

Atelier : ATTACHEMENT et APPRENTISSAGE

La façon dont se construisent l'attachement et la sécurité affective qui en résulte sont intimement liées à la maturité scolaire et à la façon dont l'enfant s'engagera dans ses apprentissages. S'appuyant sur la théorie de l'attachement de John Bowlby et Mary S. Ainsworth, cet atelier a pour objectif de faire le lien entre le concept d'attachement, les fonctions exécutives et l'apprentissage. À partir des styles d'attachement, il sera possible de proposer différents styles d'apprenant ainsi qu'une démarche pour accompagner l'élève dans ses apprentissages scolaires.

L'attachement

L'attachement est une recherche de lien basée sur un besoin fondamental de sécurité et de protection dont le rôle est d'assurer la survie du bébé et de permettre l'exploration de l'environnement. C'est le concept de « base de sécurité » que nous a amené Ainsworth. L'attachement se construit dans les interactions quotidiennes entre le parent (mère, père ou autre adulte significatif) et l'enfant. C'est essentiellement un processus dynamique d'accordage, de désaccordage et de réaccordage. De ces expériences relationnelles émerge un sentiment de sécurité, de bien-être et de confiance si le bébé (la plupart du temps) reçoit une réponse empreinte de sensibilité et de disponibilité de la part du parent. À l'opposé, c'est un sentiment d'insécurité, de stress et de méfiance que l'enfant va développer si (la plupart du temps) l'expression de ses besoins a été reçue par un manque de sensibilité ou de réponse appropriée.

L'encodage en mémoire

L'attachement serait encodé en mémoire sous forme de « modèles internes opérants »; concept que nous a légué John Bowlby. La mémoire nous cache encore beaucoup de secrets en ce qui a trait à son fonctionnement. Par contre, les chercheurs s'entendent pour distinguer les concepts de mémoire à court terme ou de travail et de mémoire à long terme. Cette dernière serait composée d'une mémoire implicite (inconsciente) et d'un mémoire explicite (consciente). C'est dans la première que seraient emmagasinés, sous forme de traces en mémoire, des modèles opérationnels inconscients qui sont à la base de la conception de soi et du monde extérieur. Cette conception, à son tour, permet à l'enfant de développer des stratégies de régulation affective créées soit à partir d'un sentiment de bien-être et de sécurité ou, au contraire, d'insécurité et de stress. Cet aspect biopsychologique de l'attachement rejoint le concept de « base de sécurité » qui permet d'avoir suffisamment confiance pour explorer l'environnement et entrer en relation (aspect social).

Actes du colloque

Marie-Josée Lambert, Orthopédagogue

Auteure du livre *L'enfant adopté en difficulté d'apprentissage* aux éditions De Boeck, 2011

Page 1 sur 6

La capacité d'inhibition

La capacité d'inhibition est une fonction exécutive du cortex préfrontal qui nous permet d'arrêter un comportement et d'en choisir un autre mieux adapté au contexte. On la dit complexe puisqu'elle requiert l'action conjointe de différents processus.

En effet, pour faire preuve d'une bonne capacité d'inhibition on doit nécessairement faire appel au processus de régulation de l'attention afin de transférer l'objet de notre attention vers une autre cible (l'élève, revenu en classe, doit arrêter de diriger son attention en direction de son petit ami pour choisir son enseignante comme nouvel objet d'attention). On doit aussi solliciter le processus de régulation du comportement qui nous permet d'interpréter le contexte pour s'apercevoir que nos actions ou réactions sont inadéquates compte tenu de la situation et de le réinterpréter une fois l'action ou le comportement modifié (l'élève doit s'apercevoir que le fait de parler à son ami n'est pas approprié lorsque son enseignante est en train d'expliquer une tâche ou de donner des consignes, mais tout à fait approprié lors des travaux d'équipe). De plus, la mise en place de ces processus requiert une bonne dose de flexibilité cognitive.

