

Psychologie generale

Partie 1



Psychologie générale

Ce cours de psychologie générale est destiné aux étudiants de 1^{er} éducateur spécialisé.

Au terme de certains chapitres ou certains paragraphes, figurera une liste de mots de vocabulaire dont il est indispensable de connaître le sens. La connaissance de ces termes est requise lors de l'évaluation.

Il en est de même pour les notions abordées au travers des documents vidéo.

Il est donc évident que la présence au cours est gage de réussite. Les notions y seront illustrées par divers matériaux : exemples concrets, powerpoints, vidéos, exercices ...

L'examen écrit concernant cette matière aura lieu lors de la session de janvier.

TABLE DES MATIERES

CHAPITRE 1 : INTRODUCTION

- 1.1. Les grands domaines de la psychologie
- 1.2. Petite histoire de la psychologie

CHAPITRE 2 : LES METHODES EN PSYCHOLOGIE

- 2.1. La méthode clinique
- 2.2. La méthode expérimentale
- 2.3. La méthode NON expérimentale
- 2.4. Les méthodes de recherche des neurosciences

CHAPITRE 3 : LES GRANDS COURANTS THEORIQUES EN PSYCHOLOGIE

- 3.1. La théorie psychanalytique
- 3.2. La théorie comportementaliste ou behavioriste
- 3.3. La théorie cognitivo-comportementale
- 3.4. L'éthologie
- 3.5. La théorie cognitiviste
- 3.6. La théorie humaniste

CHAPITRE 1 : INTRODUCTION

Chacun d'entre nous peut avoir l'impression, à un moment ou à un autre, d'être psychologue. « Être psychologue » signifie, dans cette acceptation commune, posséder certaines qualités personnelles telles que l'empathie et la compréhension des autres.

Cette impression de familiarité avec la psychologie est renforcée par le fait qu'aujourd'hui les psychologues sont de plus en plus sollicités par la société – que ce soit pour aider un enfant en difficulté, intervenir dans le cadre de cellules d'aide psychologique lors d'évènements dramatiques ou encore pour coacher des chefs d'entreprise.

Pourtant la psychologie, en tant que discipline scientifique, reste encore largement méconnue. Ceux qui l'exercent doivent acquérir une formation universitaire solide sanctionnée par des diplômes précis et respecter des règles définies par un code de déontologie.

Étymologiquement, *psychologie* signifie science de l'âme : de grec *psyché* (âme) et *logos* (discours, science). Classiquement, la psychologie est donc définie comme « la science des faits psychiques » (*Dictionnaire usuel de psychologie*, Bordas).

La psychologie décrit et étudie les comportements humains de façon vérifiable à l'aide de méthodes scientifiques.

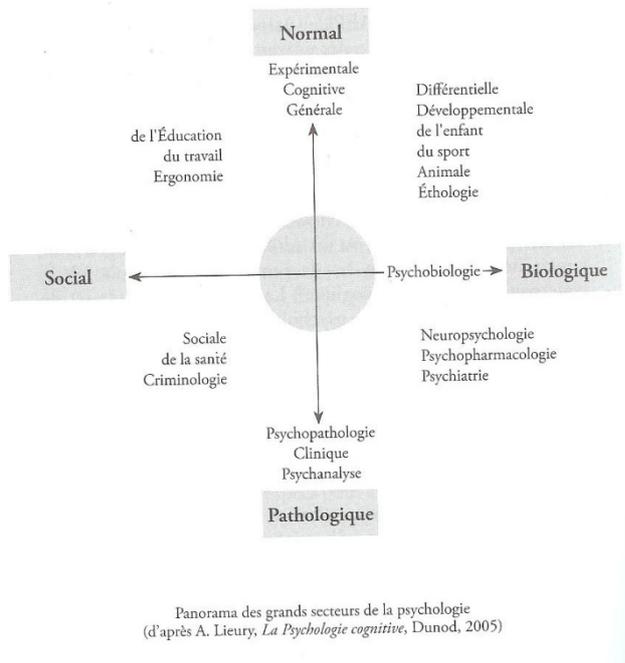
A l'instar des autres disciplines scientifiques, la psychologie nécessite non seulement des connaissances théoriques précises mais également une grande rigueur méthodologique.

DEFINIR :

- psychiatre
- psychologue
- psychothérapeute

1.1. Les grands domaines de la psychologie :

Alain Lieury propose de représenter les différents domaines de la psychologie en les situant dans un schéma organisé autour de deux axes.



- Axe 1 : du normal au pathologique

La *psychopathologie* s'intéresse à l'étude des troubles psychologiques. Ce champ de la psychologie, sans aucun doute le plus connu du grand public, est souvent confondu avec la psychanalyse. La psychanalyse n'est cependant pas la seule à s'intéresser aux questions soulevées par la psychopathologie. Il existe également une psychologie clinique plus quantitative. De façon générale, il peut être retenu que la psychopathologie s'intéresse à l'individu présentant des troubles psychologiques particuliers (troubles schizophréniques par exemple) mais également à l'individu confronté, à un moment donné de sa vie, à une situation de grande souffrance exigeant une aide psychologique adaptée plus ou moins longue (après le décès brutal de son conjoint ou d'un de ses enfants...).

La *psychologie cognitive*, qui s'attache à comprendre les phénomènes liés à la cognition, se situe à l'opposé sur l'axe 1. Le terme générique de cognition désigne l'ensemble des processus cognitifs contribuant à la formation de nos connaissances (la mémoire, le raisonnement, le langage...).

La *psychologie différentielle* constitue une branche de la psychologie qui s'intéresse à l'étude des différences entre les individus (différences intellectuelles, différences de personnalité, différences observées au cours du développement...).

La *psychologie du développement* étudie, quant à elle, les changements développementaux observés dans les différents aspects du fonctionnement psychologique (cognitif, affectif ou social) de l'individu au cours de sa vie. Même si l'accent est souvent mis sur l'étude du développement de l'enfant, la discipline se préoccupe également de connaître l'ensemble des changements qui se produisent jusqu'à la fin de la vie, c'est-à-dire qu'elle prend en compte non seulement les changements importants qui se produisent durant l'enfance mais aussi l'évolution au cours de l'âge adulte puis lors du vieillissement.

- Axe 2 : du social au biologique

La *psychologie sociale* s'intéresse à l'étude des interactions des individus en groupe, en société et dans les organisations, en les considérant dans leur double dimension psychologique et sociale. La psychologie sociale se trouve ainsi à l'interface de la psychologie et de la sociologie. C'est surtout l'emprise « invisible » de la société sur les individus qui a retenu l'attention des chercheurs (et moins l'inverse, c'est-à-dire l'action de l'individu sur la société). De fait, la discipline s'est constituée autour de quelques thèmes clés : les attitudes et les normes sociales, l'identité et les rôles sociaux, les mécanismes de l'influence, la formation des représentations sociales.

Le champ de la *psychologie du travail* se restreint pour sa part à l'étude des relations de l'individu dans son environnement de travail, l'ergonomie s'intéressant plus particulièrement à l'adaptation des conditions de travail.

La *psychologie de la santé* située sur la figure à l'intersection du social et du pathologique, se penche sur les causes et conséquences psychologiques de l'apparition de certains troubles psychosociaux (comme par exemple le stress). En intégrant les dimensions psychologiques et sociales, elle vise à une meilleure compréhension de la santé et de la maladie.

À l'opposé, sur l'axe 2, du côté du biologique, sont mentionnées la psychobiologie, la neuropsychologie ou encore la psychologie animale et l'éthologie.

La *psychobiologie* se situe à l'interface des neurosciences, de l'éthologie et de la psychologie. Elle s'intéresse à la compréhension des besoins et des comportements humains en se référant principalement à la biologie et à la neurobiologie.

La *neuropsychologie* étudie auprès de patients présentant des lésions cérébrales (accidentelles ou congénitales) les relations entre les fonctions mentales supérieures et le fonctionnement cérébral. La neuropsychologie se trouve, en ce sens, à l'interface de la psychologie et de la neurologie.

Enfin, placée à l'intersection entre le biologique et le pathologique, la *psychopharmacologie* peut-être définie comme l'étude des agents chimiques agissant sur le psychisme, l'humeur ou le comportement.

Enfin, la psychologie animale (encore appelée psychologie comparée dans les pays anglo-saxons) a pour objectif de déterminer les différences et les ressemblances entre les différentes espèces animales ainsi qu'entre l'animal et l'homme. L'éthologie est une branche de la psychologie animale s'intéressant à l'étude du comportement des animaux dans leur environnement naturel ou dans un environnement proche de celui-ci.

L'American Psychological Association reconnaît 47 spécialisations différentes dans le domaine de la psychologie.

Cette association regroupe le plus grand nombre de psychologues professionnels.

Domaines reconnus par l'American Psychological Association.

1. La psychologie générale
2. L'enseignement de la psychologie
3. La psychologie expérimentale
4. La mesure et l'évaluation
5. La psychophysiologie et la psychologie comparée
6. La psychologie du développement
7. La psychologie sociale et de la personnalité
8. La Société pour l'étude psychologique des problèmes sociaux
9. La psychologie et les arts
10. La psychologie clinique
11. La psychologie - conseil
12. La Société de psychologie industrielle et organisationnelle
13. La psychopédagogie
14. La psychologie scolaire
15. Le counseling
16. Les psychologues de la fonction publique
17. La psychologie militaire
18. Le développement des adultes et le vieillissement
19. La psychologie expérimentale appliquée et la psychologie ergonomiste
20. La psychologie de la réadaptation
21. La psychologie du consommateur
22. La psychologie théorique et philosophique
23. L'analyse expérimentale du comportement
24. L'histoire de la psychologie
25. La psychologie communautaire
26. La psychopharmacologie
27. La psychothérapie
28. L'hypnose psychologique
29. Affaires concernant les associations de psychologues (dans chaque Etat)
30. La psychologie humaniste
31. L'oligophrénie (déficience mentale)
32. La psychologie des populations et de l'environnement
33. La psychologie des femmes
34. Les psychologues intéressés par les questions de religions
35. Les services à l'enfance, à la jeunesse et à la famille
36. La psychologie de la santé
37. La psychanalyse
38. La neuropsychologie clinique
39. La psychologie et le droit
40. Les psychologues en pratique privée
41. La psychologie de la famille
42. La Société pour l'étude psychologique des questions relatives aux homosexuels et aux lesbiennes
43. La Société pour l'étude psychologique des questions relatives aux minorités ethniques

- 44. La psychologie des médias
- 45. La psychologie de l'exercice physique et du sport
- 46. La psychologie de la paix
- 47. La psychologie des foules et la psychothérapie de groupe.

1.2. Petite histoire de la psychologie

La psychologie est une jeune science qui a une longue histoire. On peut distinguer trois périodes durant lesquelles l'objet même de la psychologie a changé.

1.2.1. De la Grèce antique au 19^e siècle.

* Le mot "psychologie" apparaît au XVIII^e pour désigner la science de l'âme (WOLFF).

* Durant cette période, la psychologie est subjective et ne concerne que l'homme (elle est liée à la philosophie). Le savoir est élaboré par introspection (observer ses propres états d'âme).

1.2.2. Du XIX^e siècle aux années 1920.

* Naissance de la psychologie scientifique (1879, WUNDT met sur pied le premier laboratoire de psychologie expérimentale à Leipzig) et de la psychologie animale mais les psychologues parlent encore d'introspection.

1.2.3. Des années 1920 aux années 1960

• **Le béhaviorisme** envisage les comportements humains comme le produit de conditionnements que l'on peut étudier de façon purement objective à partir des réactions extérieures du sujet. Ses deux grands théoriciens furent John B. Watson (1878-1958) et Burrhus F. Skinner (1904-1990).

Ce courant a été si puissant que la psychologie a longtemps été assimilée à la science du comportement ou « Behavioral Science ».

• **La psychologie de la forme** (« Gestalt theorie ») est née en Allemagne dans les années 1920 sous l'impulsion de Max Wertheimer (1880-1943), Kurt Kofka (1886-1941) et Wolfgang Köhler (1887-1967).

Les « formes », ce sont les représentations organisées que le psychisme projette sur la réalité pour lui donner sens. La perception ne procède pas par agrégation d'éléments isolés mais se compose d'abord de « formes » et de configurations globales.

• **La psychanalyse**, fondée par Sigmund Freud dès 1896, prend son essor à partir de 1910. Elle se veut une psychologie dynamique qui explore la personnalité profonde et les phénomènes inconscients par ses méthodes propres. La psychanalyse connaît une audience considérable dans le monde à partir des années 1920 et 1930.

• **La psychologie du développement**. Grande époque pour les psychologues qui s'intéressent au développement intellectuel, moral, affectif, de la personnalité, de l'enfance à l'adolescence Jean Piaget (1896-1980), Erik Erikson (1902-1994), Lev S. Vygotski (1896-1934).

- **L'école humaniste** est dominée par la personnalité de Carl Rogers (1902-1987). Ce psychologue clinicien américain envisage la personne comme un être à la recherche de la réalisation de soi.

- **L'insertion sociale de la psychologie** se réalise avec son établissement dans l'université. Elle se diffuse dans le public (vulgarisation de la discipline). Elle devient aussi une méthode thérapeutique et de conseil.

1.2.4. Depuis les années 1980

- **La psychologie cognitive** connaît un essor considérable. Elle envisage les faits psychiques comme des dispositifs de « traitement de l'information » qui élaborent des stratégies mentales et résolvent des problèmes.

Le paradigme cognitif a évincé le béhaviorisme. Le développement de la psychologie cognitive est lié aux avancées de l'informatique et des neurosciences.

- Au seuil du 21^e siècle, la psychologie est une discipline très diversifiée: des neurosciences à la psychologie clinique, de la psychologie du développement à l'ergonomie. Elle s'est enrichie de nouvelles approches (comme la psychologie évolutionniste), a réinvesti de nouveaux domaines (les émotions, la conscience). Sur le plan des psychothérapies, l'heure est aussi à la diversité et à l'éclectisme.

1.2.5. Evolution récente.

- Apparition d'instruments sophistiqués (électronique, ordinateurs, ...) qui permettent d'étudier des problèmes humains plus complexes.

- Développement de la linguistique et de la neurophysique. Dans cette perspective, l'être humain est considéré comme un organisme qui traite de l'information : les sens fournissent une voie d'entrée pour l'information, des opérations mentales agissent sur ces données, les données transformées créent une structure mentale qui est stockée en mémoire, cette structure entre en interaction dans la mémoire avec d'autres structures pour engendrer une réponse.

- La psychologie qui résulte de cette évolution est une psychologie à orientation très cognitive qui s'intéresse principalement à l'analyse scientifique des processus mentaux et des structures mentales.

CHAPITRE 2 : LES METHODES EN PSYCHOLOGIE

Comme nous l'avons vu précédemment, le psychologue transmet des connaissances sur le fonctionnement humain soit à d'autres professionnels (en général des médecins), soit à la communauté scientifique à laquelle il appartient.

Il doit s'attacher à recueillir des **informations pertinentes** en respectant une grande rigueur méthodologique garantissant la **fiabilité** et l'**objectivité** des informations transmises.

La méthode peut être définie comme « l'ensemble de démarches que suit l'esprit pour découvrir et démontrer la vérité dans les sciences ».

Ce chapitre se propose de présenter les spécificités des deux grandes méthodes en psychologie *la méthode clinique* et *la méthode expérimentale*.

2.1. La méthode clinique

La méthode clinique permet au psychologue d'étudier de façon approfondie les individus à l'aide des différentes techniques d'investigation dont certaines peuvent être normalisées (par exemple les tests).

L'objectif est de poser un diagnostic, proposer une prise en charge, conseiller ou encore orienter.

2.1.1. Les entretiens cliniques

L'entretien clinique est sans doute l'outil fondamental du psychologue clinicien. Il s'agit d'une méthode scientifique répondant à des critères de mise en place rigoureux et des objectifs bien définis.

Il existe différents types d'entretiens, en fonction de l'objectif poursuivi :

l'entretien *thérapeutique* (lorsque le psychologue reçoit en entretien un patient dans le cadre par exemple d'un suivi thérapeutique),

l'entretien de conseil ou encore l'entretien *d'orientation*.

La manière de conduire l'entretien peut également varier.

Classiquement, on distingue :

- **Les entretiens directs** : le psychologue a préparé ses questions à l'avance et les pose dans un ordre qu'il a lui-même prédéfini, il pose des questions assez précises tout en laissant une zone d'expression libre au patient. Ce type d'entretiens s'apparente aux questionnaires d'enquêtes sociologiques ou de satisfaction administrés par des instituts spécialisés concernant tel ou tel produit ou fait de société.
- **Les entretiens semi-directifs** : le psychologue a défini des questions centrales qu'il présentera selon l'ordre qui lui paraîtra le plus adapté lors de l'entretien. Il a défini les sous-thèmes de l'entretien mais laisse le patient libre pour chacun des sous-thèmes.
- **Les entretiens non directs** : le psychologue n'a défini ni l'ordre, ni la formulation, ni même la nature des questions. Cela signifie qu'il laisse le patient libre du contenu de son discours par rapport au thème de l'entretien. Le psychologue pourra être amené

à faire des relances, inciter le patient à approfondir un propos, lui demander de préciser certaines choses. L'objectif est d'amener la personne à s'exprimer au maximum tout en la respectant, sans aucune manifestation de jugement, d'autorité ou d'interprétation.

2.1.2. Les tests psychologiques

Un test est une mesure psychométrique.

En ce sens, il constitue une des techniques de mesures pratiquées en psychologie et désignées sous le terme générique de psychométrie.

L'objectif des tests est d'obtenir dans un temps relativement court des informations précises (quantifiables) et objectives (indépendantes de la subjectivité de l'examineur) sur certains aspects du fonctionnement mental de l'individu.

Un test est :

- **une épreuve standardisée**, c'est-à-dire strictement définie dans ses conditions d'application et de notation (par exemple, la consigne doit être claire, sans ambiguïté, identique pour tous, la notation se fait à l'aide de tables de références normalisées afin d'éviter toute évaluation subjective des réponses de la part du psychologue) ;
- **une épreuve étalonnée** permettant de situer par la suite la (les) réponse(s) de l'individu testé par rapport à celle(s) des individus de son groupe d'appartenance. L'étalonnage consiste à obtenir auprès d'une population elle-même strictement définie (appelée population d'étalonnage) les valeurs de référence auxquelles seront comparées les réponses de l'individu testé. L'échantillon doit être représentatif de la population dans son ensemble, c'est-à-dire avoir les caractéristiques les plus proches possible de celles de la population prise dans son ensemble.

L'analyse et l'interprétation des résultats obtenus aux tests exigent une formation spécifique, non seulement théorique mais également méthodologique.

Les familles de tests :

Trois grandes familles de tests peuvent être distinguées, chacune centrée sur l'évaluation d'un aspect particulier du fonctionnement psychologique de l'individu.

- Les **tests cognitifs** permettent d'évaluer l'intelligence générale, les aptitudes ou les connaissances. Certains de ces tests permettront d'obtenir des indices tels le quotient de développement et/ou le quotient intellectuel (voir chapitre VII).
- Les **tests conatifs** permettent d'évaluer les composantes motivationnelles (par exemple le besoin de réussir ou le goût de l'effort), l'intérêt pour telle ou telle activité scolaire ou professionnelle. Il s'agit non pas de recueillir une performance mais d'évaluer la connaissance qu'a l'individu de lui-même, de ses goûts et préférences.
- Les **tests affectifs** parmi lesquels il est possible de distinguer les inventaires de personnalité, les tests de personnalité ou encore les épreuves projectives (test de Rorschach, Patte Noire, etc.). Ces tests permettent quant à eux d'objectiver une partie ou l'ensemble des caractéristiques affectives ou relationnelles d'un individu.

Il convient d'insister sur le fait que les tests constituent un complément à l'examen clinique proprement dit mais ne sauraient en aucun cas le remplacer ou le précéder. En d'autres termes, ne constituent qu'un outil d'investigation parmi d'autres.

Les conditions de validité d'un test

La valeur d'un test dépend de certaines qualités métrologiques : la fidélité, la sensibilité et la validité.

- La **fidélité** d'un test exprime la constance des résultats à travers le temps et indépendamment de la personne qui présente le test, du moment où du lieu d'évaluation. Si le test est appliqué à deux reprises, dans les mêmes conditions et au même sujet, le même résultat doit être obtenu. La mesure doit être stable.
- La **sensibilité** d'un test renvoie au pouvoir discriminatif du test, c'est-à-dire à la capacité du test de différencier finement les sujets entre eux.
- La **validité** correspond à la capacité du test à mesurer ce qu'il est censé mesurer. L'évolution de certaines caractéristiques de la population affecte la validité du test. Le test n'est plus adapté et perd de sa validité. Il est en conséquence nécessaire de procéder périodiquement à une révision des épreuves portant sur la révision du contenu des questions posées, des réponses acceptées, des critères de notation ou encore des échelles de résultats.

Un exemple de test projectif :

Le test de Rorschach

Le test de Rorschach ou *psychodiagnostik* est l'un des tests les plus connus en psychologie. Décrit par le psychanalyste Hermann Rorschach en 1921, il est à la base de la psychologie projective. Il consiste à proposer une série de tâches symétriques à la libre interprétation du sujet qui passe le test. Les réponses de ce dernier donnent des indications au psychologue pour l'étude de sa personnalité.

Les planches de dessins ou tâches sont au nombre de 10, sept sont noires (dont deux utilisent des touches de rouge) et trois sont en couleur. Toutes les planches comportent des nuances, du gris clair au noir, de la couleur vive à la couleur pastel.



(une des planches du test) voir les autres en classe.

Les résultats sont exprimés sous forme de chiffres comparés à une moyenne, le psychogramme, et par un résumé de l'analyse qualitative – la plus importante – qui repose sur l'analyse des réponses en fonction des divers types d'angoisses, de la relation d'objet (« le mode de relation du sujet avec son monde ») selon le *Vocabulaire de la psychanalyse* de Laplanche et Pontalis) et des défenses (psychotiques, névrotiques, *borderline*).
Le test est en général complété par d'autres, comme l'Apperception test (ou TAT, pour Thematic apperception test) ou le Weschsler (voir plus loin chapitre sur l'intelligence).

Le TAT - "Thematic Apperception Test"

Consigne : "Imaginez une histoire à partir de chaque planche"

Trois listes de variables fondamentales de la personnalité ont été établies :

a) *Liste des motivations :*

1. Besoin de domination,
2. Besoin de soumission,
3. Besoin d'autonomie,
4. Besoin d'agression,
5. Besoin d'humiliation,
6. Besoin d'accomplissement,
7. Besoin sexuel,
8. Besoin de sensations,
9. Besoin d'exhibition (de soi),
10. Besoin de jeu,
11. Besoin d'affiliation (affinité envers autrui),
12. Besoin de réjection (rejeter les autres),
13. Besoin d'être secouru,
14. Besoin de protéger,
15. Besoin d'éviter l'infériorité,
16. Besoin de se défendre,
17. Besoin de réaction,
18. Besoin d'éviter la souffrance,
19. Besoin d'ordre,
20. Besoin d'intellection (compréhension intellectuelle).

b) *Liste des facteurs internes :*

- idéal du moi (idéal d'accomplissement de soi) ;
- narcissisme (amour du moi pour lui-même) ;
- surmoi intégré (le moi peut s'y conformer) ;
- surmoi en conflit (crise de conscience, sentiments de culpabilité, dépression).

c) *Liste des traits généraux :*

Ce sont les états intérieurs et les émotions vécus par le sujet :

1. Angoisse
2. Créativité
3. Conjonctivité - disjonctivité (coordination ou non de l'action et de la pensée)
4. Emotivité

5. Persistance de l'effort
6. Exocathexion - endocathexion (investissement de l'énergie soit dans la vie pratique, soit dans la vie intérieure)
7. Intraception - extroception (dominance soit des sentiments et de l'imagination, soit des faits)
8. Impulsion - délibération (avant l'action)
9. Intensité de l'effort
10. Projectivité - objectivité (dans les jugements sur autrui)
11. Radicalisme - conservatisme (en politique)
1. Uniformité - changement.



PLANCHE 2

Manifeste : "Scène champêtre." Un homme avec un cheval, une femme adossée à un arbre, une jeune fille au premier plan tient des livres.

Latent : Renvoie au triangle oedipien : père - mère - fille, mais sans notion d'immaturation fonctionnelle. Le conflit peut porter sur la position du jeune adulte face au couple, ce qui est objectivé au niveau du contenu manifeste par la différence entre les deux plans. Chaque personnage pouvant être perçu comme nanti à sa façon.

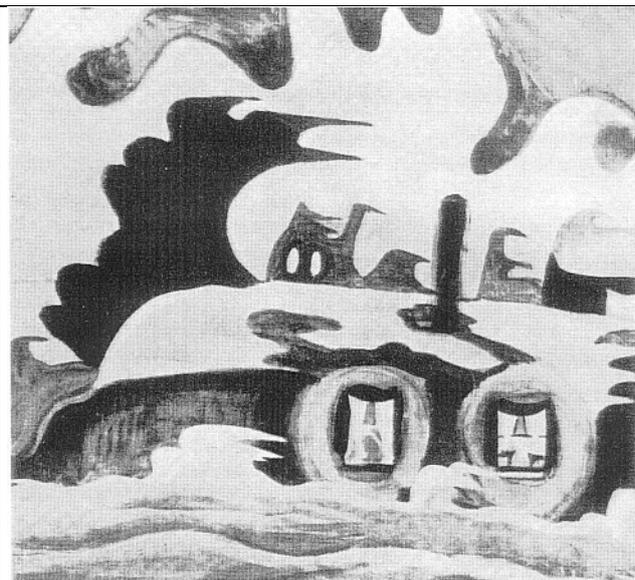


PLANCHE 19

Manifeste : Image "surréaliste" de maison sous la neige ou de bateau dans la tempête avec fantômes, vagues, ...

Latent : Réactivation d'une problématique prégénitale. Le stimulus peut évoquer un contenant et un environnement permettant la projection du bon et du mauvais objet. La planche pousse à la régression et à l'évocation de fantasmes phobogènes.

Le test du dessin du bonhomme

• Dessin et développement de l'enfant

Le dessin apporte des informations précieuses sur différents aspects du développement de l'enfant :

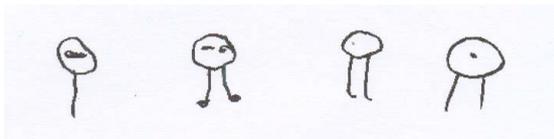
- **Aspect psychomoteur.** Il est important d'observer au cours même de la réalisation le comportement de l'enfant, sa manière de réaliser son tracé, sa manière d'organiser l'espace, sa manière de coordonner ses gestes et la présence éventuelle de gestes parasites.
- **Aspect perceptif.** Le psychologue peut étudier au travers du dessin les capacités perceptives de l'enfant tout en ayant conscience de l'influence des connaissances sur l'objet reproduit. Il est parfois préférable de demander à l'enfant de reproduire des modèles non significatifs (comme des figures géométriques).
- **Aspect affectif.** Le jeune enfant a des difficultés à verbaliser et peut donc se projeter dans son dessin (projeter l'image qu'il se fait de lui-même, exprimer son vécu intérieur avec tous les conflits vécus et les angoisses non dites...). Cependant, le psychologue doit faire attention à ne pas tirer de conclusions indépendamment des informations recueillies par ailleurs (entretien, dossier...).
- **Aspect intellectuel.** La progression des productions graphiques est en relation avec le développement de l'intelligence. Plusieurs tests d'intelligence utilisent le dessin. Il s'agira alors de considérer les différents stades du développement du dessin et de comparer la production de l'enfant à celle des enfants du même âge (voir ci-après l'exemple du dessin du bonhomme).

• La représentation du bonhomme par l'enfant

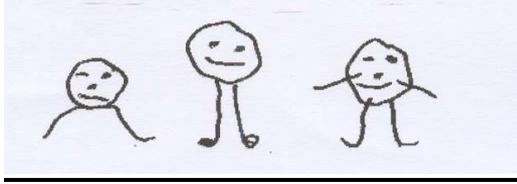
Le corps humain est très fréquemment représenté dans les dessins d'enfants.

Il est possible de repérer des étapes universelles dans la représentation de la personne humaine. En effet, tous les enfants du monde et de tous les temps donnent des représentations graphiques comparables dans leurs principales caractéristiques. Elles sont en ce sens révélatrices des processus de maturation.

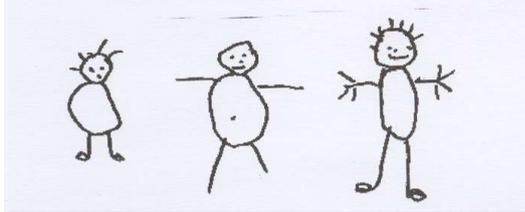
Vers 3 ans : le bonhomme « têtard »



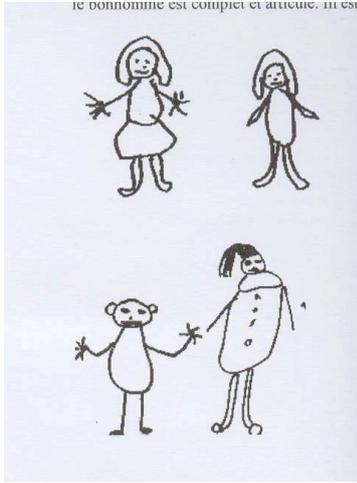
Vers 4 ans : le « têtard détaillé »



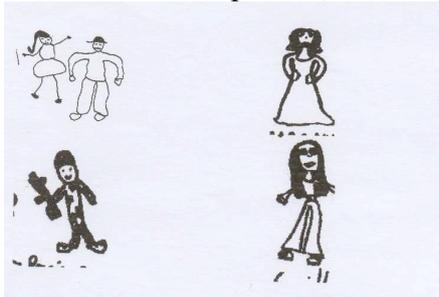
Vers 5-6 ans : apparition du tronc



Vers 6 ans : le bonhomme complet articulé



De 8 à 12 ans : Equilibre, structure et cohérence dans le dessin



2.1.3. L'observation

Dès la fin du 18^e siècle, l'observation a été une des premières méthodes utilisées (notamment pour étudier le développement de l'individu).

Initialement, il s'agissait de l'observation d'un individu particulier donnant lieu à la rédaction de monographies biographiques.

L'évolution scientifique a par la suite conduit à considérer les observations d'individus particuliers comme trop subjectives pour satisfaire aux exigences scientifiques et a amené les chercheurs à se tourner vers l'observation d'un grand nombre d'individus dans des conditions définies.

Ces observations, qualifiées de normatives, permettent d'accéder à des lois générales de fonctionnement en fournissant des normes ou des points de repère. À partir de ces repères, il est possible de situer un individu par rapport aux individus de même âge et de dépister ainsi l'anormalité. Il sera par exemple possible de détecter les déviations en jugeant si le développement d'un enfant est en avance ou en retard par rapport à ce qui est habituellement observé chez les enfants du même âge.

Les observations normatives sont, on l'a vu, à l'origine des tests.

Observation **subjective** et observation **objective**.

L'observation **subjective** est également appelée introspection avec ses formes directes et indirectes (par exemple, analyse d'un journal intime ou d'une correspondance).

Deux principales critiques sont adressées à l'observation subjective :

- Elle renseigne sur la façon dont le sujet perçoit la situation et non sur ce qu'est réellement la situation et, en ce sens, elle ne peut fournir des éléments d'explication de celle-ci.
- D'autre part, les données obtenues sont incontrôlables par d'autres observateurs.

En opposition à l'observation subjective, seule l'observation **objective** (encore appelée observation systématique) présente un intérêt scientifique dans la mesure où elle est communicable, répétable et donc vérifiable.

L'observation dépasse le simple enregistrement des faits, correspond toujours à une hypothèse et suggère souvent une hypothèse nouvelle.

La fiabilité de l'observation nécessite l'élaboration et l'utilisation **d'une grille d'observation**.

Élaboration d'une grille d'observation :

Un observateur ne peut pas prêter attention à une trop grande quantité d'événements se succédant souvent à très grande vitesse, impliquant plusieurs individus en interaction les uns par rapport aux autres et présentant une grande variété de comportements.

Il est donc indispensable de limiter et définir au préalable ce qui sera observé lors des séances (réalisées en laboratoire ou sur le terrain, c'est-à-dire dans le milieu habituel de vie de l'individu).

Dans ces conditions, l'élaboration d'une *grille d'observation* permet :

- un découpage de la situation en unités identifiables (en général, la liste des comportements à observer dans la situation donnée) ;
- un système de notation facile à mettre en œuvre (le plus souvent, adoption d'une notation binaire avec 0 : non-apparition du comportement ou 1 : apparition du comportement) ;
- un échantillonnage par unité de temps en fixant au préalable des unités temporelles au cours desquelles sera notée la présence (ou l'absence) des comportements à observer.

L'observation peut être réalisée soit de *manière directe* (c'est-à-dire que le psychologue observe directement en temps réel la situation), soit de *manière indirecte* en enregistrant en continu à l'aide d'un instrument de mesure (caméscope, magnétophone...) lui permettant une analyse différée des données enregistrées (éventuellement par différents observateurs munis de la même grille d'observation).

C'est l'objectif de la recherche qui détermine la nature de l'observation (observation en laboratoire et observation de terrain, observation directe et indirecte...) ainsi que les critères retenus pour l'élaboration de la grille d'observation.

Exemple d'une grille d'observation :

L'étude des interactions entre la mère et son bébé au moment du bain.

Le moment du bain a été découpé en onze étapes clés : à l'arrivée dans le landau, du landau à la table à langer, change, pesée, bain, sortie du bain, séchage, habillage, soins du visage, de la table au landau, pendant que la mère nettoie la table à langer.

Les items comportementaux retenus ont été définis à partir d'observations préalables et d'éléments théoriques sur les comportements d'attachement et les concepts théoriques de holding et handling, concepts définis par Winnicott dans sa théorie de la mère «suffisamment bonne ». La manière dont la mère manipule, soigne son enfant (handling) et le soutient tant d'un point de vue physique que psychique (holding) induit chez lui ce que Winnicott a appelé « l'interrelation psychosomatique », c'est-à-dire la sensation d'une continuité d'être.

Au final, 19 items évaluant les comportements du nouveau-né et 15 ceux de la mère ont été retenus.

Les items comportementaux propres au nouveau-né concernent :

- ses capacités d'interaction sociale : pleure, sourit, crie, tourne la tête vers sa mère, vers une autre personne, détourne le regard, babille ;
- ses capacités de régulation de son état : se blottit, suce son pouce, sa main, suce sa serviette, dort ou s'endort ;
- la qualité de son système autonome : sursaute, rougit, jaunit, blanchit, bleuit ;
- la qualité de son système moteur : agite les jambes et/ou les bras, hyper-extension des bras et/ou des jambes, ne bouge pas ;

Les items propres à la mère évaluent les interactions comportementales et affectives :

- chante, prononce son prénom, lui parle en lui disant des mots doux, le fait parler, lui fait un bisou, approche sa tête vers les yeux du bébé, lui prend les bras, le caresse, lui donne la tétine, le prend dans ses bras, sourit/rigole.

La grille d'observation présente sous forme de tableau en premier l'ensemble des comportements du nouveau-né, puis l'ensemble des comportements de la mère et à nouveau le même ensemble de comportements du bébé. Il est ainsi possible de voir quel est le comportement du bébé qui a provoqué tel comportement de la mère et quelle est la conséquence de ce dernier sur l'enfant. Une fois renseignée, la grille permet de déterminer l'initiateur de chaque interaction (mère ou bébé), le type des réponses fournies par la mère (ajustées ou inadaptées) et l'impact des réponses de la mère sur l'interaction (maintenue ou interrompue).

Problèmes de l'observation

Il ne peut y avoir, pour des raisons déontologiques évidentes, d'observation à l'insu des individus.

L'influence de la présence de l'observateur (ou des instruments d'enregistrement) sur les comportements observés constitue un des problèmes majeurs.

Il est dès lors indispensable de minimiser l'influence de l'observateur (ou celle des instruments d'enregistrement) en rendant sa présence aussi discrète que possible (en se plaçant derrière un miroir sans tain par exemple)

L'observateur doit être le plus neutre possible, d'autant plus que l'observé identifie toujours l'observateur comme une personne qui lui est défavorable et va avoir tendance à se dévaloriser.

Un autre problème renvoie à la *fiabilité de l'observateur* et des observations.

Deux types d'erreurs peuvent interférer :

- d'une part, les **erreurs occasionnelles** dues à une mauvaise maîtrise de l'observateur ou à l'élaboration d'une grille d'observation inadéquate et
- d'autre part, les **erreurs systématiques** dues à des biais personnels liés à des attentes et motivations personnelles de l'observateur.

Ces biais personnels conduisent l'observateur à retenir certains éléments jugés pertinents et significatifs alors que d'autres seront ignorés car jugés non pertinents et non significatifs.

Les psychologues risquent alors d'observer uniquement ce qu'ils souhaitent voir et entendre ou ce qui va dans le sens de leurs propres hypothèses.

2.2. La méthode expérimentale

La psychologie, à l'instar des autres disciplines scientifiques, utilise la méthode expérimentale en procédant à des « expériences ».

La méthode expérimentale fut introduite en psychologie dans le courant des 19^e et 20^e siècles, son objectif est de mettre en évidence et de valider empiriquement des relations de causalité entre les phénomènes étudiés.

La méthode expérimentale permet de mettre à l'épreuve des hypothèses sur le fonctionnement humain et d'expliquer les phénomènes, les faits.

Le principe de base est de faire varier une ou plusieurs variables et de mesurer les effets de cette ou ces variables sur le comportement étudié. Si en manipulant une variable, un changement dans la réponse de l'individu est par la suite observé, alors il est possible de conclure que la variable manipulée est la cause de ce changement.

La méthode expérimentale comporte quatre phases :

- 1. L'énoncé d'une problématique et la recherche bibliographique,
- 2. La formulation d'hypothèses,
- 3. L'expérimentation,
- 4. L'analyse et l'interprétation des données en vue de leur publication.

2.2.1. Énoncé d'une problématique et recherche bibliographique

Le chercheur se pose une question, définit une problématique.

Une fois la problématique définie, la première étape consistera alors à faire l'état des connaissances scientifiques sur le sujet en question et à rechercher les théories explicatives déjà proposées.

À partir de là, le chercheur formule une ou des hypothèse(s) théorique(s) qui correspond (ent) à une affirmation, à une proposition de réponse à la question posée.

Les hypothèses proviennent soit d'observations directes d'événements (exemple de la pomme de Newton), soit elles s'inscrivent le plus souvent dans la continuité des travaux antérieurs (d'où l'importance de la recherche bibliographique).

Ainsi, l'affirmation : « Les enfants sont sensibles à la violence des dessins animés. » est une illustration d'une hypothèse théorique générale mais dont la véracité doit être validée de manière empirique.

2.2.2. La formulation d'hypothèses

Par la suite et de manière à tester la validité de leur hypothèse théorique générale, les chercheurs doivent proposer une opérationnalisation, c'est-à-dire formuler une (des) hypothèse(s) opérationnelle(s).

L'hypothèse opérationnelle va spécifier les variables et les relations qu'elles entretiennent entre elles.

Pour reprendre notre exemple, l'hypothèse théorique « les enfants sont sensibles à la violence des dessins animés » pourrait être, par exemple, rendue opérationnelle de la manière suivante : « si les enfants regardent beaucoup de dessins animés violents, alors ils manifesteront dans leurs jeux libres beaucoup plus de comportements agressifs que des enfants qui ne regardent pas de dessins animés violents ».

2.2.3. L'expérimentation

La méthode expérimentale se caractérise par le respect d'une procédure rigoureuse et la manipulation et le contrôle de variables.

Le chercheur manipule une ou des variables (appelées variables indépendantes, notées le plus fréquemment VI) afin d'étudier leurs effets sur une ou plusieurs réponses de l'individu (appelées variables dépendantes, VD).

- Les variables dépendantes correspondent donc à la mesure réalisée, c'est-à-dire la réponse du sujet (réponse orale, écrite...) ou une caractéristique de cette réponse (par exemple, mesure du temps de réaction, nombre de bonnes réponses).
- Les variables indépendantes correspondent à ce qui est manipulé par le chercheur et peuvent être de deux types :

a) Soit il s'agit de variables invoquées (ou observées) inhérentes aux caractéristiques du sujet (âge, sexe...).

b) Soit il s'agit de variables provoquées (ou contrôlées) liées aux caractéristiques de la situation (degré de violence des dessins animés pour reprendre l'exemple précédent).

Les VI doivent toujours prendre plusieurs valeurs (on parle alors des modalités de la VI). Dans notre exemple précédent, le degré de violence des dessins animés pourrait être utilisé par l'expérimentateur en envisageant différentes modalités (dessin animé très violent, dessin animé peu violent ou enfin dessin animé pas du tout violent).

La finalité de toute étude scientifique est de pouvoir *généraliser* les résultats obtenus et les explications à l'ensemble de la population.

La *taille* et la *représentativité* de l'échantillon sur lequel l'étude est réalisée sont des éléments auxquels le chercheur doit veiller.

Les possibilités de généralisation augmentent en effet avec la taille de l'échantillon : plus l'effectif de l'échantillon est important, plus cela donne de la puissance aux analyses statistiques réalisées sur les données recueillies.

L'échantillon doit également être *représentatif* de la population générale de référence. Le chercheur doit donc tenir compte de certaines caractéristiques (par exemple sexe, origine culturelle, caractéristiques linguistiques, socio-économiques...).

2.2.4. Analyse, interprétation et publication des résultats

Une fois les données recueillies, il s'agit de les analyser, de les interpréter et de vérifier si elles peuvent être généralisées à l'ensemble de la population.

L'analyse et l'interprétation des résultats permettent au chercheur de se prononcer sur l'effet de la manipulation des VI sur la VD et de déterminer si cet effet confirme ou infirme l'hypothèse de départ.

L'analyse et l'interprétation des résultats amènent le chercheur à revenir à son (ses) hypothèse(s) de départ.

Il doit également les confronter aux connaissances théoriques déjà publiées dans la littérature scientifique de manière à déterminer s'ils sont congruents ou incongruents avec les conclusions antérieures.

Cette phase d'interprétation peut l'amener à proposer un affinement, une révision, un réajustement des modèles théoriques dans lesquels il s'insère.

Enfin, toute étude scientifique n'a de valeur que si les données recueillies sont présentées à la communauté scientifique lors de congrès (nationaux ou internationaux) et publiées dans des revues scientifiques spécialisées après une procédure d'expertise respectant l'anonymat des auteurs, d'une part, et l'anonymat des experts, d'autre part.

Les connaissances scientifiques doivent être indépendantes de celui qui réalise l'étude et donc les autres chercheurs doivent pouvoir vérifier, critiquer, **reproduire** ou invalider dans des **conditions identiques** à celles des données publiées.

VIDEO MILGRAM

Illustration par l'expérimentation de Stanley Milgram à propos de la soumission à l'autorité

Toute étude de recherche part d'une idée ou d'une question à explorer.

Ainsi, Stanley Milgram voulait comprendre ce qui incitait les gens à obéir à des personnes symbolisant l'autorité même lorsque celles-ci leur demandaient d'agir à l'encontre de leurs valeurs morales. La seule façon de répondre à cette question était de procéder à une expérimentation (**Procédure** scientifique soigneusement contrôlée visant à établir si certaines des variables manipulées par l'expérimentateur ont un effet sur les autres variables étudiées.) Seule l'expérimentation permet aux chercheurs d'isoler un facteur et d'en examiner l'effet sur un comportement précis.

- La théorie :

La plupart des recherches expérimentales découlent d'une théorie (Ensemble de concepts étroitement reliés constitué dans le but d'expliquer certains faits et d'élaborer des hypothèses vérifiables.) Une théorie scientifique est un ensemble de concepts étroitement reliés pouvant expliquer certains faits et prévoir les résultats d'expériences ultérieures. Les théories ne sont pas des suppositions ou de simples opinions. Les théories psychologiques sont des explications du comportement humain élaborées à la suite de recherches approfondies, de longues observations scientifiques et, comme le soulignent les chercheurs qui s'intéressent aux aspects culturels, d'études comparatives avec différentes cultures.

- L'hypothèse :

Après avoir étudié en détail les théories du comportement humain existantes et les recherches antérieures, Stanley Milgram a formulé des questions et des prédictions ayant trait aux réactions des gens face à l'autorité. Au cours de sa démarche, il a envisagé différentes façons d'aborder l'étude de l'obéissance aux personnes symbolisant cette autorité. Après avoir réuni les données de base nécessaires, il a formulé une *hypothèse* (Explication plausible d'un comportement étudié qui peut être vérifiée à l'aide d'une expérience ou d'une série d'observations) dans laquelle il tentait d'expliquer pourquoi les gens se soumettaient ainsi. Une hypothèse est une « supposition documentée », ou encore une explication possible du comportement étudié qui s'exprime sous la forme d'une prédiction ou d'un énoncé de la cause et de l'effet.

L'hypothèse de Milgram : L'hypothèse de base de Milgram était ainsi formulés : si une personne représentant l'autorité le leur demande, les gens accepteront d'administrer à quelqu'un des secousses électriques d'une plus grande intensité qu'ils ne l'auraient fait de leur propre initiative.

