

LES CARACTÉRISTIQUES PRÉCOCES DES ENFANTS À HAUTES POTENTIALITÉS

Laurence Vaivre-Douret

ERES | « Journal français de psychiatrie »

2003/1 n°18 | pages 33 à 35

ISSN 1260-5999

ISBN 2-7492-0143-8

Article disponible en ligne à l'adresse :

<http://www.cairn.info/revue-journal-francais-de-psychiatrie-2003-1-page-33.htm>

Pour citer cet article :

Laurence Vaivre-Douret, « Les caractéristiques précoces des enfants à hautes potentialités », *Journal français de psychiatrie* 2003/1 (n°18), p. 33-35.
DOI 10.3917/jfp.018.0033

Distribution électronique Cairn.info pour ERES.

© ERES. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Les caractéristiques précoces des enfants à hautes potentialités

Laurence Vaivre-Douret

Notre expérience depuis plus de vingt ans auprès de l'enfant et en particulier du nouveau-né tout-venant nous permet d'apporter notre contribution à la répertoriatio- n des caractéristiques précoces de certains de ces enfants qui ont été reconnus par la suite comme sur- doués.

Rappelons brièvement quelques données maturationnelles. Il existe une organisation neuro- nale cérébrale qui suit des processus de maturation physiologique. Ces derniers résultent d'une part de modifications morphologiques concernant les pro- longements cellulaires, la formation des connexions synaptiques, la multiplication des dendrites, etc., et d'autre part de l'activité biochimique des neurones au niveau transmission et réception, ainsi que de la myélinisation des axones qui jouent un rôle impor- tant dans la vitesse de transmission des messages nerveux.

Dès le milieu intra-utérin, la vitesse de ma- turation physiologique des systèmes nerveux et neu- romusculaire peut se modifier sous l'influence de l'environnement, des milieux interne et externe, des facteurs génétiques et environnementaux extra- cel- lulaires pouvant interagir. Ces processus se prolon- gent à partir de la naissance, en fonction de l'expé- rience propre qui s'exerce à l'intérieur d'un envi- ronnement donné, des contraintes du milieu ainsi que des attitudes éducatives de l'entourage (Vaivre- Douret, 1997).

Les données d'importants travaux établissent que, dès la naissance, les systèmes sensoriels et

moteurs sont fonctionnels à différents degrés, avec un certain ordre de mise en jeu (sensibilité cutanée, vestibulaire, gustative, olfactive, auditive, visuelle), avant même que la matura- tion du système nerveux ne soit termi- née. De même, l'origine des compor- tements moteurs du nouveau-né s'ins- crit dans une continuité depuis l'ovu- lation. Un certain nombre de travaux pionniers ont décrit la motilité fœtale (Minkowski, 1928 ; Gesell et Amatruda, 1945 ; Gesell, 1953 ; De Vries *et al.*, 1982) et l'activité motrice du nouveau-né prématuré (Dreyfus- Brisac, 1968, 1970 ; Prechtl *et al.*, 1979 ; Hakamada *et al.*, 1982 ; Peirano *et al.*, 1988).

Avant la naissance, une activité biologique et maturative existe de façon continue. Pendant la période de gestation, sont déjà mis en œuvre des séquences de mouvements neuromo- teurs et sensitivo-sensoriels tout à fait opérationnels qui permettront chez le nouveau-né et le nourrisson la mise en place de boucles ou de schèmes sensori- moteurs plus finalisés qui s'inté- greront progressivement, suivant l'évolution de la myélinisation des voies motrices, la motricité se déve- loppant en interdépendance avec l'af- fectivité.

L'intégration sensori-motrice se construit ainsi dès le début de la vie *in utero* et de façon graduelle et expo- nentielle, à tous les niveaux des fonc-