La régulation des émotions (Inspiré de Gross, 2007)

La régulation des émotions est aussi un processus complexe, mais plus général, qui fait appel à plusieurs fonctions exécutives, dont la capacité d'inhibition :

1. Interprétation du contexte (capacité de jugement)
2. Modification de l'impact émotionnel (résolution de problème)
3. Déplacement de la cible d'attention (capacité d'inhibition)
4. Réinterprétation du contexte (flexibilité mentale)
5. Régulation du comportement (prise de décision)

Étude exploratoire

Selon une étude menée par Jacobs, Miller et Tirella (2009) sur la maturité scolaire et l'adoption internationale, il y aurait persistance de certains problèmes, et cela, jusqu'à 3 et 4 ans après l'arrivée de l'enfant : problèmes d'intégration sensorielle (chez 48% des enfants), problèmes de régulation de l'attention (chez 42% des enfants) et problèmes au plan des fonctions exécutives (11% des enfants). De plus, il a été montré que des problèmes de comportement persistaient chez près de la moitié des enfants. De façon générale, une faible capacité d'inhibition (maturité scolaire) a été mise en lien avec ces problèmes de comportement alors qu'une bonne capacité d'inhibition offrirait à l'enfant une meilleure résilience.

L'importance des résultats pour la pratique

Le TDA/H étant essentiellement un trouble de l'inhibition (déficit des fonctions exécutives) mettant en scène la capacité de régulation de l'attention, on peut s'attendre, chez de nombreux

Actes du colloque

Marie-Josée Lambert, Orthopédagogue

Auteure du livre *L'enfant adopté en difficulté d'apprentissage* aux éditions De Boeck, 2011

Page 2 sur 6

enfants adoptés à l'internationale, à des difficultés d'inattention (difficulté à bloquer les distractions), à de l'impulsivité (difficulté à bloquer les pensées) et à de l'hyperactivité (difficulté à bloquer les actions). De plus, les fonctions exécutives étant sollicitées par de nombreux processus impliqués dans la construction d'une réponse adaptée (modèle de Barkley), on peut aussi s'attendre, chez certains de ces enfants, à des difficultés d'autorégulation (affects, vigilance, motivation), à des difficultés au plan de la mémoire de travail (notions temporelles, capacité d'anticipation et de planification) ainsi qu'à des difficultés au plan du langage intériorisé (représentations mentales). Ces difficultés peuvent, à leur tour, être mises en lien avec des problèmes de comportement et d'apprentissage. De là l'importance d'une bonne compréhension des enjeux entourant l'apprentissage, d'une bonne observation des comportements de l'enfant et d'un bon programme de soutien (préscolaire et scolaire).

Prérequis à l'apprentissage

Pour apprendre, il faut être capable de se représenter mentalement (évoquer), de faire des liens (jugement, flexibilité mentale), de réfléchir, d'organiser et de planifier pour atteindre un but.

Pour apprendre, il faut donc :

- avoir satisfait nos besoins de base et se sentir suffisamment en sécurité
- avoir suffisamment confiance et, donc, avoir encodé en mémoire une base de sécurité nous permettant de prendre des risques (conception de soi positive) et d'explorer (conception du monde extérieur comme étant digne de confiance)
- être capable de réguler ses émotions, son attention et ses comportements afin de s'adapter à la fois socialement et cognitivement (en situation d'apprentissage)
- avoir une bonne capacité d'inhibition (capacité impliquée dans l'acte d'apprendre)

DÉMARCHE de SOUTIEN

1. Devenir une base de sécurité

Se montrer disponible à l'enfant signifie être sensible à ses besoins (incluant ceux qui se cachent derrière ses comportements), lui offrir de la constance et de la prévisibilité (structure cohérente et sécurisante). Pour y arriver, il sera parfois nécessaire de préparer les changements, c'est-à-dire de *prévoir* le déséquilibre, le nommer à l'enfant et **faire le lien** avec ce qui s'en vient :

« Dans quelques minutes, tu vas devoir ranger ton dessin et tes crayons...

Je sais que ce ne sera pas facile pour toi parce que tu as du plaisir et tu aimerais continuer.