Mais Milgram a également formulé et vérifié des variantes de cette même hypothèse, notamment les suivantes :

- Les effets de groupe. Les sujets qui sont membres d'un groupe enverront des décharges d'une plus grande intensité que s'ils agissent à titre personnel.
- Le sentiment de responsabilité personnelle chez les sujets. Si les sujets se sentent peu responsables, ils administrent des électrochocs d'une grande intensité.

- Les variables :

Après avoir formulé une hypothèse, l'expérimentateur élabore une méthode de recherche lui permettant de la vérifier. Ce travail consiste surtout à choisir les éléments qui feront l'objet d'une manipulation directe et ceux qui pourront être modifiés. Ces éléments sont appelés des variables et, comme le nom l'indique, ce sont des facteurs qui peuvent varier, qui peuvent avoir différentes valeurs. Les variables peuvent être le poids, le temps, la distance entre des personnes, les points obtenus à un test, le nombre de réactions et ainsi de suite. Les deux grandes catégories de variables utilisées dans une expérience sont les variables indépendantes et les variables dépendantes.

Une variable indépendante est un facteur qui est sélectionné et manipulé par l'expérimentateur, et qui est totalement indépendant de ce que fait le sujet.

Dans un premier temps, Milgram avait mesuré le degré d'obéissance à l'autorité en prenant note des réactions des sujets qui avaient reçu de l'expérimentateur l'ordre d'envoyer une décharge électrique à l'élève installé dans une pièce séparée. Il a par la suite manipulé les différents facteurs - la proximité entre l'élève et le sujet, la présence ou l'absence de l'expérimentateur, le sexe du sujet et plusieurs autres - afin de circonscrire leur effet sur le degré d'obéissance. Les facteurs ainsi manipulés étaient les variables indépendantes de Milgram.

Une variable dépendante est un comportement mesurable observé chez un sujet. Elle dépend de la variable indépendante et en est pour ainsi dire un résultat. Dans les expériences de Milgram, la variable dépendante restait toujours la même - la décharge de plus forte intensité envoyée par l'un ou l'autre des sujets.

- Les contrôles expérimentaux

Toute expérience exige qu'au moins deux groupes de sujets soient constitués de sorte que la performance d'un groupe puisse être comparée avec celle d'un autre.

Dans le cadre de recherches sur des médicaments, il arrive souvent que les sujets du groupe témoin reçoivent un comprimé ou une injection qui semble identique à ce qui est administré aux sujets du groupe soumis à une condition expérimentale. Toutefois, les comprimés ou injections que reçoivent les sujets du groupe témoin ne contiennent que des substances inertes telles que du sucre ou de l'eau distillée. Ces fausses pilules et injections sont appelées des placebos. Les chercheurs utilisent des placebos parce qu'ils ont observé que le seul fait de prendre une pilule ou de recevoir une injection pouvait modifier le comportement d'un sujet. C'est donc pour s'assurer qu'un effet particulier peut vraiment être attribué au médicament testé et qu'il ne s'agit pas d'un effet placebo que les sujets du groupe témoin sont traités exactement de la même manière que les sujets du groupe expérimental, même s'il faut pour cela faire semblant de leur administrer des médicaments.

- La répartition des sujets entre les groupes :

Au moment de répartir les sujets entre les groupes, l'expérimentateur peut procéder au hasard en espérant que les sujets présentant des caractéristiques identiques ne se retrouveront pas tous dans le même groupe. Mais s'il juge que certains facteurs risquent d'influer sur les résultats, tel le quotient intellectuel dans une expérience sur la mémoire, l'expérimentateur peut décider de former des groupes aussi égaux que possible en soumettant les sujets à un prétest, en procédant à une enquête ou par d'autres moyens.

Milgram avait pris soin de composer ses groupes selon l'âge des sujets (chaque groupe comportait un pourcentage identique de personnes dans la vingtaine, dans la trentaine et dans la quarantaine) et selon leurs antécédents professionnels (chaque groupe comptait un pourcentage identique de travailleurs qualifiés et non qualifiés, de vendeurs et gens d'affaires, et de professionnels).

- Les consignes :

L'expérience de Milgram était particulièrement bien contrôlée. Ainsi, les instructions étaient les mêmes pour tous les groupes et l'élève réagissait toujours de la même façon aux électrochocs de telle ou telle intensité qui lui étaient administrés.

À 285 volts, il se contentait de pousser un cri déchirant ; à 300 volts, il poussait un cri déchirant et ajoutait : « je ne veux plus répondre à vos questions. Sortez-moi d'ici. Vous n'avez pas le droit de me garder ici. Laissez-moi sortir. Je veux sortir d'ici. » À 315 volts, il poussait un cri très déchirant et hurlait : « Je vous ai dit que je ne voulais plus répondre. Je veux me retirer de cette expérience. »

Lorsque les bonnes variables sont contrôlées, toute modification de la variable dépendante doit pouvoir être attribuée *uniquement* à la variable indépendante, et le chercheur peut présumer, de manière raisonnable, que la variable indépendante est la *cause* du changement de comportement.

- Exemple de biais et corrections possibles :

Les expérimentateurs ont, comme tout le monde, des convictions et des attentes personnelles. En recueillant leurs données, ils peuvent, par inadvertance, donner des indices aux sujets ou les traiter différemment conformément à ces attentes. Par exemple, un expérimentateur peut pousser un soupir de soulagement lorsqu'un sujet a une réaction favorable à l'hypothèse

formulée. Cette tendance des expérimentateurs à influencer sur les résultats dans le sens souhaité est appelée *le parti pris de l'expérimentateur*.

Les expérimentateurs peuvent prendre plusieurs moyens pour éviter les partis pris. L'un d'eux consiste à réaliser une expérience à *double insu* au cours de laquelle ni l'expérimentateur ni les sujets ne savent quels sujets font partie du groupe témoin et lesquels appartiennent au groupe expérimental. Par exemple, dans une expérience à double insu pour tester un nouveau médicament, ni l'expérimentateur qui administre le médicament ni les sujets qui le prennent ne savent qui reçoit un placebo et qui reçoit le vrai médicament.

Parmi les autres techniques servant à neutraliser le parti pris de l'expérimentateur figurent celle qui consiste à utiliser des méthodes d'enregistrement aussi objectives que possible et celle qui consiste à recruter une personne neutre, autre que l'expérimentateur, chargée d'interagir avec les sujets et de recueillir les données.

Milgram a eu recours à ces deux techniques: il s'est servi d'un magnétophone automatique pour enregistrer les réactions de ses sujets et il a retenu les services d'un enseignant d'une école secondaire pour jouer le rôle de l'expérimentateur.

- La méthode expérimentale :

Chaque expérience nécessitait un sujet « naïf » et une victime. Il fallait trouver un prétexte justifiant l'administration des décharges électriques par le sujet naïf. (En effet, dans tous les cas où s'exerce une autorité légitime, le sujet subordonné doit pouvoir percevoir clairement un rapport, si mince soit-il, entre le type d'autorité en jeu et les ordres qui en émanent.) Pour préparer les sujets à affronter la situation dans laquelle il voulait évaluer leur capacité d'obéissance, l'expérimentateur leur donnait les explications suivantes :

Les psychologues ont élaboré plusieurs théories sur la manière dont l'individu acquiert divers types de connaissances.

Quelques-unes des mieux connues sont exposées dans cet ouvrage. (L'expérimentateur montrait au sujet un livre sur les processus d'apprentissage.)

L'une d'elles soutient que l'individu apprend correctement lorsqu'il sait que chaque erreur de sa part lui attirera une punition.

Une application courante de cette théorie est la fessée que les parents administrent à l'enfant quand il se trompe.

Ils escomptent que la fessée, forme de punition particulière, incitera l'enfant à mieux se souvenir et à apprendre de façon plus efficace.

Mais en fait, nous ignorons pratiquement tout de l'effet de la punition sur l'apprentissage parce qu'il n'y a pour ainsi dire pas eu d'étude scientifique dans ce domaine à l'échelon humain.

Par exemple, nous ne savons pas quel degré de punition est le plus favorable à l'apprentissage... quelle différence peut résulter des caractéristiques de celui qui l'inflige, si un adulte apprend mieux quand l'enseignant est plus jeune ou plus âgé que lui.. et quantité d'autres informations de cet ordre.

Aussi avons-nous réuni pour cette étude un certain nombre d'adultes d'âges et de métiers divers. Les uns tiendront le rôle d'enseignant - ou moniteur - et les autres, le rôle de l'élève. Ce que nous cherchons à déterminer, c'est l'effet réciproque de la relation moniteur/élève chez des personnes différentes ainsi que l'effet de la *punition* sur l'apprentissage dans ce type de situation.

C'est pourquoi je vais demander ce soir à l'un de vous d'être le moniteur et à l'autre d'être l'élève.

Avez-vous une préférence?

(Le sujet et le complice de l'expérimentateur sont invités à donner leur avis.)

Je crois que le plus simple est que j'écrive *Moniteur* sur un bout de papier, *Elève* sur un autre et vous allez tirer au sort.

Bon ! Où en sommes-nous ?

Parfait. Maintenant, la première chose que nous allons faire, c'est installer l'élève de façon à ce qu'il puisse recevoir une forme parti-culière de punition.

Si vous voulez bien me suivre dans la pièce voisine...

Le tirage au sort décrit ci-dessus avait été truqué de façon que le sujet soit toujours le moniteur et le complice, l'élève. (Sur les deux bouts de papier était inscrit le mot "moniteur".)

Tout de suite après le tirage, ils étaient conduits dans une pièce contiguë où l'élève était installé sur une sorte de « chaise électrique » munie de sangles.

L'expérimentateur leur expliquait que ces sangles étaient destinées à empêcher toute gesticulation excessive lors de la réception des chocs, afin que le sujet soit bien persuadé que l'élève ne pourrait en aucun cas se libérer. L'expérimentateur fixait ensuite une électrode au poignet de ce dernier et lui passait une pommade spéciale "pour éviter brûlures et ampoules". Il disait aux deux protagonistes que l'électrode était reliée à un stimulateur de chocs installé dans l'autre pièce.

Afin d'augmenter la crédibilité de la situation, l'expérimentateur déclarait en réponse à une question de l'élève - « Même si les chocs sont extrêmement douloureux, ils ne risquent pas de provoquer de lésion permanente. »

Exercice d'apprentissage

Le test que devait diriger le moniteur consistait en un exercice d'association de mots. Il lisait à l'élève une série de couples de mots, puis il reprenait le premier des deux termes et l'accolait à quatre autres. Par exemple, il lisait des couples de mots tels que Ciel bleu. Jour frais.

Canard sauvage. Etc.

Il passait ensuite à la séquence de mots constituant le test lui-même :

Bleu : compteur, ruban, ciel, yeux.

L'élève devait alors indiquer lequel des quatre termes avait été associé initialement au premier. Il communiquait sa réponse en pressant l'un des quatre boutons disposés devant lui qui éclairait la partie correspondante de l'écran divisé en quatre cases d'une boîte installée sur l'appareil.

Stimulateur de chocs

Le tableau de commande comportait trente manettes disposées en ligne horizontale et surmontées de leurs indications numériques de voltage qui s'échelonnaient de gauche à droite de quinze à quatre cent cinquante volts, par tranche d'augmentation de quinze volts. En outre, toujours de gauche à droite et par ordre croissant, chaque groupe de quatre manettes était distinctement assorti de l'une de ces mentions : Choc léger, Choc modéré, Choc fort, Choc très fort, Choc intense, Choc extrêmement intense, Attention : Choc dangereux. Les deux manettes placées après cette dernière mention étaient simplement suivies de XXX.

Dès que l'on abaissait une manette, un voyant rouge s'allumait, accompagné d'un bourdonnement électrique ; un éclair bleu jaillissait, illuminant la mention « voltage », l'aiguille du voltmètre tournait vers la droite et divers déclics émanant de contacteurs - disjoncteurs résonnaient les uns après les autres.

La partie supérieure gauche du stimulateur portait les indications suivantes :
STIMULATEUR DE CHOCS, TYPE Z L B, DYSON INSTRUMENT COMPANY,
VALTHAM, MASSACHUSETTS. PUISSANCE 15 VOLTS- 450 VOLTS.

Choc témoin

Avant sa prestation, chaque sujet recevait au poignet un choc témoin de quarante-cinq volts obtenu en abaissant la troisième manette du stimulateur. La secousse ressentie renforçait le sujet dans sa conviction que l'appareil déclenchait réellement des décharges électriques.

Instructions concernant l'administration des chocs

L'expérimentateur demandait au sujet d'administrer une décharge électrique à l'élève chaque fois que celui-ci fournissait une mauvaise réponse. De plus, et c'était là ce qui constituait l'élément - clé des instructions à suivre, le sujet devait « augmenter d'un niveau à chaque erreur commise ». En même temps, il était prié d'annoncer à haute voix le voltage correspondant avant d'abaisser la manette, cela afin de garder bien présent à l'esprit l'accroissement d'intensité des chocs qu'il administrait.

S'il arrivait à la trentième manette (quatre cent cinquante volts), il continuerait à ce voltage maximum. Après deux nouveaux essais, l'expérimentateur mettrait un terme à la séance.

Feedback de l'expérimentateur

A divers moments, le sujet se tournait vers l'expérimentateur pour lui demander s'il devait continuer à administrer des chocs. Ou bien, il lui faisait comprendre qu'il ne souhaitait pas poursuivre.

L'expérimentateur avait alors à sa disposition une série d'« incitations verbales » destinées à maintenir le sujet à son poste.

Incitation 1 : Continuez, s'il vous plaît, *ou* je vous prie de continuer.

Incitation 2 : L'expérience exige que vous continuiez.

Incitation 3 : Il est absolument indispensable que vous continuiez.

Incitation 4 : Vous n'avez pas le choix, vous devez continuer.

Ces incitations étaient utilisées dans l'ordre : ce n'est que lorsque la première avait échoué que l'expérimentateur passait à la deuxième. Si le sujet refusait d'obéir à la quatrième incitation, l'expérience prenait fin. Le ton de voix de l'expérimentateur était constamment ferme, mais courtois. La séquence d'incitations était reprise chaque fois que le sujet hésitait ou montrait de la répugnance à exécuter les ordres.

Incitations particulières

Lorsque le sujet demandait si l'élève encourait un dommage physique permanent, l'expérimentateur lui répondait :

Même si les chocs sont douloureux, ils ne peuvent provoquer aucune lésion permanente ; en conséquence, poursuivez. (Réponse suivie par les incitations 2, 3 et 4 en cas de nécessité.)

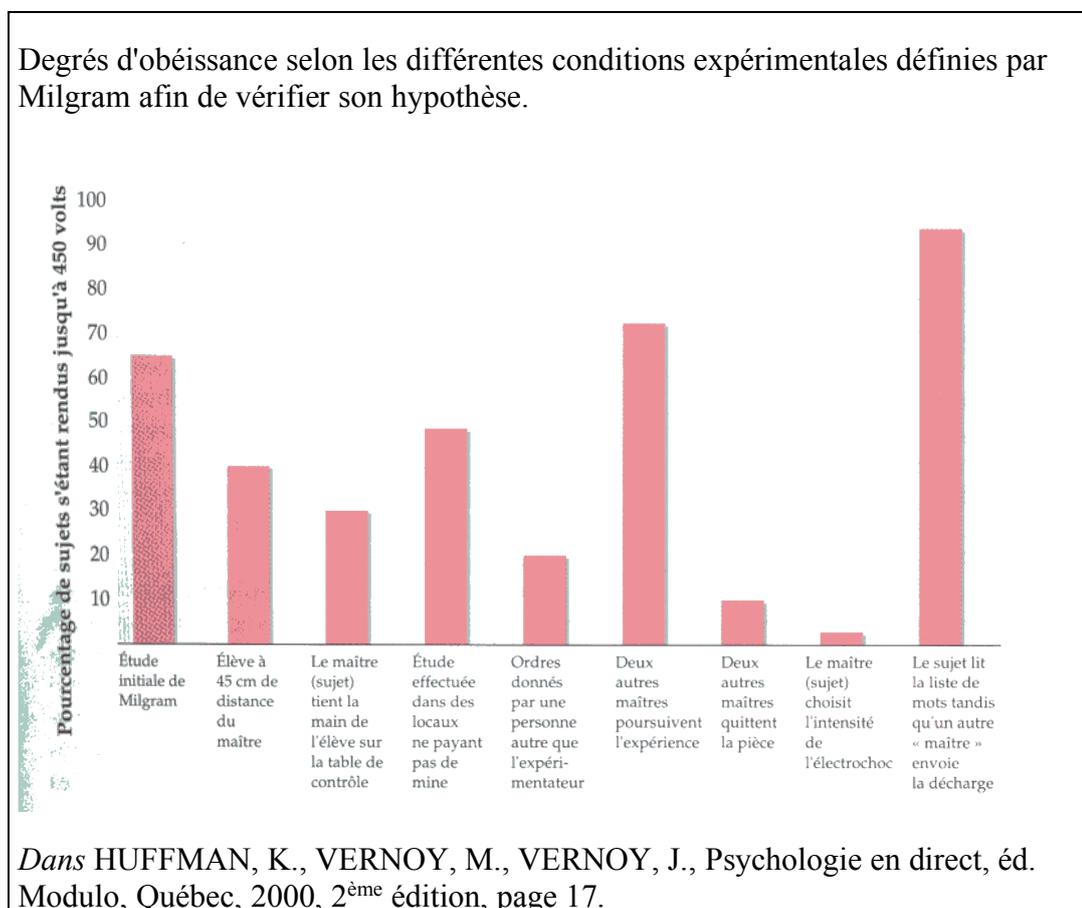
Si le sujet disait que l'élève ne voulait pas continuer, l'expérimentateur répliquait :

Que cela lui plaise ou non, vous devez poursuivre jusqu'à ce qu'il ait appris tous les couples de mots. Je vous prie donc de continuer. (Réponse suivie par les incitations 2, 3 et 4 en cas de nécessité.)

- Les résultats

Les résultats des expériences menées pour vérifier ces hypothèses révèlent que l'hypothèse première - les gens obéissent à l'autorité - était confirmée dans tous les cas.

Milgram a pu établir que le fait de présenter l'expérience comme un défi et celui d'accroître le sentiment de responsabilité chez le sujet étaient les deux plus importants facteurs d'obéissance.



- L'évaluation de la recherche

On doit satisfaire à certaines conditions si l'on veut que les résultats d'une recherche soient exacts et constituent une mesure valable de l'hypothèse formulée. Certaines de ces conditions varient selon l'étude, mais d'autres sont indispensables : contrôler le parti pris de l'expérimentateur ou du chercheur, contrôler les influences extérieures, veiller à ce que l'échantillon soit d'une taille suffisante, et s'assurer que l'échantillon est représentatif de la population à laquelle s'appliquent les résultats. Toutefois, même si les méthodes et les contrôles sont adéquats, les résultats doivent faire l'objet d'une analyse statistique. Les

statistiques sont l'ensemble des données numériques recueillies et traitées sur un sujet déterminé. La statistique, elle, est la science qui permet d'analyser ces données à l'aide de règles précises et de formules mathématiques. L'analyse statistique permet d'établir si les rapports ou les différences entre les variables sont significatifs. Une relation ou une différence est statistiquement significative lorsque l'expérimentateur a de bonnes raisons de croire quelle est vraie ou réelle, et non une simple coïncidence.

Une autre façon de vérifier la validité des résultats d'une recherche consiste à reproduire celle-ci en suivant la même démarche. L'étude de Milgram a été reprise un nombre incalculable de fois, par Milgram lui-même et par d'autres chercheurs, et les résultats sont demeurés les mêmes. Le fait de reproduire une recherche permet d'en accroître la valeur.

Exercices

Mise au point lexicale : Qui est le psychologue ? Le psychiatre ? Le psychanalyste ? Le psychothérapeute ? Etc.

Définition :

*La **psychologie** se propose de décrire et d'étudier les comportements humains de façon vérifiable à l'aide de méthodes scientifiques.*

Voici un texte ou un extrait du film « I... comme Icare » du réalisateur Henri Verneuil et qui illustre l'expérience de Milgram.

1. Quel était l'objet de cette étude ?
2. Quelle était l'hypothèse de Milgram ?
3. Décrivez le dispositif expérimental.
4. Comment Milgram mesure-t-il le niveau d'obéissance ?
5. Pourquoi l'expérimentateur disparaît-il un moment du local ?
6. Les instructions étaient identiques pour tous les sujets et le faux élève réagissait toujours de la même façon. Pourquoi ?
7. Quelle est la variable dépendante de l'expérience de Milgram ?
8. Quelles sont les variables indépendantes de l'expérience de Milgram ?
9. Quelles sont les caractéristiques de la méthode de recherche utilisée ?
10. Quels en sont les avantages et les inconvénients ?
11. Résultats de l'expérience de Milgram ?

*Une **hypothèse** est un énoncé qui vise à prédire un lien entre deux ou plusieurs variables.*

*La **variable indépendante** est celle que l'expérimentateur manipule et la **variable dépendante** est celle qui dépend du sujet (il s'agit souvent des réponses données par lui).*

Le recours à la démarche scientifique

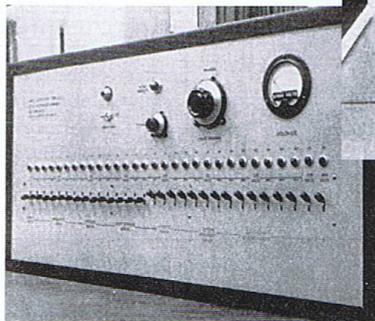
Comme tout scientifique, le psychologue doit donc suivre une *démarche scientifique* (Robert, *et al.*, 1988) pour formuler des propositions permettant de rendre compte d'un aspect particulier de la réalité qui l'entoure. Les principales étapes de cette démarche sont les suivantes : préciser le phénomène à étudier ou la question à laquelle il veut répondre en s'inspirant de son expérience personnelle et des connaissances contemporaines en psychologie ou dans les autres sciences, formuler une hypothèse ou un objectif de recherche précis, choisir une méthode de recherche et des outils de mesure appropriés afin de vérifier l'objectif ou l'hypothèse, procéder à la collecte des données, analyser les données recueillies et, enfin, interpréter les résultats. L'exemple suivant, tiré de la psychologie sociale, illustre bien cette démarche.

Contexte. La soumission à l'autorité est un phénomène fort répandu : il se produit chaque fois qu'une personne obéit aux ordres d'une autre personne occupant une position hiérarchique supérieure. La plupart du temps, les conséquences sont bénignes, tel est le cas de l'étudiant qui accepte de reprendre une partie de son travail parce que son professeur estime que la syntaxe est incorrecte. En d'autres occasions, la soumission à l'autorité mène à des comportements susceptibles de causer des torts irréparables à autrui. Par exemple, dans le film *La liste de Schindler*, réalisé par Steven Spielberg, des fonctionnaires et des soldats obéissent aux ordres de leurs supérieurs et en viennent à tuer systématiquement et froidement d'autres êtres humains. Comment expliquer des comportements si barbares ? On a longtemps pensé que les personnes qui obéissaient à des ordres immoraux étaient trop faibles pour refuser ou atteintes de troubles psychologiques graves. Stanley Milgram, un psychologue social, a voulu étudier plus en profondeur l'influence de la situation sur le comportement du sujet sommé d'obéir à une personne en position d'autorité. Dans sa recherche, Milgram (1963) s'est démarqué de tous les penseurs qui s'étaient déjà penchés sur ce sujet en appliquant la démarche scientifique.

Démarche. L'étude de la soumission à l'autorité est un domaine très vaste qu'il fallait tout d'abord circon-

scrire. L'objectif de recherche de Milgram se limitait, dans un premier temps, à évaluer le nombre de personnes qui se plieraient jusqu'au bout à des ordres qu'elles désapprouvaient. Pour atteindre son objectif tout en respectant une démarche scientifique, Milgram choisit la méthode expérimentale : il s'agissait de reproduire en laboratoire des conditions de soumission à l'autorité comportant trois composantes fondamentales : une personne en position d'autorité, en l'occurrence un professeur d'université vêtu d'un sarrau blanc, un sujet naïf ne connaissant pas les objectifs de la recherche et une victime. Pour le sujet naïf, l'expérience se déroulait de la manière suivante : il devait aider un étudiant à apprendre au moyen de chocs électriques qu'il lui infligerait, en présence du professeur, assis en retrait. Le sujet était placé devant une console où des boutons et des vignettes indiquaient l'intensité des chocs, de « 15 volts-choc léger » à « 450 volts-danger : choc grave ». Le professeur donnait comme consigne au sujet d'augmenter l'intensité des chocs au fur et à mesure que l'étudiant commettait des erreurs. En fait, l'étudiant était un complice de l'expérimentateur, et sa tâche consistait non seulement à faire constamment des erreurs, qui forceraient le sujet à lui administrer des chocs électriques de plus en plus intenses, mais aussi à simuler une vive douleur à chaque décharge électrique reçue (en réalité, aucun choc n'était infligé). Lorsque le sujet manifestait des réticences à donner un choc électrique, le professeur insistait pour qu'il continue.

L'approche expérimentale de Milgram a permis de recueillir des données qui ont causé une véritable commotion dans le domaine de la recherche en sciences humaines.



À gauche, la console permettant d'administrer des chocs électriques. Ci-dessus, un « élève » est relié à l'appareillage par l'expérimentateur et par le sujet naïf qui agira à titre de « professeur ».

Alors que Milgram et de nombreux experts avaient prévu qu'une infime minorité de sujets exécuteraient les ordres les plus extrêmes, les résultats ont montré au contraire que la majorité des sujets ont administré les chocs électriques jusqu'au bout. Ces résultats ont donné lieu à diverses interprétations, dont certaines étaient davantage émotives que rationnelles. Pourtant, c'est devant des résultats de recherche aussi spectaculaires que les scientifiques se doivent de faire preuve de la plus grande objectivité possible, en somme de mettre en pratique la pensée critique. Ainsi des recherches subséquentes, menées par Milgram et d'autres chercheurs, ont permis de définir les conditions qui favorisent ou freinent la soumission à l'autorité. Par ailleurs, ces travaux ont évidemment soulevé des questions éthiques, qui seront traitées plus loin dans ce chapitre. Quoi qu'il en soit, la démarche scientifique de Milgram a littéralement bouleversé les connaissances sur un phénomène social important et a rendu possible son étude objective. (Nous vous suggérons de voir le film *I... comme Icare* du réalisateur Henri Verneuil, qui illustre bien l'expérience de Milgram.)

Cet exemple montre que les recherches scientifiques peuvent susciter d'importantes remises en question. Elles requièrent une très grande rigueur, c'est pourquoi les chercheurs doivent veiller à choisir la méthode d'investigation la plus appropriée pour répondre aux questions à l'origine de leur démarche.

LES MÉTHODES DE RECHERCHE EN PSYCHOLOGIE

Les psychologues emploient diverses méthodes de recherche, ou des combinaisons de méthodes, selon la nature des questions auxquelles ils cherchent à répondre. Tout comme un enquêteur a recours, par exemple, à l'examen d'indices à la loupe *et* au relevé d'empreintes digitales *et* à l'interrogation de suspects pour découvrir le coupable, de façon analogue, les psychologues chercheurs peuvent faire appel à différentes méthodes à divers stades d'une investiga-

2.3. La méthode NON expérimentale

Il n'est pas toujours possible, pour des raisons éthiques ou pratiques, d'étudier le comportement dans le cadre d'expériences ; les chercheurs ont donc conçu un certain nombre de méthodes de recherche non expérimentale. Ces méthodes comprennent notamment l'observation naturelle, les enquêtes et les études de cas individuels. Aucune de ces méthodes ne peut être utilisée pour cerner les causes du comportement, mais toutes peuvent être fort utiles pour préciser les rapports entre les variables et pour recueillir des renseignements permettant de prédire le comportement.

2.3.1. L'observation naturaliste :

Lorsqu'ils pratiquent une observation naturaliste, les chercheurs observent systématiquement le comportement de leurs sujets dans leur état ou dans leur habitat naturel. Cet habitat peut être la jungle s'il s'agit d'une étude sur les chimpanzés, une salle de cours dans le cas d'une étude sur les élèves de troisième année.

Exemple :

Cheney et Foss (1984) ont eu recours à l'observation naturaliste au cours d'une étude sur les problèmes sociaux des travailleurs présentant une déficience intellectuelle. Leur étude consistait à observer ces travailleurs dans leur milieu de travail. Ces observations leur ont permis de déceler l'existence de 355 problèmes sociaux différents qui affligent les travailleurs déficients mentaux. La majorité des travailleurs observés étaient aux prises avec des problèmes de communication avec leurs superviseurs et leurs collègues ou présentaient des comportements perturbateurs et dérangeants. L'analyse de ces problèmes peut fournir une information utile pour l'évaluation et la formation des déficients mentaux.

Le chercheur qui a recours à l'observation naturaliste s'efforce d'éviter que les sujets aient conscience d'être observés, parce que leur comportement deviendrait alors moins naturel. Le principal avantage de l'observation naturaliste est de permettre aux chercheurs de réunir des données sur un comportement naturel plutôt que sur un comportement qui est une réaction à une expérience forcée.

Mais l'observation naturaliste est une tâche ardue et chronophage (elle exige beaucoup de temps), les contrôles sont insuffisants, il est difficile de généraliser les résultats ainsi obtenus et il peut y avoir perte d'objectivité scientifique si les expérimentateurs interagissent d'une façon ou d'une autre avec leurs sujets.

2.3.2. Les enquêtes

Les examens, les tests, les questionnaires et les entrevues (nous les regrouperons sous le nom d'enquêtes) sont autant de méthodes permettant d'étudier toutes sortes d'attitudes et de comportements. Ces enquêtes vont des inventaires de personnalité servant à répertorier les attitudes, les intérêts et les traits de personnalité, aux sondages d'opinion publique.

Les enquêtes permettent aux chercheurs de décrire les caractéristiques d'un échantillon relativement restreint, par exemple quelques centaines de personnes, puis de généraliser l'information obtenue à une population plus vaste.

Ainsi, en interrogeant 402 activistes pour la défense des animaux, Plous a pu étendre ses conclusions à l'ensemble du mouvement pour la défense des animaux.

Pour être des outils de recherche efficaces, les questions des enquêtes doivent être formulées sans ambiguïté et ne pas être biaisées. Certains détails sont également très importants : s'assurer par exemple que l'échantillon est représentatif de la population. Afin de constituer un échantillon aléatoire (choisi au hasard) représentatif des activistes, Plous a posté les membres de son équipe de recherche à plusieurs coins de rue en leur demandant d'interroger les gens qui participaient à la manifestation.

Bien entendu, les enquêtes ne peuvent servir à expliquer un comportement, mais elles peuvent aider à le prédire.

2.3.3. Les études de cas :

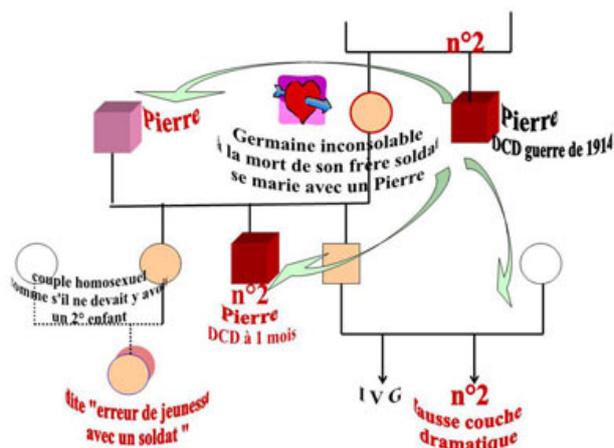
Supposons qu'un chercheur veuille étudier le problème de la « photophobie », la crainte de la lumière. Comme la plupart des gens ne craignent pas la lumière, il serait presque impossible de réunir un nombre suffisant de sujets pour réaliser une expérience ou pour procéder à une enquête ou à une observation naturaliste. Dans le cas de troubles d'une telle rareté, les chercheurs concentrent habituellement leur étude sur une seule personne aux prises avec le problème qui les intéresse. Ce genre de recherche en profondeur est appelée une étude de cas. Dans une étude de cas, on examine à fond de nombreux aspects de la vie du sujet étudié afin d'essayer de décrire le comportement de la personne et d'évaluer les méthodes de traitement utilisées.

Exemple :

En 1995, Oliver Sacks rapporta le cas de M.I., un artiste connu ayant perdu la faculté de percevoir les couleurs à la suite d'une blessure à la tête causée par un accident de la circulation. Sacks consigna les problèmes rencontrés par M.I. et les solutions qu'il y avait trouvées. Celui-ci éprouvait de la difficulté à écouter la télévision en couleur, car il avait du mal à interpréter les images et trouvait l'effet général plutôt déplaisant. La solution qu'il trouva fut d'écouter la télévision en noir et blanc. La perte de la perception de la couleur causée par un traumatisme est relativement rare, mais l'étude réalisée par Oliver Sacks représente une contribution inestimable pour les personnes souffrant de ce problème.

Il existe divers outils susceptibles de réaliser une étude approfondie d'un petit nombre de sujets :

1. **Les tests projectifs** à travers lesquels le sujet projette les divers aspects de sa personnalité (Rorschach, T.A.T.)
2. **L'hypnose VOIR VIDEO**
3. **L'introspection** qui consiste à décrire le contenu de la conscience et de la mémoire.
4. **L'anamnèse** qui rassemble des informations sur le passé du patient
5. **A libre association** : technique utilisée par le thérapeute qui consiste à demander aux patients d'exprimer spontanément ou à partir d'un élément donné (mot, nombre, image d'un rêve, représentation quelconque) tout ce qui leur vient à l'esprit (pensées, sentiments, images, fantômes, souvenirs, rêves) en essayant de ne rien censurer.
6. **Le génogramme** : variante de l'Arbre Généalogique utilisé en Psychogénéalogie. Il représente, en plus de l'arbre généalogique classique, les liens psychologiques ayant affecté les ancêtres de la personne étudiée, voire les faits marquants et les liens affectifs. Il est l'outil principal de certaines techniques psychothérapeutiques (approche transgénérationnelle, psychogénéalogie).



7. **Le transfert** : processus par lequel de fantasmes inconscients s'actualisent au cours de la cure et s'extériorisent dans la relation avec le psychanalyste.
8. **Les jeux de poupées** peuvent nous révéler les modalités relationnelles entre l'enfant et les parents.
9. **Les dessins d'enfants** peuvent nous donner des informations sur le développement perceptivo-moteur mais également sur les aspects affectifs de l'enfant.

2.4. Les méthodes de recherche en neurosciences

Le cerveau est à l'abri dans la boîte crânienne. Comment les scientifiques parviennent-ils à l'étudier ?

- Examiner les personnes atteintes de lésions cérébrales suite à un accident, une maladie.
C'est ainsi que Paul Broca a découvert que des individus ayant un cerveau lésé dans une partie de l'hémisphère gauche étaient souvent incapables de parler avec facilité mais qu'ils pouvaient comprendre le langage.
Carl Wernicke a montré qu'une lésion située quelques centimètres derrière l'aire de Broca pouvait mener à un autre type d'aphasie, la personne atteinte ne peut ni comprendre le langage ni le parler de façon compréhensible.
- Milieu du 19^e siècle : La méthode de la lésion consiste à créer la lésion dans une région du cerveau d'un animal et à observer les effets.
- Dans les années 30 : l'électroencéphalogramme (EEG) permet de relever l'activité des neurones du cerveau captée par des électrodes.
- Milieu des années 70 : le scanner et l'IRM sont des techniques qui fournissent une image de la structure anatomique du cerveau.

Elles permettent de localiser les anomalies (dégénérescence des neurones, tumeur)

- Le PET scan PET est l'abréviation courante pour « Positron Emission Tomography ». Il s'agit d'une technique d'imagerie médicale de pointe qui a connu une forte croissance ces dernières années. La caractéristique unique de cette technique est que l'image est le reflet de l'activité métabolique des organes ou des tumeurs.

CHAPITRE 3 : LES GRANDS COURANTS THEORIQUES EN PSYCHOLOGIE.

Les différentes théories en psychologie se sont développées à partir de l'image sous-jacente que leurs concepteurs avaient de l'homme.

Voici les principales conceptions de la psychologie moderne.

Attention ! Ces différentes façons d'aborder les êtres vivants ne s'excluent pas mutuellement, elles servent plutôt à centrer l'attention sur les divers aspects d'un problème complexe.

3.1. La théorie psychanalytique (Freud).

La *psychanalyse* est un courant à part entière qui a connu des fortunes diverses depuis sa création.

Il n'en reste pas moins que les concepts qu'elle a élaborés, qu'ils soient acceptés ou critiqués, font partie du patrimoine des sciences humaines et sont souvent passés dans le langage courant.

Elle comporte selon FREUD trois facettes :

- une méthode d'analyse des productions mentales – rêves, actes manqués, mots d'esprits – mais qui s'étend plus généralement à toute production culturelle (art, religion) ainsi qu'à l'analyse de la plupart des troubles mentaux (névroses et psychoses)
- une thérapie destinée à soigner certaines névroses. Freud parle bien ici de « traitement de désordres névrotiques »
- enfin, Freud considère qu'il s'agit de « former progressivement une nouvelle discipline scientifique »

La théorie freudienne s'articule autour de quelques idées forces :

- les *pulsions d'origine sexuelle* (Eros ou pulsion de vie) sont le ressort d'une vie psychique qui reste, pour une large part, dans l'ombre de l'inconscient ;
- ces pulsions ne connaissent qu'une loi : *le principe de plaisir* (le « ça ») ;
- mais la quête de plaisir se heurte au *principe de réalité* dont le moi et le surmoi sont les garants ;
- dès lors, les pulsions psychologiquement et socialement inacceptables font l'objet d'un *refoulement* ;
- mais le barrage opposé par les instances psychiques aux forces pulsionnelles provoque des *conflits*. Si ces conflits sont trop perturbants, surgissent alors les *névroses* ;
- la *cure* est destinée à débloquer ce conflit psychique entre les exigences du « ça » et celles du « moi ».

Ce « noyau dur » de la théorie forme le corpus commun des psychanalystes « Orthodoxes ». Autour de ce noyau, Freud a forgé un immense édifice théorique.

3.1.1. La première topique (premier modèle) ou Les niveaux de conscience

L'idée centrale de Freud est que notre vie psychique ne se réduit pas aux phénomènes conscients. La conscience n'est que la partie émergée et visible d'un iceberg.

La psychanalyse se préoccupe d'explorer la « psychologie des profondeurs », cette partie immergée de l'iceberg.

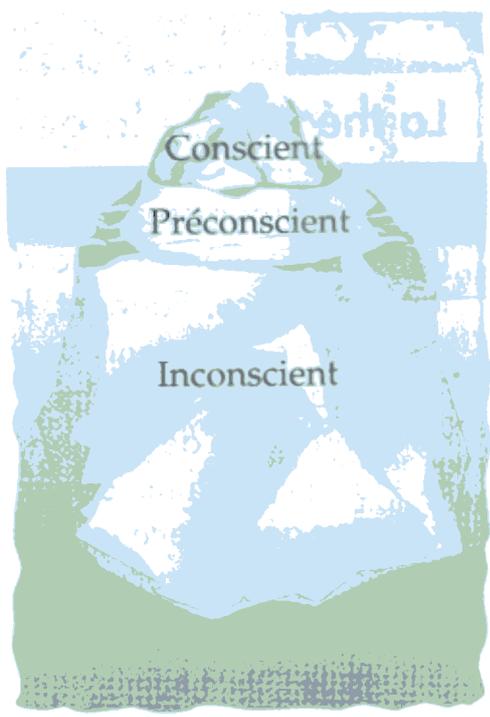
Freud avait, en effet, recours à l'analogie de l'iceberg.

- Le premier niveau de conscience, le **conscient**, renvoie à la partie de l'iceberg qui émerge de l'eau et qui se prête donc à notre examen. C'est dans cette partie consciente de l'esprit que se logent les pensées, les sentiments et les actions dont nous prenons instantanément conscience.
- Immédiatement sous le conscient, juste à la surface de l'eau, on trouve le **préconscient**, le domaine plus vaste des activités mentales qui ne font pas partie de nos pensées courantes, mais auxquelles on a aisément accès en cas de besoin.
- Le troisième niveau, l'**inconscient**, se situe sous le préconscient et forme le gros de l'esprit humain.

Selon Freud, l'inconscient recèle les motifs primitifs et instinctifs, de même que les souvenirs empreints d'angoisse et les émotions auxquels un individu ne permet pas d'accéder à sa conscience.

L'inconscient d'une personne peut détruire sa vie psychique. Freud pensait que la majorité des troubles psychologiques ont leur origine dans des souvenirs et des instincts (sexuels ou agressifs) refoulés (ou cachés), emmagasinés dans l'inconscient.

Pour traiter les troubles psychiques, Freud a élaboré une thérapie la **psychanalyse**.

	<p>Conscient. En termes freudiens, ensemble des pensées ou des informations dont une personne est consciente ou dont elle se souvient.</p> <p>Préconscient. Dans la terminologie freudienne, ensemble des pensées ou des informations dont une personne peut, moyennant quelques efforts, aisément prendre conscience.</p> <p>Inconscient - Dans la terminologie freudienne, ensemble des pensées, des motifs, des pulsions ou des désirs qui échappent à l'activité consciente normale d'une personne, mais que la psychanalyse peut aider à découvrir.</p> <p><i>Dans HUFFMAN, K., VERNOY, M., VERNOY, J., Op. Cit., page 43</i></p>
-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

D'après Freud, l'inconscient échappe à notre activité consciente, mais exerce une profonde influence sur notre comportement et se révèle malgré nous. Selon l'approche freudienne, un petit « fourchement » de la langue (connu sous le nom de *lapsus freudien*) pourrait refléter les sentiments véritables quoiqu'inconscients.



Dans Sciences et Avenir, n° 127 Juillet/août 2001, page 9

Toujours selon Freud, la vie psychique s'organise autour de *pulsions inconscientes* dont la pulsion sexuelle ou « *libido* » est le cœur.

Freud ne réduit pas la pulsion sexuelle au seul désir d'accouplement réalisé par les voies génitales.

Il défend plutôt une *vision étendue de la sexualité*.

Elle se manifesterait dès la plus petite enfance à travers la recherche de plaisirs corporels comme la succion du sein de la mère (stade oral de la sexualité), puis la maîtrise de ses sphincters (stade anal). Pour Freud, il y a une dimension érotique dans chacun de ces actes.

3.1.2. La deuxième topique ou la structure de la personnalité

Freud concevait aussi la personnalité comme une interaction dynamique entre différentes structures mentales : *le ça, le moi* et *le surmoi*.

Chacune de ces structures résiderait, en tout ou en partie, dans l'inconscient

Chacune rendrait compte d'un aspect différent de la personnalité. (Le ça, le moi et le surmoi sont des concepts mentaux, donc hypothétiques. Il ne s'agit pas de structures concrètes que l'on peut disséquer comme un cerveau humain, par exemple.)

- **Le ça** est la partie de la psyché que l'on croit présente dès la naissance.

Tout comme le nouveau-né, le ça est immature, impulsif et irrationnel. Il est le réservoir de l'énergie mentale.

Lorsque les tensions liées aux besoins primaires s'accroissent, le ça en recherche la gratification immédiate. Le ça est donc régi par ce que Freud appelle **le principe du plaisir**, qui est la recherche immédiate et ouverte du plaisir et une façon de réduire les tensions, sans égard à la logique ou à la réalité.

Si le ça était la seule partie de la psyché, nous aurions peut-être tendance à recourir à des moyens immédiats et parfois dangereux pour trouver le plaisir et éviter la douleur. Mais Freud a postulé l'existence de deux autres parties de la psyché qui refrèment et canalisent l'énergie

potentiellement destructrice du ça. Il s'agit du moi et du surmoi, qui nous protègent des désirs de gratification immédiate du ça.

- Le **moi** est la deuxième partie de la psyché à s'édifier.

Le moi est capable de planifier, de résoudre des problèmes, de raisonner et de juguler le ça. Contrairement au ça, qui réside entièrement dans l'inconscient, le moi chevauche à la fois le conscient et le préconscient.

L'une des tâches du moi est de canaliser l'énergie du ça en tenant compte des réalités du milieu extérieur.

Le moi a donc la responsabilité de retarder la satisfaction des pulsions du ça si c'est nécessaire, afin de tenir compte des réalités et des circonstances du milieu environnant. À l'encontre du principe du plaisir qui régit le ça, le moi est régi par le **principe de réalité**. Pour illustrer les rapports entre le moi et le ça, Freud utilise l'exemple du cavalier et de son cheval. Le moi doit réussir à assujettir les pulsions du ça tout comme le cavalier doit réussir à maîtriser son cheval, pourtant plus fort que lui. Toutefois, le cavalier qui ne veut pas être jeté en bas de sa monture doit souvent accepter de mener le cheval là où celui-ci veut aller ; de même, le moi prend l'habitude de s'approprier en quelque sorte les désirs du ça, comme s'il s'agissait des siens.

