chercheurs ont aussi démontré, avec ces techniques, la capacité qu'ont les bébés dès 15 mois d'inférer des états mentaux chez autrui, c'est-à-dire leurs croyances vraies ou fausses. C'est ce qu'on appelle déjà une théorie de l'esprit et un sens social. Ces compétences apparaissent donc très précocement, bien avant l'émergence du langage articulé à 2 ans.

Des bébés physiiciens

Les travaux les plus emblématiques de ce courant de recherche ont révélé l'existence d'un certain nombre de principes cognitifs fondamentaux à propos du monde des objets, principes considérés comme des « noyaux innés » du cerveau humain. En utilisant la méthode des réactions visuelles à des événements impossibles ou inattendus, il a été montré que, dès la première année de leur vie, les bébés sont surpris – ils regardent plus longtemps – quand l'unité d'un objet partiellement caché n'est pas respectée. Par exemple, un bâton dont le centre est caché par une boîte et qui, une fois ce cache ôté, apparaît en deux morceaux séparés par le vide du cache, plutôt qu'en un seul et unique objet.

Par ailleurs, nous savons aujourd'hui que les bébés maîtrisent très tôt un certain nombre de principes physiques: le principe de contact, quand un cube de bois qui était immobile se déplace avant même d'avoir été touché par un autre cube qui se déplaçait dans sa direction; le principe de continuité, quand une balle roule derrière un écran et ressort d'un second écran sans avoir traversé l'espace qui sépare les deux écrans; le principe de cohésion, quand une balle semble se déplacer selon deux itinéraires différents.

Les bébés savent aussi que certains de ces principes s'appliquent seulement aux objets inanimés. Ils ne sont pas surpris quand, par exemple, un être humain qui était immobile se déplace avant d'être entré en contact avec un autre qui se déplace dans sa direction. Ils savent que, dans ce cas, la causalité physique n'est pas requise. Les intentions mentales suffisent.

Programmés pour apprendre

L'ensemble de ces observations a conduit certains chercheurs à considérer que ces « connaissances noyaux » sont innées et qu'elles se manifestent dès la première année de

la vie comme un cadre initial de compréhension du monde physique. D'autres psychologues pensent que c'est plutôt la faculté d'apprentissage par la perception, notamment par la perception visuelle, qui est innée: des bébés « programmés pour apprendre »! Selon ce point de vue, les connaissances physiques du bébé ne seraient pas vraiment innées: elles se construiraient précocement par des mécanismes de catégorisation des situations perçues et de raisonnement sur les variables qui les caractérisent. La première position est innéiste et nativiste, la seconde est plus constructiviste.

Dans cette dernière perspective, les chercheurs ont tenté de comprendre comment se développent les connaissances des bébés en physique: quelles attentes acquièrent-ils, à quel âge et par quels processus d'apprentissage? Ils ont ainsi montré que les bébés commencent à se forger un « concept initial » en observant des objets, leur support, leur occultation, leur collision et d'autres situations physiques. Puis progressivement, avec l'expérience, ils identifient une série de variables qui affinent ce concept initial, donnant lieu à des prédictions et des interprétations plus exactes.

En voici un exemple. On présente à des bébés de 3 à 12 mois des situations mettant en scène une boîte et un support. La boîte est placée dans plusieurs positions par rapport au support et le bébé estime (toujours par ses réactions visuelles) si elle doit rester stable. À 3 mois, le bébé a déjà un concept initial de support centré sur une simple distinction « contact/pas de contact » (distinction binaire): quand la boîte est en contact avec le support, il s'attend à ce qu'elle reste stable, sinon à ce qu'elle tombe. Tout contact avec le support est jugé suffisant pour assurer la stabilité de la boîte. Dans les mois qui suivent, le bébé identifie progressivement une série de variables qui affinent ce concept initial. Autour de 5 mois, il commence à prendre en compte le type de contact entre la boîte et le support. Il s'attend maintenant à ce que la boîte

reste stable quand elle est posée sur le support, mais pas quand elle touche le support latéralement. Après 6 mois, il commence à prendre en compte la quantité de contact entre la boîte et le support. Il s'attend dès lors à ce que la boîte ne reste stable que si plus de la moitié de la surface de son fond repose sur le support. D'autres affinements surviennent encore jusqu'à 12 mois.