À notre retour, tu auras du temps pour le terminer. »

Actes du colloque

Marie-Josée Lambert, Orthopédagogue

Auteure du livre *L'enfant adopté en difficulté d'apprentissage* aux éditions De Boeck, 2011

Page 3 sur 6

2. Observer les comportements de l'enfant

Il est important de faire la distinction entre une caractéristique et un comportement. L'enfant peut avoir de la difficulté à respecter les consignes, mais comment se comporte-t-il? Quelles sont les manifestations? Dans quels contextes? À quels moments? En présence de quelle personne?

Plus la description du comportement sera précise, plus vous serez en mesure de trouver ce qui peut le produire, de repérer le besoin à satisfaire et de trouver la réponse à offrir.

3. Décoder le besoin derrière le comportement

Les styles d'attachement (Ainsworth & Main) vont nous aider à décoder le besoin qui se cache derrière le comportement de l'enfant lorsqu'il se retrouve en situation d'apprentissage.

- **Attachement sécurisant**

L'enfant qui présente un style d'attachement sécurisant devient un apprenant capable de s'engager dans les tâches proposées par les différents contextes d'apprentissage. Étant capable d'entrer en relation de façon significative, il sera capable d'entrer en relation avec son enseignant. De plus (et cela est important), il sera aussi capable de se retrouver devant ce que la tâche a à lui proposer en terme de défi, c'est-à-dire devant le fait et « ne pas savoir » (caractéristique inhérente à l'acte d'apprendre) tout en étant capable d'utiliser les émotions que cela devrait éveiller en lui pour s'embarquer dans une démarche de résolution de problème.

- **Attachement insécurisant de type évitant**

L'enfant qui présente un style d'attachement de type évitant a toutes les chances de devenir un apprenant qui fait preuve d'une « fausse autonomie » en ce sens qu'il évite d'entrer en relation avec l'enseignant et qu'il évite le fait de « ne pas savoir ». Il paraîtra donc autonome et ne posera probablement pas de questions à l'enseignant surtout si le contexte le met à risque d'avoir à entrer en relation. Devant une difficulté, il fera semblant de persévérer ou choisira d'éviter le défi que la tâche lui propose en tournant la page et en choisissant de faire autre chose. Ce profil de comportements fait en sorte que l'élève réfléchit peu, préfère le concret à l'abstrait et tente de reproduire sans chercher à comprendre.

- **Attachement insécurisant de type résistant-ambivalent**

L'enfant qui présente un style d'attachement de type ambivalent peut être comparé à un « puits sans fond ». C'est un apprenant qui dépend de l'enseignant pour s'engager dans la tâche et qui se mobilise peu pour apprendre. Ses besoins affectifs, beaucoup trop criants, enlèvent toute pertinence au travail académique. L'élève est en recherche constante d'attention tout en étant incapable d'utiliser les réponses adaptées pour s'apaiser et se sentir en sécurité. Il demande de l'aide avant même d'essayer et adopte des comportements qui sont difficiles à gérer en contexte de classe. Il y a donc danger, pour l'enseignant, de se sentir « englouti » par ces demandes

Actes du colloque

Marie-Josée Lambert, Orthopédagogue

Auteure du livre *L'enfant adopté en difficulté d'apprentissage* aux éditions De Boeck, 2011

Page 4 sur 6

affectives que nul ne peut satisfaire pleinement. Cet élève ressent peu d'intérêt pour les tâches académiques, démontre peu de motivation et accumule beaucoup de retards.

- **Attachement désorganisé-désorienté**

L'enfant qui présente ce style d'attachement transporte en lui une histoire de vie à haut risque. L'insécurité qui la caractérise a fait en sorte de le rendre hypervigilant, toujours sur la défensive à l'affût du danger, prêt à se battre ou à se sauver. Cet enfant devient un apprenant qui ne fait pas confiance à son enseignant et qui agit comme s'il devait lui-même assurer sa propre protection. Constamment sur la défensive, il perçoit la tâche comme une menace plutôt que comme un défi. Toujours en réaction, il n'a pas de mots pour penser ses émotions et a peu développé ses capacités d'adaptation. Il a besoin d'être accompagné pour apprendre à réguler ses émotions. Malgré cela, il risque d'y avoir un impact sévère sur ses apprentissages scolaires.