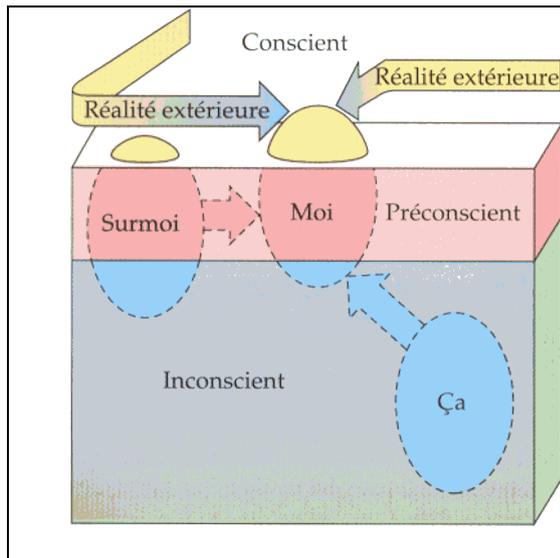
- La troisième et dernière partie de la psyché à se former est le **surmoi**.

À l'origine, cette structure fait partie du moi, mais elle s'en détache progressivement pour jouer le rôle de "conscience morale" de la psyché.

Cette séparation du surmoi survient lorsque l'enfant commence à intégrer les règles et les valeurs de ses parents et de la société. Le surmoi est une sorte de code d'éthique du comportement.

Le surmoi fonctionne comme **un principe de moralité** dans la mesure où la violation des règles de la conscience ou de celles de l'idéal du moi s'accompagne dans les deux cas d'un sentiment de culpabilité.

Le surmoi vise toujours la perfection et, à ce titre, est aussi irréaliste que le ça. Ce qui complique inévitablement le travail du moi. Non seulement le moi doit-il rechercher des objets et des événements qui satisfont les besoins du ça, mais ces objets et événements ne doivent pas non plus transgresser les règles édictées par le surmoi. C'est la raison pour laquelle le moi est souvent considéré comme *l'organe directeur* de la personnalité, car il gère, organise et dirige le comportement.



Structures de la personnalité proposées par Freud.

Selon Freud, la personnalité se compose de trois structures fondamentales : le ça, le moi et le surmoi. Le ça est régi par le principe du plaisir, le moi par le principe de réalité et le surmoi par la conscience et l'idéal du moi. Remarquons comment chacune de ces structures réside, en tout ou en partie, dans l'inconscient.

Dans HUFFMAN, K., VERNROY, M., VERNROY, J., Op. Cit., page 45

Ça : Selon Freud, source des pulsions instinctives qui sont régies par le principe du plaisir et tendent vers une gratification immédiate des besoins.

Principe du plaisir : Dans la théorie de Freud, principe qui régit le ça. Lorsque le ça est à l'œuvre, le plaisir immédiat est la seule motivation du comportement.

Moi : Dans la théorie de Freud, partie rationnelle de la psyché qui se préoccupe de la réalité et s'efforce de maîtriser les pulsions du ça tout en tenant compte des exigences du milieu social et de l'estime de soi qui lui sont dictées par le surmoi.

Principe de réalité : Selon Freud, principe qui régit le moi conscient en évaluant la façon dont les exigences du ça inconscient peuvent être satisfaites tout en tenant compte des réalités du milieu environnant.

Surmoi : Dans la théorie psychanalytique, partie de la personnalité qui s'édifie à partir des interdits parentaux et des normes sociales de moralité.

Les individus ne sont ni passifs, ni actifs mais toujours en mouvement entre les deux états ; mouvement qui résulte d'un perpétuel conflit entre les pulsions (ça) et les contraintes que la société impose (Surmoi).

La nature de ces conflits varie selon le stade du développement auquel une personne se situe. Cette théorie s'intéresse aux pulsions et aux motivations inconscientes qui sous-entendent les faits humains.

3.1.3. Les mécanismes de défense

Lorsque le moi ne trouve pas les moyens de satisfaire à la fois le ça et le surmoi, une certaine **anxiété** se glisse dans le conscient.

L'anxiété étant un sentiment désagréable, les gens s'efforcent habituellement de s'en débarrasser en faisant jouer leurs **mécanismes de défense**.

Les mécanismes de défense sont des **réactions inconscientes du moi** qui visent à réduire l'anxiété en créant une distorsion des perceptions de la réalité.

Selon Freud, le **refoulement** est le mécanisme de défense le plus courant, la forme la plus élémentaire de réduction de l'anxiété. C'est le mécanisme par lequel le moi empêche les pensées les plus anxiogènes (en d'autres mots, les plus inacceptables) de parvenir au niveau du conscient.

Mécanisme de défense	Description	Exemples
Le refoulement	Empêcher des pensées douloureuses ou menaçantes d'accéder au conscient.	Oublier des agressions sexuelles subies dans la petite enfance.
La sublimation	Transformer des désirs non satisfaits ou des pulsions non acceptables en activités constructives.	Canaliser les désirs sexuels vers l'art et la musique.
La négation	Se protéger d'une réalité désagréable en refusant d'en admettre l'existence.	Les alcooliques refusent d'admettre leur dépendance à l'égard de l'alcool.
La rationalisation	Trouver des raisons socialement acceptables pour justifier des pensées ou des actions qui se fondent sur des motifs inacceptables.	Justifier le fait de tricher à un examen en disant "tout le monde le fait".
L'intellectualisation	Ignorer les aspects émotifs d'une expérience pénible en se concentrant sur des pensées abstraites, sur des mots ou sur des idées.	Ne pas tenir compte de ses émotions en discutant des raisons de son divorce.
La projection	Attribuer à autrui ses propres motifs ou pulsions inacceptables.	Ne pas s'avouer ses propres envies de relations extra-conjugales tout en faisant preuve d'une jalousie exagérée à l'endroit de son compagnon ou de sa compagne.
La formation réactionnelle	Refuser de prendre conscience de désirs, de pensées ou de sentiments jugés inacceptables en adoptant des comportements qui leur sont contraires.	Se montrer dominateur et vantard alors qu'on se sent inférieur et qu'on a peu d'estime de soi.
La régression	Réagir à une situation menaçante d'une manière qui correspond à un stade antérieur de développement.	Se mettre en colère lorsqu'un ami refuse d'obtempérer à nos demandes.

Dans la théorie psychanalytique, les mécanismes de défense sont des réactions inconscientes du moi ayant pour but d'éviter l'anxiété et de résoudre des conflits.

Même si les mécanismes de défense déforment la vérité et la réalité, les résultats de certaines recherches tendent à démontrer que Freud avait raison de croire qu'une certaine déformation de la réalité est indispensable à notre bien être psychologique.

Ces mécanismes de défense sont nécessaires pour échapper à l'angoisse et ne deviennent nuisibles que lorsqu'ils causent des troubles émotionnels ou des comportements autodestructeurs, une souffrance.

Exercices

1.1. Quel est le nom du chef de file de cette théorie ? En connaissez-vous d'autres ?

1.2. Les deux topiques freudiennes.

Voici deux situations vous permettant d'aboutir aux concepts élaborés par Freud :

❖ **Première topique.**

Situation 1 :

« Une patiente suivait une psychothérapie parce qu'elle choisissait toujours des hommes qui étaient inaccessibles. Elle a expliqué qu'elle était attirée seulement par des hommes qui étaient passionnants, charismatiques et qui avaient beaucoup de succès. Alors qu'elle travaillait en thérapie ses histoires amoureuses, une configuration émergea : quand elle pouvait obtenir ces hommes « spéciaux », elle s'en désintéressait. L'analyse de son enfance a révélé que son père était un homme d'affaire tapageur, charismatique et hautement couronné de succès, pour qui elle ressentait de l'amour et du respect sans en recevoir en retour. Adulte, elle était attirée par des hommes comme son père, mais, en même temps, elle avait peur qu'ils la rejettent, comme son père l'avait fait de nombreuses façons. En définitive, elle se trouvait dans une impasse, cherchant les hommes comme son père mais les rejetant dès qu'ils lui montraient de l'intérêt. »

- Que nous montre cette anecdote de thérapie ? Par quoi sont gouvernés nos actes ?

Situation 2 :

Un jeune homme vierge de 30 ans, envisageant sa première relation sexuelle, faisant le rêve récurrent de tremper son pied dans une rivière polluée. D'un point de vue psychodynamique, ce rêve exprime des sentiments en conflit : il souhaitait avoir le pied mouillé mais il était réticent car il considérait la sexualité comme malpropre.

- A travers cette interprétation du rêve, tentez de dégager les lois de l'inconscient ?

❖ Deuxième topique.

Cette deuxième topique est l'autre modèle mis en évidence par Freud. Selon elle, notre personnalité se compose de 3 instances : le ça, le moi et le surmoi. Le texte ci-dessous décrit le comportement de 3 personnages qui chacun représente une des 3 instances.

- Tentez de trouver un mot qui les qualifierait ?

Le premier s'appelle Eugène. Après vous avoir été présenté, il vous demande des renseignements sur les programmes offerts dans votre établissement, parce qu'il projette de reprendre bientôt ses études. Il vous raconte que, parfois, il a le fantasme de devenir le nouveau Mahatma Gandhi du XXI^e siècle : celui qui, à la lumière du flambeau de la raison, mènerait les masses opprimées de la terre vers une Ere Nouvelle de Justice et de liberté. Mais il vous explique aussitôt que son véritable objectif, plus modeste, est de devenir travailleur social, ce qui représente pour lui une sorte de compromis entre son idéal social et la nécessité de gagner sa vie. Puis quelqu'un lui offre des hors-d'œuvre, mais il les refuse en disant qu'il veut garder un peu d'appétit pour le dessert.

Le deuxième se prénomme Octave. Il se présente à vous en se tenant très raide, la bouche pincée, le regard froid. Il commence par vous dire – en fixant votre verre de bière d'un œil sévère – qu'il regrette d'être venu, qu'il ne devrait pas participer à des soirées où les gens s'enivrent comme des barbares. Il ne danse pas, ne chante pas, ne rit pas. Durant toute la réception, il ne mange qu'un morceau de pain sec et un bout de céleri. A la fin de la soirée, quelqu'un a réussi à le convaincre de boire la moitié d'un verre de vin. Il sourit même furtivement, lorsque le vieil oncle Euzèbe raconte une de ses traditionnelles plaisanteries salaces. Mais tout de suite après, vous le voyez prendre brusquement son manteau et partir en catastrophe. Par la suite, quelqu'un vous raconte qu'il l'a vu tomber dans l'escalier et se relever en s'apostrophant lui-même : « Espèce de brute ! Ca t'apprendra ! »

Le troisième s'appelle Albert. Vous ne l'avez pas vu approcher, il se plante soudain devant vous. Tout en mangeant et buvant, il vous explique que ce n'est pas toujours drôle d'être une vedette de cinéma comme lui. Pourtant, vous êtes bien certain de n'avoir jamais entendu parler de lui. Puis, aussi brusquement qu'il vous a abordée, il vous quitte et se précipite vers une de ses charmantes cousines qu'il vient d'apercevoir. Un peu plus tard vous le croisez dans le couloir menant à la salle de bain. Il est seul, mais s'adresse à une interlocutrice imaginaire, et tout laisse présager qu'ils finiront la soirée ensemble. Finalement, vous apprenez plus tard que son frère a dû le ramener chez lui de force lorsqu'il a voulu se battre avec quelqu'un qui avait un plus gros morceau de gâteau que le sien.

Situation 3 :

Une étude a conclu que les hommes homophobes- les hommes qui présentent des attitudes particulièrement négatives envers l'homosexualité – montrent une excitation sexuelle accrue quand ils voient des photographies de rapports homosexuels comparativement à leurs pairs moins homophobes.

- Comment interprétez-vous ces résultats ?

Exercice : Pour chacun des exemples suivants, identifiez le mécanisme de défense qui, selon la théorie freudienne, est probablement à l'œuvre.

1. Quand on lui a présenté Robert , un nouveau collègue de travail, Arthémise a soudain éprouvé une sensation de chaleur intense. Quand Robert est venu lui demander un renseignement, elle a senti ses jambes flageoler et n'a pu retenir un sourire radieux. Plus tard, voyant une collègue aider Robert à s'installer dans son nouveau bureau, elle lui a reproché d'avoir avec lui des manières aguichantes et de flirter pendant les heures de travail.

Réponse :

2. Gontran fait partie d'une troupe de théâtre. Même si dans la vie réelle, il se comporte généralement de façon aimable et réservée, au théâtre il aime surtout jouer des rôles de personnages puissants et cruels. Le plaisir qu'il en tire rend son jeu tout à fait remarquable et rehausse de beaucoup la qualité du spectacle.

Réponse :

3. Votre voisin est un homme irritable dont le caractère semble empirer d'année en année. Il administre régulièrement à ses enfants des corrections et les brutalise à tout propos. Pour se justifier, il dit qu'il agit de la sorte pour le bien de ses enfants, qu'ils ont besoin qu'on leur enseigne la discipline pour réussir dans la vie.

Réponse :

4. Jean- Guy s'est réveillé tout en sueur la nuit dernière. Il a rêvé qu'il se trouvait dans un bar gai et se sentait vaguement flatté des regards admiratifs et séducteurs des hommes qui l'entouraient. Ce rêve l'a particulièrement troublé, lui qui ne cesse de se moquer des homosexuels, qui brûle les feux rouges parce que cela fait viril et qui refuse de s'excuser quand il a bousculé quelqu'un par mégarde, sous prétexte qu'il ne veut pas avoir l'air efféminé.

Réponse :

5. Antoine, sept ans, ne mouillait plus son lit depuis l'âge de trois ans. Ses parents ont déménagé récemment dans une autre ville et, les premières nuits passées dans sa nouvelle maison, Antoine a de nouveau mouillé ses draps.

Réponse :

6. M.Hector se rend d'urgence à l'hôpital. Son fils a été victime d'un accident de la circulation, les médecins tentent désespérément de la sauver. Après plusieurs heures d'attente anxieuse , M.Hector voit venir un médecin qui lui annonce avec regret la mort de son fils. M.Hector s'assied pour mieux encaisser le choc mais, au bout de quelques minutes , il retourne voir le médecin et lui demande dans combien de temps son fils sera suffisamment rétabli pour rentrer à la maison.

Réponse :

Pour Freud, les désirs et pulsions refoulés vont faire leur réapparition soit de façon « détournée » dans la vie quotidienne sous forme de *rêves* ou d'*actes manqués*, soit sous forme de *névroses* dues aux conflits psychiques.

Sigmund FREUD. 1904

Il est facile de voir que l'interprétation des rêves, quand elle n'est pas rendue trop pénible par les résistances du malade, conduit à découvrir les désirs cachés et refoulés, ainsi que les complexes qu'ils entretiennent. Je peux donc passer au troisième groupe de phénomènes psychiques dont tire parti la technique psychanalytique.

Ce sont tous ces actes innombrables de la vie quotidienne, que l'on rencontre aussi bien chez les individus normaux que chez les névrosés et qui se caractérisent par le fait qu'ils manquent leur but : on pourrait les grouper sous le nom d'*actes manqués*. D'ordinaire, on ne leur accorde aucune importance. Ce sont des oublis inexplicables (par exemple l'oubli momentané des noms propres), les *lapsus linguae*, les *lapsus calami*, les erreurs de lecture, les maladresses, la perte ou le bris d'objets, etc., toutes choses auxquelles on n'attribue ordinairement aucune cause psychologique et qu'on considère simplement comme des résultats du hasard, des produits de la distraction, de l'inattention, etc. A cela s'ajoutent encore les actes et les gestes que les hommes accomplissent sans les remarquer, à plus forte raison sans y attacher d'importance psychique : jouer machinalement avec des objets, fredonner des mélodies, tripoter ses doigts, ses vêtements, etc. Ces petits faits, les *actes manqués*, comme les *actes symptomatiques* et les *actes de hasard*, ne sont pas si dépourvus d'importance qu'on est disposé à l'admettre en vertu d'une sorte d'accord tacite. Ils ont un sens et sont, la plupart du temps, faciles à interpréter. On découvre alors qu'ils expriment, eux aussi, des pulsions et des intentions que l'on veut cacher à sa propre conscience et qu'ils ont leur source dans des désirs et des complexes refoulés, semblables à ceux des symptômes et des rêves.

Considérons les donc comme des symptômes ; leur examen attentif peut conduire à mieux connaître notre vie intérieure. C'est par eux que l'homme trahit le plus souvent ses secrets les plus intimes. S'ils sont habituels et fréquents, même chez les gens sains qui ont réussi à refouler leurs tendances inconscientes, cela tient à leur futilité et à leur peu d'apparence. Mais leur valeur théorique est grande, puisqu'ils nous prouvent l'existence du refoulement et des substituts, même chez des personnes bien portantes.

Cinq leçons sur la psychanalyse, trad. Y. La Lay, Petite Bibliothèque Payot, 1981, pp. 42-43

Autres personnalités du monde de la psychanalyse : Charcot, Breuer, Fliess, Kraus, Yung, Ferenczi, Jones, Mélanie Klein, Anna Freud, Janet, Pichon, Marie Bonaparte, Spitz, Winnicott, Dolto et Lacan.

La perspective psychodynamique nous éclaire sur le caractère universel des *comtes*. Par exemple, la présence des fantômes et sorcières dans tous les comtes du monde serait une manière d'exorciser nos angoisses de mort.

De la même manière, l'attrait pour les films violents s'explique par le mécanisme de sublimation : si l'énergie agressive n'était pas investie dans ces films, elle le serait ailleurs (guerre, art, sport...).

3.1.4. Le développement psychosexuel de l'enfant

Dans sa théorie de psychanalyse sur les stades du développement de la libido chez l'enfant, Sigmund Freud distingue **5 grandes périodes**.

Freud a organisé sa théorie de la psychologie de l'enfant autour de conflits affectifs et sexuels. Cette base est réductrice mais la théorie de Freud reste malgré tout intéressante.

Il distingue cinq stades de développement, définis en fonction du déplacement de la zone érogène chez l'enfant.

1. Le stade oral (0 - 1 an)

Cette phase couvre la première année de vie de l'individu. Comme son nom l'indique la **bouche** est conçue comme la principale source du plaisir pour l'enfant au cours de cette période. Sucrer, mâchouiller, mordre et manger sont autant d'activités qui apportent à l'enfant du plaisir. Au cours de cette période l'enfant développe une relation serrée avec la mère. D'ailleurs c'est elle qui lui procure le sein ou le biberon.

Ces objets ne se perçoivent pas seulement comme source de satisfaction des besoins de faim de l'enfant, mais ils jouent aussi un rôle d'apaisement des pulsions sexuelles de celui-ci. En ce qui concerne l'allaitement il est interprété comme l'occasion d'un contact étroit entre l'enfant avec la mère, à la fois physique et affectif, qui ajoute à la satisfaction du besoin et au plaisir oral diverses autres gratifications.

Par conséquent dans la perspective de Freud, l'individu commence par vivre sa sexualité dès le sein maternel. La zone orale avec ses différents organes (la langue, les lèvres et la bouche) qui jouera un rôle important plus tard dans la vie de l'adolescent et de l'adulte dans la satisfaction de ses besoins sexuels, se trouve déjà investie au cours de cette période d'énergie libidinale.

2. Le stade anal (1 - 3 ans)

Lors de cette période la source du plaisir va se transposer. Elle laisse la région buccale pour se concentrer à la **région anale**. L'anus et ses périphéries deviennent donc les principaux éléments fonctionnels de la sexualité de l'enfant de cet âge.

La rétention et l'expulsion volontaire de ses selles et de ses urines procurent d'énormes plaisirs à l'enfant. Il tire un double plaisir dans le contrôle de ses sphincters.

D'une part, la rétention procure en elle-même une excitation agréable de la muqueuse anale, d'autre part le plaisir de l'expulsion se trouve augmenté.

Au cours de cette période l'enfant maintient encore un très bon contact avec sa mère.

Cet âge coïncide avec l'apprentissage de la propreté, les parents exercent une certaine pression sur l'enfant juste pour le forcer à se conformer à des principes d'hygiène.

Pour mieux développer sa sexualité, l'enfant a besoin d'un soutien bien dosé de son entourage. Même lorsqu'on doit lui inculquer des principes de propreté, on doit éviter d'être trop contraignant à son égard, sinon, on risque de favoriser chez lui des prédispositions à des comportements sexuels déviants.

3. Stade phallique (3 - 5 ans)

A trois ans, l'individu aborde une phase extrêmement importante de son développement de manière générale et notamment de celui de ses **fonctions sexuelles**.

Comme le nom l'indique, phallus qui signifie l'organe viril, soit le pénis, l'enfant perçoit en celui-ci le symbole de l'autorité, d'ailleurs c'est cette perception de l'autorité qui va occasionner une certaine tension dans la relation de l'enfant avec ses parents, d'où le fameux conflit dénommé le **complexe d'Œdipe** qui se traduit par l'amour que l'enfant éprouve pour le parent du sexe opposé accompagné de la haine pour le parent du même sexe.

Tout l'objet de ce conflit se réside dans des interprétations d'ordre sexuel.

Le petit garçon qui se rend compte qu'à l'instar de son père, il est en possession du pénis, se compare avec celui-ci et en veut sa mère pour femme. Son père devient automatiquement son rival. Il lui serait mieux de procéder à son élimination afin d'avoir à lui seul la mère.

Tandis que chez la fillette c'est un autre scénario qui se produit. Celle-ci en réalisant qu'elle est privée du pénis reproche à la mère de ne pas lui en donner, par conséquent elle veut posséder son père et éliminer sa mère, sa rivale. Cloutier pour sa part stipule que « L'enfant recherche des gratifications érotiques de la part du parent constituant l'objet d'amour et élabore des fantasmes érotiques lui conférant l'exclusivité de l'amour du parent en question ».

C'est dès lors que les différenciations sexuelles commencent par s'imposer.

Le pénis et le clitoris deviennent les principales zones qui procurent du plaisir à l'enfant. Normalement à cette période, les pulsions libidinales se trouvent à un degré très élevé. Erikson pour sa part qualifie cette période comme le stade de la curiosité infantile, de l'excitabilité génitale et de préoccupations variées et d'un surcroît d'intérêt pour les sujets sexuels.

La bonne résolution de la crise œdipienne demande à l'enfant d'atteindre la maturité, de pouvoir s'identifier au parent du même sexe. Cette identification se fera en fonction des normes établies par la société. D'où la question des stéréotypes, car on attend à ce que l'individu développe des compétences et des aptitudes propres à des gens de son genre.

L'importance de ce stade réside dans le fait que l'enfant commence effectivement par faire face à des interdits et réalise par là qu'il ne lui est pas permis de réaliser tout ce qu'il veut. Donc les principes de la morale commencent par s'établir. On a même fait remonter l'origine du surmoi à cette phase du développement de l'individu.

4. Stade de latence (6 - 12 ans)

Cette période est considérée comme une période d'arrêt du développement des pulsions libidinales.

Apparemment les énergies sexuelles de l'enfant cessent de s'accroître. C'est dans cette perspective que l'on parle de la **sublimation**. Donc au lieu de concentrer ses énergies vers la poursuite des objectifs strictement d'ordre sexuel, l'enfant se lance en des aventures relatives à ses études. Bref, les pulsions libidinales sont investies en des domaines créatifs. A ce moment crucial de son développement psychosexuel, l'enfant canalise ses intérêts vers le milieu extra-familial, les groupes de pairs et les apprentissages scolaires et sociaux.

C'est bien le moment pour l'individu de commencer à intérioriser les valeurs et les normes véhiculées par ses groupes d'appartenance. Ceci est rendu possible grâce à la résolution du complexe d'œdipe qui lui a permis de se rendre compte d'un ensemble d'obstacles pouvant l'empêcher de combler toutes ses attentes. Les trois instances de l'appareil psychique - le ça, le

moi et le surmoi - s'établissent normalement. A côté de la nécessité de trouver de la satisfaction à ses besoins, le principe de la réalité s'impose de manière automatique à l'individu. C'est l'intériorisation de ce principe qui a obligé l'individu à laisser de côté la poursuite de ses désirs sexuels afin de se lancer à des activités valorisées par des gens de son âge. C'est ce qui explique la compétition chez les enfants de 6 à 12 ans, notamment sur le plan académique.

5. Le stade génital

Dans la perspective freudienne c'est la dernière phase du développement de l'individu, disons mieux du développement psychosexuel.

Freud attribue à cette période le nom de stade génital. Ceci sous-entend que les quatre autres stades quoique faisant partie du cours du développement psychosexuel de l'individu ont eu une connotation de stades pré-génitaux.

C'est au cours de l'adolescence que les expressions de la sexualité vont se manifester concrètement, en dépit du fait que certains enfants ont déjà eu des pratiques sexuelles où il y avait l'implication des organes génitaux. Car c'est au cours de l'adolescence que la maturation des **organes génitaux** se fait à la dimension de l'adulte.

Cette période est considérée pour beaucoup de théoriciens comme une transition entre l'enfance et l'âge adulte. D'ailleurs l'adolescence n'a pas toujours existé. Elle résulte de la mutation de la société à l'issue de la révolution industrielle. Brièvement, on peut dire qu'un adolescent c'est un individu qui n'est plus enfant, mais qui n'a pas encore atteint la maturité de l'adulte. Pour ce qui se rapporte à la tranche d'âge de cette période, on est presque unanime à accepter qu'elle commence à la puberté - entre 10 à 13 ans pour les filles et 12 à 15 ans pour les garçons - mais les auteurs ne s'accordent pas toujours à situer sa fin. Pour certains elle se termine vers 18 - 20 ans et pour d'autres, elle va jusqu'à 25 ans.

La composante la plus importante c'est surtout le développement des caractères sexuels primaire et secondaire. D'où cette période est marquée par le retour des pulsions libidinales.

Les pulsions sexuelles de l'individu qui restaient pendant un certain temps à l'état latent se réactivent et ceci avec de nouvelles intensités et de manière beaucoup plus concrète.

Contrairement aux autres périodes de son développement psychosexuel où l'individu se contentait de trouver de la satisfaction par la manipulation des zones érogènes comme la bouche, l'anus et le pénis et à travers le parent du sexe opposé, à l'adolescence, il y a un renversement de la tendance, l'individu devient de plus en plus attiré par d'autres individus du sexe opposé qui ne font pas partie de la dyade familiale.

Grâce à la maturation de son intelligence, l'individu à l'adolescence parvient à une meilleure compréhension de la réalité. Françoise Dolto avance à cet effet cette idée : « Le fait capital qui marque la rupture avec l'état d'enfance c'est la possibilité de dissocier la vie imaginaire et la réalité, le rêve et les relations réelles. »

Si au cours de l'enfance l'amour était conçu comme un jeu pour l'individu, à l'adolescence, l'amour commence par prendre son vrai sens. S'agit-il des jeunes filles ou des jeunes garçons, à cet âge, l'individu a tendance à chercher la compagnie de ce qu'il aime et éprouve des difficultés à supporter des liens virtuels. Voilà ce qui explique l'intolérance des adolescents à faire des jeux à connotation amoureuse.

Toutefois, à l'adolescence, l'individu n'a pas encore saisi le vrai sens de l'amour. On a tendance à le réduire aux relations sexuelles. D'autant plus les relations amoureuses à cette époque ne se révèlent un peu instable.

Exercices

Le développement psychosexuel de l'enfant.

Lisez le texte « Freud et l'éducation : du refoulement des pulsions sexuelles au plaisir d'apprendre » et répondez ensuite aux questions :



Freud et l'éducation : du refoulement des pulsions sexuelles au plaisir d'apprendre

La scène se passe en 1890, juste avant que Freud ne commence à présenter ses théories au grand public. Le petit Gontran, âgé de 7 ans, vient d'entrer à l'école, et son comportement suscite beaucoup d'inquiétude à son institutrice et à ses parents, qui se réunissent pour décider des mesures à adopter à son égard. L'enfant manifeste en effet une grande curiosité envers la sexualité, et les adultes considèrent que cet intérêt est anormal chez un si jeune enfant. Gontran leur pose, parfois avec insistance, des questions inconvenantes sur la reproduction des animaux et des êtres humains. Il demande à certains de ses petits camarades, garçons et filles, de lui montrer leurs parties génitales. Enfin, comble de la dépravation aux yeux de ses parents qui l'ont pris sur le fait, il lui arrive de caresser avec plaisir ses organes génitaux ! Les adultes pensent que le petit garçon doit être soigné ou puni (ou peut-être les deux) afin de le débarrasser de ces penchants pervers.

Après plus d'un siècle, il semble évident que la société victorienne était imprégnée d'une morale sexuelle aussi prude qu'hypocrite, qui lui faisait nier certaines réalités jugées inconvenantes. Ainsi, une croyance répandue à l'époque voulait que les enfants n'éprouvent aucune espèce de désir, d'intérêt ou de préoccupation de nature sexuelle avant la puberté. Il fallait donc les maintenir dans l'ignorance de la sexualité de

manière à préserver leur innocence. Si par malheur un enfant manifestait de l'intérêt envers des questions d'ordre sexuel, cette attitude jugée anormale devait être réprimée sévèrement. Même si les adolescents devaient, par nécessité, acquérir un certain nombre de connaissances en matière de sexualité, il ne fallait en aucun cas laisser ces préoccupations déborder de la théorie à la pratique. Ce n'est que chez les hommes adultes, dans un cadre précis et selon des formes bien définies, qu'une certaine satisfaction sexuelle pouvait devenir possible. Chez les femmes, les rapports sexuels étaient un devoir et non une source de plaisir.

C'est dans ce contexte que Freud élabore ses théories concernant l'influence des pulsions sexuelles et du refoulement sur les troubles psychologiques. Il ne tarde d'ailleurs pas à trouver des implications pédagogiques à ses théories.

Freud considère que les enfants doivent acquérir une certaine maîtrise de leurs pulsions, qu'ils doivent intégrer les valeurs morales de la société et finir par *sublim*er leurs tendances antisociales. Il serait malsain, par exemple, qu'un petit garçon satisfasse pleinement ses désirs œdipiens, qu'il ait des attouchements sexuels avec sa mère ou qu'il manifeste sans entrave aucune son hostilité envers son père. Au contraire, il doit parvenir à sublimer ses pulsions. Ainsi, sa curiosité sexuelle

pourrait être sublimée dans le désir de savoir et d'apprendre en général. De même, il pourrait transformer son sentiment œdipien de rivalité envers le père en un désir de compétition scolaire ou sportive avec ses camarades. Freud (1969, 1971) va encore plus loin dans cette voie. Pour lui, la sublimation de certaines pulsions serait nécessaire au maintien de la civilisation. Cette dernière s'écroulerait si les individus donnaient libre cours à leurs pulsions.

Mais Freud souligne aussi qu'il existe des limites aux exigences morales de la société envers l'individu en général et l'enfant en particulier. En effet, la capacité de sublimation de l'être humain n'est pas infinie ; elle peut varier d'un individu à l'autre, mais elle est assez restreinte. Si le degré de sublimation exigé dépasse les capacités de l'individu, ce dernier court le risque de succomber à la névrose plutôt que de se transformer en individu adapté qui sublime ses pulsions antisociales. Ainsi, il n'aurait pas du tout été surprenant pour Freud de voir le petit Gontran manifester certains troubles émotionnels après avoir été « débarrassé » de sa « propension au vice » par ses parents et ses instituteurs à force d'énergiques réprimandes et punitions — par exemple, souffrir d'une phobie de l'école, ou encore de tremblements nerveux l'empêchant d'apprendre à écrire. Pour Freud, de tels troubles émotionnels sont susceptibles de se produire si la société s'efforce de

réprimer trop sévèrement les pulsions sexuelles d'un individu. Freud a fortement critiqué les normes éducatives et morales de la société victorienne, dont la rigueur en matière de sexualité lui semblait excessive par rapport à la capacité de sublimation de la plupart des individus. Freud (1969) s'est opposé en particulier à ce que l'on cherche à empêcher les enfants de connaître les faits fondamentaux de la reproduction et de la vie sexuelle sous prétexte de préserver leur « pureté ». Selon lui, il faut aborder de manière directe la question de la sexualité avec les enfants et surtout avec les adolescents, car les maintenir dans

l'ignorance va leur causer plus de tort que de bien.

Cependant, Freud ne préconise pas une éducation libertaire qui autoriserait l'enfant à satisfaire ses pulsions sans entrave. Il prône plutôt une philosophie du juste milieu. On doit, selon lui, favoriser chez l'enfant l'intégration de valeurs et de normes qui lui permettront plus tard, en tant qu'adulte, de sublimer ou de maîtriser consciemment la plupart de ses pulsions plutôt que de les refouler dans l'inconscient. Pour ce faire, il est nécessaire d'imposer des restrictions, mais toujours en respectant les limites de la capacité de subli-

mation ou de maîtrise consciente propre à chaque individu. Dépasser ces limites, exiger l'impossible, conduirait l'individu à la névrose.

Les valeurs morales et les conceptions de l'éducation ont considérablement évolué depuis l'époque de Freud. De nos jours, le petit Gontran ne serait sans doute pas considéré comme un enfant anormal ni pervers. Tout le long du XX^e siècle, d'importants changements économiques, sociaux et culturels se sont produits. La théorie psychanalytique s'est inscrite dans cette vague de changements, elle s'en est nourrie tout en y apportant sa contribution.

1. Au regard des écrits de Freud, est-il normal qu'un garçon de 5 ans éprouve des pulsions sexuelles et un intérêt pour la sexualité ?
2. Que préconise-t-il de faire face à ces pulsions et à cet intérêt pour la chose sexuelle ?
3. En vous référant à la théorie freudienne, comment pouvez-vous expliquer les phobies scolaires ?

❖ Le stade oral (de 0 à 1 an).

Lisez l'article « Téter, un besoin, un plaisir » de la revue « Le journal de votre enfant » et répondez aux questions suivantes :

1. Quelle zone corporelle semble particulièrement investie par le nourrisson ?
2. Quelle est la conséquence de cette activité de succion ?
3. Quelle mise en garde fait l'auteur à propos de l'usage abusif de la tétine ?

Téter, un besoin, un plaisir

Par Catherine Crabò

“Magali a trouvé son pouce vers 2 mois et demi et cela nous arrangeait bien : son pouce, elle l'a toujours à sa disposition sans intervention extérieure. Mais nous n'avons pas abandonné la tette pour autant : la tette la calme dans les moments où elle est très énervée. Cela nous semble un bon compromis.”

Christelle

“La tette calme Lucien quand il s'énerve sur un jeu et elle l'aide à trouver le sommeil. Mais, parallèlement à cela, les chansons et comptines captent son attention de plus en plus longtemps...”

Dorothee



Photo Arthur Leroy

Téter est un besoin que le biberon ou le sein n'assouvit pas toujours complètement. Téter est aussi un plaisir et la tétine est, avec le pouce, la plus belle invention pour le satisfaire sur commande. Regardez ce bébé téter avidement. Écoutez comme la respiration de cet autre se calme, redevient régulière depuis que sa maman lui a mis l'objet adoré en bouche. Sentez comme son petit corps se détend encore davantage dans vos bras. C'est le pied...

Comme pour beaucoup de bonnes choses, il y a malheureusement un hic. L'excès nuit en tout. Il semble un peu énervé, sa tette va le calmer. Il n'arrive pas à s'endormir, elle va le rassurer. Il pleure, c'est parce qu'il a envie de téter. Vous êtes fatigué(e), il fait trop de bruit, et voilà cet objet devenu presque “bouchon”. Le tableau est rarement aussi total, mais certains jours s'en rapprochent, il faut bien se l'avouer... La tette devient alors LA solution pour les parents, parfois surtout pour l'un d'eux, et, par là, pour le bébé aussi. Quel effroi lorsque, loin de la maison, Arthur se met

à pleurer et que la tétine n'est pas dans le sac ! Vite s'engouffrer dans la première pharmacie. Ouf ! Sauvés... Et, au milieu du désert, comment cela se passerait-il ? Il faudrait bien que toute la famille s'en passe ! Survivriez-vous ?

La tétine doit pouvoir rester un des moyens proposés à l'enfant pour se calmer. Dans le cas contraire, il faudra assumer le fait qu'il éprouve des difficultés plus tard à s'en débarrasser. C'est plus facile à dire qu'à faire... Pour vous y aider : essayez un peu de sourire, de rire, de faire des vocalises, d'interpeller, tout cela avec une tétine en bouche...

Autant savoir...



L'hygiène doit être stricte : non, la tétine qui tombe ne se lave pas dans la bouche de l'adulte, car il y a risque de transmettre des microbes et des champignons. Non, la tétine ne doit pas se plonger dans du miel pour “avoir plus de goût”, entraînant de superbes caries des dents de lait. Hé oui ! même si elles ne sont pas encore sorties... Non, elle ne peut pas être enduite de moutarde ou de piment pour en dégoûter l'enfant.

C.L.

Lisez l'extrait de Freud tiré de « La sexualité infantile » dans « Trois essais sur la théorie de la sexualité » et répondez aux questions ci-après :

L'activité sexuelle s'est tout d'abord étayée sur une fonction servant à conserver la vie, dont elle s'est rendue indépendante que plus tard.

...Quand on a vu l'enfant rassasié abandonner le sein, retomber dans les bras de sa mère, et les joues rouges, avec un sourire heureux, s'endormir, on ne peut manquer de dire que cette image reste le modèle et l'expression de la satisfaction sexuelle qu'il connaîtra plus tard.

...Une première organisation sexuelle prégénitale est celle que nous appellerons orale, ou si vous voulez, cannibale. L'activité sexuelle, dans cette phase, n'est pas séparée de la préhension des aliments, la différenciation des deux actes n'apparaissant pas encore.

1. Quel lien, mis en évidence par Freud, existe entre l'activité de nourrissage et l'activité sexuelle ?
2. A votre avis, quelle vont être les conséquences d'un vécu oral satisfait ?
3. A l'inverse, quelles peuvent être les conséquences d'une oralité insatisfaisante, par exemple, un sevrage difficile ou trop précoce ?

Lisez le texte « Mordeur, mordu » de la revue « Le journal de votre enfant » et répondez aux questions suivantes :

1. A quelle manifestation physique peut-on lier l'apparition de ce comportement ?
2. A quel type de pulsion pouvez-vous lier ce comportement ?
3. Quel sens l'auteur du texte donne-t-il au fait de mordre chez un enfant de 12/18 mois ?
4. Quelle doit être la réaction de l'adulte ? Est-il opportun de « re » mordre l'enfant pour « lui apprendre » ?

Dans les sections de crèche accueillant des enfants de 12 à 18 mois, les puéricultrices sont régulièrement mal à l'aise de devoir annoncer aux parents que leur petit bout a été mordu par un autre bambin du groupe. Ce problème, il est vrai, se présente fréquemment entre enfants de cet âge. Il est d'ailleurs aussi désagréable d'avoir un enfant mordu qu'un enfant mordeur. Comment comprendre cela ?

Le petit qui découvre son monde, ses pairs, les autres utilise, pour ce faire, toutes les modalités possibles: toucher, caresser, taper, palper, pincer, regarder, sentir, lécher, mordre...

L'excitation de la découverte se combine parfois aussi avec des tensions ressenties à l'intérieur de lui, tensions qui

lui font peur car il n'en a pas le contrôle. Mais il ne peut anticiper l'effet de son geste sur autrui. S'il mord, ce n'est absolument pas avec l'intention de faire mal. Reste que la réaction qu'il provoque (pleurs, cris...) peut l'intriguer ou même l'intéresser et... l'amener à recommencer. Il est alors vraiment très important de ne pas enfermer l'enfant dans une réputation

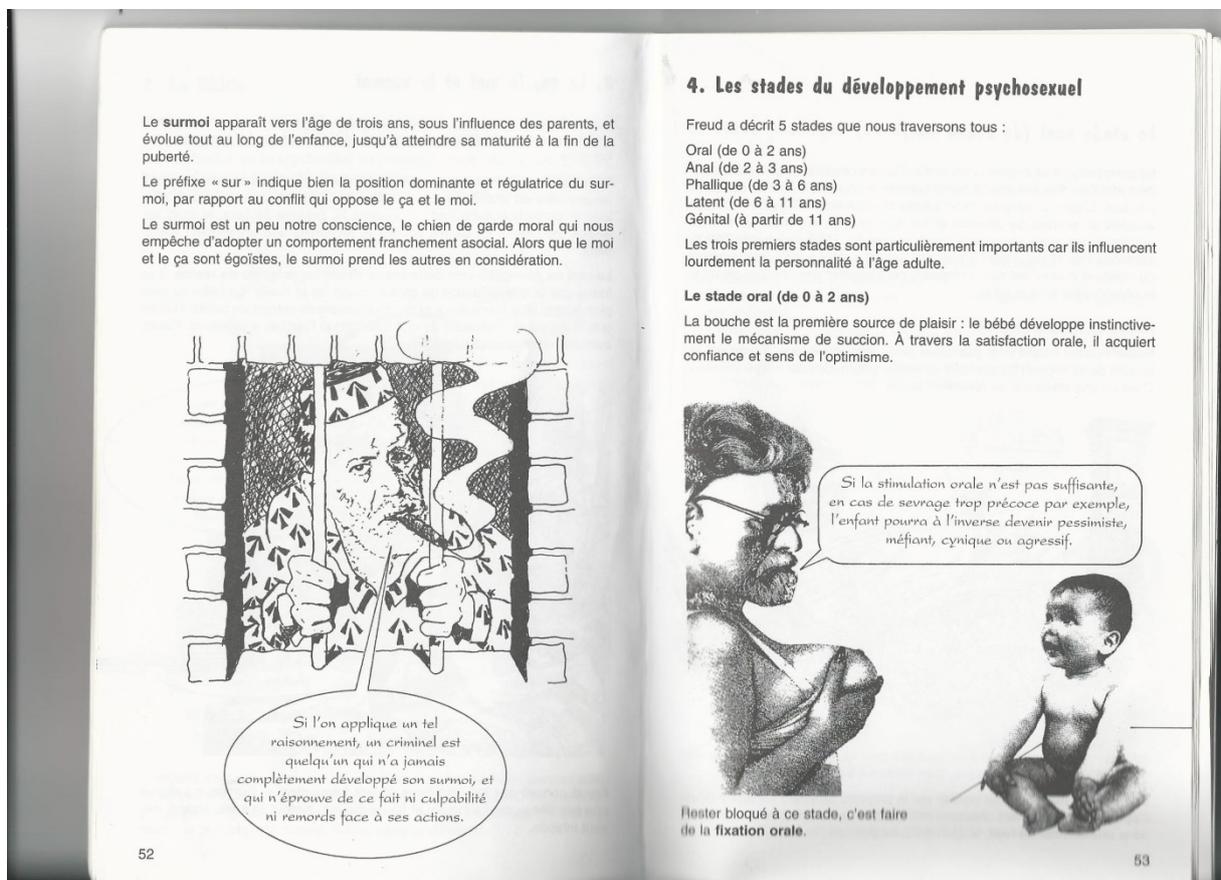
de mordeur ni de sévir afin de lui faire entendre qu'il porte préjudice à l'autre. Il est, par contre, capable de comprendre le lien de cause à effet: "Quand tu mords, ça fait mal, c'est pour ça que Laura pleure ou est fâchée."

Et s'il ne saisit pas le message et qu'il recommence, le placer à l'écart en le consolant, en le rassurant, en lui expliquant que l'on protège ainsi les autres de ses coups de dents, mettra doucement fin à ce mode exploratoire somme toute peu sociable.

En synthèse....

La vie affective du bébé est organisée autour de la fonction alimentaire. L'alimentation a pour Freud deux fonctions : nutritionnelle et libidinale (la diminution de l'état de tension est ressentie comme une satisfaction des pulsions). Ces deux fonctions vont se séparer : l'activité de succion va s'exercer pour elle-même en dehors des heures de tétée (prototype du plaisir érotique), au cours du premier semestre, puis dans le deuxième semestre s'ajoutera à la succion la morsure (correspondant à l'apparition des dents), avec des comportements d'agressivité, et ambivalence des sentiments (il veut en même temps incorporer sa mère et lui faire mal), c'est la phase sadique orale. A la fin de ce stade, où la relation à l'objet a été orale, le sevrage modifie la relation à la mère. Un moi rudimentaire s'élabore progressivement, à partir du ça.

(cf. Livre « La psycho sans aspirine » page 53)



❖ Le stade anal (de 1 à 3 ans).

Lisez l'extrait du livre de C. Morel, « A B C de la psychologie de l'enfant », et répondez aux questions suivantes :

1. Quel apprentissage représente un élément déterminant pour la structuration psychique de l'enfant à cet âge ? Pourquoi ?
2. Quelle est la zone corporelle et source de plaisir à ce stade ?
3. Qui décide du moment où l'enfant devient « propre » ? Pourquoi ?
4. Quelle valeur symbolique est attribuée au « contenu du pot » par l'enfant et ses parents ?
5. Concrètement, comment les parents doivent-ils gérer l'apprentissage de la propreté sphinctérienne ?
6. En quoi peut-on lier le stade anal aux sentiments de sadisme et d'agressivité ? L'expression de ces sentiments est-elle normale ?
7. Quels types de jeux peut-on proposer en relation avec le développement psychoaffectif de cet âge ?

LE STADE ANAL CHEZ FREUD : DE UN À TROIS ANS

À la fin de la première année, les sources, les objets et les buts pulsionnels du jeune enfant prennent une nouvelle orientation, ce qui signifie que ses investissements et ses centres d'intérêt changent. Ce passage s'opère progressivement et peut s'étaler sur plusieurs mois.

