

Cours de psychologie

Table des matières

I	Première Année	7
1	Introduction	8
1.1	Qu'est-ce que la psychologie?	8
1.2	Les différents courants de la psychologie au vingtième siècle	9
1.2.1	La psychanalyse	9
1.2.1.1	L'élaboration du concept d'inconscient	9
1.2.1.2	Comment définir l'inconscient?	9
1.2.1.3	Signification du refoulement	10
1.2.1.4	Le retour à l'enfance	10
1.2.1.5	Les stades de la sexualité selon la psychanalyse.	11
1.2.1.6	L'influence de l'enfance sur la personnalité adulte	11
1.2.1.7	Le statut psychologique de l'inconscient	11
1.2.1.8	La Première topique	12
1.2.1.9	La seconde topique	13
1.2.2	Le behaviorisme	13
1.2.3	La psychologie cognitive de Jean Piaget (Psychologue et pédagogue suisse (Neuchâtel 1896 - Genève 1980).)	14
1.2.3.1	Les travaux de Piaget	14
1.2.3.2	L'évolution psychologique de l'enfant	14
1.3	Conclusion	15
2	Hérédité et milieu	16
2.1	Introduction	16
2.2	Les données du problème	17
2.2.1	Définition des termes	17
2.2.1.1	L'hérédité	17
2.2.1.2	Le milieu	17
2.2.2	Les différents aspects du problème	17
2.2.2.1	Les limites de la génétique	17
2.2.2.2	Les risques de confusion	18
2.2.2.3	Les enjeux idéologiques	19
2.2.3	L'inné dans le comportement humain	20
2.2.3.1	Les réflexes néo-nataux	20
2.2.3.2	Les réactions aux sollicitations du milieu extérieur	20
2.2.3.3	Les instincts	20
2.2.3.4	Les besoins affectifs	20
2.2.4	Quelques facteurs liés au milieu intervenant dans le développement du psychisme	21
2.2.4.1	Les processus d'identification	21
2.2.4.2	Les modèles affectifs	21
2.2.4.3	Le modèle culturel	21
2.2.5	L'aspect dialectique de la relation inné/acquis; hiérarchie et différence	21

2.2.5.1	La relation inné/acquis est donc une relation dialectique	21
2.2.5.2	Inégalité et différence	21
2.3	Un exemple : le problème de l'hérédité de l'intelligence et la mesure du quotient intellectuel	22
2.4	Conclusion	23
3	La grossesse et la naissance	24
3.1	L'enfant avant la naissance	24
3.1.1	Avant la conception	24
3.1.1.1	L'enfant et le désir d'enfant :	24
3.1.2	Le rôle fondateur de l'amour	24
3.1.2.1	Comment manifester cet amour ?	25
3.2	Le vécu de la grossesse	25
3.2.1	L'enfant imaginaire et l'enfant réel	25
3.2.2	L'expérience de la grossesse	25
3.2.2.1	Le point de vue de la mère :	25
3.3	La vie de l'enfant dans le ventre maternel	26
3.3.1	Les perceptions du fœtus	26
3.3.2	L'importance de la parole adressée à l'enfant durant la grossesse	27
3.4	La naissance	27
3.4.1	Les conditions de la naissance	27
3.4.2	L'accouchement	27
3.4.3	L'aspect traumatique de la naissance	27
3.5	Conclusion	27
4	L'enfant de 0 à 18 mois	28
4.1	Entre 0 et 2 mois et demi	28
4.1.1	Le comportement de réaction	28
4.1.2	La situation de dépendance	28
4.1.3	Le vécu du nourrisson	29
4.1.4	Les zones privilégiés du corps (la bouche et la peau).	29
4.1.5	Érotisme et sexualité infantile	29
4.1.6	L'angoisse du nourrisson	30
4.1.7	Le narcissisme du nourrisson	30
4.1.8	Les besoins du nourrisson	30
4.1.9	Les changements apparaissant à l'issue de cette période	31
4.2	Le bébé entre 2 mois et demi et 6 mois	31
4.2.1	Les modification du comportement	31
4.3	Puissance et impuissance	32
4.4	Les nouvelles formes de perception	32
4.5	A partir de 6 mois	33
4.5.1	Les différents changements qui apparaissent à cet âge	33
4.5.2	Les débuts de la formation du moi	33
4.5.3	Les capacités d'anticipation	34
4.5.3.1	L'évitement de l'étranger	34
4.5.3.2	L'angoisse du 8 ^o mois	34
4.5.4	Les capacités de reconnaissance	34
4.5.4.1	Ressemblance et différence	34
4.5.4.2	Conséquences affectives de ces progrès cognitifs	34
4.5.4.3	Les objets transitionnels	34
4.5.5	Les nouveaux comportements à la fin de la première année	35
4.5.6	L'âge du refus et de la soumission	35
4.6	Conclusion	35

5	L'enfant de 1 à 3 ans	36
5.1	Introduction	36
5.2	Le jeune enfant et son corps	37
5.2.1	Le corps-objet et le corps propre : le développement moteur	37
5.2.1.1	La préhension	37
5.2.1.2	La station debout	37
5.2.2	Le développement du schéma corporel	38
5.2.2.1	Le schéma corporel	38
5.2.2.2	La construction du schéma corporel	38
5.2.2.3	L'expérience du miroir	39
5.2.3	Le corps et l'affectivité, le corps et la sexualité : oralité et analité.	40
5.2.3.1	Le corps, source de plaisir	41
5.2.3.2	La phase orale	41
5.2.3.3	La phase anale	42
5.3	La socialisation du jeune enfant	43
5.3.1	L'imitation	43
5.3.1.1	Les progrès de l'imitation	43
5.3.2	L'identification	44
5.3.2.1	Distinction entre imitation et identification	44
5.3.2.2	L'aspect ambivalent de l'identification	44
5.3.2.3	Signification de l'identification	44
5.3.2.4	Les modèles masculin et féminin	44
5.3.3	La communication	44
5.3.3.1	Les relations aux autres enfants	45
5.3.3.2	Comment s'effectue la communication entre enfant avant la maîtrise du langage ?	45
5.3.3.3	Style de communication et profil de comportement	45
5.3.4	Les influences culturelles	45
5.3.4.1	Les structures familiales	45
5.3.4.2	Les différentes formes d'éducation selon les sociétés	46
5.3.4.3	Les différences sociales	46
5.4	L'évolution intellectuelle du jeune enfant	46
5.4.1	Les différentes étapes de la formation de l'intelligence	46
5.4.1.1	L'intelligence sensori-motrice	46
5.4.1.2	Les stades de l'intelligence sensori motrice	47
5.4.1.3	Les débuts de l'intelligence représentative	47
5.4.2	L'acquisition du langage	48
5.4.2.1	Les différentes étapes de l'acquisition du langage	48
5.4.2.2	Le premier mot	48
5.4.3	Le développement du langage	49
5.4.3.1	L'accroissement du vocabulaire	49
5.4.3.2	L'acquisition des phonèmes	49
5.4.3.3	La formation des phrases	49
5.4.3.4	Le langage, facteur d'autonomie	49
5.4.4	Le développement de la logique chez le jeune enfant.	50
5.4.4.1	Entre 9 mois et 12 mois	50
5.4.4.2	Entre 12 et 16/18 mois	50
5.4.4.3	Entre 16 et 24 mois	50
5.4.5	L'exploration des objets et de leurs propriétés physiques	50
5.4.5.1	Les activités de transformation	51
5.5	La fonction du jeu chez l'enfant	51
5.5.1	Le jeu et le monde.	51
5.5.1.1	Aucours de la première année	51
5.5.1.2	Entre 8 et 18 mois : les débuts de l'invention	52

5.5.1.3	18 mois : l'accès à l'imaginaire	52
5.5.2	Le jeu et la personnalité.	52
5.5.2.1	L'évolution des combinaisons symbolique selon Piaget (entre 2 et 3 ans)	52
5.5.2.2	Jeu et pulsion	52
5.6	Le dessin chez l'enfant	54
5.6.1	Le gribouillage.	55
5.6.1.1	Définition	55
5.6.1.2	« Gribouillage » et motricité	55
5.6.2	Le traçage.	55
5.6.3	L'expression par le dessin.	55
5.6.3.1	L'idéogramme	55
5.6.3.2	Le dessin comme signe	56
5.7	La crise de personnalité de trois ans	56
5.7.1	La crise de trois ans comme phase d'opposition.	56
5.7.2	Prise de conscience plus nette de la présence d'autrui.	56
5.7.3	L'appropriation des objets.	56
5.8	Conclusion	57
II Deuxième année		58
6	L'enfant de 3 à 5 ans	59
6.1	Introduction	59
6.2	Perception et raisonnement	59
6.2.1	La perception du réel	59
6.2.2	Le raisonnement expliquant le monde	59
6.3	Expérience vécue et relation au monde	60
6.4	La perception de soi-même par l'enfant	61
6.4.1	Les forces internes et les exigences du monde extérieur	61
6.4.2	Maîtrise et image de soi	61
6.5	Sensualité et sexualité après la 3 ^e année	61
6.5.1	Affirmation de l'existence d'une sexualité infantile	61
6.5.2	La découverte de la différence des sexes	62
6.5.2.1	Le complexe d'OEdipe	62
6.5.2.2	L'OEdipe du garçon.	62
6.5.2.3	L'OEdipe de la fille	65
6.6	L'apprentissage des normes et des valeurs	66
6.6.1	L'intériorisation des messages parentaux	66
6.6.2	Apparition de nouveaux sentiments	66
6.7	Conclusion	67
7	La période de latence	68
7.1	Introduction	68
7.2	Le refoulement de l'OEdipe	68
7.3	L'ouverture à la vie sociale	69
7.3.1	Les relations avec les parents	69
7.3.2	Les relations avec les frères et soeurs	69
7.3.3	Les camarades	69
7.4	L'apprentissage des règles sociales	70
7.4.1	La nécessité sociale	70
7.4.2	L'ouverture sur le réel	70
7.4.3	Le passage des relations à l'intérieur de la famille aux relations sociales extérieures	70

7.5	L'enfant et l'école durant la période de latence	70
7.5.1	Les fonctions de l'école	70
7.5.2	Le développement de l'intelligence dans le cadre scolaire	70
7.6	Les développements moteurs et intellectuels	71
7.6.1	Le développement moteur	71
7.6.1.1	L'évolution physiologique	71
7.6.1.2	La maîtrise du temps et de l'espace	71
7.6.2	Le développement intellectuel	71
7.6.2.1	De 5 à 9 ans : la période de la logique concrète	71
7.6.2.2	A partir de 9 ans : la logique des possibles	71
7.7	Les premières interrogations métaphysiques	72
7.7.1	Le sens de l'existence et la relation à autrui	72
7.7.2	Amour et sexualité	72
7.7.3	La question de la mort	72
7.8	Conclusion	73
8	L'adolescence	74
8.1	Introduction	74
8.2	Les différentes fonctions de l'adolescence	77
8.2.1	Apprentissage :	77
8.2.2	Affirmation de soi	77
8.2.3	Dépassement de soi	77
8.3	Les transformations physiques et leurs conséquences psychologiques	78
8.3.1	Les transformations de la puberté	78
8.4	Le corps comme facteur d'identité et comme signifiant sexuel	79
8.4.1	Le corps comme signifiant sexuel	79
8.4.2	Le réveil des pulsions	79
8.5	L'évolution affective de l'adolescent	80
8.6	L'importance du groupe et des relations d'amitiés au cours de l'adolescence	81
8.6.1	Le groupe	81
8.6.2	L'amitié	81
8.7	L'accession de l'adolescent aux rôles de la vie adulte dans le contexte familial et social	83
8.8	Conclusion	85
9	La psychologie de l'adulte	86
9.1	Introduction	86
9.2	Comment se mettent en place les différents traits de personnalité?	86
9.3	L'influence déterminante de l'enfance	87
9.4	La personnalité orale	87
9.5	La personnalité anale	88
9.6	La personnalité génitale	89
9.7	Introversion et extraversion	90
9.8	Dépendance et indépendance	91
9.9	Conclusion	92
10	La vieillesse - le vieillissement (psychologie de la personne âgée)	93
10.1	Introduction	93
10.2	La vieillesse du point de vue de l'âge chronologique	93
10.3	La vieillesse du point de vue physique et biologique	94
10.4	Le vieillissement du point de vue psychologique et émotif	94
10.5	La vieillesse d'un point de vue social	94
10.5.1	L'aspect social du vieillissement	95
10.5.1.1	Théorie du désengagement	95

10.5.1.2	La théorie de l'activité	95
10.5.2	Théorie du milieu social	96
10.5.2.1	La santé	96
10.5.2.2	Situation économique et financière	96
10.5.3	La théorie de la continuité	96
10.6	La retraite	97
10.7	L'aspect psychologique du vieillissement	98
10.7.1	Du point de vue cognitif et intellectuel	98
10.7.1.1	La perception	98
10.7.1.2	La mémoire	98
10.7.1.3	L'intelligence	98
10.7.2	Du point de vue affectif	99
10.7.3	L'évolution de la personnalité	99
10.8	Vieillesse et sexualité	99
10.9	Conclusion	100
11	La notion de groupe élémentaire	101
11.1	Introduction	101
11.2	Quelles réalités recouvrent ces termes?	101
11.3	Quels sont les autres critères à retenir pour définir un groupe?	101
11.3.1	Le nombre :	101
11.3.2	La nature et la raison de la relation	101
11.4	Comment se structure un groupe?	102
11.4.1	Comment est désigné le meneur?	102
11.4.2	Les différentes formes de direction	102
11.5	Le fonctionnement des groupes dans la société	103
11.6	Conclusion	103

Première partie
Première Année

Chapitre 1

Introduction

1.1 Qu'est-ce que la psychologie ?

Si l'on veut définir la psychologie en fonction des différents domaines qu'elle aborde on se trouve nécessairement conduit à prendre en considération des phénomènes qui son apparemment très différents. En effet la psychologie s'intéresse à :

- la maîtrise du corps, à la motricité ; ainsi elle étudiera son évolution et son développement de l'enfance à l'âge adulte.