BORNSTEIN, M.H. ; SIGMAN, M.D. 1985. « Le développe- ment de l'intelligence chez les enfants : nouvelles recherches sur la "continuité" », *L'année psychologique*, 85, p. 383-394.
BRIL, B. ; LEHALLE, H. 1988. « Le développement psycholo- gique est-il universel ? », dans *Approches interculturelles*, Paris, PUF.
BRUNET, O. ; LÉZINE, I. 1951. *Le développement psycholo- gique de la première enfance*, Paris, PUF, révisé, 1997.
CHANGEUX, J.P. 1977. « L'inné et l'acquis dans la structure du cerveau », dans *La recherche en neurobiolo- gie*, Paris, Le Seuil.
DE GROOT, 1974. « Statistische redundanzbildungsprozesse. In ihrer beziehung zu intelli- genz », *Diplomarbeit am Psychomogischen Institut Von Universität Erlangen*.
DE VRIES, J.I.P. ; VISSER, G.H.A. ; PRECHTL, F.H.R. 1982. « The emergence of fetal behaviour. II. Qualitative aspects », *Early Human Development*, 7, p. 301-322.
DREYFUS-BRISAC, C. 1968. « Sleep ontogenesis in early human prematurité from 24-27 weeks of concep- tional age », *Developmental Psychobiology*, 1, p. 162-169.

tions cérébrales, en réseaux neuro- naux, constituant un enrichissement et aussi une réorganisation du réper- toire des compétences de l'humain (Vaivre-Douret et Burnod, 2001).

La notion de plasticité fonc- tionnelle cérébrale prend dès lors toute son importance. Il existe ainsi une plasticité fonctionnelle indivi- duelle, garante de capacités d'adap- tation et de régulation, rendant unique chaque individu.

À cet égard, s'ouvrirait pour l'enfant à « hautes potentialités » tout un champ de potentialités qui pourraient s'avérer directement liées à l'organisation de ces réseaux neu- ronaux et à la vitesse de conduction. Nous avons élaboré un modèle interne de la perception active (Vaivre-Douret, 1997) fondé sur la notion de l'expérience propre de chaque fonction du système nerveux instaurant progressivement la corti- calisation de chaque système senso- riel et moteur, et, à partir d'une carte corticale en jeu, mettant en corréla- tion la commande motrice et l'effet sensoriel qui en résulte.

Les enfants à « hautes poten- tialités », dénommés plus communé- ment « surdoués » ou « enfants intel- lectuellement précoces », sont sou- vent dépistés vers la fin de leur sco- larité primaire, par des tests de QI.

Nous avons pu systématiser une étude développementale dans

Laurence Vaivre-Douret, professeur d'université en psy- chologie du développement et directeur de recherche, INSERM U-483, neuropsychologue clinicienne.

l'intérêt de mieux connaître le comportement néonatal du bébé, en lien avec les premières années de vie. Ainsi, dès la maternité (groupe hospitalier Cochin-Port-Royal), nous avons noté des critères neurocomportementaux chez des nouveau-nés à terme tout-venant sans troubles neurologiques ou du développement. La plupart ont été suivis tout-venant sur la consultation PMI attachée à la maternité. Nous avons pu tirer au sort un certain nombre de dossiers (N = 60) d'enfants testés à l'âge scolaire (entre 4 et 7 ans) avec un QI d'au moins 130 et qui n'ont pas présenté de problème particulier dans leur développement avant 3 ans.

Au point où en sont nos élaborations de ces données, il semble exister un développement maturatif propre à ces enfants à « hautes potentialités » sans aucun problème relevé dans leur petite enfance aux divers plans de la maturation neuro-motrice et neurosensorielle, du tonus actif permettant les émergences précoces des acquisitions posturo-locomotrices et de la coordination visuo-manuelle, du langage et des processus cognitifs. Cependant, cela ne préjuge pas du devenir de ces fonctions à l'âge scolaire.

Nous relevons que, dès la naissance, ces enfants présentent une mobilité d'exploration très active, par le regard, sur leur environnement. Leur oculo-motricité est efficace avec une fixation et une poursuite oculo-céphalogyre, c'est-à-dire un mouvement des yeux et de la tête ensemble sur 90° de chaque côté, ou des saccades oculaires rapides qui donnent cette continuité au mouvement. Leur neuromotricité axiale est déjà mature.

On constate entre le premier mois de vie et 2 ans :

- une disparition précoce des réflexes archaïques, après un mois de vie, tels que le réflexe de Moro et de la marche automatique ;

- une avance de la maturation axiale céphalo-caudale et de la maturation proximo-distale, respectant le passage rapide par les différentes acquisitions des coordinations transitoires séquentielles qui permettent une autonomie de mouvement (Vaivre-Douret, 1997 et 1999).