Selon les chercheurs, c'est en étant confronté à des résultats inattendus que le bébé identifie des variables à des situations physiques et donc affine sa compréhension du monde. C'est ce qu'on appelle le démenti des prévisions. Pour reprendre l'exemple des boîtes, ce n'est que lorsque le bébé lui-même pose des objets sur des supports (après 6 mois) qu'il constate avec acuité que parfois les objets restent stables, parfois non. Ainsi, ce constat, s'il est perceptif, implique également l'action du bébé. Dans ce domaine, les psychologues ont avancé l'idée originale de faire avec les bébés de petites « expériences d'enseignement » pratiques ou d'amorçage (les induire à intégrer des informations clés), c'est-à-dire une pédagogie ou une didactique de la physique dès la première année de la vie.

En conclusion, même s'il existe chez le bébé une cognition physique précoce, voire innée, son affinement n'en exige pas moins un apprentissage par la perception et l'action. On sait en outre aujourd'hui que cet apprentissage est renforcé par d'étonnantes capacités d'inférence statistique qui permettent au bébé de comprendre et d'anticiper les événements qu'il perçoit. Un peu comme un scientifique!

Olivier Houdé

Pour en savoir plus :

- A. Gopnik, « Scientific thinking in young children. Theoretical advances, empirical research and policy implications », *Science*, vol. CCCXXXVII, n° 6102, 28 septembre 2012.
- O. Houdé, *La Psychologie de l'enfant*, 8^e éd., PUF, coll. « Que sais-je ? », 2017.

POURQUOI BÉBÉ PLEURE-T-IL ?

Les pleurs des bébés et des enfants ont toujours été une source de vives préoccupations et d'incompréhensions pour les adultes (parents ou professionnels de la petite enfance). Nombre d'entre eux se sont un jour demandé comment réagir : faut-il reconforter systématiquement l'enfant ou l'ignorer, le laisser sur un transat ou le prendre dans les bras, considérer ces pleurs comme le signe d'une immaturité, d'une souffrance physique ou d'un « caprice » ?

Les pleurs sont d'ailleurs l'un des principaux motifs de consultation chez les spécialistes, pédiatres et psychologues en tête de peloton. Malheureusement, le plus souvent, lesdits spécialistes ne sont pas mieux informés que les parents eux-mêmes. Car rares sont leurs formations théoriques à intégrer un module sur les pleurs des enfants. Chacun y va alors de ses convictions ou de ses opinions personnelles. De fil en aiguille, des conseils pas toujours judicieux et infondés sont régulièrement prodigués sur la base d'idées reçues, souvent moralisatrices et psychologisantes, et s'ancrant rarement sur des constats scientifiques mais plutôt sur des interprétations et des projections.

Des idées reçues qui se perpétuent

Parmi les innombrables idées reçues : les « coliques », tout d'abord. Gisèle Gremmo-Feger, pédiatre au CHU de Brest, rappelle, dans un article intitulé « Un autre regard sur les pleurs du nourrisson », que beaucoup (trop) de praticiens perçoivent dans les pleurs prolongés la conséquence de

perturbations organiques d'origine essentiellement digestive. Dans les années 1950 a été définie (de façon arbitraire) la « colique infantile » par la règle des trois : pour qu'une colique soit diagnostiquée, l'enfant doit pleurer plus de trois heures par jour, plus de trois jours par semaine et pendant plus de trois semaines. Parmi les traitements à la pelle proposés aux bébés, aucun n'a vraiment prouvé son efficacité dans des essais randomisés. Peut-être parce que, en réalité, la majorité des enfants ne souffriraient d'aucun trouble gastro-intestinal ? Un point de vue partagé par de nombreux spécialistes. Quand les pleurs ne sont pas qualifiés de coliques, ils sont considérés comme le signe d'une « manipulation » de l'enfant, d'un « caprice » auquel il est préférable de ne pas répondre sous peine de devenir l'esclave de ce bébé tyran et persécuteur (ou presque). On qualifie d'ailleurs les enfants qui pleurent peu d'enfants « sages ». Rappelons qu'en Europe, au Moyen Âge, les bébés qui pleuraient trop en venaient à être exorcisés car on les considérait comme possédés par un démon ! Un manuel de puériculture de référence des années 1940 décrit les cris du bébé comme « parfois, le résultat d'une mauvaise éducation et l'expression d'un caprice, l'enfant ayant été habitué à être pris dans les bras dès qu'il crie ».