Pour Freud, l'apprentissage de la propreté représente l'élément le plus déterminant pour la structuration psychique de l'enfant. Cette considération doit être entendue sur le plan pratique comme sur le plan symbolique.

Au niveau pratique, l'éducation à la propreté constitue un accès vers plus d'indépendance pour l'enfant. Les parents y sont particulièrement sensibles et surinvestissent fréquemment cet apprentissage. Les pressions sociales et matérielles y sont pour beaucoup. Le coût des changes, les lessives supplémentaires, l'entrée à l'école qui pose la propreté comme une condition *sine qua non* à l'admission de l'enfant, ajoutent du poids dans la balance. Peut s'y associer, en outre, l'orgueil des parents qui tirent satisfaction et fierté de la précocité de leur enfant dans ce domaine.

Même si toutes ces considérations pratiques sont d'importance, c'est surtout au niveau psychique que l'apprentissage de la propreté joue un rôle fondamental. Il s'agit d'une expérience liée aux notions de contrôle, de pouvoir, d'échange, d'opposition, sans oublier l'érogénéité de la zone anale (d'où le nom du stade).

L'érogénéité de la zone anale

Lors de ce stade, le jeune enfant découvre et investit une nouvelle partie de son corps. Durant la première année, la zone orale était prédominante ; à partir de un an, s'y substitue ou s'y associe progressivement la région anale. Selon Freud, l'enfant retire un intense plaisir à déféquer ou au contraire à retenir ses selles. Les stimulations anales sont nombreuses. Le pot devient même parfois l'élément principal de l'éducation ou la « vedette » de la maison. La région anale constitue la zone érogène privilégiée parce qu'elle est réellement et physiquement dispensatrice de plaisir (ce

qui peut d'ailleurs subsister chez l'adulte sous bien des formes). Mais son érogénéité est aussi liée aux gratifications que reçoit l'enfant quand il fait dans son pot. Les encouragements, les compliments, les applaudissements de ses parents – voire de tous les adultes présents – lui procurent une immense satisfaction.

Contrôler et maîtriser

Les réactions parentales conduisent l'enfant à prendre conscience de son propre pouvoir : « Si je vais sur le pot, mes parents sont contents ; si je n'y vais pas, mes parents sont mécontents ». Le tout-peut comprend alors qu'il peut gratifier ou frustrer ses parents. S'agissant de son propre corps, rien ni personne ne peut le contraindre à être propre. Quelles que soient les méthodes employées, il est impossible de forcer un enfant à faire ses besoins dans son pot ou dans les toilettes. Les menaces, les sermons, les cris ou la violence physique sont dans ce domaine inefficaces. C'est l'enfant qui décide d'être propre. Ou qui le refuse.

Souvent l'enfant joue avec ce nouveau pouvoir. Le stade anal s'articule sur l'ambivalence des mécanismes de rétention (garder/frustrer) et d'expulsion (donner/satisfaire). Le contrôle des sphincters n'est pas uniquement un contrôle physique car il s'étend à un contrôle sur l'environnement. Au cours de l'apprentissage de la propreté, l'enfant perçoit progressivement tout l'avantage qu'il peut retirer de cette activité. Outre l'excitabilité de la muqueuse anorectale, c'est pour lui la possibilité de s'assurer un pouvoir sur son propre corps et, *in extenso*, sur le monde. Le langage courant traduit bien cette notion de pouvoir en désignant la cuvette des toilettes sous le nom de trône. Disposer devient le maître mot du stade anal. En disposant, à son gré, de ses matières fécales, l'enfant dispose du monde, devient le maître de son monde. Freud insiste à ce sujet sur le comportement espiègle de l'enfant qui refuse le pot qu'on lui présente, gardant ses selles et montrant par là qu'il videra ses intestins quand bon lui semblera. L'enfant dispose ainsi d'un moyen de pression sur son entourage. Il peut à loisir gratifier sa mère, son père, ou ses éducateurs, comme il peut les frustrer. La rétention constitue pour Freud la première opposition de l'enfant, son premier « Non ! ».

La première création de l'enfant

Les fèces sont un produit de l'enfant, c'est-à-dire un objet interne, un objet-Moi, qui par l'expulsion devient un objet externe, un objet non-Moi. « C'est à moi » considère l'enfant et c'est ce sentiment de propriété qui explique aussi les enjeux psycho-affectifs de l'apprentissage de la propreté. Ses matières fécales sont, pour l'enfant, sa création, sa première création, quelque chose qui vient réellement de lui, qu'il a fait tout seul sans l'aide de ses parents.

La spécificité de cette période et son importance tant pour les parents que pour l'enfant expliquent que ce dernier s'attache à ses excréments. D'une part parce qu'il s'agit de sa création ; d'autre part parce que, vis-à-vis des adultes, ils deviennent une monnaie d'échange, une récompense, un cadeau que le tout-petit fait à ses parents. C'est pourquoi il peut mal tolérer, en tout cas ne pas comprendre, la déposition de ses matières fécales et s'étonner que l'on jette son cadeau. La cohérence de l'attitude parentale est ici primordiale. S'ils s'extasient sur le « beau caca » qu'a fait leur fils ou leur fille dans le pot, pour aller l'instant suivant le jeter dans les toilettes, sans autre forme de cérémonie, l'enfant ne comprend plus. Il peut même en éprouver une blessure, une blessure narcissique. Puisqu'il identifie ses excréments à lui et que, réciproquement, il s'identifie à eux, ce que l'on fait à ses excréments, on le lui fait à lui ou on pourrait le lui faire. Évidemment, il ne s'agit pas de conserver les fèces de l'enfant, mais il faut être attentif à ses propres réactions (ne pas marquer de dégoût : c'est un cadeau !), comme à celles de l'enfant (prendre le temps de lui parler, de lui expliquer pourquoi on jette ses excréments). Il faut surtout veiller à être cohérent, à ne pas passer par des attitudes extrêmes et totalement contradictoires aux yeux de l'enfant : l'extase puis le dédain.

L'absence de dégoût et de pudeur

Les sentiments de l'enfant à l'égard des fèces divergent fondamentalement de ceux de l'adulte. L'enfant ne nourrit aucun dégoût, aucune aversion ou répulsion. Bien au contraire, il prend plaisir (et éprouve de la fierté) à voir ses excréments (et, à l'occasion, ceux des autres). Il peut même être attiré au point de vouloir les toucher, jouer avec, voire les manger.

Ce rapport aux fonctions intestinales, spécifique à la petite enfance, ressort très nettement dans l'absence d'intimité conférée à l'acte. Autant l'adulte se cache, autant l'enfant s'expose (les toilettes des écoles maternelles en sont un bel exemple !). C'est une expérience qu'il partage, qu'il aime partager. Cette propension pour l'exhibitionnisme et le voyeurisme est interprétée par Freud comme une manifestation sexuelle infantile typique. Il n'y a là aucune perversion, puisque l'enfant n'éprouve pas encore de pudeur, valeur morale qui sera acquise à la fin du stade suivant.

Sadisme et agressivité

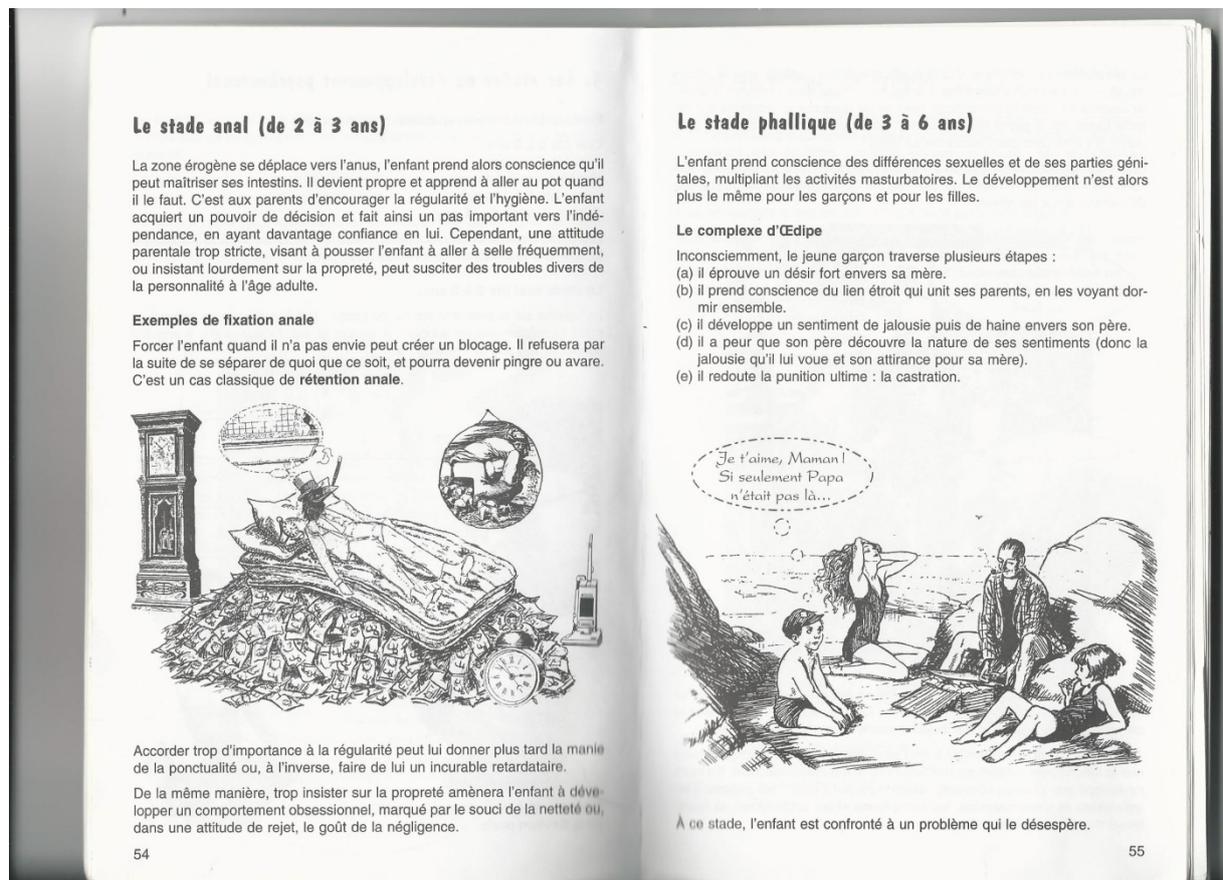
Le stade anal est souvent appelé sadique-anal. C'est, en effet, lors de cette période qu'émergent les pulsions sadiques. Elles se manifestent ouvertement dans les tendances destructrices du tout-petit, particulièrement marquées entre deux et trois ans. À cet âge, l'enfant dit « Non » verbalement, acquisition fondamentale pour Spitz ; l'enfant dit « Non » symboliquement lors de l'apprentissage de la propreté (en retenant ses matières fécales ou en souillant ses vêtements) ; et l'enfant dit « Non » en cassant, déchirant, brisant ou jetant tous les objets qui lui passent dans les mains. Ces tendances destructrices existent toujours, même si elles sont d'intensité variable selon les enfants. Winnicott indique clairement que c'est seulement en détruisant l'objet ou l'autre, c'est-à-dire en s'opposant, que l'enfant peut s'individualiser et accéder à l'indépendance.

Pour Freud, le fait de crier, de casser, de mordre ou de taper manifeste les pulsions sadiques de l'enfant. Par la suite, l'évolution libidinale voit les tendances sadiques décroître, se socialiser ou se sublimer dans diverses activités.

En synthèse....

C'est avec le début du contrôle sphinctérien que commence ce stade. La zone érogène devient la région anale, avec le plaisir de la défécation et de la rétention volontaire. L'enfant considère le contenu de ses intestins comme une partie de lui-même, qu'il peut ou non, selon son bon vouloir, offrir en cadeau à ses parents (dans le pot). Son autonomie croissante déclenche des interdits parentaux, qui suscitent chez lui des sentiments d'agressivité qu'il décharge sur des objets (aspect sadique). La relation de l'enfant à l'objet libidinal s'exprime en termes de possession / expulsion. Le moi se renforce et les interdits parentaux sont à l'origine du surmoi.

(cf. Livre « La psycho sans aspirine » page 54)



❖ Le stade phallique (de 3 à 6 ans).

Lisez l'article « Il se chipote le sexe : comment réagir ? » de la revue « Le journal de votre enfant » et répondez aux questions suivantes :

1. Quelle partie du corps les enfants de cet âge semblent-ils particulièrement investir ?
2. Quelle doit être la réaction des parents face à ce comportement ?
3. La masturbation est-elle un phénomène normal ? Quelle fonction attribue l'auteur à cette pratique ?

Il se chipote le sexe : comment réagir ?

Par Martine Nibelle

Conscient des sensations de plaisir qu'il peut tirer de son sexe, votre enfant les recherche parfois activement.

De plus, pendant une période plus ou moins longue, garçons et filles prennent beaucoup de plaisir à se toucher.

Ils en ont un mélange de plaisir, de curiosité et d'inquiétude, très attentifs à la réaction de celui qui les voit faire. Ils perçoivent le mouvement de retrait ou de réprobation de l'adulte.

Cela peut nécessiter un recadrage de votre part. En effet, votre réaction comme parent qui voit n'est pas neutre. Attendri(e) ou choqué(e), vous avez comme premier mouvement de laisser faire ou de freiner. Selon votre sensibilité, vous avez tendance à faire semblant

de rien ou plutôt à apprendre la pudeur à votre enfant en interdisant certains gestes en public tout en les autorisant quand il se retrouve seul dans sa chambre. Dites-lui alors qu'il est normal de toucher les parties les plus intimes de son corps, mais pas devant les autres.

La masturbation est un phénomène banal chez l'enfant entre 2 et 3 ans, et même par la suite. C'est un passage naturel. S'il y attache un intérêt excessif et qu'il en oublie par exemple de jouer, c'est peut-être que quelque chose le préoccupe. Il a besoin d'aide. Face à des manifestations compulsives, à tel point

d'en être gercé ou irrité, il faut se poser des questions et en parler éventuellement avec votre médecin.

Cependant, un enfant peut recourir à la masturbation de manière quasi automatique quand il est fatigué à la fin de la journée ou quand il a été très excité. Vous le voyez s'écrouler dans le fauteuil, sucer son pouce et lever sa robe ou glisser sa main dans son pantalon et se chatouiller le nombril ou le sexe en prêtant peu d'attention à son entourage. C'est comme si, en se donnant des sensations agréables, il se recentrait sur lui-même et se libérait de ses tensions.

Lisez l'article « Sacré Œdipe ! » tiré de la revue « Enfant magazine » et répondez aux questions suivantes :

1. A partir de 3 ans, quelle va être l'attitude de l'enfant à l'égard du parent du sexe opposé ? Et à l'égard du parent du même sexe ? Et vis-à-vis du couple parental ? Comment appelle-t-on cette situation ?
2. Pourquoi parle-t-on de l'Œdipe comme d'une seconde naissance ?
3. Sur quelles « grandes questions » prend appui le complexe d'Œdipe ?

4. Chez le petit garçon, comment l'Œdipe se déroule-t-il sur la scène inconsciente ?
5. Même question pour la petite fille ?
6. Comment l'Œdipe se manifeste-t-il dans la vie de tous les jours ?
7. A votre avis, l'enfant est-il pleinement conscient de ses attitudes, de ses sentiments ? Comment vit-il cette situation sur la scène consciente ?
8. Quelles doivent être les réactions des parents face à cette crise ? Que ne doivent-ils surtout pas faire ?
9. Que va permettre la résolution du complexe d'Œdipe ?

Sacré Œdipe !

Léo n'a d'yeux que pour sa maman. Linda, elle, c'est son papa ! A partir de 3 ans, les enfants entrent dans leur période œdipienne. Fondamentale pour construire leur personnalité... elle peut néanmoins déstabiliser un couple. Attention !

A chaque fois que des amis viennent dîner à la maison, Linda, 3 ans, sort le grand jeu. Un sourire complice en direction de Franck, son papa, ouvre le début de ce petit rituel. Elle grimpe sur ses genoux avant de se blottir, serrée dans ses « babas ». Dès qu'il essaie de se « déscotcher », sa fille se met à hurler... Samedi matin, Léo, 6 ans, a profité de la douche de son père pour se glisser dans le lit conjugal et enlacer sa mère qui somnole. Quand Ghislain, son papa, est de retour, le petit garçon lui lance sur un ton définitif : « C'est ma place maintenant, toi tu t'en vas ! » Tête du père... Tous les parents en ont entendu parler, mais quand le complexe d'Œdipe s'empare de leur enfant, ils sont toujours surpris, parfois perplexes, voire gênés tant il n'est pas simple de se situer, en tant qu'adultes, face à un petit séducteur/trice. Au-delà de son côté attendrissant, cette étape, qui débute vers 3 ans et s'achève après 6 ans, est cruciale pour le développement de votre enfant. « C'est à ce moment que se mettent en place son organisation affective et la manière dont il va apprendre à vivre ses sentiments amoureux

Les signes qui ne trompent pas

Votre enfant est âgé de 3 à 6 ans ? Il traverse sa période œdipienne si vous remarquez :

- des crises de larmes, colères, irritabilité (qui peuvent aussi avoir d'autres raisons),
- des états d'excitation,
- une grosse demande de contacts physiques (bisous, câlins, etc.) avec le parent de sexe opposé,
- un désir d'usurpation de la place du parent rival (dans le lit, à table, sur le canapé, etc.),
- des tentatives pour empêcher le couple parental de se retrouver (cris, pleurs, bêtises, etc.).

et hostiles vis-à-vis de ses parents », résume le pédopsychiatre Stéphane Clerget *. La façon dont se « résout l'œdipe », comme disent les psy, influence pour une large part son ouverture sur le monde, son affectivité, ses relations sociales. C'est en renonçant à ses premières amours (ses parents) qu'il peut acquérir son autonomie, s'ouvrir aux autres.

Pour le psychanalyste Jean-Claude Liaudet **, il s'agit même d'une seconde naissance. « C'est à la fin de la période œdipienne, dit-il, que l'enfant devient véritablement humain. Il sort du monde de la famille pour aller désirer ailleurs, il entre dans le social. »

Un homme... une femme

Flash-back. Depuis son arrivée sur la planète Terre, il y a au centre de l'univers de votre bébé, sa maman investie de toutes les puissances, et en périphérie son papa. Ensemble, ce couple forme un tout. Vers 4 ou 5 ans, votre enfant apprend qu'il est né d'un père et d'une mère. C'est une grande découverte que celle de la différence sexuelle. Il y a les femmes et les hommes. On est soit l'un, soit l'autre. Il comprend inconsciemment qu'il manque à chacun quelque chose pour être complet... Parallèlement, il découvre aussi qu'il faut un homme et une femme pour faire un enfant. Apparaît la notion de la succession des générations : mes parents m'ont conçu. Et moi, à mon tour, je concevrai un enfant avec quelqu'un de l'autre sexe... Cet ordre des générations permet de structurer le temps.

Œdipe, version garçon, version fille

Que se passe-t-il donc dans l'inconscient de votre enfant ? Si on avait la possibilité d'enregistrer le dialogue intérieur d'un petit garçon, cela pourrait donner à peu près ça : « Moi aussi, je veux avoir un enfant. Avec qui ? Avec maman, c'est elle que j'aime. Mais elle est prise par quelqu'un d'autre : elle est à papa ! Papa me gêne. » Ce sentiment de rivalité se double de la crainte d'une sanction imaginaire : celle de la castration : « Si je vais vers maman, papa

me coupera mon zizi ! » Pour le petit garçon, la seule façon de sortir de ce conflit est de renoncer à sa mère, de s'identifier à son père.

Chez la petite fille, le big-bang se produit à la découverte de la différence sexuelle. « Mais je n'ai pas de pénis ! », constate-t-elle. Elle se tourne vers sa mère, en se disant inconsciemment : « Maman va m'en donner un. » Patatras, grosse déception : maman non plus n'en a pas : elle est faite comme elle ! Peut-être aurais-je plus de chance avec papa, songe-t-elle : « Lui au moins pourra me donner un enfant » (qui est, selon la psychanalyse, l'équivalent du pénis). Poussée par « l'envie de pénis » (attention, il s'agit d'une notion symbolique !), elle entre en rivalité avec sa mère. Face à l'interdit et à la résistance de son père, elle redouble d'effort pour le séduire et l'aimer malgré lui. Si le fantasme de la castration provoque la sortie du complexe d'Œdipe chez le garçon, il constitue plutôt un point de départ chez la fille. Pour Freud, ce complexe met plus longtemps à disparaître chez cette dernière...

Pour compliquer un peu le scénario, il n'est pas rare que l'enfant traverse une phase transitoire d'œdipe inversé : la petite fille rêve d'être l'homme de sa maman et le petit garçon d'être la femme de son père.

« Je veux me marier avec toi ! »

Comment l'œdipe se manifeste-il ? En entrant dans cette phase, le comportement de votre enfant change brusquement. C'est d'ailleurs souvent à ce moment-là que les parents consultent pour la première fois un pédiatre ou un psy. L'agressivité et l'opposition s'expriment ouvertement avec le parent du même sexe, tandis qu'avec celui du sexe opposé, il y a une recherche insistante de câlins, d'embrassades, de contacts physiques. Le petit garçon, remarquait déjà Freud, « cherche à séduire sa mère en exhibant son pénis, dont la possession le remplit de fierté. » Parfois, cela peut se traduire par des rêves, où par exemple le petit garçon vole sur le dos de sa mère, vit des scènes de combats et de mort qui mettent en jeu la rivalité. Vous pouvez aussi entendre votre >

Couple Sacré Œdipe !

enfant dire : « Je veux me marier avec toi » ou, plus déconcertant, « Quand tu seras mort(e), je me marierai avec papa/maman » !
Autres manifestations œdipiennes : il veut prendre la place du parent rival à table, devant la télévision ou dans le lit conjugal. Son comportement, dicté par le désir inconscient d'usurper cette place, le pousse parfois à jouer les « briseurs de couple », par exemple en restant collé dans vos bras pour empêcher son père de vous approcher (ou vice versa), à s'inviter au milieu de la nuit dans le lit conjugal, à tenter d'attirer l'attention sur lui pour vous empêcher vous et son père de vous parler...

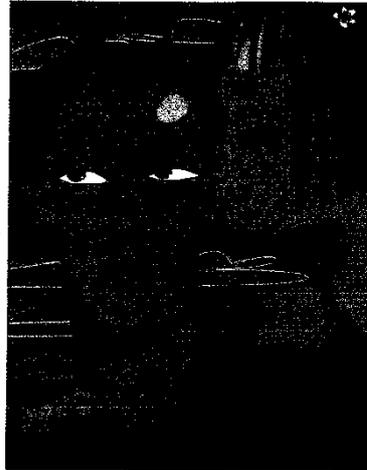
Votre priorité ? Ne pas entrer dans son jeu

Comment réagir ? D'abord rappelez-vous une chose très importante : les forces psychiques à l'œuvre durant cette période agissent à l'insu de votre enfant. Autrement dit, il ne décide ni d'être agressif avec l'un de ses parents ni de tenter de séduire l'autre. Cela s'impose à lui. Inutile donc de lui en vouloir !

Optez pour la trilogie : douceur, patience et fermeté. Idéalement, en tout cas. Car cette situation n'est pas plus simple à vivre pour vous qui devez vous déterminer par rapport à des sujets intimes et sensibles, comme la relation à vos propres parents, l'affectivité, le désir, la sexualité, les interdits fondamentaux...

Certains d'entre vous se trouvent renvoyés à la façon dont ils ont franchi cette étape. « La personne qui a mal vécu ou mal résolu son œdipe peut s'identifier à son enfant et avoir plus de difficultés à l'accompagner sur le chemin du nécessaire renoncement, analyse Jean-Claude Liaudet. Comment faire subir à mon enfant, pense-t-elle, une si terrible séparation ? »

Pas facile non plus d'expliquer à son enfant qu'il doit renoncer à cet amour impossible,



quand on est seul(e) pour l'élever ou bien quand la vie amoureuse du couple est insatisfaisante... L'enfant peut être alors utilisé par l'adulte pour combler son manque affectif.

« Il est important que les parents n'entrent pas dans le jeu de l'enfant, souligne Maïa Guimard, psychologue à la permanence parisienne de L'École des Parents. Un papa ou une maman ne devrait se sentir ni flatté, ni gratifié par les paroles et les signes que lui adresse son enfant en plein œdipe. »

« L'enjeu est important, rappelle Stéphane Clerget, car c'est à partir du moment où l'enfant renonce à une relation amoureuse et physique avec son père ou sa mère qu'il devient disponible pour investir son énergie pulsionnelle dans l'apprentissage et la sociabilité... » C'est aussi de ce renoncement que dépendra sa future vie affective. Dans son livre *Cherche*

désespérément l'homme de ma vie, la psychologue Sylvie Tenenbaum évoque ces « pères qui aiment trop leurs filles, qui les tiennent tellement dans les filets de leur amour qu'elles se trouvent totalement empêchées d'aimer un autre homme ». De même, une mère peut inconsciemment aliéner son fils en lui faisant sentir qu'elle ne serait plus en sécurité s'il la quittait pour mener sa vie.

Comment le remettre délicatement à sa place

Concrètement, le but du jeu est de remettre doucement votre petit garçon ou votre petite fille à sa place d'enfant. Pour Stéphane Clerget, l'important est de poser clairement l'interdit fondamental de l'inceste. « Tu ne peux avoir ni relation amoureuse ni enfant avec ton père ou ta mère, ni aucun membre de ta famille, car ils sont ton père, ta mère, ton frère, ta sœur, ta tante, etc. Cet interdit est vrai chez tous les hommes, à toutes les époques. Quand tu seras grand, tu trouveras une amoureuse (ou un amoureux) avec qui tu pourras avoir des enfants. » Pour achever la démonstration, ajoutez : « Tu vois bien, moi non plus, je n'ai pas épousé ma mère/mon père. »

Sachez que certaines interdictions explicites sont démenties par les comportements. Il faut que la conduite des adultes soit cohérente. « Dès que l'enfant sent une faille, il s'y engouffre, poursuit le pédopsychiatre. Quand il veut squatter le lit parental, les parents doivent l'inviter à regagner sa chambre. » Même recadrage quand il cherche à monopoliser systématiquement l'attention de l'un de vous.

A ce moment de sa vie où votre enfant est très excitable, il est bon aussi de développer le sens du respect de l'intimité et de la pudeur : de votre côté et du sien. Évitez de prendre votre bain avec lui, de vous promener nus dans la maison, apprenez-lui à frapper à la porte de la chambre avant d'entrer (faites de même avec lui), ne soyez pas intrusifs pendant sa toilette (commencez à lui apprendre à se laver tout seul le zizi et les fesses)... Pas facile, direz-vous ! Pourtant ne vous mettez pas trop la pression non plus. Inutile de vous transformer en vigie œdipienne et de crier « Gare ! » à chaque approche de votre enfant. Même en plein œdipe, on a encore le droit de conserver sa spontanéité et d'échanger de gros câlins. Pour le plus grand bonheur des petits et des grands ! ■

Gilles Donada, avec la collaboration de Stéphane Clerget, pédopsychiatre, Jean-Claude Liaudet, psychanalyste, Maïa Guimard, psychologue.

* Auteur de *Nos enfants aussi ont un sexe*, éd. Robert Laffont.
** Auteur de *Telle fille, quel père ?*, éd. L'Archipel.

Un mythe, une tragédie, un complexe

Dans la tradition de L'Odyssée, la naissance d'Œdipe, fils de Laïos, roi de Thèbes, et de Jocaste, est marquée par des oracles funestes : il tuera son père et épousera sa mère. Laïos commande donc à un guerrier de tuer son fils, celui-ci désobéit et abandonne l'enfant dans la forêt. Œdipe est recueilli par un couple de bergers qui le confie au roi de Corinthe. Des années plus tard, Œdipe retourne à Thèbes ignorant tout de son identité. En chemin, il croise un vieillard qui refuse de lui céder le passage. Un duel s'ensuit et Œdipe tue son adversaire. Il ne sait pas qu'il s'agit du roi

de Thèbes, son père ! Après avoir résolu l'énigme du Sphinx, Œdipe entre en héros à Thèbes. En signe de gratitude, il est invité à monter sur le trône désormais vacant. Sans savoir que c'est sa mère, il épouse Jocaste, dont il a des enfants. Après quinze ans de bonheur, la peste s'abat sur la ville. L'oracle apprend alors à Œdipe qu'il s'agit d'une punition des dieux pour un parricide et un inceste. Ayant découvert que la prédiction le concernait, il se crève les yeux et Jocaste se pend. Œdipe quitte la ville, accompagné de sa fille Antigone.

En synthèse....

Selon Freud, durant le stade phallique, la zone psychosexuelle de plaisir se déplace de la région anale vers la région génitale.

Phallus= symbole inconscient du pouvoir et de l'autorité parentale.

Ce stade est dominé par un conflit central dans la vie psychique : le complexe d'Œdipe. Suivant le scénario oedipien, la nature de la relation qui unit l'enfant à ses parents se transforme vers l'âge de 3 ans : l'affection qu'il porte au parent du sexe opposé se sexualise. Il en vient à le désirer inconsciemment et à rivaliser avec le parent du même sexe pour l'amour de l'objet convoité. Il est alors en proie à des sentiments conflictuels et anxiogènes. Sur la scène consciente, il porte une affection réelle au parent rival et sur la scène inconsciente, il veut le renverser et prendre la place qu'il occupe auprès du parent désiré. Son déroulement varie selon le sexe de l'enfant. L'issue du conflit oedipien est importante pour la structure générale de la personnalité adulte car ce complexe met en jeu un désir interdit auquel l'enfant va devoir renoncer (interdit de l'inceste).

Symboliquement, c'est à partir de l'intégration de cet interdit que l'enfant assimile tous les autres interdits (formation du surmoi). D'où l'importance pour l'enfant que ses parents lui posent des limites fermes et cohérentes.

En renonçant à la satisfaction de ses désirs oedipiens frappés d'interdit, l'enfant transforme son investissement sur les parents en identification aux parents (adoption d'un modèle sexuel conforme à son sexe).

(cf. Livre « La psycho sans aspirine » page 54)

❖ Le stade de la latence (de 6 à 12 ans).

Lisez la situation suivante et répondez aux questions :

« Marie (8 ans) est, selon ses proches, une petite fille modèle: bonne élève, très polie, obéissante, elle adore lire, apprendre et aller en vacances avec ses parents. Ils vont en général à la mer, ce qui réjouit Marie qui collectionne les coquillages. Néanmoins, elle est un peu triste de quitter pendant quelques semaines ses amis et d'abandonner un petit temps son entraînement de gymnastique. »

1. Comment décrit-on Marie ?

- Au niveau de ses traits de personnalité, de son comportement ?
- Au niveau des activités qui l'attirent ?
- Au niveau des relations avec sa famille et avec ses amis ?

Comme tu peux le constater, à cet âge, la « sexualité est mise en veilleuse ».

2. A ton avis, ce phénomène aura-t-il des conséquences sur le plan scolaire ?

En synthèse...

Selon Freud, vers l'âge de 6 ans, l'enfant entre dans la période de latence. Cette période est une sorte d'oasis de tranquillité sexuelle relative entre la turbulence des années préscolaires marquées par le complexe d'Œdipe et les tempêtes de l'adolescence.

L'enfant parvenu à ce stade a résolu l'Œdipe, il a adopté un modèle sexuel et développé un surmoi capable de tenir le ça en échec. C'est ce refoulement des pulsions qui permet à l'enfant d'investir pleinement la sphère scolaire.

(cf. Livre « La psycho sans aspirine » page 54)

3.2. La théorie comportementaliste ou behavioriste (Watson, Skinner, Pavlov).

Cette théorie met l'accent sur le **comportement humain** qui serait modelé par **l'environnement** et étudie l'apprentissage, car comprendre un comportement c'est comprendre son acquisition, son **apprentissage**.

- Chez les animaux = Le comportement est souvent **inné**. Ex: Les poissons naissent en "sachant" nager.
- Chez les humains = Les comportements complexes et diversifiés sont souvent **appris** (importance de l'expérience).

Contrairement au comportement inné, qui est génétiquement programmé, le comportement appris résulte de l'influence du milieu. Nous apprenons en agissant, en faisant des associations et en observant autrui. Autrement dit, l'apprentissage naît de nos rapports avec les êtres, les événements et les objets de notre milieu.

L'apprentissage est une modification relativement permanente (1) du comportement ou du potentiel comportemental ou des représentations mentales résultant de l'exercice au de l'expérience (2). La modification peut être immédiate ou survenir après un certain délai, à la suite de l'expérience. La modification peut même rester à l'état potentiel et ne jamais se réaliser, faute d'occasion.

(1) Un comportement appris est susceptible de disparaître.

(2) L'apprentissage vient soit de la réalisation concrète d'un comportement, soit de l'observation ou de l'écoute d'une personne ou d'une chose.

Dans la perspective béhavioriste, presque tous nos comportements sont le résultat d'un **conditionnement** et l'environnement façonne notre comportement en renforçant les habitudes particulières.

Ainsi, si on peut analyser toutes les composantes de l'environnement d'une personne, on peut prédire ses réactions.

Selon eux, le **conditionnement** (stimulus - réponse) est le mécanisme fondamental qui détermine la conduite humaine (le changement est externe).

Les behavioristes estiment que, pour être véritablement scientifique, une méthode de recherche doit se limiter à l'étude de comportements objectivement observables. En fait, ils croient que tout comportement peut être considéré comme une réaction à un stimulus (un objet ou un événement, intérieur ou extérieur, qui amène un organisme à réagir).

Les animaux étant des sujets idéaux pour étudier des comportements objectifs et observables, la majorité des recherches behavioristes s'effectuent avec des animaux ou à l'aide de méthodes élaborées suite à des recherches sur les animaux.

Des behavioristes tels que John Watson, au début des années 1900, et B.F. Skinner, plus récemment, se sont particulièrement intéressés à **l'apprentissage**, c'est-à-dire l'acquisition des

comportements, chez les chiens, les rats, les pigeons et d'autres animaux. Ils ont ainsi réussi à énoncer certains principes de base.

Néanmoins, certains behavioristes s'intéressent effectivement aux humains. B. F. Skinner, l'un des plus célèbres, était convaincu qu'on peut utiliser l'approche behavioriste pour « **façonner** » **le comportement humain** et changer ainsi la tendance actuelle de l'évolution de l'humanité, désastreuse selon lui.

Il s'est également intéressé à l'apprentissage chez les humains et a réalisé des recherches sur l'enseignement programmé et les machines à enseigner (des ordinateurs), dont il préconisait l'utilisation en classe.

D'autres behavioristes ont créé une technique thérapeutique, appelée modification du comportement, pour **traiter** les personnes qui souffrent de problèmes comportementaux tels les phobies (des peurs irrationnelles) et l'alcoolisme.

3.2.1. La personnalité selon les théories de l'apprentissage.

Selon les théories de l'apprentissage, le terme **personnalité** renvoie à l'ensemble des comportements observables d'une personne.

La personnalité, comme d'autres comportements appris, est acquise par le conditionnement classique et opérant, l'imitation, etc.

Le comportement (ou personnalité) est considéré comme *circonstanciel*. C'est-à-dire que les comportements d'un individu peuvent varier selon les situations et selon les apprentissages antérieurs de cette personne.

Ce sont les récompenses, les punitions et la présence de modèles dans ces situations qui permettent le mieux de prédire les comportements des individus.

Certaines personnes sont manifestement toujours timides et introverties! Les théoriciens de l'apprentissage expliquent cette constance par la diversité des expériences de vie et d'apprentissage des individus.

C'est le renforcement ou la punition systématique, ou l'observation d'un comportement qui incite l'individu à adopter des réactions habituelles dont l'ensemble forme ce qu'on appelle la « personnalité ».

3.2.2. Le conditionnement, l'apprentissage

Suite à ses recherches sur le **conditionnement classique**, **John B. Watson** a affirmé que tout comportement humain ou personnalité est déterminé par l'apprentissage. Comme de nombreux behavioristes de son temps, Watson était convaincu que le **nouveau-né est comme une boule d'argile** qui n'attend que les expériences d'apprentissage pour se modeler.

Il prétendait même que si on lui donnait une douzaine de bébés en bonne santé, il pourrait, en les éduquant à sa manière dans un milieu spécifique, faire de n'importe lequel de ces enfants un médecin, un avocat, un artiste, un marchand ou encore un mendiant et un voleur, sans égard aux talents, penchants, tendances, vocation ou race des ancêtres de chacun.

Emboitant le pas à Watson, le behavioriste moderne **B.F. Skinner** affirmait qu'il n'était pas nécessaire de connaître les caractéristiques biologiques ou la vie intérieure d'une personne

pour expliquer sa personnalité, qu'il suffisait d'examiner à quels stimuli elle avait été exposée et quelles avaient été ses réactions.

Si vous êtes une personne timide qui a du mal à se faire des amis, Skinner vous dirait que vous avez *appris* à vous comporter de cette façon, que votre comportement est le résultat de vos interactions antérieures avec les membres de votre famille, vos amis, vos professeurs et d'autres personnes (Skinner, 1990).

Les théories de l'apprentissage reconnaissent **trois grandes variables** dans le processus :

1. l'environnement qui stimule, (S)
2. l'organisme qui est stimulé (I) et
3. le comportement ou la réponse de l'organisme par suite de la stimulation.(R)

Le schéma classique est donc :

$$S \rightarrow I \rightarrow R$$

S = le stimulus provenant de l'environnement (des stimuli)

I = l'individu

R = le comportement ou réponse de l'individu par suite de la stimulation

Deux types de conditionnements sont distingués : le conditionnement classique, pavlovien, encore appelé **conditionnement répondant** et le **conditionnement opérant**.

- **Le conditionnement classique ou répondant (WATSON - PAVLOV)**

Sans nier la réalité de l'individu (I) et de son fonctionnement interne, les behavioristes classiques ne s'en occupent pas directement. En effet, leur objectif est de spécifier les conditions et les processus par lesquels l'environnement (S) contrôle le comportement (R), sans faire référence à des variables internes considérées comme non observables et hypothétiques. Le schéma selon lequel ils travaillent met ainsi entre parenthèses l'individu (I) qu'ils considèrent comme une « **boîte noire** ». Toutes les questions relatives à la conscience sont ainsi écartées de leurs champs d'étude.

D'où le schéma :

$$S \rightarrow R$$

considéré comme le schéma linéaire classique behavioriste.

Le conditionnement classique s'effectue lorsqu'un *stimulus neutre*(SN) est associé à un *stimulus inconditionnel*(SI).

Le *stimulus inconditionnel* déclenche automatiquement une certaine réponse : la *réponse inconditionnelle*(RC).

Puis, en présentant de façon régulière et fréquente un *stimulus neutre* en présence du *stimulus inconditionnel* une association habituellement inconsciente se crée entre les deux stimuli.

Ainsi, le *stimulus neutre* se transforme en *stimulus conditionnel* (SC)et reprend une réponse similaire, sinon une réponse identique, à celle du *stimulus inconditionnel* (donc, à la *réponse inconditionnelle*(RI)).

Cette réponse est alors la *réponse conditionnelle* puisqu'elle reste la réponse voulue, celle du conditionnement classique.

On en déduit :

- **Avant conditionnement :**
 - Stimulus inconditionnel (SI) → Réponse inconditionnelle (RI)
 - Stimulus neutre (SN) + Stimulus inconditionnel (SI) → Réponse inconditionnelle (RI)
- **Après conditionnement :** Stimulus conditionnel (SC) → Réponse conditionnelle (RC)

Exemple :

- os (SI) → salivation (RI)
- os (SI) + cloche (SN) → Libération d'insuline (RI)
- cloche (SC) → salivation (RC)

Note : RI et RC représentent le même comportement, mais la cause diffère selon le cas considéré.

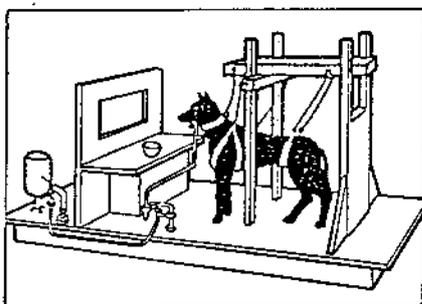
Expérience de PAVLOV :

Ivan Petrovitch Pavlov (1849 - 1936) est un physiologiste et médecin russe, qui réalise des recherches sur la digestion. Dès 1897, il démontre le rôle de l'activité cérébrale sur le fonctionnement des glandes salivaires, ses travaux lui valurent le prix Nobel de physiologie et médecine en 1904.

Description du processus.

Alors qu'il étudie la digestion chez le chien, il constate que le pas des garçons de laboratoire qui venaient nourrir les chiens, suffisait pour les faire saliver. Dans des conditions naturelles, la salivation chez le chien se produit lorsqu'il avale la nourriture.

Il s'agit alors d'un réflexe naturel, conditionnel qui a lieu lorsque le nerf statif que est en contact avec de la nourriture. Celle-ci est le stimulus inconditionnel.



L'animal est maintenu en place par un harnais. Un conduit, relié à une fistule salivaire installée chirurgicalement, aboutit à un dispositif mesurant puis enregistrant la quantité de salive produite. Le stimulus inconditionnel alimentaire est présenté dans l'écuelle.

1. Situation de départ :

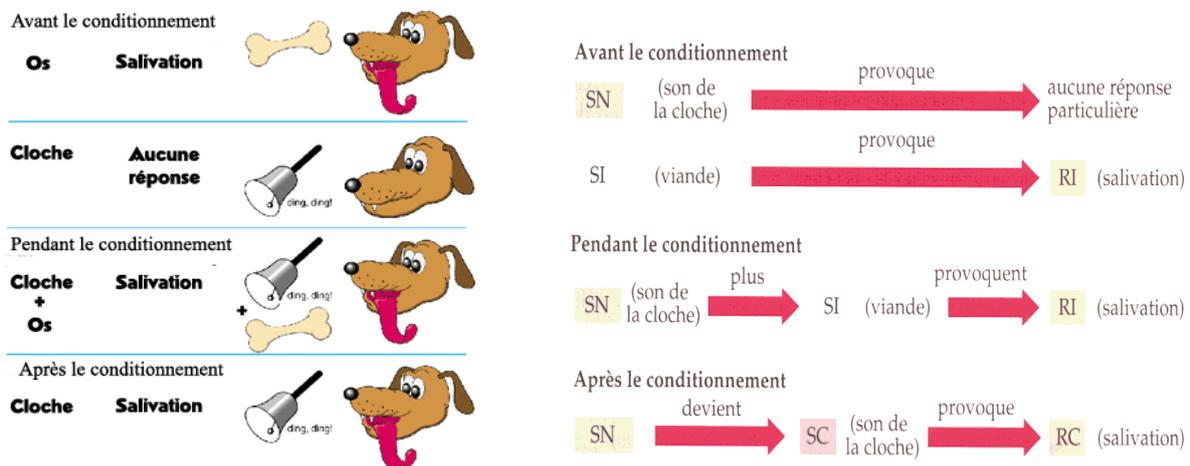
Un aliment est introduit dans la gueule d'un chien et déclenche le réflexe naturel de salivation. Il s'agit là d'une réponse normale, qui n'est soumise à aucune condition et qu'on appellera donc réponse inconditionnelle, tandis que l'aliment constituera ce qu'on appelle un stimulus inconditionnel.

2. Phase de conditionnement :

Immédiatement avant l'introduction de la nourriture, l'expérimentateur déclenche un signal (sonore ou lumineux). La réaction salivaire se produit, et la procédure complète est répétée plusieurs fois.

3. Phase de post-conditionnement :

La réponse salivaire surgit dès l'émission du signal, avant même que la nourriture ait été introduite. Ni une sonnerie, ni un signal lumineux n'ont, en temps normal, le pouvoir de déclencher une réaction salivaire. Ce sont des stimuli neutres. Ces stimuli neutres, ne deviennent opérants qu'à la condition d'être associés au stimulus inconditionnel. Parce que soumise à une condition, la réaction salivaire sera, dans ce cas, dite conditionnelle. De même, le signal sera qualifié de stimulus conditionnel



Pavlov avait donc démontré qu'outre le réflexe non conditionné ou inné (salivation "normale" devant la nourriture), il est possible de déclencher, par un processus d'apprentissage - ou conditionnement -, un réflexe conditionné (salivation liée au stimulus).

Il étendit ensuite ses découvertes à l'Homme. Ainsi, pour lui, le réflexe conditionné correspond à ce que l'on appelle couramment "**apprentissage, éducation, habitude**" et toutes les activités psychiques, si complexes soient-elles, ne sont que la résultante de processus physiologiques de type réflexes.

Exemple chez l'humain :

- Un nouveau-né a le réflexe de succion dès qu'un objet est placé dans sa bouche (par exemple, la tétine de son biberon). Bien que des stimuli visuels ne déclenchent pas la succion, l'enfant, par conditionnement spontané, commencera bientôt à sucer à la seule vue de la bouteille.
- Un bébé recevant sa première piqûre ressent une douleur au moment où l'aiguille pénètre. Plus tard, il essaie d'échapper à la seule vue de la seringue, ou même du médecin.
- Un adulte qui a souffert du mal de mer peut se sentir mal à la seule vue du bateau, avant même qu'il quitte le port.