Apparaissent en moyenne (Vaivre-Douret, 2003) :

- la tenue de la tête à 4 semaines ;
- une préhension volontaire acquise à 3 mois ;
- la station assise autour de 6 mois ;
- la faculté de se mettre assis vers 7 mois ;
- le quatre-pattes vers 8 mois ;
- la capacité de se hisser debout avec appui vers 8 mois ;
- le début du manger à la cuiller à 12 mois ;
- la marche autonome vers 12 mois ;
- la montée et la descente d'un escalier avec aide, sans changer de pied autour de 16 mois ;
- la construction d'une tour de 8 cubes à 23 mois ;
- la montée seul sans support un escalier en changeant de pied vers 24 mois ;
- la possibilité de faire du tricycle ou du vélo vers 24 mois ;
- la mise des chaussons seul à 24 mois.

Ces données confrontées aux échelles d'évaluation développementale (Brunet, Lézine, 1951-1997) et à l'échelle de développement moteur fonctionnel (Vaivre-Douret, 1997, 1999) montrent une précocité du développement moteur, avec respectivement une avance moyenne d'au moins 1 à 2 mois et de 1 à 2 écarts types par rapport à la moyenne. Il existe une variabilité autour de la moyenne (Vaivre-Douret, 2003, à paraître) qui n'exclut pas des cas

particuliers de déviation du développement. Cette avance apparaît développementale, sans stimulation spécifique, ce qui n'est pas à comparer avec l'avance sensori-motrice des enfants africains. En effet, l'avance des enfants africains notamment concerne seulement quelques items valorisés par le contexte et les pratiques culturelles (de soins, d'apprentissage moteur spécifique en fonction des normes culturelles attendues, etc.), selon Valantin (1970), Warren et Parkin (1974), Werner (1972), Kilbride (1980), Super (1976, 1981), Bril et Lehalle (1988).

Sur le plan du langage, la précocité est parallèlement notable. Les premiers mots apparaissent autour de 9 mois, avec une répétition de mots de façon exponentielle par la suite. Première phrase (associant deux mots) vers 18 mois. Capacité d'imiter des bruits d'animaux vers 22 mois. Vers 2 ans 4 mois, il existe une jouissance à préciser des synonymes ou des contraires. Vers 2 ans et demi, le « je » apparaît. Le vocabulaire devient vite précis. Ces enfants ne passent pas par un langage bébé. À 22 mois, ils parlent déjà très bien, utilisant précocement les temps verbaux. Il existe une identification précoce des lettres et des chiffres que l'enfant relève spontanément autour de lui dans son environnement vers 24 mois, ainsi que des simulacres d'écriture qui sont élaborés spontanément par l'enfant, sans pour autant connaître les lettres vers 34 mois.

Autour de 2 ans 4 mois, on constate une connaissance des notions de base de la structuration spatiale, avec les notions de dedans-dehors, dessus-dessous, grand-petit, etc., ainsi que de la structuration temporelle : vite-doucement, hier-demain, etc. Et entre 2 ans et demi et 4 ans, la latéralité tonique et fonctionnelle est mise en place, avec une prédominance segmentaire de l'hémicorps droit.

Les étapes du développement psychoaffectif se référant aux principaux repères freudiens vont se succéder rapidement avec une certaine avance. Parallèlement, des questions existentielles les préoccupent sur la vie et la mort, la sexualité. Souvent seul face à ses questionnements, l'enfant à « hautes potentialités » risque de rester dans un désarroi préoccupant, jusqu'à l'anxiété, pouvant engendrer des affects dépressifs ou un déni de ses propres sentiments.

Sur le plan perceptif et cognitif : toutes les sensorialités et les perceptions (épidermiques, tactiles, gustatives, olfactives, auditives et visuelles) semblent à fleur de peau du fait de mécanismes endogènes très développés et d'une réceptivité importante, alimentant la réactivité

EYSENCK, H.J. 1982. « The psychophysiology of intelligence », dans C.D. Spielberger, J.N. Butcher (Eds), *Advances on Personality Assessment*, vol. 1, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New-Jersey.

GESELL, A. 1953. *L'embryologie du comportement*, Paris, PUF.

GESELL, A. ; AMATRUDA, S.C. 1945. *The Embryology of Behaviour : the Beginnings of the Human Mind*, New York, Harper. Tr. fr. 1953, *L'embryologie du comportement*, Paris, PUF.