- l'évolution de l'intelligence : On se demandera pourquoi, par exemple tous les enfants font pratiquement toujours les mêmes erreurs à un âge donné et parviennent également tous à résoudre les mêmes problèmes à un âge plus avancé.

EX : Avant 6 ou 7 ans les enfants rencontrent un certain nombre de difficultés pour mettre en correspondance deux à deux des objets, l'équivalence n'étant envisagée que d'un point de vue optique et non numérique. Pour eux une série sera équivalente à une autre à partir du moment où elle occupe un espace de grandeur équivalente, comme dans le cas ci-dessous.

0 0 0 0 0 0 0 0 0 0

Vers 6 ou 7 ans l'opération sera effectuée avec plus de succès.

- la vie sexuelle et affective : On s'intéressera alors aux relations de l'enfant avec ses parents, ses frères et soeurs, aux découvertes qu'il peut faire relativement à la différence des sexes et aux sensations que peuvent lui procurer certaines parties de son corps. Cette étude concernera également les transformations importantes vécues par l'adolescent ainsi que les différentes caractéristiques de l'âge adulte et de la vieillesse en ce domaine.

- la relation entre l'inné et l'acquis : La question qui se pose ici est celle de savoir ce qui dans la personnalité d'un individu résulte de sa nature ou de ce qui a été transmis par l'hérédité et ce qui provient de l'influence de l'environnement ou de l'éducation.

- l'influence des groupes sur l'individu : Ce domaine est plutôt celui de la psychosociologie, on cherchera à comprendre alors comment le comportement ou l'opinion d'un individu pourront être modifiés par leur environnement social immédiat.

Toutes ces questions parce qu'elles concernent des aspects de la conduite et du comportement humain relève d'une même discipline : La psychologie.

Initialement la psychologie se définit comme la science de l'âme ou de l'esprit, en effet étymologiquement ce terme vient du grec et se décompose en *psuche* (qui signifie l'âme ou l'esprit) et logos (qui signifie langage, raison, science, discours ordonné).

Cette étymologie comporte donc un contenu métaphysique implicite dans la mesure où elle suppose l'existence d'un principe ou d'une substance qui différerait du corps, d'une réalité immatérielle qui déterminerait le comportement humain.

La psychologie scientifique ne va pas se situer sur ce terrain qui est celui de la philosophie (et la psychologie scientifique pose certains problèmes philosophiques, par exemple quel rapport

faut-il établir entre la notion métaphysique d'âme et celle plus qui se veut plus scientifique de psychisme ?).

La psychologie scientifique va se définir de façon négative (c'est-à-dire par ce qu'elle n'est pas), elle va étudier dans le comportement humain tout ce qui ne relève pas d'une explication purement physiologique.

Son travail va donc, comme c'est le cas dans toute entreprise scientifique, se fonder principalement sur l'observation et va s'orienter dans deux directions complémentaires, d'une part elle répond à un souci de connaissance pure et d'autre part elle s'attache mettre en place des techniques et des moyens efficaces dans le domaine de l'éducation et dans celui de la thérapie concernant les différents troubles du comportement pouvant affecter un sujet.

Nous aborderons principalement dans le cadre de ce cours les différentes étapes de l'évolution psychologique de l'être humain sans aborder en détail le domaine de la psychopathologie qui dépasse de loin le cadre de notre projet qui est avant tout d'être une initiation.

1.2 Les différents courants de la psychologie au vingtième siècle

Parmi les différents courants de la psychologie moderne, nous retiendrons les trois principaux :

- La psychanalyse
- Le behaviorisme
- La psychologie cognitive de J. Piaget

1.2.1 La psychanalyse

Cette théorie fut élaborée par Sigmund Freud au début de ce siècle, affirme l'existence d'un inconscient psychologique pouvant déterminer tout ou partie de notre personnalité et de notre comportement.

Elle a permis l'élaboration d'une thérapie des névroses¹, des troubles de l'équilibre psychique et de l'affectivité.

1.2.1.1 L'élaboration du concept d'inconscient

C'est tout d'abord en s'attaquant, avec un autre médecin Breuer, au traitement de l'hystérie que Freud va commencer à envisager l'hypothèse d'une cause inconsciente aux troubles psychologique (nous étudierons en T.D. un des cas traité par Freud au début de sa carrière).

Pour résumer très brièvement, on peut dire que les cas d'hystérie traité par Freud se caractérisaient le plus souvent par des troubles fonctionnels de certaines parties du corps sans qu'aucune lésion organique ait pu être constatée.

Par exemple un patient souffre sans raison apparente de la paralysie d'un membre.

Selon Freud l'explication de ce type de trouble serait la suivante : des souvenirs pénibles seraient chassés de la conscience et se manifesteraient de façon déguisés à celle-ci sous forme de symptômes.

1.2.1.2 Comment définir l'inconscient ?

Freud va s'apercevoir que la personnalité de ses patients est comme scindées, comme en conflit avec elle-même.

Consciemment le patient déclare vouloir guérir et pourtant tout se passe comme s'il se comportait en vue d'obtenir le résultat opposé. Freud constate une résistance à la guérison pour empêcher le souvenir de réapparaître ; la force qui a provoqué l'oubli est toujours présente.

¹La névrose est une affection nerveuse sans base anatomique connue, caractérisée par des troubles psychiques divers (angoisses, obsessions, phobies...) mais pas par une altération profonde de la personnalité, contrairement à la psychose. La psychose, quant à elle, est une maladie mentale affectant gravement la personnalité et détériorant radicalement la relation du sujet au monde extérieur ; elle se distingue de la névrose en ceci que le sujet ne sait ou n'admet pas qu'il est malade.

L'inconscient se définit comme le siège des désirs et des souvenirs refoulés et oppose une résistance à leur réapparition consciente.

1.2.1.3 Signification du refoulement

Pourquoi certains souvenirs sont-ils refoulés ?

A la suite de son expérience thérapeutique Freud constate que le refoulement est un moyen de défense par lequel le sujet évite ou croit éviter certains dangers dus à des conflits internes à la personnalité, conflits entre certains désirs profonds et certaines aspirations morales.

La personnalité est divisée et pour conserver son intégrité refoule la partie d'elle-même la plus en contradiction avec sa dignité personnelle dans l'inconscient.

Mais le refoulement est une fausse solution car les désirs inconscients, parce qu'ils sont des désirs, vont toujours chercher à se manifester, ce qui entraîne des conflits internes au psychisme.

Le désir ne pouvant se manifester consciemment se manifeste sous forme de symptômes.

La psychanalyse en tant que thérapeutique va donc se donner pour mission d'aller rechercher, de faire ressurgir à la conscience, les souvenirs, les désirs refoulés afin de résoudre ces conflits.

Toute analyse est donc un voyage dans le passé, ce qui explique l'importance déterminante de l'enfance pour la psychanalyse.

1.2.1.4 Le retour à l'enfance

La mission de l'analyste dans le cadre de la cure est de laisser parler le patient et de l'écouter, la libre parole entrecoupée de silences, d'hésitations (résistance), de lapsus, permet aux éléments inconscients sources de troubles d'apparaître progressivement à la conscience.

Le plus souvent, ces discours font référence de façon plus ou moins précise à la sexualité, ce qui va conduire Freud à la découverte du complexe d'Œdipe.

Le complexe d'Œdipe C'est en référence à la tragédie de Sophocle Œdipe Roi que Freud a donné ce nom à ce complexe.

Il correspond à l'expression d'une expérience que nous avons tous vécue selon l'hypothèse émise par Freud et selon laquelle il y aurait une sexualité infantile qui se manifesterait par le désir du parent de sexe opposé et la haine du parent de même sexe ; mais cette sexualité ne se manifeste pas de la même façon que la sexualité adulte.

La sexualité infantile Chez l'adulte la pulsion sexuelle s'organise principalement autour de la zone génitale en vue de l'acte sexuel derrière lequel se profile toujours plus ou moins la fonction de reproduction (il faut cependant distinguer très nettement chez l'homme entre la pulsion sexuelle et l'instinct de reproduction).

En revanche chez l'enfant la pulsion sexuelle (libido) s'organise également autour d'autres zones du corps (zones érogènes) qui sont :

- la bouche,
- l'anus,
- l'urètre,
- l'épiderme...

dans le but de procurer un plaisir sensuel (lien étroit entre sensualité et sexualité ==; chez l'enfant privé de langage, tout passe par le corps, principalement l'affectivité).

Freud va donc qualifier de "perverse" la sexualité infantile dans la mesure où elle détourne certaines parties du corps de leurs fonctions premières pour les orienter vers une jouissance de nature sexuelle.

L'enfant va donc vivre différentes périodes au cours desquelles sa sexualité va s'organiser autour d'une zone érogène privilégiée.

1.2.1.5 Les stades de la sexualité selon la psychanalyse.

Le premier stade par lequel passe l'enfant est celui de la **sexualité orale** (première année de la vie). C'est le plaisir du suçotement. Cette activité rythmique, séparée du besoin de nutrition, procure à l'enfant ses premières jouissances. Assez rapidement se manifeste aussi le plaisir de mordre, manière pour l'enfant de satisfaire son désir de s'approprier cet aimé et tout puissant objet qu'est le sein maternel.

Le deuxième stade est celui de la **sexualité sadico anale** (deuxième et troisième années de la vie). Ce sont les plaisirs coprophiles de l'enfance. ceux qui ont un rapport aux excréments, c'est aussi la jouissance liée à l'usage des sphincters anaux (défécation, rétention). L'enfant éprouve alors un sentiment d'emprise, de toute puissance sur ses fèces qu'il peut retenir ou donner.

Le troisième stade : La sexualité infantile culmine avec le **stade phallique** (entre trois et cinq ans). L'enfant découvre son corps, s'y intéresse. Le plaisir est alors lié aux organes génitaux (onanisme). C'est aussi le plaisir de faire souffrir (sadisme) avec son opposé passif (masochisme) ou encore le plaisir de voir et celui d'exhiber. L'enfant prend aussi le parent de sexe opposé comme objet de désir et entre en rivalité avec celui du même sexe. Son monde est alors structuré par une polarité absolue : d'un côté, ceux qui ont le phallus ; de l'autre, ceux qui ne l'ont pas, les castrés. Le petit garçon qui se pose en rival du père, redoute la castration. La petite fille, déçue par la mère qui ne lui a pas donné le phallus, va, dans le meilleur des cas, se tourner vers le père.

Le quatrième stade : Suit une **période de latence**, de refoulement, de mise en sommeil de l'activité sexuelle. La honte le dégoût apparaissent et « s'établissent en gardiennes pour contenir ce qui a été refoulé », c'est la formation de la personnalité morale par intériorisation des interdits parentaux et sociaux.

Le cinquième stade : A la **puberté** la sexualité se manifeste à nouveau mais elle trouve dans les réactions et les résistances qui se sont établies précédemment des digues qui l'obligent à suivre la voie dite normale, celle de la sexualité génitale. ==¿ recherche d'un objet d'amour à l'extérieur du milieu familial.

1.2.1.6 L'influence de l'enfance sur la personnalité adulte

Tout au long de ce parcours se développe et se structure la personnalité du sujet, celle-ci sera affectée plus ou moins gravement si des "accidents" jalonnent ce cheminement.

Si au cours de l'enfance le sujet est victime de traumatisme (carence affective, jalousie résultant de la naissance d'un frère ou d'une soeur, violence, etc...), la frustration de certains désirs pourra entraîner à l'âge adulte une régression vers les stades de l'enfance, des fixations infantiles pourront rompre ou détourner le refoulement (Il reste toujours quelque chose de la sexualité infantile dans la sexualité adulte).

==¿ déviance

==¿ névrose - troubles pathologiques ==¿ échec du refoulement ==¿ Des désirs mal refoulés apparaissent sous une forme déguisée ==¿ S'il n'y a pas de désirs mal refoulés durant l'enfance, il ne peut y avoir de troubles graves.

Freud voit d'ailleurs dans le complexe d'Oedipe, le noyau de toute névrose.

1.2.1.7 Le statut psychologique de l'inconscient

Un problème se pose en effet en ce qui concerne le statut de l'inconscient dans le psychisme, le terme "d'inconscient psychologique" est d'ailleurs lui-même problématique dans la mesure où il désigne une instance active du psychisme séparée de la conscience tout en étant en relation avec elle, mais ayant une activité autonome.

Définir cette instance négativement par rapport à la conscience, n'est-ce pas produire une impropriété de vocabulaire ? N'est-ce pas forger un terme au contenu vague et imprécis ?

Face à ces risques d'imprécisions et d'indéterminations, plusieurs descriptions et définitions de l'inconscient ont été données par Freud.

Pour expliquer les rapports entre l'inconscient et la conscience ainsi que le rôle des différentes instances qui les traversent Freud va avoir recours à deux topiques² ==; définition plus positive de l'inconscient.

1.2.1.8 La Première topique

L'affirmation de l'existence de l'inconscient conduit Freud à envisager le psychisme comme un appareil composé de plusieurs parties, ainsi on distinguera **l'inconscient** et **la conscience** mais pour plus de précision on intercalera entre les deux **le préconscient** qui se définit comme une partie de l'appareil psychique distincte du système inconscient et dont les contenus sans être présents dans le champ actuel de la conscience peuvent en droit accéder à la conscience.

La définition qu'en donne Freud est la suivante :

“De la partie d'inconscient qui tantôt reste inconsciente, tantôt devient consciente, nous dirons qu'elle est “capable de devenir consciente” et nous lui donnerons le nom de préconscient”

Freud, *Abrégé de psychanalyse*, première partie.

Cependant, s'il est composé de trois parties, l'appareil psychique se divise en deux systèmes radicalement distincts :

L'INCONSCIENT	LE PRECONSCIENT - CONSCIENT
ICS	PCS - CS

Rôle et contenu de ces différentes instances : **L'inconscient** est constitué de contenus refoulés n'ayant pu accéder au système préconscient - conscient, ces contenus sont des représentations refoulées des pulsions souvent sexuelles ou agressives.