Autre idée reçue : les pleurs sont régulièrement identifiés comme un langage. Ce postulat pleurs = langage, encore actuellement communiqué dans les carnets de santé, est erroné. L'idée de langage inclut une action volontaire de la part de l'émetteur (le bébé, en l'occurrence). Or, la recherche en neurobiologie a maintes fois confirmé que l'enfant n'était pas en capacité de pleurer de manière volontaire et contrôlée pour interpeller son entourage. Les pleurs ne sont pas déclenchés par le cortex, le cerveau supérieur, de manière volontaire donc, mais par des réseaux issus du cerveau primitif sur lesquels il est impossible d'agir. Enfin, pour certains, les pleurs sont un signe de faiblesse, de vulnérabilité. Les petits garçons

sont d'ailleurs rapidement conditionnés à ne pas pleurer : « Je suis fier de toi, mon fils, tu n'as même pas pleuré quand tu es tombé ! » (il est intéressant de constater qu'une majorité d'adultes s'excusent auprès de leur interlocuteur lorsqu'ils se mettent à pleurer...). Pour d'autres, ces manifestations sont un signe de douleur, de détresse. On cherche alors à les stopper, coûte que coûte, par la tétine, la comptine, le sein, le bercement... Point commun à l'ensemble de ces idées reçues : nous n'admettons pas qu'un bébé puisse avoir besoin de pleurer.

Faire taire ces pleurs à tout prix

À l'écoute des pleurs, une majorité d'adultes, professionnels ou parents, sont pris d'une envie spontanée de les faire cesser. Chacun développe des stratégies qui permettent de détourner l'attention de l'enfant et ce, dès son premier jour de vie. Et pourtant, « il ne viendrait jamais à l'esprit d'un psychologue face à un patient en pleurs d'utiliser ce type de procédé : allumer la radio, lui montrer un magazine, lui donner un bonbon, le chatouiller... mais apparemment, cela ne nous gêne pas de le faire avec un bébé », souligne Éric Binet, psychologue clinicien, psychologue spécialisé en psychotraumatologie et docteur en sciences de l'éducation, dans son article « Les pleurs de la petite enfance : une question d'attachement ? ». Selon lui, le problème n'est pas en soi la tétine ou le doudou mais le fait que l'adulte oblige l'enfant « à trouver l'unique ressource de consolation » dans des objets qui « n'expriment aucune empathie, aucune bienveillance, aucun amour ». D'autres adultes peuvent réagir aux pleurs par des violences physiques (enfermer l'enfant, le gifler, le secouer) ou psychologiques (lui crier dessus, le culpabiliser, le menacer de ne plus le garder dans les bras s'il continue à pleurer). L'ensemble de ces réactions et de ces représentations négatives traduit une réelle intolérance des adultes face aux pleurs des bébés. Et pour cause, ceux-ci tendent à susciter

en nous des réactions physiques fort désagréables : une sensation d'oppression, des maux de tête, des tensions musculaires, la gorge nouée...

Face à un enfant qui pleure, nous pouvons nous sentir impuissants, frustrés, coupables, vulnérables. Pour se soulager, nombre d'entre nous émettent des jugements péjoratifs à l'égard de l'enfant et de son émotion : « Je sais bien que tu fais exprès de pleurer pour me culpabiliser ! », « Arrête tes caprices, avec moi, ça ne marche pas », « J'ai bien vu qu'avant que j'entre dans la pièce tu ne pleurais pas, tu es un comédien ». Conclusion : ce n'est pas de notre faute, c'est de la sienne. D'ailleurs, ce ne sont pas de vrais pleurs, donc tout va bien.

Pleurer, un puissant antistress

Il est fréquent de constater que les pleurs des enfants ne sont pas nécessairement liés à l'insatisfaction d'un besoin physiologique comme la faim ou le sommeil. Loin de là. Dans une bonne partie des cas, les pleurs viennent traduire un simple besoin d'être pris dans les bras de l'adulte, d'être réconforté, rechargé en nourriture affective. Mais pas seulement. Une question revient souvent dans la bouche des parents et des professionnels : « Alors que je le porte dans les bras, qu'il a bien mangé, bien dormi, qu'il n'a visiblement aucune douleur, il pleure quand même. Pourquoi ? ». Pleurer permet à l'enfant de se décharger de son stress, au même titre que trembler, bâiller, transpirer, rire ou crier de colère.