GRUBAR, J.C. 1997. « Sommeil et efficacité mentale : sommeil et précocité intellectuelle », dans J.C. Grubar, M. Duyme, S. Côte (Eds), *La précocité intellectuelle de la mythologie à la génétique*, Mardaga, Belgique, p. 83-90.

HAKAMADA, S. ; WATANABE, K. ; HARA, K. ; MIYASAKI, S. ; KUMAGAI, T. 1982.

« Body movements during sleep in full-term newborn infants », *Brain Development*, 4, p. 51-55.

KILBRIDE, P.L. 1980. « Sensori-motor behavior of Baganda and Samia infants : A controlled comparison », *Journal of Cross-cultural Psychology*, 11, p. 131-152.

LEBOVICI, S. ; MAZET, P. ; VISIER, J.P. 1989. *L'évaluation des interactions précoces entre le bébé et ses partenaires*, Paris, ESHÉL.

MINKOWSKI, M. 1928. « Neurobiologische studien am menschlichen fetus », dans E. Abderhalden (Ed.), *Hanbuch Biologischen Arbeitsmethoden Abt V Teil 5B*, Berlin, Urban & Schwarzenberg, p. 511-618.

PEIRANO, P. ; CURZIDASCALOVA, L. ; MORELKAHN, F. ; LEBRUN, F. 1988.

« Motor activity in sleeping small for gestational age full term neonates », *Brain dysfunction*, 1, p. 32-42.

PETRE-QUADENS, O. 1969. « Contribution à l'étude de la phase dite paradoxale du sommeil », *Acta Neurologica Psychiatrica Belgica*, 69, p. 769-898.

PETRE-QUADENS, O. 1972. « Sleep in mental retardation », dans D.P. Purpura, F.E. Mayer (Eds), *Sleep and the Maturing Nervous System*, New York, Academic Press, p. 229-249.

PRECHTL, H.F.R. ; FARGEL, J.W. ; WEINMAN, H.M. ; BAKKER, H.H. 1979. « Postures, motility and respiration of low-risk pre-term infants », *Dev. Med. Child Neurol.*, 21, p. 3-27.

sensitive émotionnelle et affective, ainsi qu'un sens de l'intuition comme sixième sens.

Il est capital d'observer de quelle manière toutes ces caractéristiques de l'enfant à « hautes potentialités » modèlent les premières interactions et prennent leur place, se négocient par rapport aux caractéristiques maternelles qui ne vont pas obligatoirement dans le même sens (Lebovici *et al.*, 1989), jusqu'à leur paraître étrangères.

Ces enfants semblent souvent devancer et anticiper les données objectives de la tâche, avec une sorte d'acuité qui leur donne intuitivement une solution globale, freinant parfois l'élan de l'action et la réalisation. Cela d'autant plus qu'ils sont sensibles à leur différence, ce qu'ils éprouvent à l'égard de l'autre les rendant hostiles à toute prise de risque. Comportements qui peuvent ainsi être à tort interprétés comme une immaturité affective alors qu'on pourrait parler d'hypermaturité.

Il est intéressant de prendre connaissance de travaux neurophysiologiques sur les enfants précoces qui peuvent alimenter la réflexion du point de vue du développement cognitif. L'activité oculo-motrice serait chez eux élevée pendant le sommeil paradoxal, d'après les travaux de Petre-Quadens (1969 et 1972). À l'aide de potentiels évoqués, il a été démontré une transmission rapide de l'influx nerveux (Eysenck, 1982). Les travaux sur l'habituation montrent qu'elle est plus rapide pour ces enfants, selon Bornstein et Sigman (1985). De plus, il existerait une augmentation des phases et de la durée du sommeil paradoxal, selon Grubar (1997), ce qui peut favoriser la mémorisation.

Nos propres données montrent que l'une des caractéristiques fondamentales, à côté des aptitudes sensori-perceptives très développées des enfants à « hautes potentialités », consiste en un réel besoin de s'investir pour s'approprier des savoirs qui fait qu'ils ne s'engluent pas dans l'ennui, étant en perpétuelle activité mentale. Ils élaborent des évocations mentales sous divers registres (kinesthésique, visuel, auditif) qui peuvent être associés. Un état d'alerte continu, une quête du monde environnant de façon très soutenue, captivante, s'organise en activités de type attentionnel dès le début de la vie.