La pulsion Pulsion : Poussée qui a sa source dans une excitation corporelle et dont le but est de supprimer l'état de tension qui règne à la source pulsionnelle.

Une pulsion est composée de la manière suivante :

- La source ==> l'excitation
- Le but ==> mettre fin à l'état de tension
- L'objet ==> ce qui permet d'atteindre le but

Définition de la pulsion par Freud :

“Le concept de pulsion nous apparaît comme concept limite entre le psychique et le somatique, comme le représentant psychique des excitations, issues de l'intérieur du corps et parvenant au psychisme, comme une mesure de l'exigence de travail qui est imposée au psychique en raison de sa liaison au corporel.”

Freud, *Métapsychologie*

Ce qui est refoulé ce n'est donc pas tant la pulsion en elle-même qui en tant que puissance organique et somatique ne peut jamais devenir consciente en tant que telle, mais sa “représentation psychique”, c'est-à-dire des pensées, des images, des souvenirs sur lesquels se fixent les pulsions.

Le refoulement Lorsque les représentations correspondant aux pulsions sont de nature à transgresser les interdits culturels (sociaux, familiaux, moraux), il y a censure qui se définit comme :

“la fonction qui interdit aux désirs inconscients et aux formations qui en dérivent l'accès au système préconscient - conscient.”

Laplanche et Pontalis, *Vocabulaire de psychanalyse*

Mais les pulsions étant toujours chargées d'une énergie les poussant à se satisfaire vont tenter d'y parvenir de façon détournée (l'acte manqué, le rêve, le symptôme).

²Topique vient du grec *TOPOS* qui signifie lieu, ce terme est à prendre dans un sens métaphorique, il ne s'agit pas ici d'indiquer un quelconque lieu dans l'espace, comme par exemple des zones du cerveau ; il s'agit simplement d'une représentation schématisée des différentes instances constituant le psychisme.

Ainsi l'inconscient se définit comme le siège du refoulé, il a sa propre "logique" ignorant la contradiction et la temporalité (il peut à la fois aimer et haïr et le passé y reste présent), il ignore la réalité extérieure et n'est régulé que par le principe de plaisir.

A l'opposé **le système préconscient - conscient** est constitué par

- la vigilance de la pensée logique
- la soumission à la temporalité
- le respect du principe de réalité

==> la satisfaction du désir est refoulé.

Cependant la première topique n'explique pas pourquoi il y a refoulement et censure, c'est pourquoi en 1923 Freud propose une seconde topique complétant la première.

1.2.1.9 La seconde topique

Le ça - le Moi - le Surmoi

- **Le ça** : Constituant original du psychisme dont le contenu est essentiellement pulsionnel et concerne aussi bien les exigences somatiques essentielles (faim, soif), que l'agressivité et les désirs sexuels. En tant qu'elle s'enracine dans le somatique cette instance est entièrement inconsciente. N'accèdent à la conscience que des représentations secondaires de certaines pulsions.
- **Le moi** : Volonté, pensée et conscience principalement, n'est inconsciente dans le moi que la partie périphérique proche du ça et qui refoule ou adapte les pulsions en fonction du principe de réalité auquel le moi est soumis.
- **Le surmoi** : Le moi n'a pas seulement à se défendre contre le ça, il doit aussi se soumettre aux exigences du surmoi qui se constitue au cours de la période oedipienne et correspond à l'intériorisation inconsciente et préconsciente de tous les interdits parentaux, sociaux, de toutes les forces répressives que le sujet a rencontré au cours de son développement.

"Le surmoi est ce qui représente pour nous toutes les limitations morales, l'avocat de l'aspiration au perfectionnement, bref, ce qui nous est devenu psychologiquement tangible dans ce qu'on tient pour supérieur dans la vie humaine"

Freud, *Introduction à la psychanalyse*

Le moi est donc tiraillé entre les pulsions du ça et les exigences du surmoi avec lesquelles il doit transiger inconsciemment pour s'adapter à la réalité.

Ainsi s'explique censure et refoulement.

Le moi est soumis au surmoi (la censure) et pour se défendre contre le ça (opposé au surmoi), il refoule certains désirs qui chercheront à contourner la barrière de la censure. Tout se passe comme si à l'intérieur du psychisme il y a vait un conflit entre différents acteurs.

Tels sont donc les grands principes de la psychanalyse auxquels nous auront de nombreuses occasions de nous référer dans les leçons qui suivront.

1.2.2 Le behaviorisme

Nous insisterons un peu moins sur la théorie behavioriste dans la mesure où elle sera moins utilisée.

Malgré tout nous en présenterons les grandes lignes.

Pour la psychologie behavioriste, fondée par John Broadus Watson aux États-Unis en 1913, il faut écarter tout recours explicatif à la vie intérieure, à la conscience, aux prédispositions, pour étudier scientifiquement le comportement des organismes vivants et leurs relations avec l'environnement. L'apprentissage dans le monde animal offre un terrain de recherche privilégié, dans la mesure où il se prête à l'expérimentation. Ainsi, certains chercheurs étudient le comportement des rats dans des dispositifs spéciaux où l'obtention de nourriture dépend d'une pression sur un levier en fonction de certaines incitations. En associant la récompense à une réponse spécifique, on renforce l'association stimulus-réponse. On explique donc tous les processus d'apprentissage par le conditionnement. Sur ces bases et en variant les conditions d'expérience et les animaux testés,

on a tenté de dégager les formes et les lois de l'apprentissage. Il est significatif à cet égard que le behaviorisme prétende transposer ces lois du monde animal au monde humain.

La forme élémentaire d'apprentissage est l'accoutumance ou la disparition d'une réaction par sa répétition, puis viennent les différentes formes de conditionnement, de type classique ou opérant, lorsque des techniques de renforcement entrent en jeu (pour les problèmes de labyrinthes, par exemple, ou dans la plupart des dressages).

Le behaviorisme interprète donc tout comportement (humain ou animal) en termes de "stimulus - réaction".

Le stimulus étant ce qui provient de l'extérieur de l'organisme et la réaction ce que cet organisme fait après avoir été affecté par ce stimulus, Watson ne s'intéresse qu'à ces deux termes et laisse de côté tout ce qui se passe entre deux, dans le psychisme du sujet.

La transposition des résultats acquis par l'observation des animaux sur le plan humain, l'analyse de tout comportement en termes de stimulus-réponse font la force du behaviorisme comme psychologie scientifique, mais elles trahissent également ses points faibles : peut-on en effet expliquer tout apprentissage par le conditionnement ?

1.2.3 La psychologie cognitive de Jean Piaget (Psychologue et pédagogue suisse (Neuchâtel 1896 - Genève 1980).)

La psychologie cognitive étudie l'ensemble des fonctions cognitives : la perception, l'attention, la mémoire, le langage et les activités intellectuelles. Contre le behaviorisme, qui avait éliminé les phénomènes mentaux du champ d'étude de la psychologie pour ne considérer que les seuls comportements, la psychologie cognitive rétablit l'esprit au centre de ses préoccupations.

1.2.3.1 Les travaux de Piaget

Piaget qui passe le plus souvent pour un spécialiste de la psychologie de l'enfant récuse ce terme, opposant à la psychologie de l'enfant (" qui étudie l'enfant pour lui-même ") la " psychologie génétique ", qui " cherche, dans l'étude de l'enfant, la solution de problèmes généraux, tel celui du mécanisme de l'intelligence, de la perception, etc. ".

1.2.3.2 L'évolution psychologique de l'enfant

Pour Piaget, l'intelligence de l'enfant se développe selon différents stades.

1. Le premier, le stade " sensori-moteur ", va de la naissance jusqu'à dix-huit mois ou deux ans : le bébé apprend à connaître le monde par les objets qu'il utilise.
2. Vers deux ans, l'enfant passe au stade " préopératoire " : il peut se représenter certains actes sans les accomplir ; c'est la période du jeu symbolique, qui correspond à l'acquisition du langage (voir *La Représentation du monde chez l'enfant*, 1926, et *La Construction du réel chez l'enfant*, 1937).
3. Vers sept ou huit ans, l'enfant entre dans la période des " opérations concrètes " : il se socialise, notamment sous l'influence de l'école.
4. Enfin, vers onze ou douze ans, il atteint le stade des " opérations formelles ", celui de l'abstraction.

Ce schéma type varie, bien entendu, selon les individus. Chacun construit son intelligence - donnée par l'hérédité comme potentialité - selon un rythme et une durée qui lui sont propres (*La Naissance de l'intelligence chez l'enfant*, 1936).

Cette conception a des conséquences sur le plan pédagogique : l'enfant ne peut apprendre que s'il est apte à construire les schémas lui permettant d'assimiler les connaissances qu'on veut lui transmettre. L'enseignement doit donc être adapté aux différents stades de développement de l'enfant, et différencié, puisque ce développement se produit à un rythme et selon une durée variables pour chaque individu.

1.3 Conclusion

Telles sont dans leurs grandes lignes les principales théories qui ont marqué le XXème siècle et auxquelles nous ferons référence dans le cadre des leçons qui vont suivre et qui traiteront du développement psychologique de l'être humain.

Chapitre 2

Hérédité et milieu

2.1 Introduction

La plupart des sociétés humaines, principalement celles dans lesquelles la division du travail est très développée, comme c'est le cas du modèle occidental qui a tendance à s'universaliser, présentent de nombreuses inégalités, tant en ce qui concerne la répartition des biens qu'en ce qui concerne les responsabilités et des honneurs. La richesse et le statut social sont donc variables selon les individus. La question est donc ici de connaître l'origine et les fondements de ces inégalités, question que s'était déjà posé J. J. Rousseau en essayant d'y répondre d'un point de vue philosophique.¹

Nous tenterons, quant à nous de rechercher si l'évolution des sciences tant naturelles (biologie génétique) qu'humaines (psychologie, sociologie) offre des éléments nouveaux pour traiter cette question.

L'homme se définit principalement comme un être de culture, c'est-à-dire un être qui ne se réalise pleinement, qui ne s'accomplit totalement qu'en entrant dès les premiers jours de sa vie en contact avec un environnement favorable, un entourage qui lui donnera tous les éléments lui permettant de se développer :

affection + éducation = \Rightarrow Transmission d'un ensemble d'éléments lui permettant de s'intégrer à la société à laquelle il appartient.

Il n'y a donc aucun ou, du moins, très peu de caractères spécifiquement humains qui apparaissent naturellement.

- Parler,
- marcher,
- entretenir des relations sociales,

sont des actes, des opérations qui résultent tous d'un apprentissage. Cela dit, si ces comportements sont culturels c'est-à-dire acquis et non innés, leur apprentissage nécessite un certain nombre d'aptitudes à propos desquelles on peut s'interroger afin de savoir si elles sont les mêmes pour tous ou variables selon les individus et si elles se transmettent génétiquement (de génération en génération).

EX :

- Problème de l'hérédité de l'intelligence.
- Problème concernant la transmission de certains traits de personnalité, voire de certains troubles psychologiques.

Ce qui est de l'ordre de la nature et ce qui résulte de l'influence du milieu semblent à ce point mêlés et unis en l'homme qu'il est difficile de déterminer quelle est la part de l'inné et de l'acquis, de la transmission héréditaire et de l'action de l'environnement.

¹CF. Jean Jacques Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*.

2.2 Les données du problème

2.2.1 Définition des termes

2.2.1.1 L'hérédité

L'hérédité se définit comme l'ensemble des caractères propres à une espèce ou à un groupe d'individus appartenant à cette même espèce et se transmettant de génération en génération. Ainsi tous les caractères spécifiques sont héréditaires, de même entre des individus apparentés d'une même espèce on retrouve avec une fréquence constante et importante les mêmes traits, par exemple dans la physiologie (visage, taille, etc.).

Le fait que certains caractères soient transmissibles constitue donc ce que l'on appelle l'hérédité qui obéit à des lois découvertes par le savant Mendel (1822 - 1884). Le problème que nous posons ici concerne l'hérédité des caractères psychologiques ("équilibre" mental, intelligence, traits de personnalité...); sont-ils transmis génétiquement ou résultent-ils de l'influence du milieu ?

2.2.1.2 Le milieu

Ce terme désigne le milieu social, l'environnement affectif, intellectuel et culturel, c'est-à-dire un ensemble de facteurs qui peuvent conditionner et influencer consciemment ou inconsciemment un individu de l'extérieur.

2.2.2 Les différents aspects du problème

2.2.2.1 Les limites de la génétique

Le développement psychologique et intellectuel d'un individu suppose un support matériel et biologique (cerveau, système nerveux,...) qui rend possible l'éveil des potentialités de l'homme qui ne peuvent se manifester qu'en étant stimulées par une action du milieu extérieur sur l'individu. Seulement l'étude de ce support matériel ne permet pas de déterminer si certains caractères sont ou non héréditaires, principalement dans le domaine psychologique. En ce qui concerne les caractères psychologiques, si l'on excepte la trisomie 21 et certaines autres aberrations chromosomiques, l'étude du patrimoine génétique et de la morphologie du sujet ne permet pas de définir la part de l'hérédité. En psychologie l'étude du **génotype** ne fournit aucune explication ou information sur les caractères propres du **phénotype**.

Génotype : Ce terme désigne le patrimoine génétique d'un individu, c'est-à-dire l'ensemble des gènes hérités de ses parents.

Phénotype : Ce terme désigne l'ensemble des caractères individuels correspondant à une réalisation du génotype, il s'agit de la traduction de l'héritage génétique sur un individu précis. Cependant le phénotype n'est pas seulement la traduction du génotype, les caractères qui lui sont spécifiques varient également en fonction du milieu (climat, alimentation, etc.).

Certes certaines expériences montrent qu'il y a un conditionnement génétique de l'apprentissage, mais ces expériences ne remettent pas en cause le rôle prédominant que peut jouer le milieu et ne permettent pas de faire précisément la part des choses; il n'en est pas moins vrai que l'on a pu identifier les gènes de l'apprentissage chez certains invertébrés, mais ces résultats ne peuvent être appliqués à l'homme car plus on monte en complexité dans l'échelle des êtres vivants plus l'interaction hérédité-milieu est développée.