4. Aller rejoindre l'enfant dans l'ici et maintenant

Aller rejoindre l'enfant, c'est partir de là où il se trouve pour l'aider à cheminer. C'est donc capter son attention par des démonstrations (non verbales) plutôt que des explications (verbales), par le concret plutôt que l'abstrait et par les images ou les actions plutôt que les mots et les symboles. En effet, on peut émettre l'hypothèse selon laquelle les caractéristiques propres à l'hémisphère droit (habiletés manuelles, images, actions) sont privilégiées par de nombreux enfants qui, n'ayant pas connu de relations sécurisantes, n'ont pas pu développer pleinement les habiletés langagières qui caractérisent l'hémisphère gauche (gestion du temps et des séquences, mots, symboles). Ces habiletés, qui leur auraient donné accès aux concepts abstraits et au raisonnement logique, sont restées sous-explorées. Ces enfants préfèrent se représenter la réalité de façon concrète et dans le moment présent. Naturellement, l'objectif est de partir d'où ils se trouvent (dans le concret de l'ici et maintenant) pour les amener progressivement à exploiter les possibilités de leur hémisphère gauche en les incitant à mettre en mots et en séquences, à mémoriser, à raisonner et à se donner des repères dans le temps.

5. Partir du concret pour l'amener à se représenter mentalement

Aller rejoindre l'enfant là où il se trouve c'est donc partir du concret et le laisser manipuler. Mais, ce faisant, il est important d'en profiter pour l'amener à diriger son attention sur un aspect particulier de ce qui fait l'objet de cette attention. Il faut l'inviter à comparer, à chercher les régularités (ressemblances et différences), à essayer de mettre en relation, à organiser, à classer en différentes catégories, à faire des hypothèses, des inférences... Il faut lui laisser du temps pour réfléchir en silence en se représentant mentalement. Et pour que l'enfant réussisse à évoquer, il faut lui retirer l'objet concret (support visuel). Ne l'ayant plus sous les yeux, il sera obligé de se le représenter en pensée. Cela est important parce que c'est l'habileté à évoquer qui permet d'appivoiser le temps, de développer la mémoire, de faire des liens de cause à effet et de raisonner de façon logique. C'est sur elle que s'appuient les apprentissages scolaires.

Actes du colloque

Marie-Josée Lambert, Orthopédagogue

Auteure du livre *L'enfant adopté en difficulté d'apprentissage* aux éditions De Boeck, 2011

Page 5 sur 6

6. L'amener à apprivoiser le temps (inspiré des travaux de Wilkerson et al., 2008)

Une bonne maîtrise du temps est requise pour évaluer les durées, reconnaître les séquences, planifier, organiser et être capable de faire des liens de causalité. Le fait de travailler le temps aura aussi des effets bénéfiques pour l'enfant :

- Préparer les changements permet de développer un *sentiment de sécurité*
- Utiliser une horloge graduée permet de saisir la durée et d'offrir la *prévisibilité*
- Employer les mots « *premièrement, ensuite...* » permet de travailler les *séquences*
- Planifier, exécuter et réviser permet d'*anticiper* et de travailler la *causalité*
- Utiliser les mots « *après, au fur et à mesure* » permet d'installer les *séquences relatives*
- Annoncer ce qui s'en vient permet d'*anticiper* et de développer la *causalité*

Pour l'enfant qui présente une problématique d'attachement...

Ce n'est donc pas seulement la capacité d'apprendre qui est en jeu.

C'est tout le contexte affectif qui doit être installé afin de permettre à l'enfant de lâcher prise sur le concret du moment présent pour se représenter en pensée, faire des liens, anticiper, juger de la pertinence d'une action ou d'un comportement, faire preuve de flexibilité... et apprendre.