« Mémoire d'éléphant » et « œil de lynx », ils présentent des aptitudes au raisonnement, s'appuyant sur de hautes capacités de traitement de l'information (détection, discrimination perceptive, stockage et rappel). Les processus analy-

tiques sont puissants (comparaisons et mises en relation de traits, configuration mentale). Tout cela leur confère facilité et rapidité de compréhension qui favorisent la mémoire de travail, remarquable selon de Groot (1974).

Sans se présenter comme des adultes hyper-sérieux en miniature, ces enfants recherchent les jeux compliqués, les défis intellectuels, ils aiment « se prendre la tête » à comprendre, sorte d'auto-émulation fonctionnant à l'intérieur de leur processus de traitement de l'information, et nécessaire à leur investissement personnel qui lui-même permet ou facilite la réalisation du fonctionnement orienté vers un but. Mais ils peuvent alors très tôt apparaître comme des touche-à-tout, avides, curieux, allant, par exemple, jusqu'à démonter tout objet et épuisant leur entourage, d'autant plus qu'ils se désintéressent des activités routinières. Ils recherchent la présence d'enfants plus âgés qu'eux et celle des adultes pour susciter des interactions actives, sources de nouvelles connaissances. Toujours prêts à expérimenter et à innover, ils s'intéressent aussi

chique, voire un désordre psycho-affectif suscité par l'impossibilité de se réaliser et de produire. Le mal-être peut se manifester par des troubles du comportement et le désintérêt pour les apprentissages, qui peut aller jusqu'à l'inhibition intellectuelle et à la perte du goût de l'effort.

Si l'entourage ne valorise que l'avance de l'enfant sur le plan intellectuel, dans une sorte de sublimation, s'il l'entraîne dans ce sens et l'alimente exclusivement sur ce plan, l'enfant deviendra d'autant plus « boulimique » que ses capacités peuvent répondre, que son plaisir de fonctionnement se trouve renforcé par la fascination ainsi que par l'image positive du plaisir éprouvé par l'entourage. Cela au détriment de préserver ses capacités psychomotrices et ses capacités de réalisation créatives, ce

SUPER, C.M. 1976. « Environment effect on motor development : The case of African infant precocity », *Developmental Medicine and Child Neurology*, 18, p. 561-567.

SUPER, C.M. 1981. « Behavioral development in infancy », dans R.H. Munroe & B. Whiting (Eds), *Handbook of Cross-Cultural Human Development*, New York, Gasland.

TERRASSIER, J.C. 1979. « Le syndrome de dyssynchronie », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 10-11, p. 445-450.

TERRASSIER, J.C. 1999. *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, ESF Éditeur, 4^e édition augmentée.

VAIVRE-DOURET, L. 1997. *Précis théorique et pratique du développement moteur du jeune enfant*, Paris, Elsevier.

VAIVRE-DOURET, L. 1999. *Protocoles de passation et de profil du développement fonctionnel moteur, posturo-moteur, locomoteur et de la préhension coordination visuo-manuelle*, Éditions du Centre de psychologie appliquée (ECPA).

VAIVRE-DOURET, L. 2002. « Le développement de l'enfant aux "aptitudes hautement performantes (surdoués)" : importance des fonctions neuropsychomotrices », *Approche neuropsychologique des apprentissages de l'enfant*, 67, 14, p. 95-110.

VAIVRE-DOURET, L. « Développement et caractéristiques des enfants à "hautes potentialités" », *Neuropsychiatrie de l'enfant et de l'adolescent* (à paraître).

VAIVRE-DOURET, L. ; BURNOD, Y. 2001. « Development of a global motor rating scale for young children (0-4 years) including eye-hand grip rating coordination », *Child Care, Health and Development*, 27, 6, p. 515-534.

VALANTIN, S. 1970. « Le développement de la fonction manipulative chez l'enfant sénégalais au cours des deux premières années de la vie », thèse de 3^e cycle, université de Paris.

WARREN, N. ; PARKIN, J.M. 1974. « A neurological and behavioral comparison of African and European newborn in Uganda », *Child Development*, 45, p. 966-971.

WERNER, E.E. 1972. « Infant around the world : Cross-cultural studies of psychomotor development from birth to two years », *Journal of Cross-cultural Psychology*, 3, p. 111-134.

sentent souvent rejetés par leurs pairs ou bien pris comme boucs émissaires. Ces enfants déploient beaucoup d'énergie et en monopolisent autant de leur entourage, « ils nous bouffent ».