C'est pourquoi pour tenter d'apporter une réponse à la question qui nous intéresse il est nécessaire de faire appel à des études statistiques sur la fréquence des différents caractères qui peuvent être rencontrés chez tel ou tel groupe humain ou dans la population générale. La discipline qui procède à ce type d'étude se nomme la biométrie.

Biométrie : Il s'agit de l'étude statistique de la transmission héréditaire pouvant se passer de tout présupposé biologique et ne portant que sur des traits observables sur le phénotype.

2.2.2.2 Les risques de confusion

Un second aspect du problème apparaît alors car les effets de l'influence du milieu et les effets de l'hérédité peuvent apparemment se manifester de la même façon.

Ainsi le même milieu social agissant sur plusieurs générations d'une même famille, en entraînant les mêmes conséquences, pourra laisser croire que certains traits psychologiques se perpétuent héréditairement, (difficultés scolaires, instabilité psychologique, traits de personnalité,...).

Ainsi on peut s'interroger afin de savoir si les tests permettant de mesurer le quotient intellectuel (Q.I.) évaluent des aptitudes naturelles ou simplement des compétences acquises et le degré d'intégration sociale des sujets testés.

Il est donc nécessaire de mettre en oeuvre des méthodes d'investigation qui éliminent toute source d'erreur et qui permettent de faire nettement la part de l'hérédité et du milieu.

EX :

Les enquêtes effectuées sur des jumeaux séparés.

En observant des cas de jumeaux monozygotes (ayant le même patrimoine génétique) adoptés et élevés séparément on pourrait peut-être distinguer ce qui provient de l'hérédité et ce qui résulte de l'influence du milieu.

Mais cette méthode ne va pas sans soulever certains problèmes et s'avère discutable.

- D'une part, les cas sont trop rares pour donner lieu à des conclusions générales.
- D'autre part, il n'est pas évident qu'il existe une séparation nette entre les caractères héréditaires et les caractères acquis, une potentialité innée ne peut en effet se manifester que si elle est stimulée par le milieu, les connexions nerveuses ne se mettent en place que grâce aux stimulations de l'environnement.

”Elles dépendent de la vie sociale

De plus des expériences menées par Rosenzweig et des collaborateurs (dans les années 1966-72) sur les rats ont révélé que, chez ces animaux, l'importance de la vie sociale dans la mise en place des connexions nerveuses était capitale. Pour mettre cela en évidence, Rosenzweig a comparé trois groupes de rats élevés dans des conditions différentes : dans le premier, les rats sont élevés dans l'isolement et dans un local sombre et insonore; dans le second on laisse les animaux se développer dans des conditions normales; le troisième groupe est l'objet d'une "éducation" très poussée et les rats sont élevés en groupe en leur donnant de nombreux jeux très variés : trapèze, toboggan, labyrinthe avec récompenses. Il s'agit donc d'un milieu très stimulant. Lors de l'autopsie des cerveaux des rats au bout de quatre-vingt-dix jours, on constate que ceux qui font partie des groupes un et deux ont un poids du cerveau moins élevé que ceux du groupe trois et des connexions synaptiques moins nombreuses. Il faut préciser que cela n'est valable que si les rats du troisième groupe participent effectivement aux jeux; s'ils n'ont que la possibilité de voir les autres jouer, on ne note pas les modifications physiologiques que l'on vient de décrire. Ainsi est démontrée clairement l'importance de l'environnement dans la mise en place des capacités cérébrales par l'instauration de synapses.”

J.F. Skrzypczak, *L'inné et l'acquis*; Editions Chroniques sociales.

On constate donc si l'on se réfère à la neurobiologie que le cerveau, et cela est encore plus vrai pour le cerveau humain, fait preuve d'une plasticité importante en fonction de l'environnement. C'est l'éducation au sens large du jeune enfant qui permet de mettre en place les circuits et les connexions neuronales.

D'une part la nutrition contribue à la constitution du substrat matériel et physiologique du psychisme, ainsi on constate chez les enfants décédés à la suite de malnutrition une quantité d'A.D.N. et de protéines ainsi qu'un poids du cerveau inférieur à la moyenne.

D'autre part les stimulations intellectuelles et affectives contribuent dès le plus jeune âge, en raison de la présence d'un nombre important de neurones, à l'établissement de certains circuits neuronaux qui ne pourront que très difficilement s'établir ensuite (ex : apprentissage du langage, de la lecture, de l'écriture, etc.).

Ceci explique par exemple pourquoi les enfants sauvages décrit par Lucien Malson ne peuvent pas rattraper le retard accumulé au cours de leur existence hors de toute société humaine².

2.2.2.3 Les enjeux idéologiques

Enfin, le dernier aspect du problème est d'ordre idéologique et opposera les héréditaristes aux environnementalistes.

Héréditarisme : Il s'agit d'une conception plutôt pessimiste et conservatrice de l'homme et de la société selon laquelle l'organisation sociale se fonderait sur des bases naturelles ; les inégalités sociales seraient donc une conséquence de la structure génétique du corps social, les individus se rangeant dans certaines catégories sociales en fonction de leurs aptitudes naturelles. Cette position sert souvent de justification à la structure sociale existante et peut, si elle est poussée à l'extrême conduire au racisme et à l'eugénisme.

Racisme : Les conclusions au sujet des classes sociales peuvent aussi concerner des groupes raciaux ;

EX : Certaines conclusions de travaux concernant la population noire des États-Unis. En 1969 les prises de position du psychologue américain Jensen furent au cœur d'une violente polémique ; ce chercheur prétendait en effet que le soutien scolaire pour les élèves en difficulté et principalement pour les noirs était inutile dans la mesure où, selon lui, les aptitudes intellectuelles de cette population étaient par nature limitée.³

Eugénisme : Mise en place de techniques de croisement ayant pour but l'amélioration de l'espèce humaine. Il s'agit en fait d'appliquer à l'homme de procédés identiques à ceux utilisés sur certaines espèces animales afin d'améliorer certaines aptitudes ou le développement de certains caractères par croisements successifs.

Environnementalisme : Il s'agit d'une position accordant la primauté à l'influence de l'environnement et se fondant sur un point de vue plus progressiste ne cherchant pas à justifier l'ordre établi, mais à agir sur les facteurs extérieurs contribuant au développement des facultés de chacun.

EX : Toutes les tentatives mises en place pour lutter contre l'échec scolaire en améliorant le système éducatif et par la mise en place de politiques culturelles.

On s'aperçoit souvent que selon le point de vue à partir duquel sont analysés les résultats d'une enquête les conclusions varient.

La difficulté consiste donc à s'éloigner de ces points de vue partiels pour tenter d'aborder la question le plus objectivement possible. Les deux positions n'étant d'ailleurs pas nécessairement incompatibles dans la mesure où le rapport hérédité-milieu ne peut se concevoir raisonnablement que sous la forme d'une interaction et non comme la coexistence de deux domaines totalement distincts. L'influence de l'environnement pouvant par exemple modifier ou tempérer certaines dispositions naturelles.

Ainsi les études sur les jumeaux laissent supposer avec une forte probabilité qu'il y a une influence du facteur héréditaire sur le comportement et dans le développement des facultés intellectuelles ; cependant ces conclusions ne vont pas pour autant à l'encontre de la position selon laquelle l'environnement social et affectif joue un rôle indéniable dans le développement des potentialités d'un individu. Cela met en évidence le caractère excessif des tentatives cherchant à prouver que les différences sociales ou raciales pourraient se ramener à des différences d'ordre génétique (la sociobiologie).

L'éducation et l'influence du milieu en général peuvent d'ailleurs éviter que certaines dispositions néfastes au développement normal de la personnalité se manifestent, ainsi un tempérament agressif pourra être tempéré par un milieu chaleureux ou au contraire accentué par un milieu hostile, de même certaines pathologies pourront être évitées ou verront leurs manifestations amoindries dans un milieu favorable au bon développement du psychisme, c'est par exemple le cas de la schizophrénie :

²L. Malson, *Les enfants sauvages*, Editions 10/18

³C.F. G. Lemaire, *Hommes supérieurs - Hommes inférieurs* ; les controverses sur l'hérédité de l'intelligence, Armand - Colin.

”L’hérédité semble intervenir dans la genèse de cette maladie, et plusieurs auteurs évaluent le risque héréditaire autour de 10 %. (...) Par contre plusieurs auteurs ayant effectué des études psychosociales sur le milieu dans lequel vit ou a été élevé le schizophrène insistent sur l’importance de ce facteur, surtout sur les relations que le malade entretient avec les autres membres de sa famille et surtout avec sa mère.”

M. Sillamy, *Dictionnaire de psychologie*

Il apparaît donc que l’inné dans le comportement humain est étroitement lié à l’acquis et inversement, les éléments purement innés se réduisant à un nombre très restreint de caractères ou de comportements.

2.2.3 L’inné dans le comportement humain

2.2.3.1 Les réflexes néo-nataux

A la naissance l’enfant présente un certain nombre de réflexes :

- Le réflexe de succion.
- Le réflexe de Moro ou réflexe d’extension croisée des bras qui se produit lorsque l’on frappe d’un coup sec le coussin sur lequel l’enfant est posé sur le dos, l’enfant étend subitement les jambes et les bras et redresse la tête.
- Le grasping reflex ou réflexe d’agrippement qui se produit lorsqu’on stimule la paume de la main de l’enfant avec un objet sur lequel elle se referme.
- Le réflexe de marche automatique qui se produit lorsque l’enfant est maintenu ”debout” en étant soutenu sous les aisselles.

La présence de ces réflexes à la naissance est signe de normalité ainsi que leur disparition après quelques mois, celle-ci s’accomplira à mesure que le développement du cortex s’effectuera. Ces réflexes ne constituent donc en aucun cas des éléments fondamentaux du comportement humain.

2.2.3.2 Les réactions aux sollicitations du milieu extérieur

A partir de trois mois l’enfant sourit à la vue d’un visage humain quel qu’il soit, un simple masque provoquant d’ailleurs un sourire, il s’agit d’une réponse à un stimulus signal, comme si l’enfant était en quelque sorte « programmé » pour réagir ainsi.

2.2.3.3 Les instincts

Y-a-t-il des instincts humains ? Aucune expérience n’a pu mettre en évidence de véritables instincts, c’est-à-dire des comportements dont toutes les modalités seraient inscrites dans l’hérédité. En revanche certains besoins psychologiques peuvent être considérés comme innés.

2.2.3.4 Les besoins affectifs

L’attachement à la mère et certains processus de reconnaissance mutuelle de la mère et de l’enfant semblent résulter de certaines prédispositions innées semblables aux mécanismes d’imprégnation pouvant être observés chez les animaux. Ainsi on peut remarquer que déjà en ce qui concerne les besoins affectifs il y a complémentarité entre l’inné et le milieu. Peu de comportements sont donc strictement innés chez l’homme, la plupart des possibilités naturelles ne semblent pouvoir se développer qu’en relation avec un environnement favorable (ce qui rappelle la notion de perfectibilité conçue par J.J. Rousseau), ainsi peut-on dire avec le professeur F. Jacob :

”L’homme est programmé à apprendre.”

2.2.4 Quelques facteurs liés au milieu intervenant dans le développement du psychisme

2.2.4.1 Les processus d'identification

Parmi ces facteurs il est important de retenir principalement les processus d'identification qui font que l'enfant prend souvent modèle sur l'un ou l'autre des parents (cf. le complexe Oedipe).

2.2.4.2 Les modèles affectifs

De même les modèles affectifs déterminent des comportements à l'âge adulte, celui qui n'aura reçu aucune marque d'affection durant son enfance ne pourra se référer à des modèles affectifs précis et risquera de se comporter avec ses propres enfants comme s'était comporté son entourage.

2.2.4.3 Le modèle culturel

Il convient également d'insister sur le modèle culturel de référence dans la société ou le milieu social dans lequel se développera l'enfant. Ainsi la maîtrise du langage s'acquerra plus aisément si l'enfant est baigné très tôt dans un univers où la plupart des relations passent par le langage, il en va de même pour la maîtrise de la lecture et de l'écriture, l'enfant chez qui l'écrit n'occupe pas une grande place dans le milieu familial ne comprendra pourquoi il lui est demandé d'apprendre à lire et écrire.

2.2.5 L'aspect dialectique de la relation inné/acquis ; hiérarchie et différence

2.2.5.1 La relation inné/acquis est donc une relation dialectique

L'inné correspond à des aptitudes, des prédispositions qui ne peuvent se développer que dans un milieu favorable (le sens du mot culture doit ici être pris au sens littéral, il faut que le terrain soit favorable pour que se développe une plante qui n'est initialement qu'à l'état de germe et qui a besoin de soin pour croître.)

2.2.5.2 Inégalité et différence

Le problème ne peut donc être posé en termes de valeur et de hiérarchie, il ne peut l'être qu'en termes de différences. Parler d'inégalités suppose que soit porté un jugement de valeur reposant sur des critères dont les fondements sont pour le moins flous et relatifs. Ceux-ci en effet varient selon les milieux sociaux et écologiques. Ainsi être réservé et peu loquace peut être considéré comme un handicap dans notre société qui valorise la communication, tandis que dans une autre culture ce trait marquera la supériorité d'un individu (maîtrise de soi, etc.)

De même sur le plan, non plus psychologique, mais physiologique, certains handicaps dans certains milieux deviennent des avantages dans d'autres, certaines anomalies de l'hémoglobine qui sont parfois handicapantes sont en Afrique des facteurs de protection contre le paludisme.

” On ne peut juger de la qualité d'un patrimoine génétique que par rapport à un milieu biologique et social qui fixe des critères de normalité toujours variables.”

” C'est le milieu culturel et écologique qui transformera ces différences naturelles en inégalités.”

Jean François Skrzypczak, *L'inné et l'acquis - Inégalités “naturelles”* - Ingalités sociales, Chroniques sociales.

2.3 Un exemple : le problème de l'hérédité de l'intelligence et la mesure du quotient intellectuel⁴

Comme il est difficile de définir l'intelligence certains chercheurs ont tenté de résoudre le problème de la mesure de l'intelligence en n'évaluant que certaines manifestations observables.