- Beaucoup d'affinités et de répulsions sont les résidus d'expériences conditionnées.

Expérience de WATSON : Le conditionnement des émotions

S'inspirant des travaux de Pavlov, J. B. Watson souhaitait développer et mettre en œuvre une véritable « utopie béhavioriste » en inculquant à chacun des rôles et des comportements idéaux.

Pour ce faire, le psychologue devait, selon lui, être en mesure de prévoir les comportements afin de les modifier et d'en créer de nouveaux.

En 1920, il tenta une expérience qui fit couler beaucoup d'encre ; avec Rosalie Rayner, il essaya de démontrer sur *Albert*, un bébé d'une dizaine de mois, qu'il est possible de déclencher une phobie par conditionnement.

Albert était un bébé curieux de tout, il manipulait tout objet à sa portée, objets animés (rat blanc, lapin...) ou inanimés (cube, masque de Père Noël...) sans avoir la moindre réaction de crainte. En revanche, il avait « un problème » : il manifestait une forte réaction de peur au bruit produit par une barre de fer qu'on faisait tomber derrière sa tête. Après ces observations préliminaires, Watson et Rayner frappaient la barre de fer dès que l'enfant saisissait le rat blanc. Ceci provoquait chez l'enfant un sursaut violent, des pleurs, des mouvements de la tête en avant.

Après plusieurs présentations conjointes du rat et du bruit, la seule vue du rat a déclenché la peur chez l'enfant. Il avait la phobie des rats blancs ! Furent ensuite testés successivement toutes sortes d'objet et l'enfant refusa bientôt de les manipuler alors qu'avant l'expérience il n'en avait pas peur.

L'expérience ne fut pas menée jusqu'à son terme car la mère – sans doute bien inspirée ! – retira son enfant de la nurserie. Si l'expérience n'a pas abouti (heureusement !) elle est néanmoins restée dans l'histoire : de nombreux psychologues ont cherché à lui donner une fin heureuse, inventant même une phase de déconditionnement. De telles expériences n'ont plus cours aujourd'hui, mais le béhaviorisme watsonien, fondé sur l'idée de « malléabilité » des comportements humains, a permis aux psychologues de relativiser les thèses innéistes de l'époque.

Source : C. Mariné, C. Escribe, Histoire de la psychologie générale. In Press, 1998 ; Geneviève

Le schéma, du *conditionnement classique pavlovien*, a été modifié par B.F. Skinner, car le conditionnement pavlovien n'explique que les apprentissages liés à des *stimulis dits inconditionnels* c'est-à-dire des stimuli provoquant des réponses inconditionnelles liées à l'espèce. (*Réponses réflexes*)

- *Le conditionnement opérant (TORNDIKE – SKINNER)*

Ainsi, le deuxième schéma classique est celui du *conditionnement opérant*. Ce schéma introduit deux nouvelles variables : l'environnement et les conséquences sur l'organisme pouvant être positives ou négatives.

D'où le schéma :

$$S \rightarrow R \rightarrow C$$

Ce schéma n'est plus linéaire car ce n'est pas un stimulus qui déclenche une réponse, c'est un stimulus qui l'évoque. La réponse ou comportement étant sélectionné par les conséquences sur l'organisme et sur l'environnement, conséquences qui sont propres à chaque organisme, c'est pour cela que l'étude et la classification des stimuli et des réponses ne peut s'effectuer qu'à *posteriori*.

Skinner distingue le conditionnement opérant du conditionnement classique par ses conséquences sur l'environnement et par le fait que la *réponse ne soit pas une réaction réflexe de l'organisme*.

La différence fondamentale entre le conditionnement *classique* et *opérant* est que le conditionnement opérant présuppose *un être actif* dans son environnement.

Dans ce type de conditionnement, l'organisme apprend à adopter certains comportements en raison de leurs *effets* (la réponse est le renforcement).

Expérience de TORNDIKE

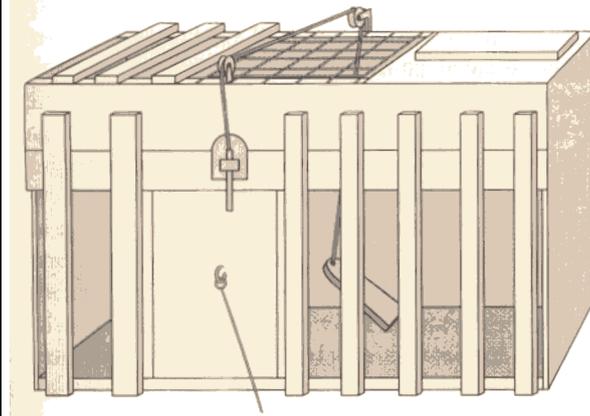
Loi basée sur les travaux de THORNDIKE (dans les années 1890).

Il plaçait des chats affamés dans ce qu'il appelait "une cage à devinette" (boîte de THORNDIKE). En tirant sur une ficelle suspendue, le chat pouvait sortir de la cage et atteindre un bol de nourriture.

La première fois que le chat était placé dans la cage, il essayait de se faufiler par la moindre ouverture, tout en griffant et mordant les barreaux. Par ce comportement d'essais - erreurs, il lui fallait plusieurs minutes pour trouver par hasard la ficelle. Au fur et à mesure du déroulement des essais successifs, il fallait de moins en moins de temps au chat pour tirer sur la ficelle et sortir de la cage.

Pour expliquer le fait que le chat ait appris à tirer sur la ficelle, THORNDIKE énonça la *loi de l'effet*. Selon cette loi, c'est l'effet de la réponse (ici, une récompense) qui renforce la réponse.

Boîte-problème de Thorndike. Voici un modèle de la boîte que Thorndike utilisait dans ses expériences avec des chats. Lorsqu'un chat appuyait sur le levier, le pêne glissait et la porte s'ouvrait, entraînée par le poids qui lui était attaché. (D'après Thorndike, 1898.)



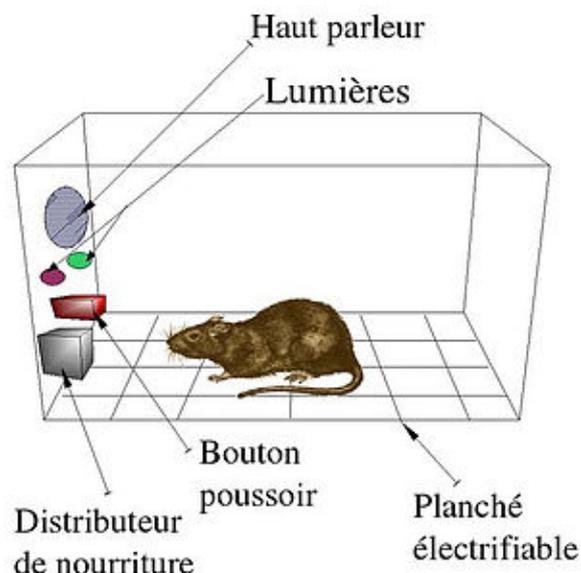
Dans HUFFMAN, K., VERNOY, M., VERNOY, J., Op. Cit., page 227.

Expérience de SKINNER

La plupart des expériences effectuées à propos du conditionnement opérant sont faites sur des animaux. La boîte de Skinner est souvent utilisée comme outil.

Dans ses premières expériences, Skinner utilisait cette invention de son cru pour démontrer les mécanismes du conditionnement opérant.

Il a d'abord pris un rat auquel il a appris à se nourrir de la nourriture qu'il laissait traîner dans la cage. Lorsqu'il le mit dans la boîte de Skinner, le rat se mit à agir comme les autres rats qui cherchent leur nourriture en courant et en reniflant. Ainsi, lorsque l'animal accrocha par inadvertance un levier, une boulette de nourriture tomba dans la cage. Ensuite, le rat continua de se comporter comme n'importe quel rat et finit par réaccrocher le levier. Une nouvelle boulette tomba. Peu à peu, le rongeur commença à appuyer plus souvent sur le levier et, finalement, à le faire chaque fois qu'il avait faim. Ce système est un système de renforcement positif (la nourriture).



L'apprentissage skinnerien repose sur deux éléments, le **renforcement** et la **punition**, pouvant chacun être soit **positif** soit **négatif**. Ces termes doivent être pris dans le sens précis du conditionnement opérant :

- **Renforcement** : Conséquence d'un comportement qui rend plus probable que le comportement soit reproduit de nouveau.
- **Punition** : Conséquence d'un comportement qui rend moins probable que le comportement soit reproduit de nouveau.

Un renforcement ou une punition peut être soit :

- **Positif** : Par l'ajout d'un stimulus agissant sur l'organisme.
- **Négatif** : Par le retrait d'un stimulus agissant sur l'organisme.

Ainsi, il existe 4 types de conditionnement opérant :

- **Renforcement positif** : Procédure par laquelle la probabilité de fréquence d'apparition d'un comportement tend à **augmenter** suite à **l'ajout d'un stimulus appétitif** contingent à la réponse Ex: Ajout d'une récompense, félicitations...
- **Renforcement négatif** : Procédure par laquelle la probabilité de fréquence d'apparition d'un comportement tend à **augmenter** suite au **retrait d'un stimulus aversif** contingent à la réponse. Ex: Retrait d'une obligation, d'une douleur...
- **Punition positive** : Procédure par laquelle la probabilité de fréquence d'apparition d'un comportement tend à **diminuer** suite à **l'ajout d'un stimulus aversif** ou conséquence aversive contingente au comportement cible. Ex: Ajout d'une obligation, d'une douleur...
- **Punition négative** : Procédure par laquelle la probabilité de fréquence d'apparition d'un comportement tend à **diminuer** suite au **retrait d'un stimulus appétitif**. Ex: Retrait d'un privilège, d'un droit...

Il existe 2 sortes de renforçateurs (éléments de renforcement) :

- **Renforçateur primaire** : Le renforçateur répond directement à un besoin essentiel de l'individu. Ex: Nourriture...
- **Renforçateur secondaire** : Le renforçateur est un renforçateur par un certain apprentissage fait au préalable. Ex: Jouet, argent...

Exemple :

Renforcement positif :

Stimulus « Le rat est dans la cage »

Réponse (comportement) « Le rat appuie sur le levier »

Renforcement positif « Il obtient de la nourriture » (= ajout)

Augmentation de la probabilité d'apparition du comportement

Renforcement négatif :

Stimulus « Le rat est dans la cage, il reçoit des chocs électriques (plancher)

Réponse (comportement) « Le rat appuie sur le levier »

Renforcement négatif « Les chocs électriques s'arrêtent » (= retrait)

Augmentation de la probabilité d'apparition du comportement

Punition positive :

Stimulus « Le rat est dans la cage »

Réponse (comportement) « Le rat appuie sur le levier »

Punition positive « Il reçoit une décharge électrique » (= ajout)

Diminution de la probabilité d'apparition du comportement

Punition négative :

Stimulus « Le rat est dans la cage »

Réponse (comportement) « Le rat appuie sur le levier »

Punition négative « La nourriture disparaît » (= retrait)

Diminution de la probabilité d'apparition du comportement

Les travaux de SKINNER ont donné lieu à de nombreuses applications dans les domaines du travail, de l'enseignement, du traitement des déviances et des maladies mentales, ...

Deux exemples d'application :

○ L'enseignement programmé :

Il s'agit de découper les connaissances à acquérir en petites unités, les présenter dans un ordre de difficulté croissant. Chaque unité est l'objet d'une ou plusieurs questions conçues de telle sorte que l'élève puisse donner des réponses satisfaisantes. Ces réponses font l'objet d'un renforcement positif. Par rapport à un enseignement plus classique, les principales différences sont : une participation constante active de l'élève, un feed-back immédiat sous la forme d'un renforcement des bonnes réponses (pas de sanction des erreurs éventuelles), une adaptation aux différences individuelles. Ce type d'enseignement a surtout montré son utilité dans l'enseignement spécial où les méthodes traditionnelles montrent plus qu'ailleurs leurs limites.

○ Les jetons :

Dans les institutions psychiatriques ou dans les institutions de prise en charge des délinquants, on récompense parfois les comportements jugés favorables par des jetons de valeur différente. Ces jetons servent à acheter de meilleurs repas, à obtenir une chambre individuelle, à passer plus de temps devant la TV, ...

Cette façon de faire vise la réadaptation, la réhabilitation des personnes à la vie sociale.

Parallèle entre le conditionnement opérant et le conditionnement répondant.

<u>Conditionnement répondant</u>	<u>Conditionnement opérant</u>
<ul style="list-style-type: none">• Liaison permanente entre le S.I. et la R.1. puisque le S.I. provoque la R.1.• Réponse réflexe.• L'événement déclencheur qui détermine l'apprentissage est appelé stimulus inconditionnel.• La présentation du S.I. dépend exclusivement de la décision de l'expérimentateur. <p>L'organisme est passif et subit le milieu.</p>	<ul style="list-style-type: none">• La liaison entre la R. et le Renforcement est arbitraire (le S. est un signe).• Réponse volontaire.• L'événement déclencheur qui détermine l'apprentissage est appelé renforcement.• Le renforcement dépend de la production de la réponse par le sujet actif. <p>L'organisme est actif et agit sur le milieu.</p>

3.2.2. Critiques des théories de l'apprentissage

- Les hypothèses avancées sont objectives, vérifiables et formulées en termes opérationnels. En outre, les principes fondamentaux des théories de l'apprentissage reposent sur des données empiriques.
- Ces théories ont été utilisées avec succès pour modifier bon nombre de comportements anormaux ou mésadaptés.
- Les détracteurs des théories de l'apprentissage dénoncent la vision trop restreinte du béhaviorisme, qui s'intéresse aux comportements observables et sous-estime les facteurs génétiques, physiologiques et cognitifs qui définissent la personnalité. Ils reprochent notamment aux théoriciens de l'apprentissage de ne considérer la personne que comme la somme de ce qu'elle a appris, rien de plus.

Exercices :

La perspective comportementaliste ou behavioriste.

2.1. Le comportementalisme « strict ».

- ❖ Le conditionnement classique ou répondant.

« une expérience de John Garcia et de ses collaborateurs modifie le sens des histoires racontées jusqu'alors sur les loups et les moutons. Ces chercheurs ont nourri un loup de viande de mouton contenant des capsules de lithium sans goût et sans odeur (produit chimique qui cause des nausées). Ayant une préférence naturelle pour le mouton, l'animal avala la viande mais une demi-heure plus tard tomba malade et vomit. Quelques jours plus tard, les chercheurs introduisirent un mouton dans l'enclos au loup. A la vue de son plat favori, le loup lui sauta immédiatement à la gorge. Mais au contact de la chair, il recula tout à coup. Il tourna lentement autour du mouton. Bientôt, il l'attaqua sous un autre angle, au niveau du jarret. Mais cette attaque fut aussi brève que la première. Une heure plus tard, dans l'enclos, le loup n'avait toujours pas attaqué le mouton et le mouton avait tenté quelques timides charges contre le loup !!! »

1. Comment expliquez-vous le comportement du loup ?
2. Avez-vous déjà vécu personnellement la même expérience ?

Lisez les pages 60 à 75 de votre livre « La psycho sans aspirine » et répondez aux questions qui suivent :

1. Quels noms célèbres sont associés au conditionnement classique ?
2. Tentez une définition de stimulus neutre, conditionné et inconditionné ?
3. Dans l'expérience de Garcia, quels sont le S.N., le S.C. et le S.I. ?
4. Est-il possible que le loup de Garcia puisse un jour remanger du mouton ? Pourquoi ? Quel est le nom du phénomène en jeu ?
5. Quelle est la différence entre la désensibilisation systématique et le contre-conditionnement ?
6. Imaginez un dispositif qui répond aux critères de la thérapie de type aversion pour le traitement de la pédophilie couplé à un autre qui répond à ceux du contre-conditionnement.
7. Comment expliquez-vous en vous référant à la théorie du conditionnement classique les aversions alimentaires dont souffrent les patients traités par chimiothérapie ?
8. Comment expliquez-vous les cas de phobies d'animaux au regard du conditionnement classique ? Sur base de quelle expérience vous êtes-vous appuyés ?
9. Comment un psychologue d'orientation psychanalytique va-t-il expliquer le même trouble ?
10. Décrivez et comparez les traitements proposés par un psychanalyste et un psychologue comportementaliste dans le cas d'une phobie des rats ?

2. LA PERSPECTIVE BEHAVIORISTE

Le béhaviorisme (de l'américain *behavior* : comportement) prend sa source dans l'**associationnisme**. Cette doctrine philosophique, dans sa forme la plus simple, se propose d'étudier les liens qui unissent les idées entre elles et de là, d'établir des lois permettant de décrire et d'expliquer le comportement. L'associationnisme n'a jamais été une école à proprement parler, c'est un simple courant de pensée. Il s'est développé, comme nous l'avons vu, à partir de l'empirisme anglais par le biais de Locke, Berkeley et Hume, mais ses fondements remontent à Aristote.

Certains grands noms de la psychologie ont eu recours à l'associationnisme pour expliquer ce sujet vaste et essentiel qu'est l'**apprentissage**.



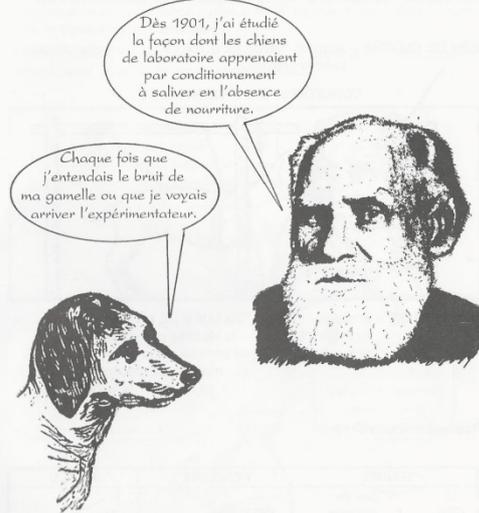
Il y a apprentissage lorsque, sous l'effet d'une expérience, l'organisme **modifie durablement sa conduite**.

Cette « modification durable » exclut les changements temporaires que suppose la maladie, la fatigue, l'ébriété, etc. Par « expérience », on entend les changements qui ne sont pas attribuables à l'hérédité, la croissance, l'invulnérabilité, etc.

60

La théorie de l'apprentissage et le conditionnement classique

Ivan Pavlov (1849-1936), physiologiste russe fondateur en 1890 de l'Institut de Médecine Expérimentale, est l'auteur de travaux sur la digestion, qu'il a publiés en 1897 dans son *Travail sur les glandes digestives*.



L'une de ses expériences est restée célèbre. Voici en quoi elle consistait...

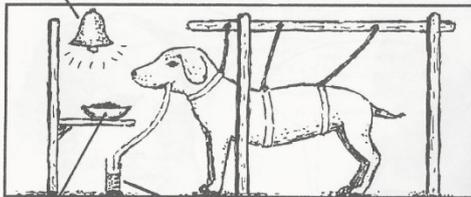
61

Le chien de Pavlov

Un chien est harnaché dans un box opaque qui ne laisse passer ni les sons ni les odeurs. Il ne peut ainsi ni voir, ni entendre, ni sentir l'expérimentateur. Chaque fois qu'on lui donne de la nourriture, une cloche retentit à l'intérieur du box et on mesure la sécrétion de salive produite. Après plusieurs essais combinant les deux stimuli (cloche et nourriture), on actionne la cloche sans distribuer de nourriture et on constate toujours la salivation de l'animal.

SON DE CLOCHE – stimulus neutre (SN) qui devient ensuite stimulus conditionnel (SC)

CONDITIONS EXPERIMENTALES



NOURRITURE – stimulus inconditionnel (SI)

MESURE DE LA SALIVATION – la réponse inconditionnelle (RI) au stimulus de la nourriture devient réponse conditionnée (RC) au stimulus de la cloche

Résumons la démarche :

AVANT	PENDANT	APRÈS
(SN) → pas de réponse nourriture → salivation (SI) (RI)	(SN) → salivation (SI) (RI)	(SC) → salivation (RC)

C'est ainsi que Pavlov a conditionné le chien à saliver chaque fois qu'il entend la cloche.

62

Prolongement de l'expérience

Pavlov a découvert que lorsque le SC (la cloche) est répété sans le SI (la nourriture), la RC (la salivation) cesse progressivement, jusqu'à **extinction** (de la réponse, bien sûr, pas du chien). Pendant cette phase, il peut même arriver que le chien s'endorme.

Après un jour ou deux, si l'on répète le SC (la cloche), la RC (la salivation) réapparaît, malgré l'absence continue de SI (la nourriture). Pavlov a appelé cela le **recouvrement spontané**.

D'après Pavlov, le chien peut également répondre à un stimulus conditionnel connexe, comme un son de cloche différent.



63

La thérapie comportementale

Faire baver un chien, c'est bien mais ça sert à quoi? On peut trouver les premières expériences de Pavlov grossières et inutiles, alors qu'elles sont capitales et ce, pour deux raisons.

(1) Le conditionnement classique explique quasiment tout apprentissage mettant en jeu les **réflexes** – le rythme cardiaque, la transpiration, la tension musculaire, etc.

(2) Si les quelques réflexes cités ci-dessus sont des signes d'excitation – que le motif en soit l'anxiété ou les pulsions sexuelles – ils peuvent également expliquer les comportements inhabituels et indésirables, tels que les **phobies** et les **perversions sexuelles**. Par conséquent, le conditionnement classique constitue la base de la **thérapie comportementale**.

Si l'on reprend le tableau précédent (Avant – Pendant – Après), il est possible d'expliquer comment naissent les phobies. Prenons le cas d'un patient qui a peur des araignées parce que, enfant, on lui a raconté une histoire pour lui faire peur :

AVANT	PENDANT	APRÈS
araignée (SN) → pas de réponse	(SN) histoire → peur (RI)	(SC) peur → peur (FC)
histoire (SI) → peur (RI)		



Note : si la réponse est forte, il peut suffire d'une seule tentative pour conditionner le sujet, qu'il s'agisse d'un homme ou d'un animal.

À partir de cette approche théorique, plusieurs thérapies ont vu le jour.

64

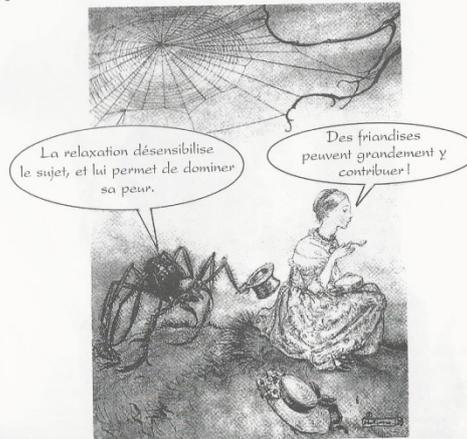
(1) La désensibilisation

(développée par J. Wolpe, vers 1958)

Cette thérapie propose de réduire progressivement le lien qui unit le stimulus (dans ce cas, l'araignée) et la réponse (la peur qu'elle suscite) en n'introduisant le stimulus que progressivement et en amenant le patient à se détendre.

(2) Le contre-conditionnement

Cette autre thérapie propose de modifier le lien qui unit le stimulus à la réponse, en remplaçant l'association « araignée – peur » par une autre, « araignée – plaisir », où l'objet du désagrément (l'araignée) sera accompagné de quelque chose d'agréable (des friandises, par exemple).



On peut aussi combiner plusieurs thérapies, c'est ce qu'on appelle l'approche éclectique.

65

(3) L'aversion

Toujours dans l'optique de modifier le lien entre réponse et stimulus, on remplace ici la sensation de plaisir par quelque chose de franchement désagréable, par exemple un émétique pour causer des vomissements.

Cette thérapie est utile pour soigner les grands fumeurs ou les alcooliques.

AVANT	PENDANT	APRÈS
cigarette → est agréable	cigarette → fait vomir	cigarette → donne la nausée
émétique → fait vomir		



Cette technique peut être utilisée pour traiter tous les comportements indésirables qui mettent en cause les réflexes – de la consommation de hamburgers aux multiples perversions sexuelles.

66

Les Perversions sexuelles

Le conditionnement classique permet d'expliquer les comportements sexuels inhabituels. Prenons l'exemple d'une personne qui aime porter des bottes en caoutchouc. En quoi cela peut-il virer au **fétichisme**?

AVANT	PENDANT	APRÈS
bottes → pas de réponse sexuelle	bottes → stimulation sexuelle → réponse sexuelle	bottes → réponse sexuelle
stimulation sexuelle → réponse sexuelle		



Un tel conditionnement peut également faire entrer en jeu d'autres considérations. Si les bottes sont couvertes de boue, c'est la boue qui pourra par la suite motiver l'excitation sexuelle. L'objet « bottes » est devenu un **fétiche**, conditionné sexuellement. N'importe quel objet peut être conditionné ainsi. Les vêtements sont très souvent objets de fétichisme, notamment leur matière : dentelles, soie, latex, cuir, etc. Comme dans tout conditionnement, plus le patient multiplie les expériences sexuelles avec le ou les objets(s), plus la notion de fétiche s'en trouve renforcée.

67

Le voyeurisme

Le conditionnement classique peut expliquer toutes les formes de perversion sexuelle, de leur origine à leur manifestation. Un voyeur, par exemple, trouve son plaisir sexuel dans l'observation les autres.



Le voyeur aime bien se masturber quand il mate... ou un peu après.

Regarder des films ou des revues pornographiques est une forme de voyeurisme

Ne pas dépasser la dose prescrite
Toute activité sexuelle peut engendrer une dépendance. L'homme est plus sensible que la femme, car la stimulation et la satisfaction de son désir sont plus rapides.

Le sadisme et le masochisme

Le sadisme est une perversion dans laquelle le plaisir sexuel est obtenu en infligeant des souffrances physiques ou morales au partenaire. Elle tire son nom du Marquis de Sade (1740-1814) qui ne pouvait atteindre la satisfaction sexuelle qu'en infligeant des sévices.



Le masochisme est le plaisir sexuel qu'un sujet recherche dans la douleur physique et les humiliations qui lui sont infligées

Les sadiques et les masochistes - on s'en serait douté - s'entendent à merveille!

Bien sûr, il est toujours possible de combiner plusieurs perversions. Le bondage (le fait d'être attaché) et le fétichisme accompagnent souvent le sado-masochisme.

La pédophilie

Cette attirance sexuelle pour les enfants est en générale punie par la loi, mais sa définition tient compte de l'âge de consentement, qui n'est pas le même d'un pays à l'autre. En Espagne et au Pays-Bas, par exemple, il n'est que de 12 ans!

Les pédophiles peuvent être traités en associant plusieurs thérapies, dont l'aversion et le contre-conditionnement.

L'homosexualité

Elle a longtemps été considérée, notamment dans l'Amérique des années 50, comme une perversion qui pouvait être « guérie » de la même manière que la pédophilie. De telles « thérapies » ont bien sûr été abandonnées.

Thorndike et le connexionisme

Un peu avant les travaux de Pavlov en Union Soviétique, Edward Thorndike (1874-1949) a effectué aux États-Unis des recherches similaires, sur ce qu'il a appelé le **connexionisme**, lui aussi dérivé de l'associationnisme.

J'ai mené mes expériences sur les chats, en chronométrant le temps qu'il leur fallait pour sortir de ma « boîte à problème ».



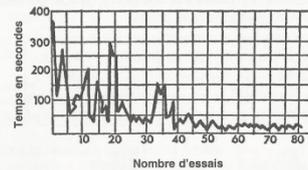
Une cage équipée d'un mécanisme permettant de l'ouvrir de l'intérieur.

L'intelligence animale, une étude expérimentale sur les mécanismes associatifs chez l'animal (1898)

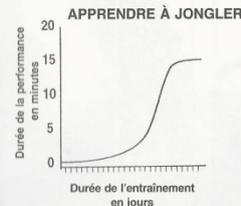
Au départ, le chat tente toutes sortes d'éventualités, jusqu'à ce qu'il tire accidentellement sur le levier et qu'il puisse s'échapper. Il apprend par **essais et erreurs**, puisqu'il finit par associer l'action de tirer sur le levier avec la possibilité de s'évader. Thorndike a découvert qu'il fallait en général quelque temps au chat pour parvenir à s'échapper, mais que, en renouvelant l'expérience, il apprenait à sortir rapidement.

Les courbes et les lois de l'apprentissage

Thorndike a résumé sur un graphe, le temps mis par le chat pour sortir, ce qui donne une « courbe d'apprentissage ».



On peut également avoir recours à une courbe de ce genre pour illustrer toute forme d'apprentissage chez l'homme.



Une courbe d'apprentissage très accentuée indique que l'individu apprend vite.

Thorndike a énoncé deux « lois » de l'apprentissage :

(1) **Loi de l'exercice** – la répétition renforce l'apprentissage (ou « la pratique conduit à la perfection »). Le fait de répéter **comme un perroquet** une poésie, une pièce de théâtre, ou une table de multiplication permet de **savoir par cœur** son contenu.

(2) **Loi de l'effet** – une récompense a pour effet de renforcer l'apprentissage (ou, « si on y prend plaisir, on renouvelle l'expérience »). Thorndike a découvert que la récompense (loi 2) était plus efficace que la simple répétition (loi 1).

De l'associationnisme est né un nouveau courant, qui allait s'imposer comme une perspective à part entière : le **behavorisme**.

Watson et la révolution behavioriste

John B. Watson (1878-1958) a cristallisé les tendances contemporaines en signant l'acte de naissance du behaviorisme dans son ouvrage *La Psychologie telle que le behavioriste la voit* (1913). Il était particulièrement intéressé par l'étude du comportement animal.

« La psychologie est une branche purement objective et expérimentale de la science naturelle. Son but théorique est la prédiction et le contrôle du comportement. L'introspection ne forme qu'une part négligeable de ses méthodes. »



Ce nouveau courant théorique n'a pas plu à tout le monde, notamment à Titchener et à McDougall, ce qui n'a pas empêché Watson de connaître un grand succès. Son approche, qui privilégie l'acquis en niant l'existence de tout caractère héréditaire, s'inscrivait parfaitement dans le *Zeltgeist* américain de l'époque : grâce à l'apprentissage, chacun peut devenir quelqu'un d'autre.

72

Les travaux de Watson

L'approche de Watson rejette toute référence à la conscience. Pour lui, les émotions ne sont que le fruit de stimuli présents dans l'environnement et donnant des réponses psychiques mesurables (le pouls, la transpiration ou le fait de rougir).

Selon Watson, les enfants ne disposent que de 3 émotions basiques :

La peur – lorsque l'enfant est surpris par un grand bruit ou qu'il se retrouve seul.

La colère – lorsque l'enfant ne peut se mouvoir comme il l'entend

L'amour – lorsque l'enfant est bercé et cajolé

Les autres émotions ne sont que des composés de celles-là.

En témoigne la fameuse étude sur le « bébé Albert » de 1920. Watson présente un rat blanc à un bébé de 11 mois. Au départ, l'enfant n'a pas peur de l'animal. Puis, chaque fois qu'il touche le rat, on frappe violemment une barre métallique derrière lui.

Terrifié par le bruit, le bébé déclenche ensuite une réaction de peur à la seule vue du rat. Cette réaction est alors étendue à d'autres stimuli : un lapin, un manteau de fourrure et même un masque de Père Noël !



Watson en a conclu que la plupart de nos peurs et de nos angoisses d'adulte proviennent d'expériences similaires survenues dans l'enfance.

73

Et Albert? Watson a-t-il pu le guérir?

Eh bien non ! Watson n'a pas pu poursuivre ses expériences sur le bébé, et peu de temps après cet épisode, il a dû quitter l'université à la suite d'un scandale provoqué par une liaison avec son assistante. Mais dès 1921, il a entamé une nouvelle carrière... dans la publicité !

J'ai passé le reste de ma vie à appliquer le behaviorisme pour prévoir et contrôler le comportement du consommateur.



La pub s'est d'ailleurs intéressée à la psychologie depuis.

Il faut rendre le consommateur mécontent de ce qu'il possède pour qu'il désire ce qu'il ne possède pas.

Dependable as the doctor himself
THE dependability of the Ford car—the both universal faith in the words of Ford A. that of the family physician who men into —has become almost traditional. Institutionally you place a trust in this car rarely, if ever, felt even for a larger, higher-powered automobile. And it is not uncommon to expect from it a far more difficult service.

Ford
THE UNIVERSAL CAR

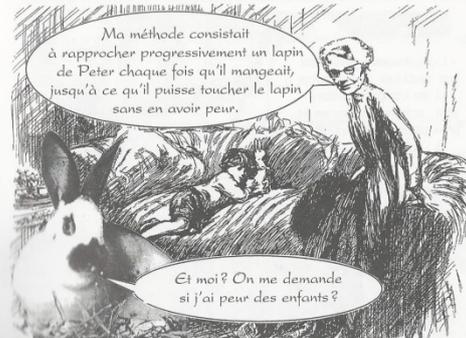
Déontologie

Personne ne sait ce qu'il est advenu d'Albert, mais son cas est une raison parmi d'autres de la création de consignes très strictes qui interdisent ce type de recherche. Il est cependant intéressant de constater que, avant la création du premier code de déontologie des psychologues en 1961, personne n'avait eu l'idée de reproduire l'étude de Watson.

74

Peter et le lapin

Inutile toutefois de noircir le tableau. Ayant entendu parler du cas d'Albert, **Mary Cover Jones** (1896-1987) a tenté de « déconditionner » la peur des lapins dont souffrait un jeune garçon, Peter. (Jones, 1924.)



Ma méthode consistait à rapprocher progressivement un lapin de Peter chaque fois qu'il mangeait, jusqu'à ce qu'il puisse toucher le lapin sans en avoir peur.

Et moi? On me demande si j'ai peur des enfants?

Peter a été le premier cas répertorié de thérapie comportementale (désensibilisation) bien avant l'explosion du phénomène.

Watson croyait que, en conditionnant les réflexes des sujets, donc en contrôlant leurs émotions et en façonnant leur comportement, il serait possible de créer une société meilleure. (Watson, 1930).

« Le monde changera si vous élevez vos enfants dans la liberté behavioriste... Car ce sont eux qui formeront la société de demain. Ils vivront mieux. Ils penseront mieux. Et à leur tour, ils élèveront leurs propres enfants dans une logique scientifique, jusqu'à ce que le monde devienne un paradis pour l'homme. »

Le behaviorisme de Watson a été repris et développé dans les années 30 et 40 par quelques grandes figures, Tolman, Guthrie ou Hull, mais surtout par Skinner.

75

Exercices avant de continuer....

Déterminez les 4 composantes du conditionnement répondant (SN- SC- SI -RI -RC) dans chacune des 3 situations suivantes :

1. Samuel, âgé de 5 ans, observe un orage de sa fenêtre. Soudain, un éclair suivi d'un puissant coup de tonnerre le fait sursauter. Quelques secondes s'écoulent et un autre éclair apparaît, ce qui fait sursauter Samuel de nouveau.
2. Anna adore le citron, elle a l'eau à la bouche chaque fois qu'elle mange quelque chose qui en contient. Un jour, alors qu'elle regarde une publicité montrant un grand verre de limonade, elle se rend compte qu'elle a la bouche pleine de salive.
3. La méthode du coussinet en cas d'énurésie : on place sous les draps une sorte de détecteur d'humidité qui fait retentir une sonnette lorsque l'enfant mouille son lit, ce qui réveille l'enfant. Au fil du temps, le conditionnement opère et l'enfant ne fait plus au lit.

Citez le principe du conditionnement répondant illustré dans chacune des situations suivantes p.63:

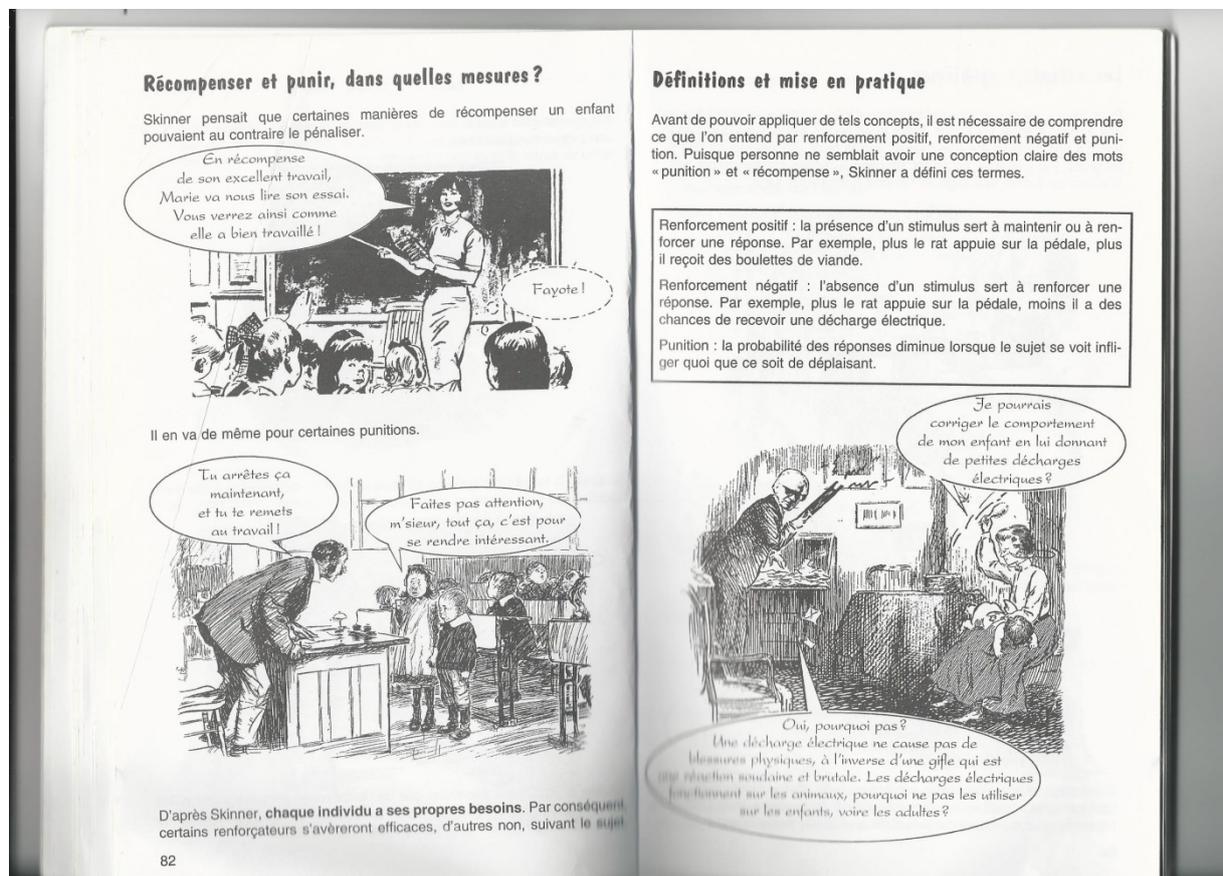
1. Un enfant qui a appris à avoir peur des araignées manifeste par la suite des signes de peur lorsqu'il est mis en présence de fourmis, de grillons et d'autres insectes.
2. Un nourrisson a peur de prendre des bains. Son père procède alors de la façon suivante : il ne met qu'un peu d'eau dans la baignoire et donne un canard en caoutchouc à l'enfant pour l'occuper pendant qu'il se lave. Rapidement, l'enfant ne montre plus de signes de peur au moment du bain.

- Un travailleur d'usine se rend compte qu'il salive chaque fois que la cloche annonce la pause du midi. Un matin, la cloche se détraque et sonne toutes les demi-heures. A la fin de la journée, le travailleur ne salive plus au son de la cloche.

❖ Le conditionnement opérant.

Lisez les pages 72 à 87 de votre livre et répondez aux questions suivantes :

- Que nous apporte la loi de l'effet de Thorndike pour la compréhension des comportements humains ? p.71
- Pourquoi parle-t-on de conditionnements opérant et répondant ?
- Quelles sont les conditions pour que l'animal de Skinner appuie sur le levier ?
- Marie appelle plusieurs fois de suite son chien en vain et lui crie dessus lorsqu'enfin il décide de revenir. Que va-t-elle renforcer comme comportement ?
- Pourquoi la carotte est-elle plus efficace que le bâton ? Que pensez-vous des punitions corporelles infligées aux enfants ?
- Si la punition est inévitable, que faut-il pour l'accompagner ?
- Citez 2 applications du conditionnement opérant dans le domaine de l'éducation ?



Les enfants à problèmes

Pour Skinner, la plupart des enfants considérés comme « caractériels » sont des enfants comme les autres, actifs et en bonne santé, mais dont l'éducation n'a pas toujours été très réussie, par la faute des parents ou des professeurs. Par exemple, ne prêter attention à l'enfant (renforcement positif) que lorsque il n'est pas sage, et l'ignorer quand il est sage.



Il faut également se méfier d'un enfant trop sage. Ce n'est pas parce qu'il est tranquille et qu'il ne fait rien qu'il va bien. Au contraire, il peut devenir à l'âge adulte un névrosé incapable d'entreprendre la moindre action.

84

Le façonnement du comportement en 3 étapes

L'idéal, selon Skinner, c'est de réussir dès le départ l'éducation de l'enfant, chose à laquelle s'emploient les parents et qu'ils réussissent parfois sans forcément savoir comment ils s'y sont pris. Skinner a mis au point un système simple, une **méthode en 3 étapes** considérée comme efficace aussi bien sur l'animal que sur l'homme.

1. Définir l'objectif, le comportement souhaité



2. Définir le point de départ de l'apprentissage



3. Renforcer positivement chaque étape dans la direction voulue en ignorant tout autre comportement.



Cette méthode est utilisée pour dresser les chiens de garde, les chiens policiers et les chiens d'aveugle. En se fondant sur cette approche simple mais efficace, Skinner a conçu toute une méthode pour modifier le comportement.

85

Modifier le comportement

Il semble clair pour Skinner que certains enfants ou adultes ont besoin de **modifier** leur comportement pour mieux trouver leur place dans la société et arriver à un certain épanouissement. Chez l'enfant toutefois, les efforts portent autant sur son propre comportement que sur celui de ses parents. Dans un cas classique, le psychologue commence par aider les parents à décider quel type précis de comportement ils jugent désirable (première étape) ou indésirable (deuxième étape).

DÉSIRABLE	INDÉSIRABLE
utiliser des couverts	jeter la nourriture
être poli	crier « Je veux... »
surveiller son langage	dire des grossièretés
rester assis sur sa chaise	grimper sur sa chaise
se déplacer en marchant	courir dans tous les sens
etc.	etc.



Les deux idées essentielles de cette approche sont la **cohérence** (toujours renforcer un comportement précis de la même façon) et la **fermeté** (ne pas s'écarter du programme).

Ce genre de modification du comportement trouve également sa place en hôpitaux pour traiter certains malades mentaux. (Notamment la technique des jetons, où l'on distribue des jetons en plastique, échangeables contre des récompenses et des privilèges.)

86

La méthode skinnerienne dans l'éducation

Si la méthode en 3 phases de Skinner a séduit les parents souhaitant réussir l'éducation de leur enfant, elle a aussi trouvé un écho dans les salles de classe. Le professeur décide quels buts chaque enfant est censé atteindre et dresse ainsi une liste d'**objectifs comportementaux**.

Exemple : « Quand vous aurez lu ce livre, vous serez capable...
 - d'**énoncer** une définition simple de la psychologie
 - de **décrire** 3 types de travaux effectués par un psychologue
 - de **comparer** la psychologie avec la psychiatrie et la sociologie
 - de **citer** au moins 7 grands noms de la psychologie... »
 NB Les verbes employés doivent toujours donner une idée de mesure. Il convient donc d'éviter des termes vagues comme « comprendre », « savoir », « saisir », etc.

Cet exercice de rédiger une liste d'objectifs est à conseiller à toute personne qui veut choisir une ligne de conduite pour atteindre tel ou tel but dans sa vie.

ESSAI : Sur une feuille blanche, écrivez précisément vos objectifs à atteindre au cours des 5 prochaines années. Ne soyez pas évasif en vous contentant d'écrire « je veux être riche » ou « je veux réussir ». Au contraire, dites « je veux posséder un capital de... » ou « je veux réussir dans... »



Il est donc possible, grâce au conditionnement, d'améliorer la société, comme Skinner l'a décrit dans son ouvrage sur l'utopie *Walden Two* en 1948. C'est à chacun de nous qu'il incombe de développer de bonnes **habitudes**, pour reprendre le terme de William James.

Dans le sillage de Skinner, la perspective behavioriste a vu naître une approche moins radicale, davantage préoccupée par les comportements qu'aucun renforcement apparent ne semble conditionner.

87

Exercices avant de continuer....

1. Je veux que Luc apprenne à lever le doigt pour demander à répondre à une question orale plutôt que de crier la réponse à tue-tête. Pour cela, chaque fois que Luc lève le doigt (en tout cas en début d'apprentissage), je le félicite et lui permets de répondre à la question.

- Le comportement souligné est-il désirable ou indésirable ?
- Que fait l'enseignant lorsque Luc lève le doigt ?
- Il s'agit donc d'un(e) :

2. Amandine bavarde de moins en moins en classe parce qu'autrement son professeur se fâche.

- Le comportement souligné est-il désirable ou indésirable ?
- Que fait le professeur si Amandine bavarde ?
- Il s'agit donc d'un(e) :

3. Laurent est constamment grossier lorsqu'il demande quelque chose à son professeur. Celui-ci feint de ne plus l'entendre. Laurent demande alors les choses sans prononcer de gros mots, et son professeur lui prête attention.