En résumé, l'enfant à « hautes potentialités » dispose d'un fonctionnement cérébral spécifique avec de hautes capacités de traitement de l'information à son service et qui lui donne des atouts considérables sur le plan de la plasticité, mais il n'en est pas moins vrai qu'il est d'autant plus vulnérable.

Il a été décrit qu'une cinétique du développement présente des périodes sensibles de capacités optimales d'apprentissage, qualifiées de périodes critiques, où il y a une focalisation maturative de tel réseau cortical, selon Changeux (1997). Ces périodes sont celles où un comportement peut être acquis avec le minimum d'effort et le maximum d'efficacité, alors que ce n'est pas le cas pour d'autres périodes.

Ainsi, d'après les données développementales dont nous disposons, nous émettons l'hypothèse que pour ces enfants ces périodes sensibles marquées par le désir et la volonté d'agir semblent plus précoces.

Mais cela ne préjuge pas du devenir de ces enfants, tout façonnage ou inadéquation de l'environnement (famille, crèche, pairs) étant possible. Cela pourrait expliquer les difficultés d'apprentissage à l'âge scolaire ou la dégradation de la forme utilisée trop tardivement (comme l'écriture ou l'orientation spatiale). Il existe aussi des formes de précocité associées à une comorbidité de troubles neuropsychologiques ou psychopathologiques plus ou moins génétique.

Cela mérite de s'interroger sur l'ajustement de l'environnement dès le début de la vie en prenant en compte la maturation développementale précoce et les processus de traitement de l'information spécifiques. Des perspectives de recherche clinique devraient s'ouvrir, systématisées, rigoureuses et coordonnées en précisant soigneusement les populations étudiées. Les enfants qui restent en détresse gagneraient ainsi à être identifiés le plus tôt possible, avant d'entrer plus au moins dans des orientations pathologiques.

Toute la difficulté pour ces enfants est aussi de conserver un développement sans morcellement précoce des fonctions cérébrales sollicitées ou d'hypertrophie d'une seule fonction, notamment cognitive, qui risquerait d'entraîner la dissociation du corps et de l'esprit. ■



dès 2 ans aux sciences de la vie et de la terre, à l'astronomie, aux questions de métaphysique (vie et mort), etc.

Ils ont un sens critique et autocritique pertinent, un sens de l'humour significatif d'un plaisir intellectuel et développent aussi une certaine générosité envers l'autre, fondée sur l'empathie et sur leur désir d'être acceptés en faisant partager.

Nous constatons que les enfants à « hautes potentialités » peuvent en bas âge présenter une synchronie relative à un niveau de la précocité des fonctionnements du développement psychomoteur et psychologique (motricité, langage, cognitif, socio-affectif). Ainsi, la notion de dyssynchronie (dyssynchronie intellectuelle/psychomotricité/affectivité/sociabilité (Terrassier 1979, 1999) – qui est souvent relevée plus tardivement chez l'enfant scolarisé n'apparaît pas à nos yeux comme un fait primaire de développement, mais plutôt en tant que dégradation, détérioration des fonctions non exercées et non reconnues socialement par la famille, ou/et par l'école, ou/et par les pairs. En outre, la non-reconnaissance de ses capacités ou la non-optimisation de ses compétences induisent un sentiment d'incompréhension accompagné de souffrance psy-

qui l'amènera à s'isoler dans sa bulle intellectuelle, laissant la place royale à son imaginaire en toute-puissance.

Très tôt va s'installer ce sentiment de toute-puissance, facilité par un imaginaire grandiose qui devient souvent source d'angoisse si l'enfant n'est pas rassuré par l'entourage et si des limites ne sont pas posées. L'enfant paraîtra alors très exigeant, très autoritaire, du genre « je sais tout », ayant même tendance à transgresser les limites qu'il a du mal à connaître et à accepter. Il est donc nécessaire de poser très tôt des lois intransposables, intangibles, qui posent des limites, car la vie sociale en est pourvue et la construction du « moi » l'exige. S'adaptant difficilement à la frustration, il pourra répondre par l'agressivité, la colère, une angoisse débordante, etc. Ce sont des enfants particulièrement sensibles à l'injustice. Ils ont d'autant plus besoin de reconnaissance qu'ils se