C'est ce que fit le psychologue A. Binet qui élaborait les premiers tests ayant pour but de mesurer les capacités intellectuelles d'un individu à un âge donné. Ces tests permettaient de mesurer l'âge mental d'un individu.

Considérant que pour une population donnée un ensemble de tests est effectué avec succès par tous les individus d'une même classe d'âge, on en conclut pour chaque groupe de tests un âge moyen auquel il doit être réussi. Pour déterminer l'âge mental d'un enfant on mesure sa capacité à effectuer des opérations, à répondre à des questions correspondant à ce que peut en moyenne un enfant d'âge inférieur. Selon ses résultats son âge mental sera supérieur, inférieur ou égal à son âge réel.

Cette mesure semble pourtant imprécise, même si elle peut apporter des informations :

Deux enfants ayant le même âge mental ne réussiront pas forcément les mêmes opérations, l'âge mental n'est qu'une moyenne.

L'écart âge mental / âge réel est relatif et n'a pas la même signification selon les différentes périodes de l'évolution et du développement intellectuel d'un individu (ex : Un écart A.M. / A.R. d'un an n'a pas la même signification à cinq ans et à quinze ans).

Pour affiner ces mesures les psychologues Stern et Terman ont élaboré une mesure tenant compte également du rythme de développement, ceci en supposant que le développement intellectuel de l'enfant est continu et suit un rythme constant. Il s'agit de calculer non seulement l'âge mental, mais le rapport entre l'âge mental et l'âge réel en prenant une norme moyenne égale à 100 qui correspond à la mesure du **quotient de développement intellectuel** ou **Q.I.**⁵

Am						100
5					100	
4				100		
3		150	100			
2		100				
1	100	66				
0	1	2	3	4	5	Ar

Le sujet dont l'âge mental correspond à l'âge réel obtiendra un Q.I. égal à 100 ; la mesure de quotient s'effectue ainsi :

$$Q.I. = 100 * A.M / A.R.$$

EX : Un enfant de dix ans ayant un âge mental de huit ans aura un Q.I. inférieur à 100 se calculant ainsi : $100 * 8/10 = 80$

Si son âge mental est de douze ans son Q.I. sera supérieur à 100 : $Q.I. = 100 * 12/10 = 120$.

Cette mesure suppose que le développement de l'enfant est linéaire, ce qui est discutable, si on se réfère par exemple aux théories de J. Piaget pour qui il y a acquisitions successives de fonctions nouvelles se faisant selon une progression et un ordre déterminés mais à un rythme variable selon les sujets.

D'autre part ces tests mesurent autant les aptitudes naturelles que les aptitudes acquises, la compensation de certains retards culturels pouvant entraîner des augmentations de Q.I.⁶

Il s'agit donc d'une mesure plus ou moins précise permettant d'évaluer les aptitudes d'un individu à un moment de son développement et pouvant fournir des informations parfois utiles

⁴C.F. Pierre Pichot, *Les tests mentaux*, Que sais-je?, Presses Universitaires de France, 1) éd. 1954, dernière éd. 1994.

⁵C.F. Albert Jacquard, *Eloge de la différence, la génétique et les hommes*, chap. 7 - Intelligence et patrimoine génétique, Seuil 1978.

⁶"Enfin on sait aujourd'hui que le Q.I. chez un même individu, varie avec le temps et selon le test utilisé" - Catherine Vincent, *L'intelligence hors norme*, article publié dans le journal Le Monde daté du 9/10/91.

par exemple pour aider au choix d'une orientation ou pour tenter de remédier à une situation d'échec scolaire.

Mais il ne s'agit en aucun cas d'une mesure, d'un diagnostic infaillible et définitif permettant de mesurer l'intelligence naturelle d'une personne et pouvant par là déterminer de façon indiscutable ses capacités potentielles.

Il convient donc de considérer avec prudence les travaux effectués par des psychologues et des généticiens prenant en compte le Q.I. et l'utilisant comme une mesure parfaitement exacte. En fait tous les travaux concernant l'hérédité de l'intelligence traite le plus souvent de l'hérédité supposée du Q.I. Si le Q.I. mesure certaines manifestations de l'intelligence il ne la mesure pas dans son intégralité, il faudrait d'ailleurs pour la mesurer intégralement pouvoir la définir plus précisément.⁷

Il est donc extrêmement difficile et présomptueux de prétendre, à partir de la mesure du Q.I. ou d'études statistiques, pouvoir déterminer la part héréditaire et la part acquise de l'intelligence ; pour y parvenir il faudrait que les tests ne se réfèrent à aucun élément d'ordre culturel, ce qui est pratiquement impossible dans la mesure où le langage, les formes de pensée et de résolution des problèmes sont variables selon les différentes cultures, les milieux sociaux, voire les individus. Il convient donc de préciser que ces mesures n'ont de sens que dans un milieu culturel relativement homogène.

Or comme l'intelligence ne se manifeste pas indépendamment de la culture, il est absurde d'affirmer par exemple que l'intelligence est à quatre vingt pour cent héréditaire et acquise pour vingt pour cent, il est en effet fort peu probable qu'un enfant n'ayant reçu qu'un apport culturel des plus réduits obtienne un résultat voisin de 80 au test de mesure du Q.I.

Ces tests ne font donc que mesurer des différences, mettre en évidence des difficultés pouvant se manifester sur le plan scolaire ou social , mais leurs résultats sont relatifs et ne permettent pas de parvenir à une évaluation absolue, certaine et définitive.

2.4 Conclusion

Le problème du rapport entre hérédité et milieu est donc mal posé si on cherche à faire nettement la part de des caractères psychologiques acquis par l'influence de facteurs environnementaux et la part de ceux pouvant être déterminés par des facteurs génétiques, ces facteurs ne sont ni séparables, ni quantifiables dans la mesure où ils ne signifient rien l'un sans l'autre. Le débat opposant les environmentalistes aux héréditaristes est donc un faux débat sous tendu par des options idéologiques ayant pour but de classer les individus et de les évaluer en fonction d'exigences et de critères de nature sociale, politique et économique.

Il n'y a pas d'individus supérieurs ou inférieurs par nature, d'êtres égaux ou inégaux les uns aux autres dans l'humanité, il y a simplement des sujets différents les uns des autres pour des raisons à la fois liées aux hasards de la génétique et à ceux de la transmission sociale et culturelle.

Cependant ces dissemblances ne doivent pas seulement être expliquées par une approche déterministe du problème, car héréditarisme et environmentalisme ne sont jamais que deux déterminismes qui s'affrontent et qui oublient que l'existence humaine est aussi liberté, que le sujet se choisit sans cesse en construisant son existence comme projet, il est donc en mesure par ses décisions et ses efforts de toujours franchir les limites qui lui sont imposée par la nature ou la société.

Cela ne doit pas pour autant nous faire oublier que c'est en agissant pour que chacun ait la possibilité de s'épanouir dans un milieu favorable que les hommes pourront réaliser au mieux leurs possibilités et mener à bien leurs projets d'existence.

⁷ "Tout à la fois "faculté de connaître, de comprendre», «ensemble de fonctions mentales ayant pour objet la connaissance conceptuelle et rationnelle" et "aptitude d'un être vivant à s'adaptera des situations nouvelles», tantôt considérée comme spécifique à l'homme, tantôt reconnue comme partagée par l'ensemble des animaux supérieurs , la notion d'intelligence se dérobe à l'entendement de ceux- là mêmes qui tentent de la cerner par une approche scientifique. D'où la réflexion quelque peu désabusée du psychologue Alfred Binet auteur d'une *Étude expérimentale de l'intelligence* (1903) et cofondateur du test Binet-Simon (1905), première échelle de développement intellectuel dont l'emploi ait été généralisé : "L'intelligence, c'est ce que mesure mes tests. «

Catherine Vincent, opus cité.

Chapitre 3

La grossesse et la naissance

3.1 L'enfant avant la naissance

3.1.1 Avant la conception

3.1.1.1 L'enfant et le désir d'enfant :

Avant d'exister physiquement l'enfant existe potentiellement dans la relation à l'intérieur du couple ; dans l'imagination des futurs parents. Ceci est particulièrement vrai si l'enfant est désiré, dans ces conditions il est même permis d'affirmer qu'il "existe" avant la grossesse ; cependant si l'enfant n'est pas désiré au début de la grossesse le désir peut naître ensuite ; si cela ne se produit pas l'enfant risque d'être victime de troubles psychologiques au cours de son développement.

Mais le désir ne suffit pas, il est souhaitable qu'il s'accompagne d'une décision réfléchie prenant en compte les conditions matérielles et psychologiques qui permettront l'accueil de cet enfant. Ce choix se trouve actuellement facilité par le développement des méthodes contraceptives.

Cependant la question se pose également de savoir s'il n'y a pas des limites à poser concernant la maîtrise du désir d'enfant ; le problème est alors d'ordre moral. L'enfant ne doit pas en effet être considéré comme le simple objet du désir de ses parents, il est avant tout destiné à être sujet, c'est-à-dire qu'il doit être élevé, éduqué pour devenir un être autonome devant ensuite échapper à ses parents. Aussi la question se pose de savoir si l'on peut légitimement parler d'un droit à avoir des enfants, certes la naissance d'un enfant peut apporter à un couple un équilibre et donner un sens à son existence, mais l'enfant ne peut être envisagé comme étant simplement un moyen de soulager la souffrance de ses futurs parents.

C'est pourquoi de nombreux problèmes éthiques se posent au sujet des divers moyens techniques dont nous disposons actuellement dans le domaine de la procréation médicalement assistée, l'enfant aura-t-il le même statut qu'un enfant ordinaire si pour permettre sa naissance la nature a été puissamment relayé par toute une procédure technique entraînant l'oubli de son appartenance à un ordre échappant à toute volonté humaine ?

3.1.2 Le rôle fondateur de l'amour

Initialement le lien unissant le couple est l'amour conjugal (qui peut ou pourrait se suffire à lui-même), mais il contient un risque de repli sur soi et de perte de sens ; c'est ce qui explique que de nombreux couples désirent dépasser cet amour en donnant naissance à un enfant. Il s'agit donc de transformer l'union initiale en une union créatrice qui se donne à elle-même du sens en établissant une relation avec un autre être qui sera l'enfant à naître.

Contrairement à une opinion très répandue l'amour maternel (et paternel) n'est pas un instinct au sens strict du terme (même s'il est vrai qu'un certain nombre de facteurs biologiques favorisent la relation mère-enfant par exemple)¹.

¹C.F. Elisabeth Badinter, *L'amour en plus*, Flammarion 1980, (Livre de poche 5636)

Il convient donc de mettre en place une préparation à la grossesse et à l'arrivée de l'enfant afin d'éviter le rejet de l'enfant, s'il n'est pas initialement désiré, ou d'un des membres du couple par l'autre. Cette préparation qui doit être l'oeuvre du couple et de son entourage permet également de prévenir les risques que pourrait entraîner pour l'enfant une attitude trop possessive de ses parents à son égard. Il s'agit donc ici d'un travail de réflexion du couple sur lui-même afin d'adopter une attitude mesurée dans la relation qu'il établira avec son enfant à venir. L'enfant pourra ainsi naître dans un environnement favorable dans lequel il sera aimé et reconnu.

3.1.2.1 Comment manifester cet amour ?

Par la parole : Avant la naissance et pendant la grossesse il convient de parler à l'enfant, de nombreux signes laissent supposer que le fœtus perçoit ces paroles, et s'il est évident qu'il ne comprend pas le sens des mots prononcés il n'est pas certain qu'il ne soit pas sensible à la signification affective du message qui lui est adressé.

Par le contact physique : Les caresses sur le ventre de la mère peuvent également être perçues positivement par l'enfant qui sentira ainsi qu'il est attendu et déjà aimé. Les conséquences de ces marques d'amour après la naissance : Il est fort probable qu'une telle attitude des parents durant la grossesse favorisera un développement harmonieux de l'enfant, tant sur le plan physiologique que psychologique et social. L'enfant se sentant immédiatement reconnu et aimé percevra son existence comme bonne et positive. Toutes ces remarques permettent donc de considérer la grossesse comme un moment fondamental devant être vécu positivement tant par la mère que par l'enfant.

3.2 Le vécu de la grossesse

3.2.1 L'enfant imaginaire et l'enfant réel

Pendant la grossesse l'enfant est en quelque sorte une présence-absence, là sans être connu, tout en étant conçu il manque, et il manque d'autant plus qu'il est conçu. Le couple va donc anticiper sur ce qu'il sera, l'enfant sera objet de fantasmes pour l'imagination des parents ce qui provoquera chez la mère des sensations et des sentiments qui seront ressentis par l'enfant réel. Cette projection de l'enfant à naître dans l'imaginaire des parents permettra l'instauration d'une nouvelle relation à l'intérieur du couple enrichissant l'amour conjugal par la naissance de l'amour parental. L'enfant pourra donc être perçu comme la réalisation du couple, comme un lien affectif consolidant le lien conjugal, mais si l'enfant n'est pas désiré il peut également être source de discorde et de désunion.

3.2.2 L'expérience de la grossesse

Si c'est bien entendu la mère qui vit le plus intensément cette attente le rôle du père n'en est pas moins fondamental car c'est lui qui accompagne la mère dans cette expérience, nous étudierons donc cette période en prenant en considération la situation des deux parents.

3.2.2.1 Le point de vue de la mère :

Principalement cette expérience se manifeste chez la mère par la transformation de son corps, celle-ci doit donc assumer une modification de son image corporelle ainsi que l'idée qu'un autre être (l'embryon) se développe en elle. Ces éléments peuvent entraîner un sentiment ambivalent de crainte et d'angoisse.

Différentes réactions peuvent être adoptées par la mère pour répondre aux sentiments résultant de ces transformations ; elle peut ressentir un sentiment d'union avec cet autre qui se développe en elle, mais elle peut également avoir l'impression d'être habitée par une "chose" qui lui est étrangère et qui remet en cause son intégrité corporelle.