- Le comportement souligné est-il désirable ou indésirable ?
- Que fait son professeur lorsque Laurent est grossier
- Il s'agit donc d'un(e) :
- Ensuite :

4. A chaque fois que Sarah est sage en classe, son institutrice lui donne une friandise. Elle espère ainsi voir ce comportement se présenter davantage.

- Le comportement souligné est-il désirable ou indésirable ?
- Que fait son institutrice ?
- Il s'agit donc d'un(e)

5. A chaque fois que Fabrice prend de la nourriture avec les mains au lieu d'utiliser sa cuillère, il est privé de dessert. Fabrice met de moins en moins la main dans son assiette.

- Le comportement souligné est-il désirable ou indésirable ?
- Que fait l'éducateur ?
- Il s'agit donc d'un(e)

6. Un matin, Isabelle a reçu une amende parce que sa voiture était mal garée. Depuis, elle gare sa voiture au parking.

- Le comportement souligné est-il désirable ou indésirable ?
- Que s'est-il passé ?
- Il s'agissait donc d'un(e)

Parallèle entre le conditionnement répondant et le conditionnement opérant.
Remplir le tableau

Conditionnement répondant	Conditionnement opérant

Psycho enfants novembre-décembre 2005, l'autorité intelligente- la fessée en question

1. Pour François Dumesnil, la fessée peut avoir un sens dans un certain contexte. Expliquez

“C’est rarement une réponse pertinente”

par **François Dumesnil**, docteur en psychologie

Pour moi, la fessée n'est pas nécessaire, ce n'est pas une réponse pertinente. En revanche je n'exclus pas de donner une tape dans un **contexte précis**. La question qu'il faut se poser est si le préjudice est plus grand quand elle n'est pas donnée. Mieux vaut ne pas réprimer la tape lorsqu'elle conduit à un dérapage émotionnel trop vif, qui va bien au-delà de la simple explosion verbale, quand cela risque d'induire un climat d'hostilité et un rejet parental de l'enfant. À mon sens, on peut donner une tape quand on se **contrôle** et qu'on souhaite reprendre la maîtrise d'une situation. Pour moi, elle doit être donnée parce qu'on **choisit de le faire** et pas parce qu'on est exaspéré. On en vient à cela lorsque l'opposition de l'enfant est telle qu'il **refuse toute autre punition**, ce qui est très rare. Dans ce cas, les parents doivent **absolument reprendre le contrôle de la situation**.

2. A quelles théories et principes fait appel Didier Maurel lorsqu'il expose ses arguments contre la fessée ?

“Elle fait obéir à la violence, pas à la loi”

par Olivier Maurel, président de l'Observatoire de la violence éducative ordinaire

Je suis contre la fessée parce que c'est un comportement qui est dangereux.

Physiquement, on ne sait jamais jusqu'où on va aller. Même si on n'a pas l'intention de faire mal, parfois on peut frapper très fort.

Quand on frappe un enfant, la première chose qu'on lui apprend, c'est à frapper. À obéir à la violence et pas à la loi,

à frapper quand on veut obtenir quelque chose de quelqu'un. On lui montre qu'un plus fort peut faire acte de violence sur un plus faible. L'enfant est un imitateur né. Et l'imitation est d'autant plus puissante qu'elle vient des parents. Enfin, on lui enseigne un principe exactement contraire à la morale la plus élémentaire : « Ne fais pas aux autres ce

que tu n'aimerais pas qu'on te fasse. » Sur le plan idéologique, on transmet à l'enfant que la violence est un bien puisque c'est pour son bien que le parent est amené à lui donner une fessée. Pour certains, donner une gifle ou une tape ce n'est pas la même chose. Pour moi c'est pareil. Sur quel principe tolère-t-on qu'un mari donne une tape à sa femme ?

Bioinfo n° 101 juillet-août 2010

ÉDUCUER sans fessée

Une main qui part parce qu'un parent est excédé par le comportement de son enfant, cela arrive. Mais faire de la fessée un mode d'éducation est néfaste. L'antidote de la fessée : des règles, un cadre cohérent, du dialogue, de l'amour et de la patience.



1. **S**uivant les traces de la Suède qui s'est dotée d'une loi interdisant la fessée depuis 30 ans, 21 pays européens ont instauré l'interdiction de la fessée dans leur législation. Récemment, le Conseil de l'Europe exprimait sa volonté de voir disparaître la fessée et autres punitions corporelles du paysage européen. Mais certains pays, comme la Belgique, la France et le Royaume-Uni rechignent à imposer une telle loi car les parents considèrent celle-ci comme une intrusion dans la sphère privée. Avant d'aborder le sujet délicat de la fessée, il est intéressant de s'attarder un peu au rôle de l'éducation. Celle-ci a pour but de fixer des repères à l'enfant. Ce sont ces repères – mais aussi l'amour et la patience – qui permettront à l'enfant de devenir un individu qui respecte les règles et les lois, et de s'intégrer dans la collectivité.

L'obéissance

Apprendre la discipline nécessite l'obéissance. « Un enfant peut obéir à ses parents parce qu'il en a peur ou parce qu'il respecte leurs compétences, nuance Stephan Valentin, auteur d'un ouvrage intitulé « La fessée, pour ou contre ? »⁽¹⁾. Un parent qui sait écouter et parler à son enfant trouvera vite les formules pour le convaincre d'obéir. Quand le parent montre ses compétences, l'enfant le respecte. »

Cette obéissance peut être renforcée par des encouragements comme des félicitations quand l'enfant fait quelque chose de bien. Cela rend le lien parent-enfant plus fort, l'enfant apprend et progresse de manière positive. On peut aussi choisir la punition comme rappel à l'ordre. « Mais une punition doit toujours être proportionnelle à la faute commise, adaptée à l'âge de l'enfant et à son caractère, prévient Stephan Valentin. Pour être efficace et permettre à l'enfant de comprendre pourquoi il est puni, elle doit être accompagnée de paroles : ' Tu savais très bien ce que j'attendais de toi. Tu n'as pas respecté notre accord. Je te punis pour ce que tu as fait...' » D'autre part, ce n'est pas l'enfant qu'il faut punir mais bien son comportement.

seulement la peur de la fessée, ont pour effet d'humilier l'enfant et de le forcer à obéir. Il fait alors ce qu'on lui demande parce qu'il est plus faible, sans toutefois y adhérer. C'est une illusion de croire qu'on arrive à affirmer son autorité en donnant une fessée.

« Un enfant ne cherche jamais une punition corporelle »

Au contraire, c'est lorsque le parent est paniqué par sa perte d'autorité qu'il en vient aux coups. » En outre, la fessée peut avoir des effets néfastes à long terme : perte de confiance, sentiment d'insécurité, attachement difficile, détérioration de l'ambiance familiale, appauvrissement de la volonté de l'enfant.

« Tout châtiment corporel est en quelque sorte le signe d'un échec, avertit Stephan Valentin. Le parent ne sait plus comment contrôler autrement son enfant. C'est d'autant plus un échec que l'enfant ressent le désarroi de ses parents. »



Colette Barbier

⁽¹⁾ « La fessée, pour ou contre ? », Stephan Valentin, Editions Jouvence, 2009.

Le besoin de limites

Dans la phase d'opposition, mais aussi tout au long de sa vie, il est très important de poser des limites à son enfant. C'est une des bases pour la vie en commun. Souvent, on remarque que l'enfant a un réel besoin de limites, car il les cherche lui-même. Par ailleurs, il veut savoir jusqu'où il peut aller en provoquant ses parents. « Quand les limites sont exprimées de façon cohérente, elles agissent comme un cadre rassurant, rappelle l'auteur. L'enfant a alors la liberté de s'affirmer en tant qu'individu avec son autonomie nouvelle, tout en acquérant le sens des responsabilités. »

Autorité non violente

Face à un enfant qui fait une bêtise ou désobéit, la réponse parentale peut être de donner une fessée que l'enfant aurait justement « bien cherchée ». « En fait, si la fessée permet dans un premier temps d'arrêter la crise de l'enfant grâce à un effet de surprise, elle n'aide pas l'enfant à intégrer les règles que ses parents souhaitent lui faire passer, affirme Stephan Valentin. Et surtout, un enfant ne cherche jamais une punition corporelle. En revanche, ce qu'il cherche, c'est le 'non' en paroles, l'autorité parentale non violente. » Exercer l'autorité par des punitions corporelles provient d'une époque où l'on pensait bien faire. Aujourd'hui encore, les adeptes de la fessée défendent de façon véhémentement le droit de donner une fessée. « Mais les punitions corporelles, ou

DISTINGUER LA FESSÉE RÉACTIONNELLE DE LA FESSÉE « ÉDUCATIVE »

Si une fessée reste toujours une fessée, le contexte dans lequel elle est administrée permet de distinguer deux types de fessée : la fessée réactionnelle est donnée par un parent qui se sent débordé par son enfant. Il s'agit d'un geste où toute pensée est absente et qui vise juste à évacuer le trop plein émotionnel du parent.

La fessée « éducative » est employée par les parents comme faisant partie de l'arsenal des punitions que l'on peut utiliser pour obtenir l'obéissance de l'enfant. Contrairement à la première, elle est généralement administrée avec calme, dans un but « éducatif ». Cependant, la fessée – même éducative – n'est pas une punition parmi d'autres car elle implique la violence.

BABY-OTHÈQUE



Les bébés signeurs - Nathanaëlle Bouhier-Charles. Mère de quatre enfants et spécialisée en pédagogie, l'auteure a introduit en France l'idée d'utiliser le langage gestuel pour communiquer avec les bébés. Cela marche vraiment ! Les petits apprennent rapidement les gestes empruntés à la langue des signes pour exprimer leurs pensées, leurs émotions et leurs besoins. Bien avant de savoir parler, ils ont déjà des tas de choses à nous dire ! (Editions Jouvence)

NATURPUR

LE NATUREL DÈS LA NAISSANCE

100% BIO coton, laine, soie, cuir et bois

150 ARTICLES couches, vêtements, jouets, portés-bébé, articles puériculture, soins de la peau & +

BIEN CONSEILLÉ par e.mail, web, tél et fax + soirées informatives sur thèmes variés

LISTES DE NAISSANCE

Venez visiter notre NOUVEAU MAGASIN **BIO** info@nat.urpur.com

NATUR PUR SPRL 49 rue François dans 1050 Bruxelles
tél 02-646 75 95 - fax 02-649 64 75 - www.nat.urpur.com

1. Quel est le rôle de l'éducation selon l'auteur ?
2. Stephan Valentin nuance la notion d'obéissance. Expliquez
3. Dans cet article, on dit : « ce n'est pas l'enfant qu'il faut punir mais bien son comportement » Pouvez-vous en donner des exemples ? repensez à l'article sur Freud et les pulsions sexuelles.
4. Selon l'auteur, quels sont les effets à court terme et à long terme de la fessée ?
5. Quelles distinctions opère l'auteur concernant la fessée réactionnelle et la fessée éducative ?

Lisez l'article « L'avantage des récompenses ? » tiré du Guide Belge de l'enfant - 2003 et répondez aux questions :

1. Explicitez la pensée de l'auteur sur le système éducatif axé sur les récompenses.
2. Quels types de récompense préconise-t-il ?

L'avantage des récompenses?

Souvent, les parents se font obéir de leur enfant en ayant recours aux récompenses. Est-ce vraiment la meilleure solution ?

Si certains parents crient sans cesse sur leur bambin pour obtenir ce qu'ils veulent, d'autres essayent de se faire obéir en promettant une récompense : " Tu auras un bon point chaque fois que tu m'aides à mettre la table. Quand tu en auras 20, tu recevras une cassette vidéo... ". Souvent, ces méthodes donnent de bons résultats et l'enfant opère comme les parents le désirent. Cependant, ce système de récompenses n'est pas dénué d'inconvénients : l'enfant n'acquiert pas le sens des valeurs morales et des responsabilités. Sans réfléchir à ses actes et à leur portée, il agit davantage pour éviter la punition ou pour recevoir un bonbon.



Les dangers des récompenses

À l'âge de 3 ans, votre petite fille reçoit un livre chaque semaine car elle porte son cartable pour aller à l'école. Que va-t-elle obtenir à 18 ans si elle vous aide à dresser la table ? Effectivement, les exigences des enfants ont tendance à devenir plus importantes et onéreuses au fur et à mesure qu'ils grandissent. De plus, à force d'entendre dire " si tu fais ceci, je te donne cela ",

ne vous étonnez pas si votre enfant vous aborde par un " si je fais ceci, que me donnes-tu ? " Mais ces aspects ne sont pas les plus importants. La question capitale est de savoir quelles sont les valeurs transmises à votre enfant. Si chacune de ses bonnes actions est récompensée par un objet, il comprendra que l'aspect matériel de la vie est le plus important. À l'extrême, il jugera les personnes d'après leur possession. Faire quelque chose en soi, pour sa valeur intrinsèque n'aurait-il pas de sens ? Est-ce difficile de leur apprendre à aider spontanément un membre de sa famille, un ami, un voisin ?



Que faire ?

Même si les récompenses ont des aspects négatifs, ne les supprimez pas complètement. Vous pouvez offrir votre sourire ou un bisou comme encouragement, sans oublier que ces gestes d'amour doivent être présents dans la vie quotidienne, donnés gratuitement à l'enfant. Vos récompenses peuvent également être porteuses de valeurs essentielles à vos yeux. Si l'esprit de famille a beaucoup d'importance pour vous, pourquoi ne pas remercier vos enfants de la bonne semaine en passant ensemble l'après-midi dans les bois ? Votre bambin peut aussi comprendre les avantages de certains de ses comportements, lorsque vous insistez sur ce qu'il apprécie : " Si tu te couches vite, nous aurons plus le temps pour lire une histoire dans ton lit ". Enfin, les enfants ont parfois tendance à adopter des conduites irritantes pour attirer l'attention des parents. Avez-vous remarqué à quel point ils font toujours des bêtises quand vous êtes au téléphone ? Plutôt que de les punir à outrance dans ces moments-là, encouragez et reconnaissez ses comportements positifs. Une simple phrase approuvant ce qu'il a fait le marquera davantage qu'une bonne fessée ou une récompense. Dites-lui toute la fierté et le plaisir que vous éprouvez quand il vous aide à ranger sa chambre. Il peut alors se rendre compte que ses actes font la différence pour les autres : il se sentira reconnu pour ce qu'il fait et ce qu'il est. ■

3.3. La théorie cognitivo-comportementale

Contrairement aux précédentes théories de l'apprentissage, celle-ci prend en considération le mécanisme de pensée de l'individu. L'homme, de la même manière que l'animal, peut apprendre en *pensant* et pas seulement par conditionnement.

3.3.1. L'apprentissage social - apprentissage par observation (BANDURA)

Le courant behavioriste est basé sur une conception de l'homme isolé, soumis aux influences de l'environnement. Or, dans la vie réelle, l'homme est entouré d'autres avec lesquels il entre en interaction. Ce sont les psychologues sociaux et les psychologues de l'enfant qui ont attiré l'attention sur le rôle que jouent l'*observation*, l'*imitation* et la *coaction* dans l'élaboration des connaissances individuelles.

Ainsi, l'apprentissage par l'observation, l'apprentissage par imitation et l'apprentissage coactif sont des formes importantes d'apprentissage chez l'homme.

Il faut distinguer l'*apprentissage social* par référence au modèle avec l'idée "je suis capable de... tout autant que lui où elle" avec l'*apprentissage par observation : l'apprentissage vicariant*.

Comme les behavioristes, les théoriciens de l'apprentissage social considèrent que la personnalité est acquise et qu'elle est influencée par les expériences qu'a vécues l'individu.

Ils croient cependant que nous apprenons en *observant les autres* et ce qui leur arrive et en y réfléchissant.

Aussi, contrairement aux behavioristes, ils pensent que des phénomènes non observables jouent également un rôle important dans le développement de la personnalité.

Ainsi, le fait d'observer les autres peut agir sur la formation de la personnalité. Lorsque vous regardez une autre personne agir, vous évaluez et interprétez son comportement. Vous observez les conséquences de ses actions, mais vous vous demandez aussi si ce comportement pourrait vous convenir.

Par exemple, les enfants observent les comportements des hommes et des femmes adultes, mais ils tendent à imiter les adultes qu'ils estiment leur « ressembler le plus ». C'est ainsi que les fillettes choisissent le plus souvent d'imiter le comportement de leur mère parce qu'on leur a dit qu'elles deviendraient un jour des femmes.

A cause de l'importance qu'ils accordent à l'imitation, les théoriciens de l'apprentissage se préoccupent des modèles de comportement qui sont proposés aux enfants. Ils dénoncent énergiquement la surabondance de modèles violents au cinéma et à la télévision. La recherche semble d'ailleurs leur donner raison.

L'apprentissage coactif, contrairement aux deux autres formes d'apprentissage dans lesquelles celui qui apprend est généralement moins expert que l'autre, dans l'apprentissage coactif, plusieurs partenaires sont réunis et conduisent ensemble une activité finalisée par un but. Ce type de situation est généralement considérée comme plus favorable à l'apprentissage que la situation où le sujet est seul face à une tâche et ce, en particulier lorsqu'il s'agit de découvrir une stratégie de résolution de problème.

Expérience de BANDURA

L'expérience de la poupée Bobo (Bobo doll experiment) fut conduite par le psychologue Albert Bandura en 1961 pour tester sa théorie de l'apprentissage social dans l'agressivité.

L'expérience consistait à exposer des enfants à des scènes dans lesquelles des adultes se comportaient de manière agressive envers une poupée puis à mesurer si les enfants imitèrent spontanément ces comportements lorsqu'eux-mêmes seraient en présence de la poupée.

L'équipe de Bandura a trouvé que les enfants exposés au modèle adulte agressif étaient plus propices à poser des gestes agressifs physiques que les autres.

L'expérience montre une proportion trois fois plus grande de gestes agressifs posés par les garçons par rapport aux filles. Les résultats montrent également que les enfants sont plus influençables lorsque exposés à un modèle adulte du même sexe qu'eux.

Les chercheurs ont également montré que les enfants exposés à l'adulte agressif sont plus propices à poser des agressions verbales que les autres. Sur ce plan, le niveau des garçons et des filles est comparable.

Bien que critiquée pour certains de ses aspects méthodologiques et pour le problème éthique qui consistait à exposer, pour le but de l'expérience, des enfants à des comportements agressifs, l'expérience de la poupée Bobo a eu un fort retentissement dans le champ de la psychologie scientifique en contribuant à l'émergence de l'approche cognitive face au béhaviorisme qui dominait alors. Elle reste une référence majeure en psychologie mais aussi dans d'autres domaines des sciences humaines et sociales.

3.3.2. L'apprentissage par insight

Köhler croyait que l'apprentissage ne se ramenait pas simplement à des relations stimulus-réponse isolées. Il jugeait, par exemple, que la résolution d'un problème complexe faisait intervenir plus qu'une série de réponses données par tâtonnement à des stimuli. Il conçut plusieurs expériences pour étudier le rôle de l'insight dans l'apprentissage.

L'insight est la compréhension soudaine qui émerge pendant la résolution d'un problème.

Expériences :

Köhler présenta différents problèmes à des chimpanzés. En 1917, il suspendit une banane au plafond de la cage où se trouvait un chimpanzé. Pour atteindre la banane, le chimpanzé devait utiliser un bâton placé près de la cage. Contrairement aux chats de Thorndike, et aux rats et aux pigeons de Skinner, le chimpanzé n'a pas résolu le problème par tâtonnement (essais et erreurs). Il s'est assis et il a paru réfléchir quelques instants à la situation. Puis, soudainement, il a saisi le bâton et a décroché la banane (Köhler, 1925).

Köhler mit dans une situation semblable un autre chimpanzé, un animal intelligent nommé Sultan. Cette fois, il mit deux bâtons de bambou à la portée du singe, et il suspendit la banane à une hauteur impossible à atteindre avec un seul bâton. Sultan joua avec les bâtons et sembla peser le problème pendant quelques semaines. Un jour, il se leva et télescopa les deux bâtons creux. Avec ce long instrument, il parvint à atteindre la banane.

Kôhler appela cette forme d'apprentissage apprentissage par insight parce que, manifestement, quelque chose s'était passé dans la tête du chimpanzé entre le moment où il avait vu la banane et celui où il l'avait atteinte à l'aide du bâton.

L'insight *chez l'homme* désigne un certain type de découverte rapide faisant suite à un examen global d'une situation problématique à structure explicite.

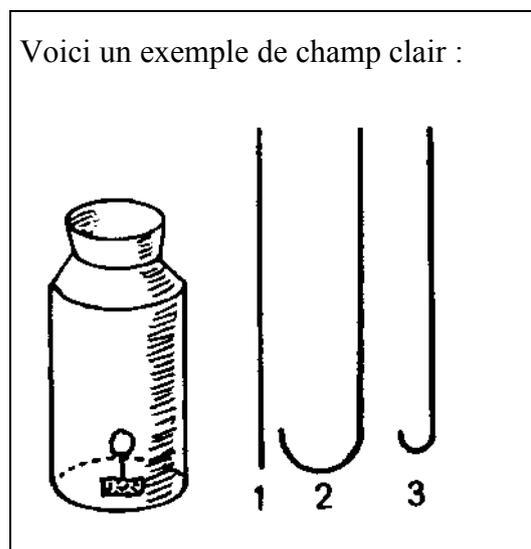
On qualifiera de structure explicite une situation dont la configuration est assez claire pour éviter le recours à un processus d'essais - erreurs. Le sujet, après quelques tentatives infructueuses (mentales ou motrices), effectue subitement la manipulation correcte, solutionne rapidement le problème, en saisissant simultanément tous les aspects de la situation et en restructurant globalement les différentes composantes.

Le champ est clair lorsque l'on a en un seul coup d'œil une vue significative de la situation.

Le champ est brouillé s'il comporte des interférences perceptibles, des parties cachées.

Le sujet est donc amené à organiser des informations éparpillées dans la mémoire et de les utiliser face à une situation nouvelle, mais la situation est caractérisée par la spontanéité de la solution : une étincelle et la solution surgit.

L'insight réalise un changement dans la structure cognitive de la situation : il regroupe autrement les stimuli de départ, pour aboutir à une structure nouvelle qui indique immédiatement la solution.



Processus de l'insight.

On peut proposer un schéma très général, qui prendrait la forme suivante :

1. Coup d'œil général, inspection et examen persistant de la situation qui pose le problème.
2. Hésitation, pause, attitude d'attention concentrée.
3. Essai d'un mode de réponse plus ou moins accentué.
4. Au cas où ce mode de réponse se montrerait inadéquat, essai de quelques autres modes de réponse, la transition d'une méthode à l'autre étant souvent brusque et subite.

5. Attention persistante ou revenant fréquemment à l'objet ou au but.
6. Apparition du point critique auquel l'organisme accomplit soudainement, directement et définitivement l'acte d'adaptation requis.

Un certain nombre d'attitudes et de disponibilités sont de nature à favoriser la découverte d'une solution par insight.

- Etre objectif et se laisser absorber par le problème.
- Etre libre de tout principe préconçu.
- Rester constamment attentif à l'équation fin - moyens.
- Activer l'expérience antérieure, transférer ce qui a été précédemment appris dans des cas analogues.
- Produire une grande mobilité de l'attention et conserver une amplitude maximum au champ mental.
- S'entraîner à découvrir et faire attention à l'aspect essentiel d'une situation et à négliger provisoirement les variations contingentes.

3.3.3.L'apprentissage latent

Selon Edward **Tolman**, l'apprentissage latent est un apprentissage qui se réalise sans renforcement et qui reste inexprimé tant que son utilisation n'est pas nécessaire.

Exemple :

Pensez aux enfants qui sillonnent leur quartier à bicyclette sans raison particulière. Ce faisant, ils découvrent les noms des rues, les culs-de-sac, l'emplacement des boîtes aux lettres, etc. Ils se forment une carte mentale du quartier, sans songer que la mise en oeuvre de cette information pourrait un jour leur valoir une récompense. Ils en apprennent beaucoup sur leur quartier, mais cet apprentissage reste latent jusqu'au jour où ils ont besoin de poster une lettre ou de donner des indications à un passant. Leur apprentissage est manifestement de nature cognitive.

Expérience :

Tolman a découvert que les animaux sont capables eux aussi d'apprentissage latent. Il plaça deux groupes de rats dans des labyrinthes. Pendant dix jours, il ne donna aucun renforcement aux rats du groupe expérimental, qui exploraient le labyrinthe de façon désordonnée ; il donnait de la nourriture aux rats du groupe témoin chaque fois qu'ils atteignaient la sortie du labyrinthe. Le onzième jour, Tolman plaça de la nourriture à la sortie des deux labyrinthes. Les rats qui n'avaient jamais été récompensés trouvèrent la nourriture aussi rapidement que les autres après seulement un ou deux essais renforcés (Tolman et Honzik, 1930).

Tolman supposa donc que les humains et les animaux apprennent à s'orienter dans leur milieu en se formant des cartes cognitives. La carte cognitive est restée latente chez les rats du groupe expérimental jusqu'au moment où ils découvrirent la nourriture à la sortie du labyrinthe. Il semble que les rats, comme les êtres humains, acquièrent de l'information qui reste latente jusqu'à ce que se présente une occasion valable de l'utiliser.

Exercices

Le cognitivo-comportementalisme.

❖ Tolman et l'apprentissage latent.

« Tolman plaça deux groupes de rats (expérimental-contrôle) dans un labyrinthe. Il laissa errer le groupe « contrôle » dans un labyrinthe pendant 10 jours et lui donnait de la nourriture à chaque fois qu'il trouvait la sortie. Ce groupe « contrôle » promenait ainsi sous le regard du groupe « expérimental » qui lui errait dans un autre labyrinthe sans renforcement.

Au onzième jour, il plaça de la nourriture à la sortie des deux labyrinthes. Les rats qui n'avaient pas été renforcés (le groupe expérimental) trouvèrent aussi rapidement que les autres après seulement un ou deux essais renforcés ».

1. Que nous montre cette expérience dans la compréhension de nos comportements et la capacité d'apprentissage ?
2. Quel est l'élément nouveau par rapport au comportementalisme radical ?

❖ Bandura et l'apprentissage vicariant

Lisez l'expérience de Bandura aux pages 89 à 91 de votre livre et répondez aux questions suivantes :

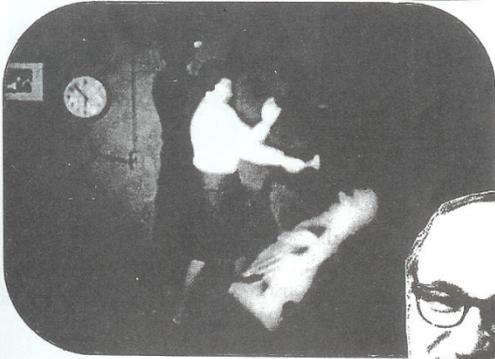
3. Définissez le concept d'apprentissage vicariant ?
4. Qu'est-ce que le modelling ?
5. Quels sont les facteurs qui facilitent l'imitation ?
6. Quels sont les apports de cette expérience pour votre futur métier d'éducateur ?

Bandura et la poupée Bobo *copie : un cas de la pensée*

Albert Bandura (né en 1925) a développé au début des années 60 une version du béhaviorisme qu'il a d'abord appelée sociobéhaviorisme avant de lui donner le nom de **théorie cognitive sociale**. L'apprentissage humain est parfois trop complexe pour être appris par renforcements positifs et négatifs. Il est également possible d'apprendre en observant les autres et en constatant les conséquences de leurs actions. Cette importante méthode d'apprentissage indirect porte le nom d'**apprentissage vicariant** ou apprentissage par observation.

Dans une expérience très simple réalisée en 1963, Bandura a rassemblé plusieurs enfants qu'il a mis en présence d'un adulte dans une salle de jeu. Devant les enfants, l'adulte malmène une poupée gonflable représentant un grand clown de l'époque, Bobo. Bandura sépare ensuite les enfants en deux groupes.

Le premier groupe a trouvé l'attitude de l'adulte très violente envers la poupée.



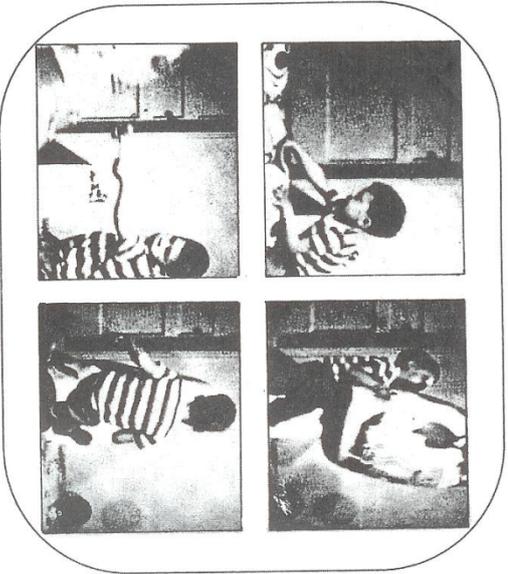
Alors que le deuxième groupe a pris cela pour un jeu.

Chacun des enfants est ensuite laissé seul dans la salle de jeu et son comportement est filmé.

89

Résultats de l'expérience

Sans y être directement encouragé, le premier groupe se comporte beaucoup plus agressivement avec la poupée que le second groupe.



Conclusion : les enfants peuvent spontanément imiter le comportement d'un modèle, sans renforcement apparent.

Cette expérience a été l'une des premières à démontrer l'aptitude particulière qu'ont les enfants à imiter la violence. Les recherches avancées menées ensuite par Bandura – montrer des scènes de violence dans des films ou des dessins animés – ont clairement établi l'influence déterminante que la violence, à la télévision ou au cinéma, pouvait avoir sur les enfants. Hélas, de telles expériences ne peuvent mesurer les effets sur le long terme. Dans le cadre de la thérapie, ce processus d'imitation peut se révéler très utile. Bandura parle de « **modelling** ».

90

Le « modelling »

Tout comme Skinner, Bandura a cherché une application pratique à ses travaux, afin de modifier les comportements anormaux et indésirables. Dans cette optique, c'est le thérapeute qui sert de modèle et montre au patient comment il doit se comporter. Ainsi, si l'on reprend l'exemple de notre patient terrorisé par les araignées...



Le « modelling » est un excellent moyen de soigner les phobies, les troubles obsessionnels ou compulsifs, les problèmes sexuels, les angoisses, etc. Les applications sont aussi flagrantes dans le domaine de l'éducation, où le professeur fait figure de « modèle » pour ses élèves. Le béhaviorisme a donc progressivement abandonné son approche mécaniste pour accorder plus d'importance au cognitif, et devenir parfois du « néo-béhaviorisme ». Mais cette approche, plus nuancée, est arrivée trop tard pour enrayer la crise du mouvement, crise qui devait conduire à l'émergence d'un nouveau courant.

91

Les enfants et la violence

Ces résultats nous interpellent sur l'effet de la violence à la télévision sur les enfants et même sur les adultes. Lisez à ce sujet l'article suivant tiré du Guide belge de l'enfant 2003 et répondez aux questions :

Des adolescents tuant leurs condisciples, des enfants qui en blessent d'autres de leur âge, des harcèlements... Des expressions de violence sont partout présentes et nous y sommes de plus en plus confrontés ces derniers temps, mais aussi... nos enfants. Dès lors, pouvons-nous encore les protéger réellement les armer contre cette évolution ?

Les enfants sont sans cesse confrontés à la violence, aussi bien physique que psychique et dans la réalité de la vie quotidienne autant que dans les fictions télévisées et celles du cinéma. N'oublions pas non plus l'une de nos sources les plus contemporaines d'information, parfois sous- ou surinformée : Internet. En raison d'une exposition prolongée à la violence via les médias où elle est présente, le danger existe que les enfants la considèrent comme normale et l'intègrent à leur vie quotidienne. Ils deviennent moins sensibles à la douleur et à la souffrance des autres, ils ont un sentiment d'angoisse vis-à-vis du monde environnant et ont tendance à devenir eux-mêmes violents. Ce n'est guère surprenant quand l'on découvre qu'en moyenne, un enfant américain, durant le temps qu'il passe devant la télévision sur une période de 13 ans, assiste à près de 100.000 scènes de violence, comprenant pas moins de 8.000 scènes de meurtre. Peut-être n'est-ce pas si excessif chez nous mais la tendance est confirmée.

Communication ouverte

Devons-nous les protéger coûte que coûte en leur interdisant l'accès au petit écran ? C'est non seulement irréaliste mais aussi déconseillé. Les enfants ne peuvent grandir en restant fermés au monde. Mais, comme parents, nous avons pour tâche de leur apprendre à agir librement dans une société où la violence et l'intimidation sèment des embûches sur leur chemin. Il est très important de doser la violence à laquelle est exposé l'enfant et de tenir compte non seulement de son âge, mais aussi de son caractère et de sa sensibilité.

Comme pour beaucoup de choses, la communication est la clef de voûte de l'éducation: en gardant la porte ouverte au dialogue, on peut prévenir leurs problèmes. Dès leur plus jeune âge, nous devons apprendre à nos enfants qu'il y a une différence essentielle entre fiction et réalité.

Et aussi violence psychique

N'oublions pas que la violence ne se résume pas seulement à du sang et des ecchymoses mais peut aussi revêtir des formes plus subtiles. Les harcèlements à l'école en sont un bon exemple. Ce n'est pas parce que les signes de violence sont plus subtiles qu'ils sont moins dommageables.

Nous devons absolument rappeler à nos enfants que c'est notre "job" de parent que d'être toujours à sa disposition. Ainsi, ils viendront nous trouver plus rapidement pour parler de ce qu'ils ressentent. Nous devons aussi leur apprendre à oser dire non quand ils sont défiés. Il est nécessaire d'éviter, par exemple à l'école, que ne s'établisse un cercle vicieux dans lequel la violence appelle sans cesse une violence plus sévère. ■



1. Quels sont, selon l'auteur, les deux grands risques d'une exposition prolongée aux films vidéo violents ?
2. A quel type d'apprentissage vu au cours ce texte peut-il être mis en lien ?
3. Quels sont les comportements repris sous le vocable de « violent » ?

❖ Le caractère, ça s'apprend ?

Voici deux articles issus de « Psychologie – pensée, cerveau et culture » - Drew Westen-DeBoeck Université – pp 287.

1. L'environnement influence nos comportements, les cognitivo-comportementalistes ne le remettent pas en cause mais ils apportent un élément supplémentaire, lequel ?
2. Donnez une définition de la résignation acquise.
3. Comment au regard de ce courant expliquera-t-on les troubles dépressifs et anxieux ?
4. Adeptes de cette perspective, qu'envisageriez-vous comme thérapeutique pour une personne perpétuellement pessimiste ?
5. Qu'est-ce qui, d'après l'auteur, serait un gage de réussite ?

3.1.4 Résignation apprise et style d'attribution

L'impact puissant des attentes sur le comportement des animaux, et non pas sur celui des hommes, fut illustré par une série d'études menées par Martin Seligman (1975). Seligman harnacha des chiens afin qu'ils ne puissent pas échapper à des chocs électriques. Évidemment, les chiens se mirent à pleurer et à hurler de douleur pendant un certain temps et ils essayèrent d'échapper aux chocs jusqu'à ce que finalement ils abandonnent. Ils restaient allongés sur le sol sans lutte, manifestant des réactions physiologiques de stress et des comportements qui rappelaient ceux de la dépression chez les humains. Le jour suivant, Seligman plaça les chiens dans un sas grâce auquel ils pouvaient facilement échapper aux chocs. Contrairement aux chiens du groupe contrôle qui n'avaient pas été exposés aux chocs électriques, les chiens de la condition expérimentale ne firent aucun effort pour y échapper et ne parvinrent pas à en faire l'apprentissage, même lorsqu'ils s'échappaient occasionnellement. Les chiens avaient fini par s'attendre à ne pas pouvoir s'échapper ; ils avaient appris à être résignés. La **résignation apprise** (ou **impuissance apprise** ou **détresse apprise**) consiste en l'attente de ne pas pouvoir s'échapper face à un événement aversif et aux déficits d'apprentissage et de motivation qui vont avec cette conviction.

Les individus de type dépressif ou ayant un **style d'attribution dépressif** s'en prennent à eux-mêmes en ce qui concerne les événements qui leur arrivent ; selon les termes de la théorie de la résignation, les dépressifs croient que les causes de leur mauvaise fortune sont *internes* plutôt qu'*externes*, ce qui les conduit à une estime de soi faible. Ils ont aussi tendance à considérer que ces causes sont *stables* (c'est-à-dire non susceptibles de changer) et *globales* (larges, générales et dont l'impact est étendu). Si un étudiant de style dépressif ne réussit pas bien un examen de biologie, il s'en prendra à sa propre stupidité – explication interne, stable et globale. La plupart des gens, au contraire, donneraient une explication, telle que : « Je n'ai pas travaillé assez », « Cet examen était ridicule » ou bien « Ce n'était pas mon jour », qui leur permettrait l'espoir et encouragerait leurs efforts pour l'avenir.

La motivation à plat : La résignation acquise et le style d'explication

Les données relatives au contrôle interne ou externe suggèrent que la majorité des individus trouvent un équilibre entre les explications d'ordre interne et externe; ils se disent essentiellement: «Je suis responsable de ce qui m'arrive de bon, mais ce qui m'arrive de mauvais est dû à la malchance» (Beck, 1991; Taylor, 1989). Cependant, les personnes déprimées soutiennent habituellement l'inverse: selon elles, ce qui leur arrive de bon est le fruit du hasard, et elles s'estiment par contre responsables des mauvaises choses qui leur arrivent. Des professeurs remarquent parfois des étudiants qui ne font aucun effort pour améliorer leurs résultats car ils s'en croient incapables, alors que les professeurs pour leur part pensent qu'ils disposent de tous les atouts pour réussir. D'où leur viennent donc ces idées?

Martin Seligman (1975) — qui préparait son doctorat au moment où Rotter présentait sa recherche sur le concept de lieu de contrôle interne ou externe — a émis l'hypothèse que l'explication résidait dans la notion de «résignation acquise». Au cours d'une série d'expériences, Seligman et ses collaborateurs ont administré des chocs électriques à des animaux qui n'avaient aucun moyen de s'y soustraire et ils ont soumis des personnes à des bruits insupportables qu'elles ne pouvaient pas éviter. Lorsque ces animaux et ces individus se sont par la suite retrouvés dans des situations où ils auraient pu échapper aux chocs ou aux bruits, ils étaient tellement apathiques qu'ils n'essayèrent même pas. Ils avaient appris qu'ils étaient incapables de se soustraire à la douleur, ils avaient acquis la conviction qu'il fallait se résigner. Pour Seligman, on peut ainsi expliquer l'épuisement extrême et l'apathie des gens déprimés qui croient que les efforts qu'ils déploient pour maîtriser leur environnement sont vains.

Les fondements de la première version du modèle de Seligman étaient béhavioristes: les gens apprennent qu'ils n'ont pas d'influence sur ce qui leur arrive. Mais il se posait un problème: toutes les personnes déprimées ne considèrent pas leur vie comme un échec et, inversement, bien des personnes connaissent des expériences pénibles sur lesquelles elles n'ont aucun contrôle et ne deviennent pas déprimées malgré tout. Ce n'est donc pas ce que les gens vivent qui importe mais bien l'explication qu'ils en donnent. C'est pourquoi Seligman a ajouté à son modèle le concept de *style d'explication*, afin de désigner les

modes habituels d'explication auxquels les gens recourent pour rendre compte des dures épreuves qu'ils subissent. Le style d'explication se mettrait peu à peu en place selon les principes d'apprentissage béhavioristes, mais exercerait par la suite une influence plus globale sur la conduite. Les personnes qui ont acquis un mode d'explication pessimiste ont tendance à expliquer les événements malheureux qui leur arrivent par des causes internes («C'est entièrement ma faute si j'ai échoué à l'examen»), stables dans le temps («Je crois que je ne pourrai pas faire mieux pour le prochain examen») et globales («C'est comme ça pour tous les examens»). Par contre, les personnes qui ont acquis un mode d'explication optimiste considèrent que les mêmes événements sont provoqués par des causes externes («Les questions n'ont pas porté sur ce que j'ai étudié»), instables ou changeantes («Tout ira mieux au prochain examen») et que leurs effets sont limités («Je réussis bien dans les autres matières»).

L'optimisme est souvent un gage de réussite. Par exemple, des études ont montré que les courtiers d'assurances vie qui sont optimistes font signer plus de contrats que ceux qui sont pessimistes; les nageurs olympiques optimistes se remettent mieux d'une défaite et nagent encore plus vite par la suite, alors que les nageurs pessimistes sont moins rapides après une défaite (Seligman, 1991). L'une des raisons de cette différence de comportement tient à ce que, face à un échec ou à toute autre difficulté, les optimistes ont tendance à se concentrer sur ce qu'ils peuvent *faire* plutôt que sur ce qu'ils *ressentent*. Ils conservent leur sens de l'humour, font des projets et analysent la situation d'un point de vue positif (Carver, *et al.*, 1989; Peterson et Barrett, 1987). Par définition, les optimistes s'attendent à réussir ce qu'ils entreprennent; ils travaillent donc beaucoup plus fort pour atteindre leur but que les pessimistes. Vous êtes-vous reconnu dans cette description?

❖ L'apprentissage par insight ou apprentissage cognitif.

Lisez la page 98 de votre livre « La psycho sans aspirine » et tentez une définition de l'apprentissage par insight.

Théorie de l'apprentissage par insight (ou « apprentissage cognitif »)

Köhler a voulu pousser ses chimpanzés à résoudre des problèmes simples, dont celui-ci. Il dépose des bambous creux, de différentes longueurs, à proximité de la cage et un fruit un peu plus loin, hors de portée des singes.



Au bout d'un certain temps, Sultan, l'un des chimpanzés, parvient à introduire le bâton le plus étroit dans l'extrémité d'un bambou plus large, formant ainsi une longue perche, qui va lui permettre de rapprocher la banane.

Köhler a donné un nom à cet éclair, ce flash dans la compréhension, et à la découverte soudaine de la solution : l'insight (ou *einsicht*), qui souligne mieux le caractère visuel de la découverte que le terme français « intuition ». On parle également parfois d'expérience Aha. Contrairement aux trois autres théories de l'apprentissage, celle-ci prend en considération le mécanisme de pensée de l'individu. L'homme, de la même manière que l'animal, peut apprendre en *pensant*, et pas seulement par conditionnement ou imitation, processus qui n'impliquent aucune réflexion.

98

3.4. L'éthologie

L'éthologie est l'étude du comportement des diverses espèces animales. Au niveau théorique, l'éthologie peut s'apparenter à la biologie du comportement et surtout à la biologie de l'interaction intraspécifique. Des scientifiques tels que Darwin, **Lorenz** ont marqué précocement ce vaste domaine d'études. L'éthologie humaine, axée sur l'étude des comportements individuels, en fait partie.

3.4.1. L'empreinte

L'empreinte qu'on appelle aussi imprégnation est **une forme d'apprentissage** qui a été décrite par les éthologistes.

Elle a surtout été étudiée par **LORENZ** chez des espèces d'oiseaux dont les jeunes sont capables de s'éloigner du nid pratiquement dès la sortie de l'œuf, telles les oies et les canards. Dans une situation naturelle, le jeune présente des conduites caractéristiques d'orientation vers la mère et de poursuite de celle-ci. Une fois adulte, il manifeste les conduites de parade sexuelle pour un congénère. Or, si au cours d'une brève période qui suit l'éclosion, le premier objet en mouvement présenté au jeune n'est pas la mère mais un animal d'une autre espèce (l'homme, par exemple) ou un mannequin, les conduites d'orientation et de poursuite s'adresseront à cet objet qui canaliserait aussi plus tard les conduites préparatoires sexuelles.

L'objet a marqué son **empreinte** et contrôle désormais un ensemble de comportements d'une grande importance puisqu'ils garantissent d'une part la protection de l'individu jeune et d'autre part, la reproduction de l'espèce.

Il s'agit ici d'un apprentissage non pas d'un comportement nouveau (la réaction déclenchée est largement innée) mais plutôt **d'un stimulus**. La primauté de ce stimulus dans l'expérience de l'animal est essentielle.

En effet, l'empreinte ne se réalise qu'au cours d'une ***période très limitée*** dite ***période critique*** qui s'étend selon certains auteurs et pour certaines espèces, sur la première journée suivant l'éclosion.

Il s'agit donc d'un apprentissage différent de l'apprentissage associatif ordinaire.

En effet, aucune forme d'apprentissage associatif ne semble posséder cette caractéristique de se produire uniquement au tout début de la vie. Par ailleurs, la liaison stimulus d'empreinte - conduites déclenchées serait extrêmement **solide** et résistante à l'extinction (selon LORENZ, elle serait **irréversible**).