William Frey, biochimiste au centre médical Saint-Paul-Ramsey du Minnesota, spécialiste du système lacrymal, a détecté dans les larmes humaines la présence d'adrénaline et de noradrénaline, deux substances liées au stress. Dans le cadre d'une recherche, après avoir comparé les larmes d'irritation (déclenchées par les émanations des oignons) et les larmes d'émotion (provoquées par le visionnage d'un film très triste), il a constaté que la concentration des substances liées

TABLE DES MATIÈRES

<u>Introduction : Un fil de soi</u>	<u>5</u>
<u>Comment les enfants voient le monde</u>	
<u>Entretien avec <i>Boris Cyrulnik</i></u>	<u>7</u>
<u>À quoi pensent les nourrissons? <i>Olivier Houdé</i></u>	<u>13</u>
<u>Pourquoi bébé pleure-t-il? <i>Héloïse Junier</i></u>	<u>17</u>
<u>Comment le langage vient à l'enfant.</u>	
<u><i>Jean-François Marmion</i></u>	<u>25</u>
<u>Grandir en décalé : à chaque enfant son rythme?</u>	
<u><i>Sophie Viguiier-Vinson</i></u>	<u>33</u>
<u>D'où vient le besoin d'apprendre?</u>	
<u>Entretien avec <i>Stanislas Dehaene</i></u>	<u>39</u>
<u>L'intelligence est-elle génétique? <i>Jean-François Bouvet</i></u>	<u>47</u>
<u>Filles, garçons : des cerveaux différents? <i>Nicolas Gauwrit</i></u>	<u>53</u>
<u>Comment se construit l'identité sexuée?</u>	
<u>Entretien avec <i>Anne Dafflon Nouvelle</i></u>	<u>59</u>
<u>Ce que l'empathie fait au cerveau.</u>	
<u>Entretien avec <i>Catherine Guéguen</i></u>	<u>63</u>
<u>Comment se construisent les liens d'attachement?</u>	
<u><i>Héloïse Junier</i></u>	<u>69</u>
<u>Pourquoi les enfants aiment les histoires.</u>	
<u><i>Jean-François Dortier</i></u>	<u>77</u>
<u>Génération numérique : des enfants mutants?</u>	
<u><i>Serge Tisseron</i></u>	<u>83</u>

<u>Être l'enfant préféré: cadeau ou fardeau?</u> <i>Catherine Sellenet</i>	<u>95</u>
<u>Pourquoi les enfants jouent-ils?</u> <i>Laurence Rameau</i>	<u>99</u>
<u>Comment l'humour vient aux enfants.</u> <i>Héloïse Junier</i>	<u>103</u>
<u>Les enfants ont-ils une culture?</u> <i>Nicolas Journet</i>	<u>109</u>
<u>Qu'est-ce qui rend l'enfant agressif?</u> <i>Marc Olano</i>	<u>119</u>
<u>Jeux dangereux.</u> <i>Jean-François Marmion</i>	<u>123</u>
<u>Le harcèlement scolaire.</u> <i>Hugo Albandea</i>	<u>127</u>
<u>La violence, ça se soigne?</u> Entretien avec <i>Daniel Marcelli</i>	<u>139</u>
<u>Jeux sexuels, jeux de vilains?</u> Entretien avec <i>Jean-Yves Hayez</i>	<u>145</u>
<u>Timidité: faut-il en faire une maladie?</u> <i>Vincent Trybou</i>	<u>151</u>
<u>Quand l'enfant a peur.</u> Entretien avec <i>Mandy Rossignol</i>	<u>155</u>
<u>Trop d'enfants chez le psy?</u> <i>Jean-François Marmion</i>	<u>161</u>
<u>Les troubles de l'enfant. Quatre questions clés</u> <i>Héloïse Junier</i>	<u>167</u>
<u>Les principaux troubles de l'enfant.</u> <i>Marc Olano</i>	<u>173</u>
<u>Peut-on enseigner la concentration?</u> Entretien avec <i>Jean-Philippe Lachaux</i>	<u>181</u>
<u>Dyslexie: un cerveau à remodeler.</u> <i>Michel Habib</i>	<u>187</u>
<u>Autisme: de quoi parle-t-on?</u> <i>Céline Borelle</i>	<u>191</u>
<u>La précocité intellectuelle, un handicap?</u> <i>Olivier Revol et Jeanne Siaud-Facchin</i>	<u>201</u>
<u>Comment rendre son enfant heureux?</u> Entretien avec <i>Alain Braconnier</i>	<u>205</u>
<u>Les parents en font-ils trop?</u> Entretien avec <i>Alison Gopnik</i>	<u>213</u>
<u>Psychologie de l'enfant. Les grands courants</u> <i>Martine Fournier</i>	<u>223</u>
<u>Contributeurs</u>	<u>229</u>