Ces sentiments peuvent se succéder ou alterner, souvent l'un d'eux est dominant, mais ils sont ressentis tous les deux de façon inconsciente ; c'est par la prise de conscience de son désir d'enfant

et de sa responsabilité que la mère parviendra, si cela est nécessaire, à revaloriser l'image de son corps. Le rôle d'accompagnateur actif du père est ici fondamental.

La mère doit donc effectuer tout un travail de perception de son corps qui se transforme afin de mieux l'assumer et d'entrer en relation avec l'embryon puis le fœtus qui se développe en elle. Le couple doit redécouvrir ou développer la communication par le corps.

Il est donc important que le couple continue, dans la mesure du possible, à mener une vie sexuelle "normale" durant la grossesse. Ici le rôle du père est également important car il doit montrer à sa femme que la grossesse n'est pas une barrière empêchant toute vie de couple et que les transformations de son corps ne la rende pas moins désirable et séduisante. Ainsi les caresses du père sur le ventre de sa femme peuvent contribuer à la valorisation de ce corps qui se transforme.

Il convient également de respecter certaines exigences d'hygiène corporelle et physique créant les conditions d'un développement harmonieux de la mère et de son enfant ; ainsi la pratique d'exercice respiratoire et une alimentation saine et équilibrée favoriseront le bien-être du corps, les exercices de relaxation permettront également de mieux assumer les transformations du corps et les nouvelles sensations qui en résultent.

Le point de vue du père : Son rôle est primordial dans le couple car il ne doit pas se désolidariser de la mère et considérer la grossesse comme ne le concernant pas, il n'est pas étranger au rapport que la mère entretient avec l'enfant à naître. C'est lui qui par son regard et ses attentions va communiquer à la mère une image valorisante d'elle-même et contribuer à un vécu harmonieux et épanouissant de sa grossesse.

Les transformations physiques sont uniquement subies par la mère, par contre les transformations psychologiques sont, pour certaines d'entre elles, partagées par les deux membres du couple ; les angoisses, les craintes ainsi que les joies liées à l'attente de l'enfant peuvent être ressenties et partagées par les deux parents. Cependant il convient également de préciser que cela peut entraîner la réactivation d'un certain nombre de peurs et d'angoisses infantiles liées aux interrogations de la petite enfance sur "comment on fait les enfants?".

L'exercice de la paternité : Avant même la naissance de l'enfant le père doit assumer sa paternité, l'exercer afin de se construire une identité de père (cette démarche est d'une certaine façon moins naturelle que pour la mère qui porte l'enfant), et afin de faire ressentir à l'enfant qu'il est désiré par ses deux parents et qu'il y a harmonie du couple. On peut d'ailleurs observer chez certains peuples des rites d'initiation à la paternité au cours desquels le futur père simule de façon symbolique la grossesse et l'accouchement afin de s'identifier à la mère et de vivre une expérience permettant d'accéder à la fonction de père.

Aussi est-il souhaitable que, si la mère le désire, le père participe au cours de préparation à l'accouchement, afin qu'il se prépare lui aussi à l'arrivée de l'enfant et à jouer son rôle d'accompagnateur lors de l'accouchement (si après discussion le couple a décidé que sa présence était nécessaire lors de ce moment crucial). Tout ce travail permettra au père de se construire sa nouvelle identité.

3.3 La vie de l'enfant dans le ventre maternel

3.3.1 Les perceptions du fœtus

On peut supposer qu'à partir du 3^e mois le fœtus est sensible à tout ce que la mère vit et ressent à l'intérieur de son corps ; les joies et les angoisses ainsi que les modifications physiologiques du ventre maternel.

Conjointement à ces perceptions internes l'enfant ressent également des perceptions venant de l'extérieur du ventre maternel ; les ondes du rythme cardiaque ou les sons et les bruits (la voix de la mère, mais aussi tout ce qui constitue l'environnement sonore proche).

L'enfant existe donc déjà par sa sensibilité à son environnement qui le prépare à la naissance, il s'ouvre déjà au monde et aux autres qu'il rencontrera et avec qui il communiquera.

3.3.2 L'importance de la parole adressée à l'enfant durant la grossesse

Cette parole constitue un acte constructeur pour les parents, elle est la manifestation et l'affirmation de leur désir d'enfant ; elle permet l'aménagement d'un milieu physiologique et psychologique favorable, dans lequel l'enfant se sentira désiré.

A l'inverse les agressions ou perturbations venant de l'extérieur pourront être mal vécu par le fœtus et exercer une influence sensible sur son comportement après la naissance.

3.4 La naissance

3.4.1 Les conditions de la naissance

L'environnement immédiat : De nos jours l'importante médicalisation de l'accouchement entraîne une rupture avec l'environnement habituel de la mère, celle-ci n'accouche plus à la maison mais doit la quitter pour passer plusieurs jours en milieu hospitalier, ce changement instaure donc une discontinuité à laquelle il va falloir se préparer.

L'environnement social : La médicalisation a donc entraîné une évolution du vécu social de l'accouchement ; autrefois l'accouchement avait lieu à la maison et toute la communauté (les femmes principalement) y participait, autour de cet événement régnait une atmosphère d'inquiétude et de fête, de souffrance et de joie. Aujourd'hui le père, par sa présence lors de l'accouchement peut jouer un rôle plus actif, mais l'accouchement n'est plus un acte social du fait même qu'il se déroule dans un lieu coupé des rythmes de la vie quotidienne ; les seuls vestiges de la fête sociale à laquelle donnait lieu la naissance sont les visites des amis et les cadeaux.

3.4.2 L'accouchement

La question de la souffrance : Donner la vie est naturellement un acte douloureux et constitue un traumatisme que certaines méthodes tentent de réduire, l'acte d'accoucher reste cependant une épreuve et les techniques d'accouchement sans douleur ne suppriment pas la souffrance mais permettent de mieux l'assumer, de l'appivoiser, d'y participer activement grâce à des exercices de respiration et de relaxation.

3.4.3 L'aspect traumatique de la naissance

Les risques de la naissance ne sont pas seulement physiologiques ils sont aussi psychologiques.

La séparation de la mère et de l'enfant est vécue comme un traumatisme par l'enfant qui manifeste sa souffrance par le **cri primal**, qui est le premier cri poussé par l'enfant et résultant de la séparation douloureuse d'avec la mère.

Cette douleur est due à la suppression du sentiment de bien-être et de sécurité que ressentait l'enfant dans le ventre maternel, ainsi qu'à la douleur physique concrétisant cette séparation.

On suppose donc que ce cri primal exprime deux tendances ambivalentes du bébé :

- Une tendance à la régression : Désir de retrouver une sécurité perdue.
- Une tendance à la progression : Désir de grandir en dépassant cette insécurité.

3.5 Conclusion

La naissance est donc une première épreuve, mais aussi la première porte s'ouvrant sur l'autonomie. Il s'agit d'une épreuve car c'est un événement irréversible et cette impossibilité de retourner en arrière est source de crainte et d'angoisse. Il s'agit d'un premier pas vers l'autonomie car l'enfant devient un organisme autonome sur le plan physiologique ce qu'il va devoir devenir également sur le plan psychologique.

Chapitre 4

L'enfant de 0 à 18 mois

4.1 Entre 0 et 2 mois et demi

Durant les premiers mois de sa vie l'enfant adopte un comportement de réaction dans une situation de dépendance.

4.1.1 Le comportement de réaction

L'exercice des réflexes : Progressivement les réflexes néonataux perdent leur caractère mécanique et deviennent de plus en plus finalisés (ex : le réflexe de succion)¹. Par accommodation le bébé module ses réactions en fonction des situations qu'il rencontre.

La répétition : Les événements connus qui se reproduisent sont répétés.

EX : Lorsqu'il trouve par hasard son pouce il le suce et répète longuement les mouvements de la bouche lui permettant de téter.

Lorsque le bébé est en compagnie d'autres nouveau-nés qui pleurent, on constate un phénomène de contagion car il répète les pleurs qu'il entend. Les réactions circulaires primaires : Aux environs d'un mois la répétition devient plus active .

EX : L'enfant sort la langue et se lèche les lèvres au cours de la tétée .

Concernant la vision, il peut suivre un objet ou une personne du regard et la retrouver s'il la perd quelques instants.

Concernant la voix, aux environs d'un mois et demi, les cris sont finalisés, le bébé crie pour une raison précise.

Concernant les gestes le bébé est capable d'attraper par hasard des objets mais sans être capable de les porter à la bouche, il est également capable de gratter, remuer volontairement les doigts, les bras ou les mains. Tous ces mouvements correspondent aux réactions circulaires primaires qui se définissent comme la coordination entre deux secteurs d'activités, entre le cri et un besoin précis par exemple.

4.1.2 La situation de dépendance

Pendant les premiers mois de sa vie le bébé ne peut subsister seul, il ne peut survivre physiologiquement et psychologiquement qu'en dépendant de son environnement.

Physiologiquement : Il ne peut se nourrir seul Il a besoin des soins corporels que lui prodiguent ses parents.

¹CF. Jean Piaget, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, 4° éd. 1963.

Psychologiquement : Il ressent un besoin affectif de reconnaissance et de stimulation se manifestant et s'exprimant par le contact corporel avec la mère et tous ceux qui s'occupent de lui. Il y a donc un vécu psychologique dès les premiers mois de la vie.

4.1.3 Le vécu du nourrisson

Plaisir et douleur sont au fondement de la vie intellectuelle et pulsionnelle de l'enfant.

De la vie intellectuelle : Il reconnaît les sensations, les distingue et y répond, il y a donc une aperception du monde extérieur qui commence à se mettre en place.

De la vie pulsionnelle : Par l'expérience du plaisir et de la douleur, le nourrisson sait ce qu'il faut rechercher et fuir.

Ces sensations vont lui permettre d'anticiper à partir de stimulations qu'il connaît déjà, c'est ce qui se constate, par exemple, à propos de l'allaitement.

Dès les premiers jours le sein maternel est connu comme stimulateur pour sa bouche et ses mains ; par le sein passe l'affection de la mère pour son enfant, elle règle le don et le retrait du sein en fonction des besoins et désirs du bébé. Le bébé va alors ressentir un sentiment de puissance, dès que la faim se manifeste le sein est présent dans l'imagination comme dans le réel. On dira que le sein est halluciné, le bébé croit qu'il crée le réel surtout si la tétée est régulière et que le bébé est « bien réglée ».

En revanche si le sein n'est pas présent, se manifeste la colère car il constate l'échec de sa toute puissance, l'enfant ressent alors une de ses premières douleur psychologique intense.

4.1.4 Les zones privilégiés du corps (la bouche et la peau).

La bouche : les psychanalystes parlent au cours de la première année de stade oral pour désigner la période durant laquelle la zone érogène (qui est source de plaisir) privilégiée est la bouche. Le plaisir que procure la succion durant ce stade ne se limite aux satisfaction que procure la nutrition, cette fonction n'est que l'occasion d'un plaisir plus érotique, celui de la succion pour elle-même (« à vide », en quelque sorte).

La peau : L'affection des proches passe par le contact physique, l'enfant ne parle pas, le seul langage qu'il connaisse est celui du corps qui est son seul moyen de communication, il ne faut donc pas hésiter à cet âge à manifester son affection pour l'enfant par des câlins, des caresses qui sont le complément affectif indispensable à tous les soins que lui prodiguent ses parents et principalement sa mère.

Par ces mouvements, ces frottements, l'enfant commence à prendre connaissance de façon diffuse des délimitations de son corps par rapport aux autres et au monde extérieur. La communication par le contact avec son corps participe donc activement à un début (probablement très rudimentaire) de prise de conscience de soi.

4.1.5 Érotisme et sexualité infantile

L'enfant est mu par des pulsions de nature sexuelle, c'est-à-dire par un état de tension orienté vers le plaisir et le provoquant. Cette tension lorsqu'elle est intense et non satisfaite est douleur, sa satisfaction est plaisir.

EX : Durant la deuxième année, au cours du stade anal l'enfant retient les fèces au maximum pour obtenir le plaisir par relâchement de la tension, cette manière de jouer avec la proximité de la douleur et du plaisir est une manifestation de l'auto-érotisme de l'enfant Si l'on en reste à la première année les répétitions sont pour l'enfant une manière de se procurer du plaisir en continuant une stimulation, c'est ce qui se produit lorsque l'enfant suce son pouce ou autre chose. Mais la vie de l'enfant n'est pas seulement faite de douleur et de plaisirs sensuels, elle est aussi traversée par l'angoisse.

4.1.6 L'angoisse du nourrisson

Cette angoisse est surtout celle de la séparation d'avec la mère qui par le contact est intégrée à son moi, aussi lorsque le contact est rompu, le bébé ressent un sentiment de déchirement et de désintégration de ce moi rudimentaire qui est le sien. Il a l'impression d'être anéanti et ressent une vive douleur dans la mesure où cette période est celle durant laquelle l'attitude narcissique est fondamentale.

4.1.7 Le narcissisme du nourrisson

Narcissisme : Étymologiquement ce terme renvoie à la mythologie grecque ; le mythe de Narcisse nous conte l'histoire d'un jeune adolescent qui, amoureux de lui-même et épris de sa propre image, contempla avec tant de fascination son reflet dans l'eau d'une fontaine qu'il finit par s'y noyer.

Par extension ce terme désigne l'intense amour de soi et la tendance à tout interpréter en fonction de sa propre personne.

En psychologie il s'agit d'une fixation affective et amoureuse à soi même.²

La période allant jusqu'à 2 mois 1/2 est souvent qualifiée de « narcissisme primaire » car durant celle-ci le bébé est uniquement préoccupé de lui-même.

Cela ne signifie pas pour autant que l'enfant se coupe du monde, bien au contraire il est sensible à toutes les stimulations du monde extérieur qui permettent le développement de son activité psychique.

4.1.8 Les besoins du nourrisson

Les besoins psychologiques et physiologiques.

” Le besoin de ressentir Le besoin de nourriture psychologique est aussi vital que le besoin de nourriture tout court. Au menu de ce repas psychologique est la caresse, caresses physiques, attouchements doux et chauds surtout le corps. Sans ces caresses le bébé s'étirole, sa moelle épinière se flétrit et il peut mourir.