Konrad Lorenz, biologiste autrichien, consacra sa carrière à l'étude des conduites des animaux dans leur milieu naturel et fut l'un des maîtres fondateurs de l'éthologie moderne. Il en fit reconnaître la place au sein de la biologie, dans les classifications de la systématique et dans la dynamique de l'évolution, et, plus important pour nous, il l'imposa à l'attention des psychologues, qui devaient y trouver non seulement des leçons de méthode observationnelle mais des sources d'inspiration théorique dont l'étude de l'homme a tiré profit.

Ainsi, les recherches sur l'empreinte ont stimulé les travaux des psychologues sur les origines de l'attachement affectif chez le bébé les données éthologiques sur l'agression ont éclairé bien des aspects de l'agressivité humaine. L'influence de Lorenz fut sans doute servie par la qualité de ses œuvres écrites.

Exercices

L'éthologie.

❖ L'empreinte.

Il s'agit d'une forme d'apprentissage décrite par les éthologistes. Lorenz a mis en évidence le phénomène de l'empreinte qui est la tendance de certaines espèces à suivre un animal auquel ils ont été exposés pendant une **période critique**, au début de leur vie. Dans l'expérience de Lorenz, les oies abandonnées par la mère avaient fixé l'empreinte sur lui.

1. Quel est le rôle de ce phénomène ?
2. Quelle est la nuance apportée par rapport aux théories du conditionnement ?

La notion de période critique

- Histoire de Génie extrait de papalia D.E., Olds S.W., « le développement de la personne », Editions vigot, 3^{ème} édition , 1986

(...) à partir de l'âge de 20 mois jusqu'à l'âge de 13 ½, Génie a été séquestrée dans une pièce exigüe où personne ne lui adressait la parole. Au moment où elle fut transportée dans un hôpital situé en Californie , elle ne pouvait pas parler. Elle ne reconnaissait que son nom et le mot « sorry ». Au cours des neuf années qui suivirent, elle fut prise en charge par une équipe de professionnels, dont des psycholinguistes, qui travaillèrent étroitement avec elle au développement de son langage (Curtiss, 1977). La jeune fille réussit à apprendre plusieurs mots et à relier ceux-ci pour former des phrases grammaticalement rudimentaires. Mais elle ne parvint jamais à parler normalement : elle ne posait jamais de questions et quatre ans après qu'elle eut commencé à faire des phrases, ses énoncés ressemblaient encore en grande partie à ceux d'un télégramme difficile à déchiffrer... »

3. A partir de l'histoire tragique de Génie, quelle hypothèse pouvez-vous formuler sur les conditions d'acquisition du langage ?

3.4.2. La théorie de l'attachement

La **théorie de l'attachement** est un champ de la psychologie qui traite des relations entre êtres humains.

Son principe de base est qu'un jeune enfant a besoin, pour connaître un développement social et émotionnel normal, de développer une relation d'attachement avec **au moins une personne** qui prend soin de lui de façon cohérente et continue.

Cette théorie a été formalisée par le psychiatre et psychanalyste **John Bowlby** après les travaux de Winnicott, Lorenz et Harlow.

La théorie peut se formuler ainsi : la construction des premiers liens entre l'enfant et la mère, ou celle qui en tient lieu, répond à un besoin biologique fondamental. Il s'agit d'un **besoin primaire**, c'est-à-dire qui n'est dérivé d'aucun autre.

L'attachement est un moyen pour l'enfant de **développer une sécurité** qui le mènera vers la possibilité d'explorer autour de lui puis vers l'**autonomie**.

John **Harlow**, lui, étudie la théorie de l'attachement chez les primates, plus particulièrement les singes rhésus : dès le moindre danger, les petits s'agrippent à leur mère.

Il remarque des lacunes dans les relations sociales si le singe a été isolé, et pas de développement social s'il a été isolé de 6 à 12 mois.

Il isole des petits singes avec des mères artificielles (fil de fer, fausse fourrure, etc...). Sans exception, ils vont vers celles qui ont un **contact doux**, ils ne recherchent que le **réconfort**.

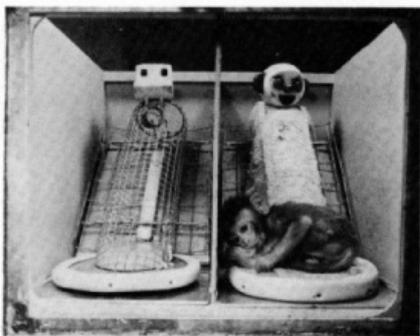


Figure 4. Wire and cloth mother surrogates.

- à gauche on retrouve une mère de substitution « désagréable » mais nourricière et
- à droite une mère de substitution chaude, chaleureuse, mais non nourricière.

Le bébé ne s'attache pas à la mère qui le nourrit, mais à celle qui lui procure de la chaleur, au sens propre comme au figuré.

J. **Bowlby** : l'enfant ne peut pas s'agripper à sa mère, il y a donc d'autres systèmes comportementaux comme les pleurs, le sourire, la succion. Il suit la mère. Les pleurs sont des comportements de signal. Le sourire est un moyen de prolonger l'interaction avec la mère. Les bûts sont d'accroître la proximité de la mère. Le sourire intervient très tôt, déjà au bout de quelques heures. Il est intéressant de signaler que des enfants nés aveugles sont capables de sourire. Le fait de sucer sans avoir faim est aussi une prolongation.

Au bout de 6 mois, l'enfant proteste si la mère est absente, c'est la première manifestation de cet attachement. L'enfant crée des liens avec d'autres personnes, mais généralement jamais aussi forts. Cela dure pendant toute l'enfance (la vie ?)

Il y a des styles différents d'attachements, et des pathologies différentes qui vont avec. Bowlby a aussi étudié des enfants séparés de leur objet primal (figure) d'attachement.

Entre 1 et 3 ans, si l'enfant a créé des liens, par exemple avec la mère, et qu'on le sépare, il y a différentes réactions que l'on peut décrire en trois phases :

1. Phase de protestation : l'enfant pleure, exprime sa détresse, il est agressif et espère le retour, il refuse les contacts. Cela peut durer de 1 heure à une semaine
2. Phase de désespoir : l'enfant est moins actif, il pleure de façon intermittente et se replie sur lui (état de deuil), il est calme mais ne va pas mieux. Cette phase peut durer des semaines.
3. Phase de détachement, on a l'impression qu'il est guéri, il accepte le jeu, le réconfort des autres, il est souriant et sociable. Mais si sa mère revient, il ne manifeste aucun contentement, rejette sa mère. Si cette situation se répète (roulement), l'enfant devient incapable de s'attacher.

A partir de trois ans, il n'y a pas d'angoisse dans un lieu étranger s'il y a une personne que l'enfant connaît (c'est encore mieux s'il l'a vu avec sa mère). A partir de cette époque, l'enfant peut ne pas être inquiet s'il sait où est la mère, si elle lui a dit qu'elle reviendrait ou l'endroit où elle va.

Les premiers travaux de Bowlby portent donc sur la perte, le deuil, la séparation l'effet de la séparation chez les enfants hospitalisés, et sur les carences relationnelles précoces des délinquants.

Sa première intuition à ce moment-là est le lien entre déprivation affective maternelle et risque de *délinquance*.

Bowlby décrit les « personnalités dépourvues de tendresse », ces enfants ayant subi des séparations d'avec leur mère. Il introduit la notion *d'exclusion défensive des affects*, c'est-à-dire l'exclusion des émotions lorsque l'enfant est en détresse et qu'il n'obtient pas le réconfort de la figure d'attachement.

L'enfant a comme stratégie de ne pas activer le système d'attachement (comportements visant le rapprochement avec la figure d'attachement). L'enfant n'exprime plus ses émotions puisqu'il n'y a pas de réponse et il perd le contact avec sa vie affective.

Ceci est pris dans une *dynamique interactive*.

L'attachement serait un *besoin humain inné*. Le bébé est un être de relation précocement, il naît très immature et donc dans un rapport de grande dépendance vis-à-vis de l'autre.

L'attachement se construit dans les interactions autour des soins réels auxquels Bowlby accorde une grande importance. Il se démarque de certains psychanalystes influents en Angleterre à l'époque.

Selon Bowlby, le modèle interne d'attachement se généralise vers l'âge de 4 – 5 ans, l'enfant se l'approprié et l'applique dans ses relations.

Exercices

La théorie de l'attachement.

- ❖ John Bowlby développa une théorie de l'attachement. Sa réflexion s'est appuyée sur certaines études animales.

Voici une étude conduite dans les années 50 par Harry Harlow. Il voulait déterminer quelle théorie expliquait le mieux pourquoi les enfants singes étaient attachés à leur mère. Une première théorie émettait l'hypothèse que le fondement de l'attachement était dû au rôle nourricier de la mère. Une seconde suggérait que les singes étaient attirés par la sécurité et le confort que la mère prodiguait.

« (...) les singes étaient séparés de leur mère dès la naissance et avaient le choix de passer leur temps avec une « mère » soit faite de fils métalliques, soit de tissu éponge. Quelle que soit la « mère » qui nourrissait le bébé singe, celui-ci préférait la « mère » la plus douce en tissu éponge (...) »

1. Sur quoi s'étaye le besoin d'attachement ?
2. Selon Bowlby l'attachement serait donc

- ❖ Autre théorie concernant l'attachement.

Lisez le texte « Il n'y a pas d'amour sans haine » (Philippe Beague) et répondez aux questions suivantes :

3. Quel est la position théorique de l'auteur concernant l'instinct maternel ?
4. Cette manière de penser est-elle facilement admise dans notre société occidentale ? Pourquoi ?
5. En tant qu'éducateur, sur quel point de vue théorique faut-il préférentiellement se baser ? Pourquoi ?
6. Sur quel paradoxe va s'étayer l'attachement ?
7. Selon cet auteur, l'attachement serait donc

III. Comment parler de violence là où l'on s'aime?

Il n'y a pas d'*amour*

Par Philippe Beague

«Mes parents se sont séparés quand j'étais petit. Dès que je me montrais infernal, ma mère me lançait : "T'as tout le caractère de ton père, c'est pour cela que je l'ai quitté..."»

Gabriel

«J'ai trois garçons. Moi, je n'ai eu que des sœurs. On se disait parfois des choses horribles et méchantes mais on n'en venait pas aux poings! Mes fils se battent, se cognent, se font mal physiquement. Je suis très désespérée. Et mon mari? Ce que lui ne supporte pas, c'est qu'ils donnent des coups dans les meubles ou dans les portes!»

Béatrice

«L'autre jour, en tapant du poing sur la table, je me suis cassé le poignet. Je me disputais avec ma femme. Nos enfants, eux aussi, s'y mettaient. Je me suis arrêté net : mais pourquoi cette violence en moi, réveillée par ma femme et mes enfants? On vit tous des moments d'extrême tension. Il faut prendre le temps de les décodifier. Ne dit-on pas que ce qu'on n'a pas pu régler soi-même, on impose à d'autres de le faire?»

Laurent

«Quand ma mère en voulait à mon père, elle pouvait ne plus lui dire un mot pendant deux jours, quoi qu'il fasse. Je ne supportais pas de le voir ainsi humilié. Je suppliais maman de céder. Horrible atmosphère...»

Marie

«Antoine, mon petit-fils, ne mange ni ne dort. Il pleure, grince. Ses parents sont excédés, ils ne cessent de répéter : "Si on avait su, on n'aurait jamais eu d'enfant..." Antoine entend...»

Catherine

«L' amour ne se commande pas et ne saurait par conséquent être un devoir», nous dit André Comte-Sponville. Voilà une vérité qui se passerait volontiers sous le manteau et dont la petite odeur de soufre vient titiller les narines de notre bonne conscience tout empreinte de «Tu aimeras ton prochain comme toi-même». Cela n'en reste pas moins une vérité et nous la cacher n'aurait pour conséquence que de nous empêcher de penser, donc de regarder en face les conditions de notre humanité et l'effort, toujours recommencé, de vivre ensemble.

Quand il s'agit d'enfants, la bonne conscience nous pousse singulièrement vers la mauvaise foi. L'instinct maternel, l'amour maternel, le sacrifice, l'abnégation, le dévouement, l'adoration d'une mère (parfois d'un père) pour son enfant font partie des évidences universelles... et de notre imaginaire, et tout comportement qui ne colle pas à ces images d'Épinal soulève illico reproche et opprobre des bien nantis de l'amour parental.

Ne serait-il pas plus juste et, au fond, plus respectueux de nous-mêmes, et de nos enfants, de nous méfier des évidences admises, si lourdes à porter en société, et de reconnaître simplement ce qui dort en nous et que nous n'aimons pas... mais qui recèle une sagesse insoupçonnée?

L'instinct maternel n'existe pas

L'instinct maternel n'existe pas. En tout cas, pas sous la forme que nous aimerions tant lui donner : un amour immédiat, inconditionnel, inextinguible, sans limites.

C'est l'enfant qui, peu à peu, va «faire» de cette femme et de cet homme une mère et un père. Longue histoire, unique, singulière et totalement mystérieuse, même pour les super-psys au sommet de leur savoir! Histoire où la morale n'a rien à voir, où le «bon» et le «mauvais» (bonne mère, mauvaise mère) ne peuvent se mesurer par d'autres que cet enfant-là qui, seul, pourra un jour en être juge. Histoire en tout cas toujours marquée par l'ambivalence : l'attirance et le rejet, l'émerveillement et le dégoût, l'attendrissement et la colère, l'amour et la haine.

Face à ce désir qui monte peu à peu en nous d'être parent de cet enfant au fur et à mesure qu'il nous apprivoise, combien d'obstacles

surgissent pour le tempérer, le décourager, voire parfois l'annihiler. Était-il vraiment attendu, ce rose bébé, ou nous a-t-il pris de vitesse? Ou bien s'est-il tellement fait attendre qu'il a fallu subir l'intrusion du corpus scientifique pour qu'il daigne naître? Pourquoi donc a-t-il mis 22 heures pour sortir du ventre de sa mère en la déchirant au passage? Y a-t-il mis du sien en faisant des manières pour prendre le sein ou en venant si tôt qu'il a fallu rentrer sans lui? Pourquoi a-t-il les oreilles en aéroglisseurs de ce beau-frère qu'on n'a jamais aimé? Nous fait-il un cadeau en commençant sa vie par une jaunisse, une infection exceptionnelle, une malformation cardiaque ou un bec de lièvre? Et cette impression de dévoration quand il se précipite sur le mamelon (*du sein de ma femme!*) et les nuits sans sommeil et les peurs de mal faire et sa présence obsédante, ses exigences et tout ce que nous avons rêvé qu'il serait – garçon, les yeux verts, déluré, pas geignard, pas pleurnichard, pas timide, gentil mais pas nouille... – et qu'il n'est pas!

Alors pourquoi tant de mères vivent-elles comme une monstrosité d'être déçues, découragées, épuisées, indifférentes? Pourquoi tant de pères sont-ils gênés des rêves criminels qu'ils font la nuit? Pourquoi vit-on avec tant de culpabilité cette agressivité qui monte en nous et nous fait dire tout bas (quand on ose le dire) ou à tout le moins penser : «J'ai - envie - de - le - je - ter - par - la - fe - nè - tre»?

À chacun de trouver sa réponse à cette question; mais la poser, c'est d'abord reconnaître tout simplement que chaque jour, avec nos parents, notre conjoint, nos voisins, nos collègues mais aussi avec nos enfants, nous avons affaire au désir de destruction et que la grandeur de l'homme est de n'y point céder.

Amour-haine, gage d'attachement

Comme les profils de Janus, amour et haine ne peuvent se séparer et vouloir l'ignorer nous rend moins homme. Qui fait l'ange fait la bête, dit-on.

Un peu facétieux, Gainsbourg répond «*moi non plus*» à celle qui lui dit «*je t'aime*». Mais ce raccourci n'est-il pas toujours un peu vrai? Pourquoi aller jusqu'à dire qu'il y aurait sagesse cachée dans cette pulsion dont tout le monde s'accorde à dire qu'elle est inacceptable? Que passant à l'acte dans

sans haine

la violence la haine soit répréhensible, soit. C'est toute la question de l'expression de la haine et de l'agressivité qui est chaque jour à travailler, les lois et la morale sont là pour nous le rappeler.

Mais la haine en elle-même n'est pas qu'une bête à écraser. Elle est aussi ce qui permet de ne pas glisser dans le magma fusionnel d'un amour qui ne nous permettrait plus de savoir qui est l'un et qui est l'autre. Un amour confiture où aucun fruit ne serait distinct des autres.

Dans le cas qui nous occupe, ce serait un amour où l'enfant tellement aimé de ses parents ne pourrait jamais quitter le cocon familial, vivre sa vie, aller vers d'autres, parce que ni lui ni ses parents ne seraient capables d'accepter la séparation. Si l'enfant était réellement tel que nous le rêvons, répondant à toutes nos sollicitations, obéissant à tous nos ordres, devant nos désirs, pourrait-il porter le nom d'être humain à part entière? Il ne serait que «clone» de nous-mêmes.

Est-ce d'ailleurs vraiment de l'amour que le vouloir à notre image? Se sent-on vraiment aimé de quelqu'un qui sait mieux que nous ce dont nous avons besoin, qui n'écoute pas notre désir, qui ne nous laisse pas être ce que nous sommes sous prétexte que, nous aimant, il connaît mieux que quiconque ce qui est notre bien?

Aimer un enfant (un ami, un conjoint), c'est lui laisser la place d'être ce qu'il est ou ce qu'il tend à être. Et la haine qu'il provoque en nous, en n'étant pas exactement à la hauteur de nos aspirations, nous rappelle chaque fois que nous sommes différents, à jamais différents et donc enrichissants l'un pour l'autre, révélateurs l'un de l'autre. Cette déception-là et la haine, sa jumelle, sont précieuses pour peu que nous osions nous l'avouer et – pourquoi pas? – le dire à l'autre.



Photo Zafar

Secret de polichinelle d'ailleurs, car un enfant sait mieux que nous ce que nous étouffons en nous: «Je t'aimerai toujours, mais je ne t'aime pas tout le temps.»

Accepter, reconnaître ce sentiment, c'est aussi permettre à l'enfant de l'assumer pour lui-même. Obéir à papa et avoir le droit de lui en vouloir, oser dire qu'on n'aime pas ce nouveau petit frère... La haine parlée ne devra pas resurgir en cauchemars, en terreurs nocturnes ou en violence «inexpliquée».

Françoise Dolto disait un jour: «Peut-être qu'il faudrait dire aux parents qu'ils ne doivent pas trop aimer leurs enfants.» Surprenant? Non! Sans doute voulait-elle pointer cette irrémédiable dualité en l'homme et qu'il est préférable de l'utiliser plutôt que de la craindre ou de la nier.

Puisqu'il est beaucoup question de nouvelle orthographe, nous pourrions proposer à l'Académie d'écrire désormais: *je t'haine* et *nous t'haimons*. Ce serait un pas symbolique supplémentaire vers la vérité, celle qu'André Comte-Sponville évoquait tout à l'heure.

«Ma mère me disait souvent: "Choisis ce que tu préfères... mais laisse ça pour ta sœur." Je déteste ma sœur.»

Adrien

«Si je ramenais de mauvaises notes, mon père jetai mon carnet à terre en disant: "Tu ne feras jamais mieux. Tu es nul." J'aurais préféré une claque, une punition. J'étais écrasé.»

Damien

«Je réagis souvent plus "violemment" que le fait ne le mériterait vraiment. Mais la violence envers un petit enfant me semble être due à l'agression ressentie à l'endroit le plus sensible de son être. Les cris d'un nouveau-né sont insupportables et on ne peut les fuir: on est lié à son "bourreau" de l'intérieur. Stress et frustrations font le lit des violences futures. Les contacts avec d'autres mamans sont alors les meilleures ressources dont on dispose.»

Luc

❖ Les troubles du lien d'attachement.

Définition : liens affectifs durables que tisse l'enfant avec les personnes qui s'occupent de lui. Ces liens incluent un désir de proximité aux figures d'attachement, un sentiment d'insécurité en l'absence de cette personne.

1. Emission « Pulsations », les troubles de l'attachement, R.T.B.F. – 30/01/2003
 1. Quelle est la période critique pour la création du lien d'attachement ?
 2. Quels sont les comportements d'attachement ?
 3. Quelles sont les situations susceptibles de provoquer des troubles du lien d'attachement ?
 4. Quels sont les comportements des enfants en mal d'attachement ?
 5. Comment prévenir les problèmes rencontrés par les enfants adoptés ?
 6. La pédopsychiatrie n'aime pas parler du « trouble de l'attachement », elle préfère l'appellation de :

2. Le monde réel : les enfants maltraités et quelques conséquences sur le lien d'attachement.

Lisez l'extrait issu du livre « Psychologie du développement, les âges de la vie », Helen Bee, De Boeck Université, 1997, pp. 158 - 159.

1. Quels autres facteurs sont ici présentés comme susceptibles de perturber la création du lien d'attachement ?
2. Quel lien est établi entre la notion d'attachement et le phénomène de maltraitance ?

Les enfants maltraités et quelques autres conséquences de l'échec de l'attachement

Ces dernières années au Québec, entre 0,88 et 0,95 % des enfants se sont trouvés dans des situations prises en charge par les services à l'enfance (Bien-être de l'enfance au Canada, 1994). La figure à la fin de cet encadré présente les différentes causes qui ont conduit à cette prise en charge selon la *Loi sur la protection de la jeunesse* (LPJ). Dans de nombreux cas, l'inaptitude des parents à créer un lien affectif fort avec le bébé dans les premiers mois pourrait être à l'origine de cette négligence ou de ces mauvais traitements infligés plus tard. Comment un tel échec est-il possible ?

Le système mutuel d'interaction (synchronie) que nous avons décrit réussit à créer un lien profond et solide entre les parents et leur enfant. En règle générale, les parents s'attachent véritablement à leur bébé. Cependant, l'élaboration de ce lien présuppose que les parents et l'enfant maîtrisent les signaux voulus et possèdent les habiletés requises. Si ces habiletés font défaut à l'un des deux partenaires, il peut s'ensuivre un échec ou un affaiblissement du lien affectif. La négligence ou les mauvais traitements sont parfois, mais pas toujours, les conséquences d'un tel échec.

Dans ce genre d'interaction, il est possible que ce soit l'enfant qui ne manifeste pas de manière adéquate les comportements d'attachement requis

pour attirer et conserver l'attention des parents. Selma Fraiberg (1974, 1975), par exemple, a étudié un groupe de bébés non voyants. Ces enfants sourient moins que les enfants voyants et, bien sûr, n'échangent pas de regards avec leurs parents. La plupart des parents d'enfants malvoyants croient, après plusieurs mois, que leur enfant est déprimé ou les rejette. Ces parents sont moins attachés à leur enfant malvoyant qu'à leurs enfants voyants. Des problèmes analogues peuvent se présenter chez les parents d'enfants prématurés. En effet, comme ces enfants sont souvent séparés de leurs parents pendant les premières semaines ou les premiers mois de leur vie, il est possible qu'ils ne manifestent que peu de réactions lors des premières semaines passées à la maison.

Bien sûr, les enfants souffrant d'un handicap visuel, les prématurés ou ceux qui diffèrent de la norme ne seront pas tous nécessairement maltraités. La plupart des parents arrivent à surmonter ces difficultés. Néanmoins, les enfants prématurés sont en moyenne plus souvent maltraités que les enfants nés à terme, et le taux de mauvais traitement est également plus élevé chez les enfants qui sont très malades pendant les premiers mois de vie (Sherrod *et al.*, 1984).

Il se peut également que les parents soient à l'origine de l'échec de l'attachement. Ainsi, un adulte qui a subi des sévices durant son enfance et qui, par conséquent, n'a pas déve-

loppé d'attachement avec ses propres parents, n'aura pas appris les comportements appropriés. On sait d'ailleurs que la majorité des parents qui maltraitent leurs enfants ont eux-mêmes été brutalisés par leurs parents. Par contre, il est important de noter que l'inverse n'est pas vrai : la majorité des adultes qui ont subi des sévices étant enfants arrivent à briser ce cycle de la violence et ne maltraitent pas leurs propres enfants (Zigler et Hall, 1989). Les parents incapables de sortir de ce cercle vicieux sont habituellement ceux qui ne possèdent que de faibles habiletés sociales, qui ne bénéficient pas d'un soutien social suffisant ou qui font face à un stress très intense.

La dépression constitue un autre obstacle à l'attachement des parents, car elle perturbe le rôle parental et influe sur la réaction de l'enfant. Les bébés qui interagissent avec des mères déprimées, ou même des mères qui font semblant d'avoir l'air déprimé ou qui affichent un visage sans expression, sourient moins, sont davantage perturbés et montrent de l'anxiété (Field *et al.*, 1990; Cohn *et al.*, 1990; Gusella *et al.*, 1988). Les mères déprimées, quant à elles, réagissent moins rapidement aux signaux lancés par le bébé et ont une attitude plus négative, voire hostile, à l'endroit de leur progéniture (Rutter, 1990). On peut dire que ces relations souffrent d'un manque de synchronie : les deux partenaires « ne dansent pas bien ensemble ». Par ailleurs, ces lacunes dans le comportement de la mère face à l'enfant tendent à se poursuivre même après l'épisode de dépression, ce qui indique peut-être que le lien qui l'unit à l'enfant est moins fort. On observe également l'influence de la dépression de sa mère sur le comportement du bébé. Tiffany Field et ses collaborateurs (Field *et al.*, 1988) ont noté que les bébés âgés de trois mois ayant des mères dépressives montrent des signes d'anxiété similaires, ainsi qu'un manque de synchronie même dans leurs interactions avec des adultes non déprimés.

Toutes les mères déprimées ne se comportent pas de cette façon. Si elles jouissent du soutien de leur con-

joint, de leurs amis et de leur famille, et si le bébé dispose d'une bonne capacité d'interaction, les mères déprimées semblent être en mesure de développer un processus d'interaction positif avec l'enfant (Teti, Gelfand et Pompa, 1990).

Vous avez probablement remarqué la présence d'un thème récurrent dans les conditions qui génèrent les mauvais traitements, la négligence ou une interaction parent-enfant inadéquate. N'importe quel parent, quels que soient ses antécédents de dépression et de violence, est plus susceptible de maltraiter un enfant quand ses conditions de vie sont hautement stressantes. Parmi les familles à risques, on compte donc les familles qui comprennent un parent alcoolique (Famularo *et al.*, 1986), les familles nombreuses, les familles monoparentales et les familles défavorisées vivant à plusieurs dans un espace restreint (Garbarino et Sherman, 1980; Sack, Mason et Higgins, 1985; Pianta, Egeland et Erickson, 1989). Il reste que même ces conditions défavorables peuvent être surmontées si les parents s'apportent mutuellement un soutien affectif adéquat ou disposent d'une assistance extérieure.

Autre texte

Après lecture, reprenez 10 facteurs suggérant des troubles de l'attachement importants à vos yeux

Lors d'un colloque tenu à Montréal en 1997, Steinhauer propose aux intervenants une grille de **facteurs suggérant des troubles de l'attachement**. Les facteurs retenus par Steinhauer sont les suivants :

Histoire de ruptures ou de négligence sévère

- déplacements multiples
- négligence ou abus sévères à long terme

Refus de dépendre de l'adulte

- centration sur son propre plaisir
- ne compte que sur lui-même
- ne recherche pas le réconfort lorsqu'anxieux

Absence de réactions manifestes à la séparation

- ne réagit plus aux changements de milieu de vie: pas de réaction apparente

Sociabilité sans discernement

- trop familier avec les étrangers
- aucun adulte ne semble plus significatif qu'un autre
- recherche excessive d'attention
- incapable de changer de comportement pour protéger la relation à l'adulte

Relation superficielle à l'autre

- sourire artificiel et absence d'émotions véritables
- se relie de façon mécanique
- fait et dit ce que les autres attendent de lui
- manipulateur et centré sur ses intérêts

Incapacité de conserver les bons moments sans les détruire par la suite

- réagit mal aux compliments, aux récompenses
- détruit activement le lien avec l'adulte après un bon moment passé avec lui
- intolérant à toute attente de l'adulte à son égard

Réaction à toute limite ou exigence comme à une attaque ou à une critique

- difficulté à admettre ses torts même pris sur le fait
- se montre inatteignable même lorsque puni

Apprentissages difficiles

- besoin de la proximité de l'adulte pour fonctionner

Relations conflictuelles avec les pairs

- contrôle excessif
- manque d'empathie et de chaleur
- manipulation et hostilité lorsqu'il n'a pas ce qu'il veut
- partage difficilement l'attention de l'adulte

Les facteurs mis en évidence par Steinhauer peuvent s'appliquer de façon générale aux jeunes enfants et aux adolescents. Lieberman et Zeanah (1995) proposent pour leur part une classification clinique des troubles de l'attachement spécifique aux jeunes enfants qui différencie trois types de pathologies : **pathologies de non-attachement, attachements désordonnés et pathologies des**

attachements interrompus. Des indices plus spécifiques de troubles d'attachement existent également en fonction de l'âge des enfants, indices que nous ne pouvons malheureusement élaborer dans le cadre restreint de cet article.

En guise de conclusion, il importe de préciser que l'attachement est de plus en plus pris en compte dans le travail fait auprès des jeunes enfants et de leur famille. En effet, la plupart des intervenants reconnaissent l'importance de travailler à l'établissement ou au rétablissement de ce lien entre le jeune enfant et ses parents et de pouvoir rapidement reconnaître les situations où ce travail s'avèrera impossible. On sait que dans les cas d'incapacité parentale, l'enfant doit pouvoir exercer ailleurs ses capacités d'attachement, au risque de les perdre peu à peu, avec les conséquences difficilement réversibles que cela entraînera sur son développement et en particulier sur sa socialisation.

Alors que nous parlons facilement des problèmes d'attachement ou de l'état de négligence du jeune enfant, il est plus difficile de reconnaître chez lui l'existence de problèmes de comportement. Par contre, les difficultés de comportement de l'adolescent sont mises de l'avant alors que nous parlons peu de ses problèmes d'attachement. Ne devrions-nous pas, à la faveur des connaissances actuelles, développer une vision du développement plus intégrée qui mette en relation les troubles de l'attachement (résultant de la négligence ou des ruptures à répétition) avec les problèmes de socialisation tant de l'enfant que de l'adolescent ? Ceci permettrait de ne pas oublier que le jeune enfant peut présenter très tôt des difficultés de comportement et que l'adolescent mal adapté socialement souffre aussi de difficultés d'attachement, avec tout ce que cela implique pour le traitement de l'un et de l'autre. De récentes recherches (Holland et al., 1993) offrent des perspectives intéressantes en démontrant que des programmes centrés sur l'affiliation des jeunes peuvent mener à une réduction des troubles de conduite chez ces derniers.

❖ Attachement et problème de socialisation

Lisez ce texte de la revue professionnelle « Défi jeunesse » Michèle St-Antoine, psychologue
Et répondez aux questions :

Depuis quelques années déjà, les recherches cliniques font état des liens entre l'attachement précoce à la figure maternelle et les problèmes de socialisation.

Dès 1954, Bowlby soulevait les liens entre les séparations précoces prolongées et les comportements agressifs et la délinquance.

En 1969, Bowlby constate, à partir d'études menées sur divers échantillons psychiatriques, que deux syndromes psychiatriques (la personnalité psychopathique et la dépression) accompagnés de deux sortes de symptômes (la délinquance persistante et la propension au suicide), sont associés à de fréquentes ruptures de liens affectifs durant l'enfance.

Goldberg (1990), dans une recherche chez les bébés à risque, met en évidence que les nourrissons présentant un lien sécurisant étaient plus compétents intellectuellement et socialement que ceux dont l'attachement était anxieux et désorganisé (selon des suivis jusqu'à l'âge de 8 ans). Selon lui, les troubles de conduite se trouvent souvent associés à un attachement de type non sécurisant ou désorganisé. Plusieurs autres études appuient l'hypothèse d'une relation entre la qualité de l'attachement en bas âge et les problèmes de comportement extériorisés à la période préscolaire et scolaire (voir Rycus et Hughes, 1998).

On peut donc comprendre qu'après quelques années, ce soit l'enfant lui-même (en raison des problèmes de socialisation développés) qui devienne le principal obstacle à l'élaboration d'un projet de vie avec des substituts parentaux. À ce moment, le cadre de vie stable, nécessaire à tout espoir de récupération d'une certaine capacité relationnelle (tel que décrit par Steinhauer, 1996) devient de plus en plus difficile à trouver et surtout à maintenir, à mesure où l'enfant avance en âge, tout en cumulant les ruptures relationnelles. C'est un constat malheureusement fréquent dans notre pratique: le projet de vie arrive trop tard, au moment où l'enfant a perdu ses capacités d'attachement.

L'hypothèse d'une période critique au-delà de laquelle l'enfant risque de perdre ses capacités d'attachement, s'il n'a pas l'occasion de les exercer, est maintenant supportée par les recherches neurophysiologiques.

Un appui de taille: la recherche neurophysiologique

Certaines hypothèses neurophysiologiques actuelles semblent vouloir confirmer l'importance des soins maternels des premières années de vie sur le développement de l'enfant. Ainsi une série d'études chez les rats et les singes, rapportées par le Dr Meaney (1997), démontrent que la croissance et le développement normal du bébé-rat ne dépendent pas seulement de la nourriture et de la chaleur, mais également du toucher procuré par ses gardiens. Ces études démontrent aussi que les bébés-singes et les bébés-rats privés de soins maternels, commencent à présenter des niveaux accrus d'hormones de stress (les glucocorticoïdes) qui, en trop grandes quantités, inhibent la croissance et réduisent la capacité des neurones à former de nouvelles connections, ce qui peut à long terme avoir des répercussions sur le fonctionnement émotionnel et intellectuel de l'animal.

De récentes recherches sur le développement du cerveau, rapportées en 1998 dans la brochure de l'Institut de la santé infantile, mettent en évidence que le cerveau fonctionne selon le principe " on perd ce qu'on n'utilise pas ". Si l'enfant ne reçoit pas les stimulations nécessaires, certaines zones du cerveau demeureront sous-développées, les circuits non utilisés devenant inopérants après une période critique située dans les toutes premières années de la vie.

Ainsi, le Dr. Gunnar (Université du Minnesota) démontre qu'à la fin de leur première année, les enfants dont on s'est occupé de façon constante, chaleureuse et affectueuse produisent moins de cortisol, une hormone de réponse au stress, qui inhibe la croissance.

Le Dr. Perry et ses collègues du Baylor College démontrent pour leur part que les nourrissons et les jeunes enfants maltraités et négligés sont plus susceptibles de produire une forte réaction au stress et ce, même s'il est minime.

- 1 • Quels sont les 2 syndromes et les 2 symptômes constatés par Bowlby comme étant associés à de fréquentes ruptures de liens affectifs durant l'enfance.
- 2 • Que peut-on mettre en relation avec les problèmes de comportement extériorisés à la période préscolaire et scolaire ?
- 3 • Qu'appelle-t-on « période critique » de l'attachement ?
- 4 • Comment la recherche neurophysiologique explique-t-elle le trouble de l'attachement ?

3.5. La théorie cognitive

On peut situer la naissance de la psychologie cognitive dans les années 1955-1960 avec, notamment, la fondation à l'Université de Harvard d'un Centre d'études cognitives par J. Bruner et G. Miller ou encore PIAGET.

Selon la théorie béavioriste, l'esprit humain (et animal) était considéré comme une boîte noire dont les réponses (le comportement) devaient être analysables comme une fonction des stimulations sans qu'il soit nécessaire de faire des hypothèses supplémentaires sur les mécanismes impliqués.

La psychologie cognitive prend le contrepied de cette attitude en étudiant ce qu'il y a entre le stimulus et le comportement. Elle cherche à mettre l'accent sur la pensée humaine en étudiant tous les phénomènes de cognition.

Le terme de cognition est généralement utilisé pour désigner toute forme de connaissance. Il englobe aussi bien les *contenus* que les *processus*.

- **Les contenus** correspondent à ce que **l'on sait** (les concepts, les faits, les règles, les souvenirs) et
- **Les processus cognitifs** recouvrent tout un ensemble **d'activités mentales** (telles que le langage, l'intelligence, l'attention, la mémoire, la perception ou encore la représentation et résolution de problème) permettant la constitution de nos connaissances.

Centrée sur les activités mentales de l'individu et les structures qui les sous-tendent et non plus seulement sur les variations de l'environnement, la psychologie cognitive se veut avant tout une psychologie de la connaissance.

La métaphore du **cerveau-ordinateur** est souvent utilisée par analogie avec le fonctionnement de l'ordinateur.

Selon le courant cognitiviste, les informations feraient l'objet d'un traitement séquentiel ou parallèle qui pourrait être schématisé de la manière suivante :

Entrées (perception) —> Traitement cognitif —> Sorties (comportement).

La psychologie cognitive tente de répondre à des questions aussi diverses que :

- Comment les informations sont-elles issues de l'environnement ?
- Comment les informations sensorielles sont-elles traitées ?
- Comment sont-elles stockées, organisées en mémoire et modifiées par apprentissage ?
- Comment les utilisons-nous (langage, raisonnement, prise de décision, résolution de problème, calcul) ? Comment sont-elles abstraites (conscience) ?

Jean Piaget, le plus célèbre des premiers cognitivistes, a étudié le fonctionnement et le développement des processus mentaux et a proposé **une théorie sur le développement de l'intelligence** dans laquelle il expose comment les processus mentaux évoluent durant l'enfance.

Le modèle structuraliste de l'intelligence (PIAGET)

Jean Piaget (1896-1980) s'attache à décrire et expliquer la manière dont les connaissances se sont construites au cours du développement de l'enfant (ontogenèse). C'est en ce sens que l'on parle d'une **théorie génétique**.

Il décrit une **succession de stades** dans le développement de l'intelligence.

Chaque stade correspond à une façon de penser ou de s'adapter mentalement.

Ils se présentent pour tous dans le même ordre. Les âges sont donnés à titre indicatif, comme un point de repère mais ils peuvent varier d'un individu à l'autre.

Chaque stade se caractérise non pas par une simple juxtaposition d'acquisitions indépendantes mais par une **structure d'ensemble**. En ce sens, la théorie piagétienne est une théorie structuraliste.

Piaget s'intéresse au fonctionnement de l'intelligence c'est-à-dire aux structures que le sujet met en œuvre pour constituer le savoir.

Selon Piaget, la pensée se **construit progressivement** lorsque l'enfant, entre **en contact avec le monde**.

- Grâce à ces contacts répétés l'enfant développe des unités élémentaires de l'activité intellectuelle, appelés **schèmes**.
- le schème est un ensemble organisé de mouvements (sucrer, tirer, pousser...) ou d'opérations (sérieur, classer, mesurer...) dont l'enfant dispose, ou qu'il acquiert et développe par son interaction avec le monde environnant.

Schème : (schème d'action) ce qui dans une action est généralisable, transposable d'une situation à une autre

Pour **passer d'un stade à un autre**, les enfants utilisent les mêmes mécanismes qui sont à l'œuvre dans l'adaptation d'un organisme ou de l'intelligence : **l'assimilation** et **l'accommodation** :

- **L'assimilation** consiste à intégrer un objet ou une nouvelle situation à l'ensemble des objets ou des situations auxquels une conduite existante est déjà appliquée.

Ex : succion du sein puis succion du pouce puis d'un objet : la même conduite est appliquée à des objets différents.

- **L'accommodation** est le versant complémentaire de l'assimilation. Elle correspond au mécanisme qui consiste à modifier les anciens comportements afin de les adapter à la nouvelle situation ou au nouvel objet. Ce processus permet de généraliser c'est-à-dire étendre le schème à des situations nouvelles.

Ex : on ne saisit pas un cube comme une aiguille, une poire trop mûre comme un caillou. L'enfant devra attraper l'objet d'une manière différente.

- **L'équilibration** est le processus par lequel l'enfant intègre ses nombreuses connaissances du monde en un tout unifié. Ce processus nécessite l'équilibre entre les processus d'assimilation et d'accommodation.

1. Les stades du développement cognitif

Piaget a proposé une théorie du développement de l'intelligence.

Selon lui, le développement de l'intelligence s'opère par **stades successifs**.

Il s'agit de changements qualitatifs d'un stade à l'autre.

En outre, il a mis en évidence certains **principes** du développement par stades :

- L'ordre dans lequel les stades sont franchis est invariable,
- Il n'arrive jamais qu'un stade soit sauté puisque chaque stade englobe le précédent et sert de base pour le suivant,
- L'individu franchit chacun des stades selon un rythme qui lui est propre.

1.1. Stade de l'intelligence sensori-motrice (0-2 ans)



Au début l'intelligence est essentiellement **pratique**. Elle se construit en fonction des sens et de la motricité de l'enfant.

À ce stade, l'enfant ne possédant ni langage ni fonction symbolique, ces constructions s'effectuent en s'appuyant exclusivement sur des **perceptions** et des **mouvements**, autrement dit, par une coordination sensori-motrice des actions sans intervention de la représentation ou de la pensée.

L'un des apprentissages essentiels au cours de cette période concerne la compréhension de la **permanence de l'objet**. Ce que Piaget entend par permanence c'est le fait qu'une personne accorde une existence aux choses « extérieures au moi, persévérant dans l'être lorsqu'elles n'affectent pas directement la perception ».

La fin de cette première période est marquée par l'accès à la **fonction symbolique**.

Lorsqu'il acquiert la fonction symbolique, le bébé est capable de se représenter des objets et situations non directement perceptibles à l'aide de **signes** (mots) ou de **symboles** (dessins).

La fonction symbolique est tenue pour acquise lorsqu'on observe chez le bébé **cinq types** de conduites : **l'imitation différée, le jeu symbolique, le dessin, l'image mentale et le langage**.

1.2. Stade de l'intelligence pré-opératoire (2-7/8 ans)



Le développement mental de l'enfant entre 2 et 7 ans est prodigieux. Il se traduit naturellement par une évolution intellectuelle significative, mais il a également un retentissement très important au niveau de l'affectivité et de la socialisation de l'enfant.

La permanence de l'objet est acquise car l'enfant peut se représenter l'existence d'un objet sans que celui-ci soit présent.

Cette période est surtout marquée par *diverses acquisitions*.

- En premier lieu, l'enfant développe fortement ses *capacités langagières*. Il est capable peu à peu de dialoguer.
- Par ailleurs, c'est aussi durant cette période que se forme la *notion de quantité*.

Au niveau psychologique ce stade est marqué par l'*égocentrisme*.

L'égocentrisme s'exprime dans l'incapacité à prendre en compte plusieurs points de vue ou plus exactement, par l'incapacité à prendre en compte un point de vue autre que le sien.

Ex : lorsqu'on demande à un enfant « est-ce que tu as un frère ? » l'enfant répond « oui, il s'appelle Alain ». L'adulte demande alors à l'enfant : « est-ce qu'Alain a un frère ? », l'enfant répond : « non ».

L'enfant ne parvient pas à prendre la place de l'autre et ne voit la situation que de son point de vue, c'est-à-dire de sa position.

Attention : ne pas confondre avec *égoïsme* : peu généreux ou peu enclin à partager.

L'égocentrisme intervient également de façon déterminante dans la vision et la conception que l'enfant a du monde à travers ; l'*animisme*, l'*artificialisme*, le *finalisme*, le *syncrétisme*.

1. L'animisme : l'enfant conçoit les choses, les animaux comme les êtres vivants et leur prête une certaine intentionnalité, une âme. Un petit enfant ne s'étonne pas qu'un animal ou un objet puisse parler.

ex: "la balle est méchante »

2. L'artificialisme : c'est la croyance que tous les éléments sont construits par l'homme et pour l'homme

ex: Les montagnes poussent parce qu'on a semé des cailloux.

3. Le finalisme : l'enfant veut donner une explication à tout. Puisque tout a été créé par l'homme (artificialisme), tout a une raison d'être (finalisme). Les « pourquoi » des enfants de cet âge.

ex: les arbres secouent leurs branches pour produire du vent.

4. Le syncrétisme : l'enfant confond : son désir, son imagination et la réalité. Il a une connaissance globale des choses, tout est « entassé », « juxtaposé » indistinctement.

"Le syncrétisme est la tendance spontanée des enfants à percevoir par visions globales au lieu de discerner les détails, à trouver des analogies immédiatement, sans analyse, entre des objets et des mots étrangers les uns aux autres, à lier entre eux des phénomènes naturels hétérogènes, à trouver une raison à tout événement même fortuit, bref c'est la tendance à tout lier à tout (...). »

ex: « On est mort, on ferme les yeux et puis après on les amène dans un enterrement, et puis on met des couronnes, et après on vient arroser les fleurs...

L'**intelligence** cesse d'être purement sensori-motrice : elle s'intériorise, se détache de la perception immédiate, grâce à la représentation mentale qui donne accès à la fonction symbolique que Piaget appelle la **fonction sémiotique**.

Jusque-là, l'enfant utilisait des indices, pas des symboles, ni des signes.

(- **indice** : indique quelque chose par contiguïté dans le temps ou dans l'espace (ex : les nuages qui annoncent la pluie)- **symbole** : représente une chose par analogie (le jeu ou le dessin)- **signe** : représente quelque chose arbitrairement par un signifiant quelconque, dont le sens est donné par convention (les mots d'une langue sont des signes))

Cette période est divisée en deux:

1) **La fonction symbolique** (2 à 4 ans) est la capacité d'évoquer des objets, des situations ou des événements absents en utilisant des signes ou des symboles.