Les caresses à distance sont aussi indispensables. Les sourires, les regards tendres, et tout ce qui stimule ses sens sont autant de caresses nécessaires au développement.

Ces caresses signifient pour le bébé qu'il est reconnu tel qu'il est, que son existence est bonne pour lui et pour les autres. Et c'est la meilleure chose qu'il puisse comprendre à cette époque.

Quand le nourrisson n'est pas bien accepté il perçoit très bien les marques de rejet. Elles le blessent. Mais elles sont quand même vivifiantes car elles sont encore des caresses, bien que froides et à rebrousse-poil. Elles satisfont elles aussi au besoin vital de ressentir. Elles font autant la preuve au bébé qu'il existe. Elles lui sont préférables à pas de caresses du tout. Certains bébés apprennent à recevoir les caresses chaudes. d'autres apprennent à recevoir les froides. Chacun continue ensuite à rechercher celles qu'il connaît le mieux ou qu'il sait qu'il obtiendra facilement. Chacun agit pour obtenir le lot quotidien de caresses nécessaires à sa survie, qu'elles soient positives ou négatives.

Les besoins de soins En plus de le tenir au chaud et de le nourrir, la mère caresse le bébé, lui parle, lui sourit, l'appelle par son prénom, le berce, etc. Tous ces soins, constitués du visage vu, des sons entendus, des odeurs humées, se juxtaposent progressivement pour composer la mère comme un être total, et le bébé comme un moi rudimentaire.

Sans soins pas de moi.

Le stade de maintien Le sentiment d'exister et l'exigence d'un accompagnement constant de l'environnement, qui donnent sa tonalité particulière au premier stade de la vie, expliquent qu'on parle pour cette période de stade de maintien. En effet, l'enfant est physiquement porté par sa mère,

²Cette définition s'inspire de celle proposée par J. Russ dans son *Dictionnaire de philosophie*, Bordas, 1991.

il est objectivement maintenu (en vie comme dans les bras). Les apports viennent systématiquement du milieu et répondent à ses besoins. Ce maintien le protège des dangers. Ce maintien s'adapte aux changements de la croissance et du développement. Ce maintien est spontanément parfait chez la plupart des mamans en raison de la modification intervenue chez elles en cours de grossesse. Chaque mère fait avec justesse, ce qu'il faut et au moment où il le faut pour son petit enfant. Ce premier stade de la vie n'est pas seulement un stade de la vie du bébé. Il est un stade de la vie conjointe du nourrisson et de sa mère. Tous deux ne forment qu'un seul et même être humain. A cet âge du bébé la distinction entre les deux est psychologiquement arbitraire. Certes un observateur froid et rationnel voit deux corps, ça le justifie d'imaginer deux esprits. En fait, il n'y a qu'un seul psychisme, une totale osmose du ressenti."

Alain Guillotte, 0 à 18 mois, *L'éducation conjointe du bébé et de ses parents*, éd. Chroniques sociales.

4.1.9 Les changements apparaissant à l'issue de cette période

A la suite de ces expériences vécues par le nourrisson on constate un certain nombre de changements qui en sont les conséquences. A partir de 2 mois $\frac{1}{2}$ le nourrisson commence à distinguer avec un peu plus de clarté le moi et le non-moi, l'intérieur et l'extérieur. Il commence à faire preuve d'intentionnalité :

- dans la recherche de la satisfaction de ses besoins,
- dans l'expression de ses émotions.

On peut donc en conclure qu'il y a un développement du sentiment d'exister qui va se trouver conforté si l'entourage le cultive par des signes de reconnaissance.

4.2 Le bébé entre 2 mois et demi et 6 mois

4.2.1 Les modification du comportement

Au cours de cette période le bébé commence se tenir assis si on le soutient et à se poser comme un être différencié du monde extérieur.

Face aux objets son comportement est modifié, il est capable de reconnaître certains objets du monde extérieur, principalement son biberon, mais également d'autres objets qui ne sont pas directement en rapport avec la nourriture sont reconnus, c'est le cas des jouets familiers (hochet, peluche, etc.). C'est aussi le cas de ses mains qu'il regarde encore comme des objets ne lui appartenant pas mais envers lesquelles il manifeste intérêt et plaisir lorsqu'elle croise son champ de vision.

A l'égard de lui-même il n'est plus nécessaire que le contact avec la mère soit direct et se fasse par l'intermédiaire de la peau, il peut se faire à distance ce qui rend possible le sevrage qui est un premier pas vers l'autonomie.

Face à autrui l'évolution de l'enfant concerne principalement les domaines de l'imitation et de la communication.

Ces progrès vont donc se manifester par des comportements **d'imitation** :

l'enfant imite les sons par le babillage, on s'aperçoit d'ailleurs en écoutant babiller des enfants de différentes nationalités que les sons émis varient en fonction de la langue parlée par l'entourage de l'enfant, certains gestes sont également reproduits par l'enfant lorsqu'il peut voir les parties de son corps avec lesquelles il les effectue.

Des progrès peuvent également être constatés en ce qui concerne les possibilités de **communication** de l'enfant, c'est en effet à cet âge que l'on peut observer le **sourire réponse** à la présence d'un visage humain, ce sourire ne signifie pas que l'enfant est capable à cet âge de reconnaître un visage précis puisque l'enfant produira à cet âge ce sourire même devant un masque.

C'est vers l'âge de 6 mois que ce comportement tend à disparaître l'enfant ne sourira plus alors qu'à des personnes familières.

Mais cette prise de distance par rapport au monde extérieur ne comporte pas que des moments heureux ; vers 4 ou 5 mois avec les premières formes de connaissance et d'anticipation apparaît la peur de l'inconnu et de l'inattendu, l'enfant va donc se trouver conduit à éprouver sa puissance et son impuissance face à ce monde qu'il découvre.

4.3 Puissance et impuissance

En se posant ainsi comme un être commençant à se différencier du monde extérieur l'enfant s'expose à de nouvelles épreuves qui seront parfois source d'insatisfaction.

Ainsi lorsque l'objet procurant le plaisir sera absent l'enfant ressentira comme un sentiment de rupture dans la continuité de son existence, une angoisse intense face au vide qui l'envahit.

Ce sentiment est particulièrement intense lorsque l'enfant voit disparaître la mère ou une personne qui lui est très proche et qui le rassure voire même un objet auquel il est fortement attaché, l'objet sera donc bon ou mauvais selon qu'il procure une satisfaction ou au contraire qu'il ne répond pas au besoin de plaisir de l'enfant.

Plaisir et déplaisir vont donc occuper une place considérable dans la vie du bébé de plus de 2 mois 1/2.

Le plaisir est principalement lié aux signes de reconnaissance que reçoit le bébé ainsi qu'à l'ambiance générale qui règne autour de lui, si le climat familial est serein et heureux cela se traduira dans le comportement de l'enfant par des manifestations de joie et de satisfaction.

Le déplaisir est quant à lui lié à la disparition ou à la privation des êtres qui sont générateur de plaisir. La séparation d'avec la mère principalement peut entraîner chez l'enfant des pleurs et des manifestations de colère. Cette colère peut également se manifester lors des changements de régime alimentaire qui peuvent être vécus comme une persécution.

La recherche du plaisir et la fuite du déplaisir vont être pour l'enfant l'occasion de mettre en oeuvre **la puissance** dont il se sent investi, ainsi la toute puissance apparente et passive de la 1^o période va se transformer en une puissance plus active.

L'enfant va découvrir que les sourires ou les pleurs modifient le comportement de son entourage ; il va donc en faire usage intentionnellement afin de satisfaire ses propres désirs.

L'expression des émotions devient un outil de communication, une première forme de langage.

4.4 Les nouvelles formes de perception

On constate vers 2 mois 1/2 une aptitude nouvelle à percevoir, le bébé parvient à relier des situations vécues auparavant et des situations présentes, il tient compte du passé dans son comportement présent de deux façons possibles soit par identification , soit par déplacement.

Il y a identification lorsque le bébé parvient à adopter un comportement adapté à une situation qu'il a déjà vécu de manière identique, et qu'il maîtrise d'autant mieux qu'elle se répète.

Il y a déplacement lorsque l'enfant rencontre une situation qui diffère de celle qu'il rencontre habituellement, il va vouloir adopter un comportement comparable à celui qu'il adopte habituellement, il va vouloir saisir un objet qu'il ne connaît pas de la même manière qu'un objet connu, il va donc déplacer son comportement par rapport à la réalité.

Si cette tentative est couronnée de succès, le bébé va se trouver conforté dans son sentiment de toute puissance.

S'il échoue il va ressentir et manifester de la rage et de la colère car la situation hallucinée (perçue comme réelle) ne correspond pas à la situation réelle et contredit la croyance du bébé en sa toute puissance, ce qui va générer chez lui de l'anxiété.

Comme il parvient désormais à faire intervenir des objets ou personnes du monde extérieur dans ses actes on considérera que l'enfant parvient à cette période au stade des réactions circulaires secondaires, cela ne signifie pas qu'il prend conscience des relations de causalité entre moyen et fin, il ne fait que répéter des actions couronnées de succès en faisant intervenir un terme extérieur.

4.5 A partir de 6 mois

4.5.1 Les différents changements qui apparaissent à cet âge

A cet âge, les principaux changements concernent tout d'abord **l'évolution motrice** de l'enfant. Du point de vue postural (c'est-à-dire relativement à ce qui concerne les positions du corps) on peut principalement constater le passage de la position horizontale à la position assise verticale.

Vers **7 mois** l'enfant peut presque s'asseoir sans aide.

A **8 mois** il tient assis sans dossier.

Aux environs de **9 mois** il parvient à se tenir debout.

Vers **11 ou 12 mois** il marche si on lui apporte une aide.

Du point de vue gestuel on peut également constater une évolution significative.

A **6 mois** l'enfant parvient à faire passer un jouet d'une main dans l'autre.

A **8 mois** il peut prendre de petits objets entre le pouce et l'index.

A **9 mois** il réussit à boire dans un verre.

A **1 an** il peut se baisser pour ramasser des objets sur le sol.

Des changements apparaissent également dans les jeux.

A **7 mois** l'enfant joue à se cacher si on l'aide.

A **8 mois** il joue avec les mains (marionnettes, au revoir, bravo...).

Au cours de cette période apparaissent **les jeux d'exploration**, l'enfant joue avec son corps pour mieux le connaître.

Vers **7 ou 8 mois** l'enfant aime jouer en tenant un objet pendu au bout d'un ficelle qu'il s'amuse à balancer, il aime également se cacher derrière une pièce de tissu, il aime jouer avec ce qui bouge, froisser du papier, manipuler des objets divers, caresser son drap, sa couverture ou sa peluche.

Cet âge est également caractérisé par des **progrès relatifs au langage** lui permettant de mieux moduler les sons.

Vers **8 mois** il parvient à dire papa et maman, ainsi que d'autres mots de deux syllabes. Il réagit également à des mots connus ainsi qu'à son prénom.

Aux environs de **9 mois** il comprend ce qu'on lui interdit verbalement et commence à gribouiller si on lui donne un crayon. En dernier lieu une évolution notable peut être observée dans le domaine des émotions. Il ne sourit plus à tous les visages, mais uniquement aux personnes particulières auxquelles il veut transmettre l'expression de sa joie. Vers 6 mois il ressent une joie intense lorsqu'il se voit avec sa mère dans le miroir, il veut caresser l'image, il regarde l'image de sa mère, puis se retourne vers la mère réelle. Vers 7 mois il évite plus ou moins les personnes étrangères qui peuvent l'inquiéter.

4.5.2 Les débuts de la formation du moi

Les principaux signes d'évolution dans la formation du Moi au cours de cette période concernent **les réactions de l'enfant face au miroir**.

Vers l'âge de 6 mois le bébé est capable d'effectuer des comparaisons, ce qui dénote un progrès sur le plan cognitif³. L'enfant est en effet capable à cet âge de comparer les **stimulations** venant du monde extérieur et celles qui proviennent de **l'intérieur** de son propre corps. Il parvient également à faire la distinction entre des stimulations **actuelles** et des stimulations **antérieures**.

Cette aptitude comparative explique qu'il puisse tourner la tête vers sa mère réelle après l'avoir vue dans le miroir, cependant il ne parvient pas pour autant à faire la différence entre l'image et le réel, il y a pour lui comme un dédoublement de sa mère.

D'autre part le bébé se voit aussi dans le miroir, en fait il croit voir un autre bébé qui fait les mêmes gestes que lui et porte des vêtements identiques aux siens. C'est à partir de cette perception que va commencer à s'élaborer la synthèse de son propre corps dont il ne perçoit initialement que des bribes qu'il va devoir rassembler dans une représentation plus unifiée de sa personne.

Il commence donc à percevoir son corps comme un tout, ce qui lui procure un intense sentiment de joie, cette expérience capitale entraîne une fascination de l'enfant pour sa propre image.

³Cognitif : qui concerne le développement des facultés de connaissance et des capacités intellectuelles.

Ce processus d'élaboration du Moi va également rendre possible une perception plus unifiée de la mère, c'est ce que l'on appelle **la fusion de la mère**.

L'enfant parvient à faire fusionner en une seule personne la mère qui le soigne et lui sourit et celle qui le gronde ou le fait attendre lorsqu'il a faim, celle qu'il aime et celle qu'il déteste . Il comprend alors qu'une seule et même personne peut-être à la source d'émotions opposées.

Ces progrès vont en permettre d'autres sur le plan cognitif.

4.5.3 Les capacités d'anticipation

Avec le développement de la capacité de comparer et de reconnaître les visages, c'est-à-dire de faire la différence entre les visages humains, l'enfant après le **6° mois** va manifester une réaction d'**évitement de l'étranger** et développer un sentiment d'**angoisse** aux alentours du **8° mois**.