2) **la pensée intuitive** (4 à 6 ans) Le raisonnement est « prélogique » : l'enfant est capable d'un raisonnement logique sur une partie seulement des données, sur un seul aspect des choses. Il y a absence de logique et de rationalité. Pas de raisonnement ni de démonstration, juste de l'intuition. Le sujet affirme tout le temps et ne démontre jamais.

Exp. : former avec une même quantité de pâte à modeler plusieurs formes successives : Boule, cylindre, galette : l'enfant trouve qu'il y a moins de pâte dans la galette ou le cylindre que dans la boule, parce qu'ils sont moins gros.

L'enfant ne peut : - réunir les différents aspects de la réalité perçue.

- intégrer dans un seul acte de pensée les phases successives du phénomène, les transformations.

1.3. Stade des opérations concrètes (7/8 à 11/12 ans)



Cette période est essentiellement marquée par l'apparition du **raisonnement logique**, l'intuition cède progressivement la place à une **pensée plus réflexive**.

Avec l'expérience du monde qui s'accumule en lui, l'enfant devient capable d'envisager des événements qui surviennent en dehors de sa propre vie.

Il commence aussi à conceptualiser et à créer des **raisonnements logiques** qui nécessitent cependant encore un rapport direct au concret.

Un certain degré d'**abstraction** permet aussi d'aborder des disciplines comme les mathématiques où il devient possible pour l'enfant de résoudre des problèmes avec des nombres, de coordonner des opérations dans le sens de la **réversibilité** (acquisitions de la conservation de la quantité, du poids et du volume), mais toujours au sujet de phénomènes observables.

Résoudre des problèmes à plusieurs variables en le décortiquant de façon systématique demeure exceptionnel à ce stade.

La **déduction** prend le pas sur l'intuition.

Conservation de la quantité de la **matière** (7-8 ans) *ex: un morceau de pâte à modeler contient la même quantité de pâte qu'il soit présenté en boule ou en galette.*

Conservation de la quantité de **poids** (8-9 ans) *ex: un kilo de plume est aussi lourd qu'il soit présenté dans un sac ou dans plusieurs.*

Conservation de la quantité de **volume** (11-12 ans) *ex: le volume d'un litre d'eau reste inchangé, qu'on le présente dans une bouteille, ou dans un récipient plus évasé.*

4. Stade des opérations formelles (à partir de 11/12 ans)



À partir de 11 ans et jusqu'à 16 ans l'individu va mettre en place les **schèmes définitifs** qu'il utilisera tout au long de sa vie.

L'enfant va acquérir **l'abstraction**; la réflexion porte non plus sur des objets concrets (pensée concrète) mais sur des idées, des théories et des conceptions.

Les nouvelles capacités de ce stade, comme celle de faire des **raisonnements hypothético-déductifs** et d'établir des relations abstraites, sont généralement maîtrisées autour de l'âge de 15 ans.

À la fin de ce stade, l'adolescent peut donc, comme l'adulte, utiliser une logique formelle et abstraite. Il peut aussi se mettre à réfléchir sur des probabilités et sur des questions **morales** comme la justice.

3.5.1. La personnalité selon l'approche cognitive

Chaque être humain a une personnalité unique parce que chaque humain a une vision du monde qui lui est propre. En effet, chacun conçoit le monde et interprète les choses qui lui arrivent d'une manière distincte et unique.

3.5.2. L'apprentissage cognitif

Selon les *psychologues cognitivistes*, la majorité, sinon la totalité, des apprentissages fait intervenir des opérations mentales. Ils croient que nous commençons à apprendre dès l'instant où nous prêtons attention à un stimulus.

Exemple :

Un drôle d'insecte se pose sur une branche près de nous. Nous comparons mentalement cet animal à des créatures semblables que nous connaissons déjà et déterminons son degré de conformité à une structure cognitive existante. Nous formons à propos de la créature inconnue un concept que nous rangeons dans notre mémoire, suivant qu'il est plus ou moins conforme à des concepts déjà établis.

Les psychologues cognitivistes considèrent l'apprenant comme un système de traitement de l'information. Par conséquent, ils étudient des opérations mentales *ou cognitives*. Ils s'intéressent à la manière dont nous acquérons l'information et la traitons pour l'emmagasiner dans notre mémoire.

Ils étudient les processus perceptifs que sont l'attention, la sélection et l'organisation. Ils examinent notre capacité de former des images mentales, de conceptualiser, de raisonner et de résoudre des problèmes. Ils se penchent sur la façon dont nous retenons l'information, et plus particulièrement sur le fonctionnement de la mémoire.

Une grande partie des apprentissages scolaires résultent de traitements mentaux tels que ceux qu'étudient les psychologues cognitivistes.

Exemple :

Songez un instant: durant les cours, vous prêtez attention à certains contenus plus qu'à d'autres. C'est dire que vous sélectionnez l'information et que vous l'organisez selon les principes de la perception. De même, quand vos professeurs vous demandent de raisonner sur des sujets ou de résoudre des problèmes, vous acquérez de nouvelles représentations de la réalité en vous créant de nouvelles images mentales ou de nouveaux concepts. Bien sûr, la mémoire intervient également dans tous ces processus d'apprentissage.

À partir des années 1970, la psychologie cognitive évoluera fortement sous l'influence des neurosciences et des nouvelles techniques de neuro-imagerie permettant l'étude du « cerveau en action ».

Dans les années 1980, de nouvelles méthodes d'imagerie cérébrale feront leur apparition avec la tomographie par émission de positons (PET), puis l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (IRM) dans les années 1990 permettant d'étudier les différentes régions impliquées dans une tâche expérimentale donnée.

L'objectif premier ici est d'identifier les bases neurobiologiques des modules postulés par la psychologie cognitive. Les neurosciences cognitives sont nées de l'utilisation des méthodes des neurosciences dans le cadre expérimental de la psychologie cognitive.

De telles inventions constituent une véritable révolution dont on n'a pas fini de mesurer les conséquences sur l'étude du comportement humain.

3.5.3. Critiques de l'approche cognitiviste

Il lui est reproché de ne pas tenir compte des composantes inconscientes et émotionnelles de la personnalité, et de négliger les aspects ayant trait au développement.

Exercices

L'intelligence.

- **La théorie de Piaget.**

Piaget (1896 - 1980) a proposé une théorie du développement de l'intelligence. Selon lui, le développement de l'intelligence s'opère par stades successifs. Il s'agit de changements qualitatifs d'un stade à l'autre. En outre, il a mis en évidence certains principes du développement par stades :

- L'ordre dans lequel les stades sont franchis est invariable
- Il n'arrive jamais qu'un stade soit sauté puisque chaque stade englobe le précédent et sert de base pour le suivant
- L'individu franchit chacun des stades selon un rythme qui lui est propre

Voici le nom et les âges respectifs de ces stades :

- Le stade sensori-moteur de 0 à 2 ans
- Le stade préopératoire, intuitif et représentatif de 2 à 7 ans
- Le stade des opérations concrètes de 7 à 12 ans
- Le stade des opérations formelles à partir de 12 ans

Le stade sensori-moteur (0 à 2 ans).

- Comment Piaget définit-il l'intelligence ?
- L'intelligence est-elle soumise à l'acquisition du langage ?
- Pourquoi le premier stade de l'intelligence est-il appelé « sensori-moteur » ? Expliquez...
- Qu'est-ce qu'un schème ? Donnez un exemple de schème chez le nourrisson ?
- Quelles sont les principales acquisitions du stade sensori-moteur ?
- Quels jouets proposeriez-vous à des enfants se situant à ce stade

Le stade préopérateur (2 à 7 ans).

- Définissez la notion d'égoïsme et donnez un exemple.
- Le stade préopérateur marque le début de la fonction Les processus de pensée de l'enfant étaient jusque-là enchaînés au réel, au présent, au concret.
- Sous quelles formes cette fonction peut-elle se manifester dans le comportement de l'enfant ?
- Caractériser l'utilisation du langage à cet âge. Qu'est-ce que le « soliloque » ?
- Définissez la notion de « jeu symbolique ». Quelle est sa fonction ?
- Quelle la fonction du dessin à cet âge ?
- Comment caractériser le raisonnement de l'enfant âgé de 2 à 7 ans
- Quel élément influence chez l'enfant de cet âge sa représentation du monde ?
- Définissez les notions suivantes : animisme, artificialisme, finalisme, syncrétisme ?
- Quels jouets proposeriez-vous à des enfants se situant à ce stade ?

Le stade des opérations concrètes (7 à 12 ans).

- A quel type de raisonnement l'intuition laisse-t-elle la place ?
- Quelles sont les conséquences de la régression de l'égoïsme ? Expliquez ?
- Décrivez les différentes acquisitions intellectuelles de ce stade (3) ?
- Quels jouets proposeriez-vous à des enfants se situant à ce stade ?

Le stade des opérations formelles (à partir de 12 ans).

- Citez les deux acquisitions principales du raisonnement adolescent.
- Quelle est la conséquence de cet accès à la pensée hypothético-déductive ?

3.6. La théorie humaniste (Rogers, Maslow). (p.108à 114 livre p.s.a.)

Les humanistes insistent sur l'idée que chaque personne a la capacité de prendre sa vie en charge et de voir sainement et positivement son propre développement grâce à des attributs typiquement humains : le libre arbitre, la créativité, l'estime et la réalisation de soi. ***La nature humaine serait fondamentalement neutre et bonne.***

Tous les aspects indésirables résulteraient d'un dommage infligé au soi en cours de développement.

Carl **Rogers**, l'une des figures dominantes de la psychologie humaniste, a fortement reproché aux behavioristes d'ignorer totalement des éléments pourtant fort importants qui conditionnent et orientent le comportement humain, notamment les **but**s et les **aspirations** de l'être humain, ses **valeurs**, ses choix, sa **perception de soi** et des autres, sa **vision du monde**, etc.

La psychologie humaniste reconnaît l'importance des forces intérieures de l'être humain, de sa conscience et de ses sentiments.

Les psychologues humanistes considèrent que la nature humaine est fondamentalement positive, créative et tend naturellement à se réaliser pleinement si elle n'est pas entravée.

Chaque personne est donc perçue comme **unique**.

La théorie humaniste de la personnalité est souvent décrite comme une conception phénoménologique. Cela signifie que la personnalité de chacun se forge à partir de la manière dont chacun perçoit et interprète le monde.

C'est cette **perception de la réalité** qui oriente le comportement, et non pas les traits de personnalité, les pulsions inconscientes, ou les récompenses et les punitions. Pour comprendre un autre être humain, vous devez savoir comment il perçoit le monde.

3.6.1. Le concept de soi et l'estime de soi selon Carl Rogers.

Pour le psychologue humaniste Carl Rogers (1902-1987), l'élément le plus important de la personnalité est le **soi**, cette forme d'expérience qu'une personne définit rapidement comme étant son « je » ou son « moi ».

Ce concept est connu aujourd'hui sous le nom de **concept de soi** et fait référence à l'ensemble des perceptions qu'une personne peut avoir de sa propre nature, de ses qualités et de ses comportements typiques.

Rogers s'intéressait tout particulièrement à l'**accord** qui règne chez un individu **entre** son **concept de soi** et ses **expériences de vie réelles**.

Selon Rogers, il existe un lien étroit entre la santé mentale, la congruence et l'**estime de soi**, c'est-à-dire l'appréciation que nous faisons de nous - même.

- S'il y a correspondance ou **congruence** entre cette conception de nous - même et nos expériences de vie, nous avons une forte estime de nous - même, nous sommes généralement en bonne santé mentale et bien adaptés au monde qui nous entoure. Tout naturellement, nous apprécions les personnes et les expériences qui favorisent notre croissance et notre épanouissement et nous cherchons à éviter celles qui leur sont contraires. Ce qui faisait dire à Rogers que nous pouvons et devrions nous laisser guider par nos **sentiments intérieurs** pour atteindre l'équilibre mental et la joie de vivre.

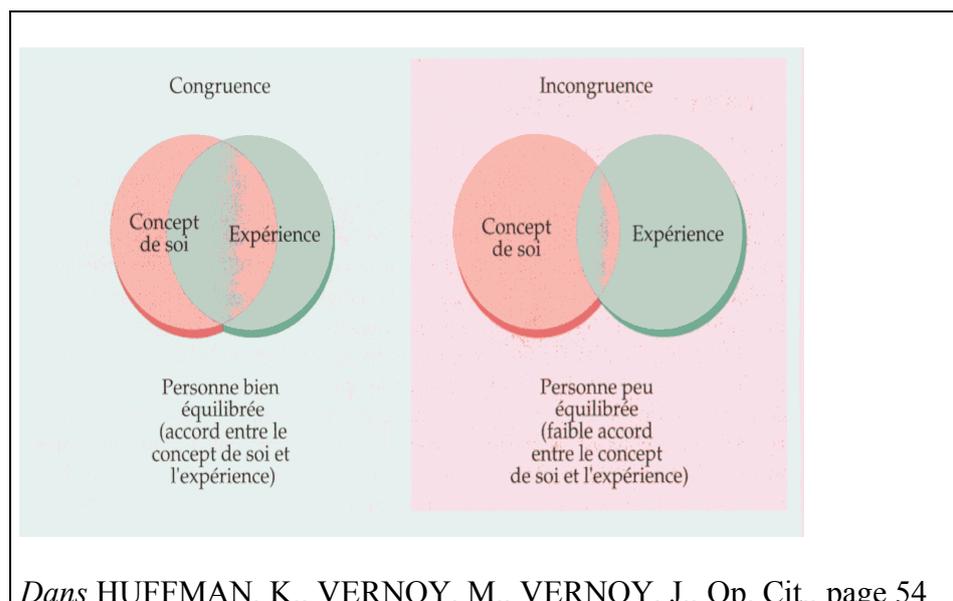
- c'est l'**incongruence** ou l'écart entre le concept de soi et les expériences réelles qui est à l'origine de la maladie mentale et de la mésadaptation sociale.

Il attribue généralement ces problèmes aux rapports que ces personnes ont eus, étant enfants, avec des parents et d'autres adultes qui les ont **aimées de manière conditionnelle**.

Lorsque tel est le cas, les enfants découvrent qu'ils doivent se comporter d'une certaine façon et n'exprimer que certains sentiments s'ils veulent se sentir acceptés. Lorsque l'affection et l'amour semblent être conditionnels, les enfants évitent d'exprimer des désirs et des sentiments négatifs (qualifiés de « mauvais » par les autres). Afin d'obtenir l'approbation de ses parents et d'autres individus, l'enfant pourra par exemple étouffer sa colère et taire ses véritables sentiments. Cette incongruence ébranlera son estime de soi et son concept de soi.

Concept de soi et équilibre.

Selon Rogers, notre santé mentale est directement reliée au degré de congruence entre notre concept de soi et nos expériences de vie. Une personne est « équilibrée » dans la mesure où il règne un accord, ou congruence, entre son soi réel et ses expériences de vie. Si, par contre, il y a incongruence, la personne est en état de déséquilibre.



3.6.2. La réalisation de soi selon **Abraham Maslow**

Tout comme Rogers, Maslow affirmait que l'être humain était fondamentalement bon et qu'il était naturellement enclin à la réalisation de soi ou actualisation de soi. Selon lui, la personnalité est l'expression de cette tendance.

D'après Maslow, la **réalisation de soi** ou **actualisation de soi** est le besoin inné qu'a l'être humain d'exploiter pleinement ses talents et ses aptitudes.

La réalisation de soi tient davantage du processus de croissance permanente que d'un accomplissement, comme remporter un trophée ou obtenir un diplôme. Pour combler ce besoin, l'être humain doit connaître son propre potentiel, s'accepter lui-même, accepter les autres en tant que personnes uniques et aborder les situations de la vie en se centrant sur les problèmes à résoudre plutôt que sur lui-même (Maslow, 1970).

Bien que Maslow estimait que seules quelques rares personnes, telles qu'Abraham Lincoln, Albert Einstein et Eleonor Roosevelt, réussissent à se réaliser pleinement, il inscrivait le besoin de réalisation de soi au rang des besoins fondamentaux de tout être humain. Maslow perçoit la réalisation de soi ou actualisation de soi comme une quête ou une façon de vivre plutôt que comme un but définitif.

Fig. 16: Les besoins individuels – Pyramide de Maslow



La pyramide de Maslow fonctionne comme une échelle, en partant de la base, on doit satisfaire chaque besoin avant de ressentir le suivant.

- Domaines d'application

Education : former les professeurs à motiver les élèves ; aider les élèves à planifier leurs études (se fixer des objectifs, prendre des pauses régulières...)

Thérapie : aider le patient à comprendre ses propres besoins autant que ceux des autres (amour, affection, estime de soi)

Caractéristiques des personnes parvenues à la réalisation de soi.

1. Perçoivent clairement la réalité et peuvent s'accommoder de l'incertitude.
2. S'acceptent elles-mêmes et acceptent les autres comme ils sont.
3. Ont un comportement spontané, motivé par le désir d'être elles-mêmes.
4. Sont centrées sur les problèmes plutôt que sur elles-mêmes et cherchent à se rendre utiles aux autres.
5. Savent profiter de la solitude et sont autonomes.
6. Restent sereines lorsqu'elles traversent des moments difficiles et lorsqu'elles subissent des pressions sociales.
7. Apprécient sans cesse les bienfaits que la vie leur apporte au lieu de les tenir pour acquis.
8. Vivent intensément ou éprouvent des sentiments de transcendance et de joie profonde dans les expériences fondamentales de la vie.
9. Etablissent des liens affectueux avec d'autres personnes.
10. Etablissent des relations profondes et satisfaisantes avec quelques personnes seulement plutôt qu'avec un grand nombre de personnes.
11. Ont un esprit démocratique et n'entretiennent pas de préjugés envers les autres.
12. Font preuve d'un grand sens moral dans leurs comportements et leurs attitudes.
13. Ont un sens de l'humour spontané et dénué de malice.
14. Sont créatrices.
15. Opposent une résistance à l'assimilation culturelle sans pour autant transgresser délibérément les conventions établies.

Extrait de HUFFMAN, K., VERNOY, M., VERNOY, J., Op. Cit., page 54

3.6.3. Critiques de cette approche.

- *Des hypothèses naïves.* Certains critiques ont laissé entendre que les humanistes avaient une vision irréaliste, romantique et même naïve de la nature humaine. Selon eux, l'histoire de l'humanité, jalonnée comme elle l'est de meurtres, de guerres et d'autres actes d'agression reflète peu cette bonté intrinsèque que les humanistes attribuent à la nature humaine.
- *Testabilité restreinte et preuves insuffisantes.* A l'instar de nombreux termes et concepts psychanalytiques, des idées humanistes telles que la considération positive inconditionnelle et l'actualisation de soi sont difficiles à définir de manière opérationnelle et à vérifier scientifiquement.
- *Portée restreinte.* On a reproché aux théories humanistes de se contenter de décrire la personnalité plutôt que de l'expliquer.

Par exemple, d'où vient le désir de réalisation de soi ? L'affirmation qu'il s'agit là d'une "tendance innée" ne satisfait pas ceux qui préfèrent étudier la personnalité à l'aide de la recherche expérimentale et de données précises.

Exercices :

lisez cette étude de cas tirée de Bergeret, « La personnalité normale et pathologique » Dunod 1996 et répondez aux questions ;

1. Pourquoi ne peut-on qualifier Julien de « normal », « d'authentique » ?
2. Comment expliquer au regard de son histoire familiale ?

Au moment où j'ai connu le cas de *Julien*, celui-ci venait d'avoir cinquante ans. Fils d'un artisan modeste et effacé et d'une mère stupide, prétentieuse, inquiétante, Julien fut élevé dans la haine des riches, dans la crainte mais la dévotion à l'égard des gens bien placés, dans l'admiration à la fois de l'oncle chanoine « devenu quelqu'un » et du frère aîné ayant épousé la fille du pâtisseries dont il était l'apprenti. Comme ce frère aîné et comme les deux sœurs, Julien est mis très tôt « au travail » chez un commerçant du pays. Il s'arrange tout de même, sur les conseils d'un camarade plus âgé, pour suivre les cours du soir et préparer un diplôme de comptabilité, qui lui permet, sur recommandation du père de ce camarade, d'entrer dans une banque. Comme il est jeune, célibataire, inoccupé, idéaliste autant qu'agressif, et n'aime pas se retrouver seul le soir, il devient rapidement le « délégué » de ses collègues pour toutes les tâches paraprofessionnelles auxquelles les autres employés n'entendent consacrer leurs moments de loisirs. Il milite dans un milieu syndicaliste adroitement aussi violent verbalement que conservateur dans ses options latentes. Ce qui lui vaut de nouer des relations sympathiques et rassurantes de divers côtés et de réunir facilement les suffrages de ses collègues tout autant que la complicité tacite de ses directeurs.

Sans cesse en action, en lutte (verbale), en discours, en déplacements, en conférences ou en négociations, il recueille l'admiration de toute sa famille, y compris du frère aîné et de l'oncle envieux. Il arrive peu à peu à se faire un nom dans les journaux locaux, aidé par surcroît de quelques libations bien placées dans les cafés situés en face des salles de rédaction et ouverts, pour cela, fort tard dans la nuit.

Si bien qu'il devient conseiller de ceci, délégué de cela, puis entre à la municipalité, puis au conseil général ; enfin, à la faveur d'un scrutin en bascule entre un candidat sortant trop marqué quant à sa personne et un adversaire trop marqué quant à ses idées, Julien arrive à se placer dans une position rassurante qui l'avantage au premier tour et lui assure au second tour une confortable majorité.

Le voilà député d'une circonscription obscure mais où il organise si bien sa propagande personnelle qu'aucun parti important n'ose l'inquiéter. C'est le « fief à Julien » dit-on. On compose avec lui, on ne s'oppose pas...

Il ne tient pas davantage en place. La femme qu'il avait épousée, par hasard, au cours de son ascension sociale, à un des brefs arrêts sur un palier (dont il ne se souvient même plus), continue à élever modestement leurs trois enfants et à partager son temps entre le ménage, les coups de téléphone (« Non, Monsieur Julien n'est pas là, appelez le samedi à sa permanence à la mairie ») et le café pris sur la toile cirée de la cuisine avec les voisines papotantes.

Julien vit à Paris avec sa « secrétaire », veuve d'un ami de Julien ancien militant des premiers jours, et reconvertie dans le sillage de Julien et de ses collègues aux restaurants plantureux, aux théâtres de Boulevard et aux déshabillés vaporeux.

Quel homme serait plus heureux que Julien ? Quel être serait déclaré plus « normal », ayant davantage réussi ?

Or voici qu'un de ces raz de marée d'apparence politique mais aux racines plus profondes balaie tous ceux qui n'ont pas su s'engager assez tôt dans un sens ou un autre. Julien n'est pas réélu, malgré ses efforts de dernière heure et les promesses gênées de ses amis de moins en moins chaleureux. Il perd du même coup sa maîtresse, qui assure maintenant le « Secrétariat » d'un de ses anciens collègues ayant déplacé à temps ses options et froidement réélu sous sa nouvelle étiquette à la mode.

Il lui faut revenir dans son pays, auprès de son épouse effacée, reprendre un emploi. Lequel ? Les gens le regardent avec une ironie pénible. Même ses enfants l'agressent avec un mépris qu'il supporte mal. Julien s'effondre. Il s'angoisse, se dégoûte de lui-même, ne mange plus et maigrit. Le sommeil s'altère, le pouls s'accélère. On ne lui trouve rien de médicalement objectivable, mais on le fait tout de même entrer en clinique. Sans succès. La dépression augmente. Un soir on apprend qu'il s'est tué en voiture. Les témoignages concordent : Julien s'est pratiquement jeté contre un arbre en rentrant chez lui après le refus d'un ami de s'associer avec lui dans une entreprise commerciale grâce à laquelle il espérait reprendre (et sous la protection de cet ami) une nouvelle ascension sociale.

« Nous sommes dangereux quand nous ne sommes pas conscients que nous sommes responsables de nos actes, de nos pensées et de nos sentiments ».

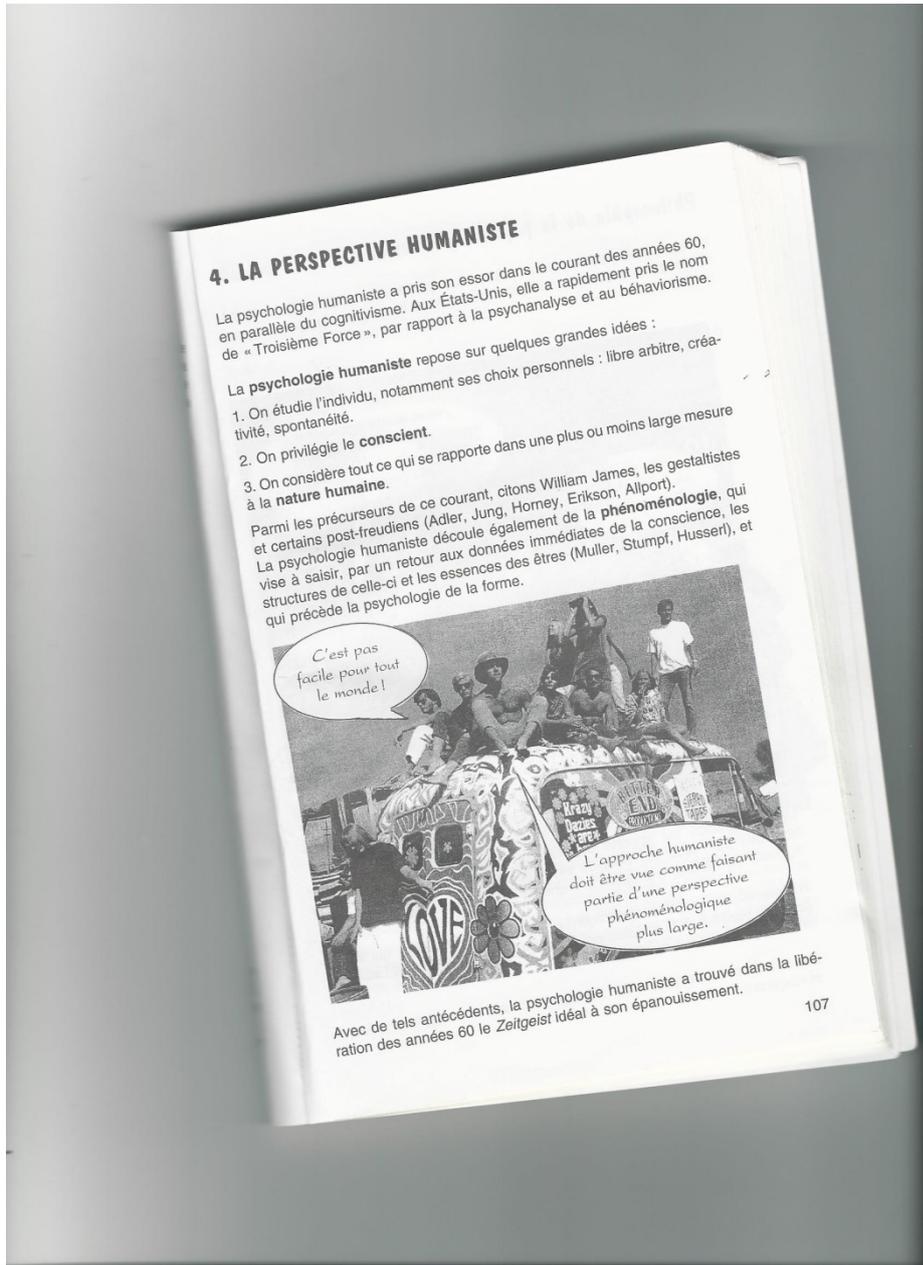
Marshall B. Rosenberg « Les mots sont des fenêtres (ou des murs) » 1999.

- Que pensez-vous de cette phrase ? (Repensez aux résultats obtenus dans le cadre de l'expérience de Milgram...

Lisez les pages 107 à 114 du livre p.s.a. et répondez aux questions :

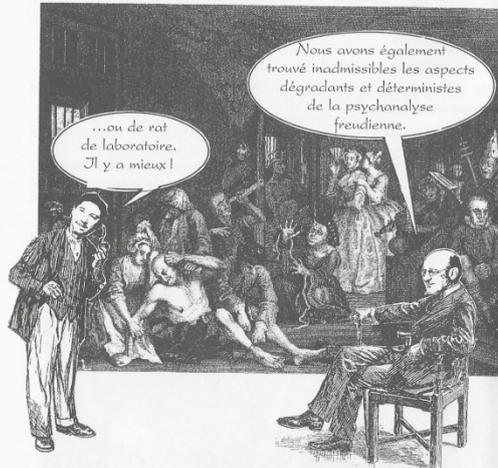
1. Comparez la perspective humaniste aux perspectives psychanalytiques et comportementalistes.
2. Qu'est-ce que Rogers entend-t-il par amour inconditionnel ?

3. Quels auraient été les objectifs thérapeutiques de Rogers dans le cas de Julien ?



Philosophie de la psychologie humaniste

Les psychologues humanistes, plus que quiconque, ont dénoncé les limites du béhaviorisme, qui réduit l'homme à l'état de simple machine programmable...



Les humanistes ont apporté de sévères critiques quant à l'importance accordée par Freud aux troubles psychiques, et aux travers de la nature humaine (la misère, la jalousie, la haine, la peur, l'égoïsme).

À l'inverse, ils s'intéressent à l'équilibre psychique et à tout ce qui se rapporte au bonheur, à la satisfaction, au plaisir, à la gentillesse, à l'attention, au partage, à la générosité, etc.

Deux hommes en particulier partageaient cette conception, Maslow et Rogers.

108

Maslow

Abraham Maslow (1908-1970) est considéré comme le père spirituel de la psychologie humaniste. D'abord béhavioriste convaincu, il a déchanté devant les limites d'une telle approche qui pour lui, ignore l'individu en tant que tel.

Il a subi l'influence de deux de ses professeurs - l'anthropologue Ruth Benedict et le gestaltiste Max Wertheimer.



J'ai donc entrepris de découvrir pourquoi telle personne que l'on qualifie de « saine » incarne aux yeux des autres « l'humanité parfaite ». J'ai poursuivi mes recherches pour trouver d'autres individus remarquables, présentant des caractéristiques communes afin d'établir des modèles génériques.



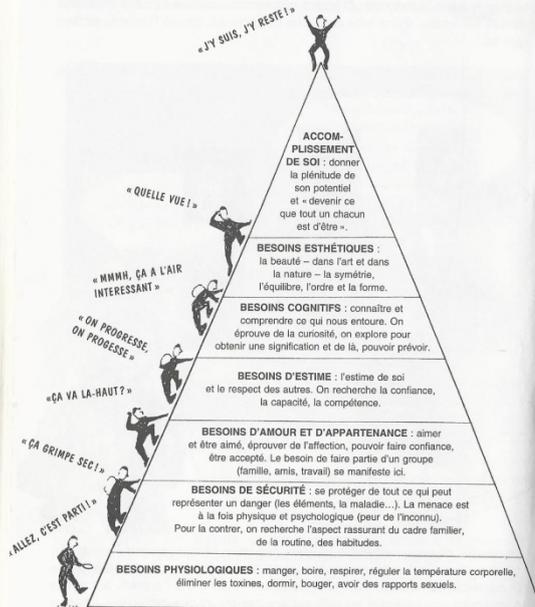
Le résultat de cette recherche (développée dans *Motivation and Personality*, 1970 et *The Farther Reaches of Human Nature*, 1971), c'est la théorie de l'**accomplissement de soi** : une motivation inhérente à l'individu le pousse à atteindre son potentiel en utilisant ses talents et ses capacités. Chaque fois qu'il éprouve une telle sensation d'accomplissement, il est au summum et vit ce que Maslow appelle une expérience culminante (« **peak experience** »).

Pour parvenir à l'accomplissement de soi, il faut auparavant satisfaire différents niveaux de « besoins » qui se succèdent dans un ordre précis.

109

La hiérarchie des besoins

On doit satisfaire chaque besoin avant de ressentir la motivation du suivant.



La pyramide de Maslow fonctionne comme une échelle. En partant de la base, on doit satisfaire chaque besoin avant de ressentir le suivant. Chaque jour, nous montons et descendons plusieurs fois les barreaux de l'échelle, atteignant différents niveaux, avant de redescendre à la base : il faut bien dormir !

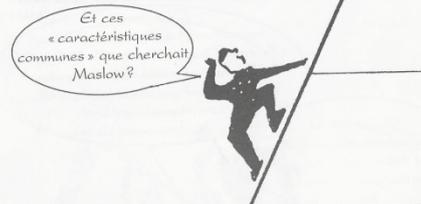
110

Domaines d'application

Éducation : former les professeurs à motiver les élèves ; aider les élèves à planifier leurs études (se fixer des objectifs, prendre des pauses régulières).

Thérapie : aider le patient à comprendre ses propres besoins autant que ceux des autres (amour, affection, estime de soi).

Management : former les responsables à saisir les attentes de leur personnel et à assurer sa motivation (un vestiaire décent, une cantine correcte, des félicitations et des encouragements, etc.).



Les gens équilibrés...

1. perçoivent la réalité de façon objective
2. acceptent leur propre nature
3. s'engagent et s'investissent dans un travail particulier
4. se caractérisent par leur naturel, leur simplicité et leur spontanéité
5. sont indépendants, tiennent à rester autonomes et protègent leur vie privée
6. ont des expériences culminantes ou mystiques intenses
7. aiment leurs semblables et ont le sens d'une dimension sociale
8. refusent la conformité
9. préfèrent un mode de vie démocratique
10. font preuve d'une grande créativité

Maslow a par ailleurs découvert que seulement 1% de la population parvenait à l'accomplissement de soi. Cette proportion concerne en général des individus d'âge moyen ou d'âge mur, ne présentant aucune névrose.

Chacun peut atteindre ce summum et avoir de telles expériences culminantes, il suffit d'y mettre un peu de sien. C'est précisément ce que Rogers, contemporain de Maslow, a tenté de démontrer.

111

Rogers

Carl Rogers (1902-1987) a développé une théorie de l'accomplissement de soi très proche de celle de Maslow, en ce sens qu'elle insiste également sur une motivation innée qui nous pousse à développer tout notre potentiel. Il y a cependant quelques différences subtiles entre les deux approches. Rogers considère que cette recherche du meilleur potentiel est un processus continu. Il préfère par conséquent le terme de **réalisation de soi** à celui d'**accomplissement**, choisi par Maslow.

Pour Rogers, l'éducation est un facteur crucial du développement de la personnalité chez l'enfant, et tout particulièrement le rôle de la mère.

C'est l'amour inconditionnel de la mère qui permet à l'enfant d'être sain et équilibré. On parle de « regard positif inconditionnel », par opposition au « regard positif conditionnel » qui limite le développement de soi.



Rogers établit en 1961 les caractéristiques de l'individu équilibré...

1. il est ouvert à toute expérience
2. il est capable de vivre pleinement chaque instant
3. il préfère suivre ses propres instincts plutôt que faire comme les autres
4. il garde une certaine liberté de pensée et d'action (spontanéité et souplesse)
5. il fait preuve d'une grande créativité

112

La thérapie rogorienne

Rogers a développé une forme de psychothérapie, la thérapie centrée sur la **personne** (ou « centrée sur le client »).

Le principe de cette thérapie est que le client (qui n'est plus alors un « patient ») est seul responsable de son évolution. C'est d'abord une rupture délibérée avec les approches béhavioriste et psychanalytique, mais aussi une alternative à la médecine conventionnelle en général, où les patients font l'objet d'un « diagnostic » pratiqué par un « médecin » (ou tout autre « expert ») qui leur prescrit un « traitement ». Dans la conception de Rogers, en revanche, le thérapeute n'est pas responsable des évolutions de son client.

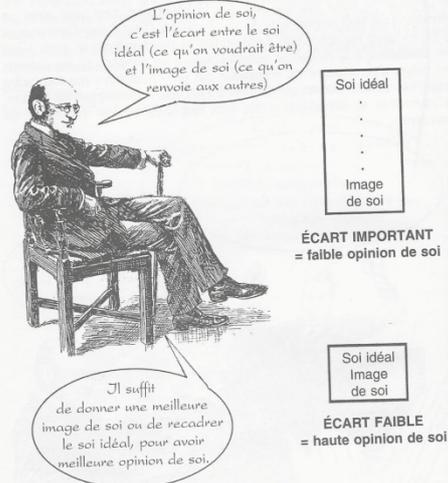
Le client établit consciemment et rationnellement ce qu'il veut voir changer, ainsi que les moyens d'y parvenir.

Le thérapeute remplit un rôle de confident ou de conseiller, qui se borne à écouter et encourager.



Le concept de soi

Rogers a largement insisté sur le concept de soi ou **self concept** qu'il divise en trois parties – le **soi idéal**, l'**image de soi** et l'**opinion de soi**.



L'approche rogorienne a surtout séduit le grand public, en le familiarisant avec la psychothérapie et la notion de « progrès personnels ». Malheureusement, de nombreux charlatans ont essayé de profiter d'une telle aubaine, aux risques et périls de leurs clients. Quant au mouvement humaniste, il n'est pas devenu une « école », puisqu'il n'existe pas de théorie scientifique ni de recherches empiriques pour le justifier.

Cette absence de statut, les deux perspectives qu'il nous reste à voir en souffrent également...

Lisez ces pages du livres « les mots sont des fenêtres (ou des murs) » et répondez aux questions

1. Définissez la notion d'empathie avec vos propres mots.
2. Comment répondriez-vous de manière empathique à une personne qui vous dit : « je me sens déprimé, je ne vois aucune raison de continuer à vivre... »

Dans la relation à l'autre, il n'y a empathie qu'à partir du moment où nous parvenons à écarter tous préjugés et jugements à son égard. Martin Buber, philosophe israélien d'origine autrichienne, décrivait cette qualité de présence que la vie exige de nous : « Malgré toutes les ressemblances, toute situation de vie a, comme un nouveau-né, un visage unique, qui n'a jamais existé auparavant et qui l'on ne retrouvera jamais plus. Elle appelle une réaction qui ne peut être préméditée. Elle ne demande rien qui appartienne au passé. Elle appelle une présence, une responsabilité. Elle appelle l'être tout entier. »

Il n'est pas facile de soutenir cette qualité de présence que requiert l'empathie. « La capacité à accorder son attention à quelqu'un qui souffre est quelque chose de très rare et de très difficile. C'est presque un miracle. C'est un miracle, affirmait la philosophe française Simone Weil. Parmi tous ceux qui pensent posséder cette capacité, presque aucun ne l'a. » Au lieu de témoigner de l'empathie, nous avons tendance à nous laisser aller à donner des conseils ou à rassurer et à exposer notre propre opinion ou sentiment. Or l'empathie veut que nous portions toute notre attention sur le message de l'autre, que nous accordions à l'autre le temps et l'espace dont il a besoin pour s'exprimer pleinement et se sentir compris. Un précepte bouddhiste décrit bien cette capacité : « Ne te contente

pas d'agir, sois là. »

Lorsque l'on a besoin d'empathie, il est souvent frustrant d'avoir en face de soi quelqu'un qui part du principe que l'on veut être rassuré ou obtenir une « recette miracle ». J'ai à cet égard reçu une leçon de ma fille, qui m'a appris à m'assurer de ce que demande mon interlocuteur avant de proposer un conseil ou des paroles de réconfort. Un jour qu'elle se regardait dans un miroir, je l'entendis dire : « Je suis laide comme un pou ! »

« Allons ! répondis-je. Tu es la plus belle créature que Dieu ait mise sur terre. » Elle me fusilla du regard et, exaspérée, s'exclama : « Oh, je t'en prie, papa ! » Puis elle sortit en claquant la porte. Je compris par la suite qu'elle avait en fait demandé un peu d'empathie. Au lieu de lui offrir un réconfort inopportun, j'aurais pu lui demander : « Es-tu déçue par ton apparence, aujourd'hui ? »

Lisez et répondez aux questions :

1. Quelles sont les contraintes de ce sujet ?
2. Quel serait l'objectif thérapeutique humaniste ?

V

otre voisin est psychologue et il travaille à domicile. Un jour vous constatez que, lorsque sa fenêtre et la vôtre sont ouvertes, vous entendez distinctement les confidences de ses clients. Il y a quelques minutes, une femme parlait de son père. Maintenant, un homme sanglote en se remémorant sa « première blonde ».

Le client : ... ses parents dépendaient de l'assistance sociale... Alors moi, vous comprenez...

Le psychologue : Mais pas les vôtres...

Le client : Non, absolument pas. Mon père est médecin et ma mère, infirmière. Remarquez, ce n'était pas toujours rose chez moi. Pour vous dire, réussir sa vie dans ma famille, ça voulait dire réussir sa carrière, être reconnu, sinon... Vous voyez le problème ?

Le psychologue : Alors, Maude n'était pas une fille pour vous ?

Le client : Oui, c'est ça... Enfin, pas tout à fait... Je veux dire, elle était plus vieille que moi... Ça, c'était un véritable obstacle... Mais moi, je l'aimais vraiment... J'étais bien avec elle... En même temps, je me sentais mal à l'aise parce que je n'étais pas comme elle. Mais je refusais de l'admettre, vous comprenez ?

Le psychologue : Pourquoi ressentiez-vous un malaise ?

Le client : Je ne sais pas, c'est difficile à dire... Au début, j'ai cru que c'était à cause de mes parents. J'étais convaincu que mon père serait déçu de moi. Ma mère aussi. Moi, je voulais qu'ils soient fiers...

Le psychologue : Et maintenant, Harold, qu'en pensez-vous ?

Le client : Maintenant, j'ai changé. Quand j'étais jeune, je rêvais de sortir avec des filles de milieux aisés, en tout cas pas comme Maude, parce que moi j'avais fait des études, je méritais de rencontrer une fille comme moi si on peut dire...

Le psychologue : Mais, comme vous l'avez dit, vous avez changé... Ça n'a pas dû être facile avec vos parents... Je me mets à votre place...

Le client : C'est vrai, mais je ne me vois plus du tout comme ça. Je veux dire, pour moi, ce n'est pas nécessairement les études ou l'argent qui rendent une personne plus intéressante. Mon père pense peut-être encore comme ça, mais moi j'ai changé, je n'ai plus besoin de ça...

Le psychologue : Et si, aujourd'hui, vous aviez à nouveau la chance de rencontrer Maude...

Le client : Je pense que je ne me sentirais plus mal à l'aise avec elle... C'est triste à dire, parce que maintenant c'est trop tard...

Le lendemain, une amie à qui vous rapportez ces propos s'exclame : « Ce psy est un humaniste, j'en suis certaine. » Un quoi ? « Un humaniste, dit-elle, un psychologue qui s'intéresse au vécu de ses patients. » Qu'est-ce que qu'un humaniste ? En quoi se distingue-t-il de ses confrères neuropsychologues, psychanalystes ou behavioristes ? Nous allons traiter de ces questions dans ce chapitre.

Voici un autre extrait du livre « les mots sont des fenêtres (ou des murs) »

1. Comment un humaniste tenterait d'expliquer les troubles dépressifs ?

MBR : *Qu'est-ce que vous voudriez que vous ne recevez pas ?*

Patient : *Je ne sais pas ce que je veux.*

MBR : *Je m'attendais à ce que vous disiez cela.*

Patient : *Pourquoi ?*

MBR : *Je suis persuadé que nous sombrons dans un état dépressif parce que nous n'obtenons pas ce que nous voulons, et nous n'obtenons pas ce que nous voulons parce que nous n'avons jamais appris à l'obtenir. Nous avons en revanche appris à être des enfants modèles, des parents modèles. Si nous tenons à correspondre à ces modèles, autant nous habituer à être déprimés. La dépression est la récompense que nous obtenons pour notre conformité. Mais si vous voulez vous sentir mieux, j'aimerais que vous précisiez ce que vous voudriez que les autres fassent pour que votre vie soit plus agréable.*

Patient : *J'aimerais simplement que quelqu'un m'aime. Ce n'est tout de même pas trop demander, non ?*

MBR : *C'est un bon début mais, concrètement, que pourraient faire les autres qui satisfasse votre besoin d'être aimé ? Par exemple, que pourrais-je faire ici et maintenant ?*

Patient : *Vous savez bien...*

MBR : *Non, je ne suis pas certain de savoir. Je voudrais que vous*

me disiez ce que vous aimeriez que je fasse ou que les autres fassent pour vous donner l'affection que vous recherchez.

Patient : *C'est difficile.*

MBR : *En effet, il peut être difficile de formuler des demandes claires. Mais dites-vous bien que les autres auront beaucoup de mal à répondre à notre demande si nous ne savons pas nous-mêmes ce que nous voulons !*

Patient : *Je commence à entrevoir ce que j'attends des autres pour satisfaire mon besoin d'amour, mais c'est gênant.*

MBR : *En effet, c'est très souvent gênant. Alors, quels actes attendez-vous de moi ou des autres ?*

Patient : *Je voudrais que vous deviniez ce que je veux avant même que je n'en prenne moi-même conscience. Et je voudrais que vous le fassiez toujours.*

MBR : *Je vous remercie de votre précision. Vous concevez maintenant, j'espère, que vous n'avez pas de grandes chances de trouver quelqu'un qui puisse satisfaire votre besoin d'amour s'il faut en passer par là.*