4.5.3.1 L'évitement de l'étranger

La présence de l'étranger va être perçue par l'enfant comme pouvant être la cause d'une rupture de la relation étroite qu'il entretient avec sa mère. Ainsi l'enfant qui est dans les bras de sa mère va se réfugier contre elle et tourner le dos lorsqu'un étranger se présente, celui-ci pouvant constituer un 3° terme le séparant de sa mère.

La peur de l'étranger exprime également la peur de l'inconnu.

L'enfant étant en mesure d'anticiper sur ce qui pourrait se passer commence à craindre l'imprévisible qui est pour lui source d'angoisse.

4.5.3.2 L'angoisse du 8° mois

Grâce à cette capacité d'anticipation l'enfant ne vit plus au présent, il ressent la succession des différents états qu'il a pu vivre, du bien-être ou du malaise. Ainsi il va craindre la séparation , la rupture avec la mère, il va craindre que ses attentes échouent et ressentir un sentiment d'angoisse que l'on nomme **angoisse de séparation**.

Cependant toutes ces capacités se développant chez l'enfant à partir du 6° mois avant d'être source de peur et d'angoisse sont aussi source de connaissances nouvelles.

4.5.4 Les capacités de reconnaissance

4.5.4.1 Ressemblance et différence

Au cours de cette période l'enfant prend conscience dans le temps des relations de ressemblance et de différence entre les objets et les situations.

Au présent l'enfant prend conscience des ressemblances et des différences entre les objets et les personnes. En ce qui concerne les situations il perçoit qu'une situation est durable, continue ou se modifie et parvient à repérer quand elle commence ou s'achève.

Relativement à l'avenir, les anticipations sont plus immédiates, il n'y a pas véritablement d'anticipation à long terme.

4.5.4.2 Conséquences affectives de ces progrès cognitifs

Le désir : La capacité d'anticipation fait naître le désir, c'est-à-dire une demande en vue d'obtenir un résultat. Pour satisfaire son désir qui est principalement désir de reconnaissance, désir d'être désiré par sa mère , il cherche à mieux "connaître" les autres afin de déployer toutes les astuces pour être satisfait (séduction, etc.).

4.5.4.3 Les objets transitionnels

Au cours de cette période l'enfant parvient à faire la différence entre un monde intérieur (celui du bien-être psychologique et affectif) et le monde extérieur (inconnu, source de satisfaction, mais aussi et surtout d'angoisse). Pour éviter que la relation avec l'extérieur soit trop brutale et que ce

monde subjectif soit trop nettement distinct du monde objectif, l'enfant va se ménager une zone intermédiaire et s'aider d'objets lui permettant d'établir une transition entre le monde intérieur et le monde extérieur, ainsi l'enfant va unir ce qui n'est pas lui à ce qui est lui. C'est ce qu'il fait lorsqu'il suce un coin de couverture ou s'endort avec son ours en peluche ou tout autre objet dont il ne peut se passer pour se rassurer. Ces objets qui le relient au monde extérieur tout en le rassurant sont des **objets transitionnels** dont l'usage commence à partir de 6 mois et se poursuit tout au long de l'enfance, voire même au-delà.

4.5.5 Les nouveaux comportements à la fin de la première année

La marche pleinement maîtrisée au 15^o mois.

Habilité motrice et intellectuelle : Meilleure faculté de préhension et d'assemblage des objets (mettre un cube sur un autre , aux environs de 18 mois).

Intérêt pour les personnes familières : L'enfant aime faire rire.

Début de propreté : Entrée dans le stade anal.

Modulation des actes : Il ne répète plus les opérations en vue du même résultat, mais il les modifie, il tape un objet sur différents supports (moquette, bois, etc.), il " *expérimente pour voir*"

" Il ne s'agit plus seulement pour l'enfant d'appliquer des schèmes connus à l'objet nouveau, mais de saisir par l'esprit cet objet en lui-même. A cet égard, faire varier les positions, lancer ou rouler les objets, redresser une boîte, faire flotter, verser de l'eau, etc. sont des expériences actives, qui sont encore bien loin, cela va sans dire de la vérification d'une déduction préalable, comme dans l'expérience scientifique, mais qui constituent déjà l'équivalent fonctionnel de l'expérience pour voir"

Jean Piaget, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, pp. 240-241, Delachaud et Niestlé, 4^o éd. 1963.

Cette recherche de résultats nouveaux correspond à l'entrée dans le stade des **réactions circulaires tertiaires**, il recherche la nouveauté, découvre et retient ce qu'il a trouvé, il élargit le champ de son expérience en découvrant des moyens neufs par expérimentation active.

4.5.6 L'âge du refus et de la soumission

Avec cette évolution l'enfant prend une certaine indépendance par rapport à sa mère qui va agir sur lui à distance et va pour le protéger l'éloigner de certains dangers. Elle ne va donc plus seulement être donatrice de tendresse, elle va aussi s'opposer à lui et lui dire "non" et par identification et recherche d'autonomie l'enfant va faire de même.

La mère n'est plus ce "moi extérieur" qu'elle était auparavant, elle est une autre qui autorise et interdit.

A cette opposition va donc se joindre la soumission, l'enfant pour se sentir rassuré va aussi s'adapter au désir de la mère et de ses parents en général, qui sont plus ou moins justifiés et raisonnables.

4.6 Conclusion

Il s'agit donc là des premières manifestations de la marche vers l'autonomie qui caractérise la seconde année et toute la suite du développement de l'enfant.

Chapitre 5

L'enfant de 1 à 3 ans

5.1 Introduction

- La période de 1 à 3 ans se caractérise par une accélération du processus d'accession à l'autonomie de l'enfant, sa personnalité va s'affirmer dans sa singularité et il va être moins dépendant de son environnement. Quelques signes manifestent cette mise en place d'une personnalité autonome.
- La marche : L'acquisition de la marche donne à l'enfant une autonomie de déplacement, il devient sujet de sa locomotion.
- L'acquisition de la propreté : Avec l'éducation à la propreté et la maîtrise des sphincters (aux environs de 15 mois), la zone érogène principale va être l'anus, c'est pourquoi les psychanalystes parlent de stade anal pour désigner la 2^o et la 3^o année. L'enfant prend plaisir à la rétention et l'expulsion de ses excréments, il ressent un certain sentiment de puissance sur lui-même et sur les autres (ses parents à qui il peut faire ou ne pas faire plaisir).
- L'acquisition du langage : Cette capacité de faire plaisir ou non va cultiver le désir d'échanger, de communiquer avec l'entourage, qui va se trouver renforcé par l'acquisition du langage. Ainsi en maîtrisant les signes qui constituent le langage l'enfant va prendre du recul par rapport au monde et accéder à l'univers de la représentation, à la pensée symbolique qui l'éloigne du rapport immédiat au monde, il entre ainsi de façon définitive dans l'humanité.
- La conscience de soi : Vers 3 ans l'enfant possède une véritable conscience de soi. Il se reconnaît dans le miroir et se perçoit comme une individualité corporelle et psychique. Cette conscience s'est constituée à partir de processus d'observation, d'imitation et d'identification par rapport à son environnement social et affectif (environnement familial principalement). Il accède alors à la capacité de dire "JE", ce qui est aussi le propre de l'homme comme le fait remarquer le philosophe E. Kant :

*" Posséder le Je dans sa représentation : ce pouvoir élève l'homme infiniment au dessus de tous les autres êtres vivants sur la terre. (...) Il faut remarquer que l'enfant qui sait déjà parler assez correctement ne commence qu'assez tard (peut-être un an après) à dire Je ; avant, il parle de soi à la troisième personne (Charles veut manger, marcher, etc.) ; et il semble que pour lui une lumière vienne de se lever quand il commence à dire Je ; à partir de ce jour, il ne revient jamais à l'autre manière de parler. Auparavant il ne faisait que se sentir, maintenant il se pense."*¹

Par le langage : L'enfant prend du recul non seulement par rapport au monde, mais aussi par rapport à lui-même. Ainsi l'enfant accède à l'autonomie, c'est-à-dire qu'il modifie sa relation à lui-même et au monde, c'est pourquoi nous étudierons cette période en fonction des différents

¹E. Kant, *Anthropologie du point de vue pragmatique*

termes par rapport auxquels il prend son autonomie et nous commencerons par ce qui est vécu le plus concrètement par l'enfant : son corps.

5.2 Le jeune enfant et son corps

5.2.1 Le corps-objet et le corps propre : le développement moteur

Selon la manière dont le corps est appréhendé il sera désigné différemment, le corps considéré de l'extérieur, d'un point de vue anatomique et scientifique sera nommé **corps-objet**, il se distingue du corps vécu qui sera appelé **corps-sujet** ou **corps-propre**. On appelle motricité tout ce qui concerne la capacité à maîtriser le corps propre ; le développement moteur concerne l'évolution de l'enfant dans la maîtrise d'un certain nombre de gestes et de postures.

5.2.1.1 La préhension

Entre 1 et 3 ans l'activité de l'enfant se développe et donne lieu à plus de précision dans le geste. Quelques exemples significatifs :

- Au-delà d'un an l'enfant parvient à agripper les objets et à les lâcher de façon non réflexe.
- Entre 18 et 24 mois il parvient à empiler environ 3 cubes.
- Vers cette même période il peut boire seul à la tasse et commence à manger seul avec une cuillère.
- Vers 2 ans il parvient à enfiler seul certains vêtements.
- A 3 ans il mange seul proprement.
- Aux alentours de 2 ans $\frac{1}{2}$ il y a coordination acquise des mains et des doigts, l'enfant bouge les doigts les uns indépendamment des autres, il peut ainsi tourner les pages d'un livre une à une.

Il y a donc acquisition de plus d'indépendance par rapport à l'adulte en raison d'une relation aux objets plus riche sur le plan sensoriel et plus efficace.

5.2.1.2 La station debout

A partir de la 2^e année la transformation la plus importante dans la maîtrise du corps est le passage de la locomotion à quatre pattes à la station debout. La station debout qui est le propre de l'homme et qui constitue tant pour le développement de l'espèce que pour le développement de l'individu la condition même du développement de l'intelligence dans la mesure où elle permet la libération des mains et l'ouverture sur un champ de perception plus large car le monde peut être appréhendé de face.

Les étapes dans l'acquisition de la station debout et dans la maîtrise de la marche.

- **Fin de la 1^o année** : L'enfant parvient à se tenir debout en s'accrochant sur un objet extérieur.
- **Aux environs de 12/18 mois** : On constate un début de marche, les pieds sont écartés et la tête et le tronc penchés vers l'avant.
- **Après 18 mois** : L'écartement des pieds est moins important et l'enfant se dirige plus aisément en avant, en arrière ou sur le côté.
- **Aux environs de 20 mois** : La démarche est plus stable.
- **Vers 2 ans** : Il monte facilement un escalier.

Toutes ces étapes constituent chacune un pas de plus vers l'autonomie.

5.2.2 Le développement du schéma corporel

Le corps envisagé du point de vue psychologique ne peut se limiter au corps objet, mon corps n'est pas un objet extérieur, je suis un corps, un corps qui sent, qui touche, qui bouge et agit en fonction de certaines situations significatives. C'est pourquoi chaque enfant met en place une manière originale de vivre son corps. Il faut donc pour que se développe la motricité et la personnalité de l'enfant (car l'acquisition de la motricité apporte une valorisation de soi) que l'enfant parvienne à reconnaître et percevoir la singularité de son corps.

Deux éléments fondamentaux interviennent ici :

- La mise en place de l'image de son corps par la constitution du schéma corporel proprement dit.
- La reconnaissance de son image dans le miroir.

5.2.2.1 Le schéma corporel

Définition : *Le schéma corporel est une perception que chacun a de son propre corps, de ses différentes parties, de sa position par rapport à la verticale ou l'horizontale au cours des mouvements.*

Il s'agit donc de l'image que nous nous faisons de notre propre corps, soit statiquement, soit du corps en mouvement (à chaque mouvement correspond un schème moteur, c'est-à-dire une forme mentale de ce mouvement). Ainsi une meilleure conscience de notre situation spatiale est possible.

Le schéma corporel est donc un modèle permanent de notre propre corps essentiellement tactile, visuel et postural.

Il se constitue tout au long de l'enfance et est considéré comme acquis vers l'âge de 11 ans.

Cette image du corps n'est cependant pas une représentation intellectuelle, elle se constitue au fur et à mesure de nos expériences vécues, par la répétition et l'exercice des différents mouvements que nous effectuons.

Mise en place de cette image du corps

Dès la naissance cette image du corps va se constituer à partir de données sensorielles multiples pouvant se classer en deux catégories distinctes :

- Celles qui résultent des **perceptions internes**. Il s'agit des informations provenant de l'activité propre de certains organes, sensations musculaires et articulaires. Elles apportent à l'enfant des renseignements sur son propre corps.
- Celles qui résultent de **perception externes**. Il s'agit d'informations provenant des stimulations du milieu extérieur se produisant grâce à la vue, au toucher, à l'odorat ainsi que par tous les autres sens, elles permettent une meilleure situation du sujet par rapport à l'espace et aux objets .

A l'aide de ces deux sources d'information la schéma corporel est en perpétuelle construction, il est adaptation du corps propre à sa propre évolution (ex : à l'adolescence) et à de nouveaux objets (ex : apprentissage d'un instrument de musique, d'un sport, de la danse, etc.).

C'est cette construction de 0 à 3 ans que nous allons maintenant étudier.

5.2.2.2 La construction du schéma corporel

REMARQUE : *Pour bien comprendre ce processus il est nécessaire de faire un retour en arrière afin d'étudier les étapes de cette construction au cours de la 1^o année.*

A la naissance, le schéma corporel n'est pas constitué, cette image va se construire au cours des expériences vécues. Cette construction se définit comme le passage d'un corps senti comme **dissocié** à un corps senti comme **unifié** et **formant une totalité**.

De 0 à 5 mois : Cette construction nécessite que l'enfant procède à une distinction entre les deux sources d'information permettant la mise en place de l'image du corps. Or durant les premiers mois ce sont les sensations internes (rythme cardiaque, sensation digestive et buccale) qui prédominent par rapport aux sensations externes (perceptions visuelles ou auditives...).

Parmi les sensations internes celles provenant de la zone buccale occupent une place prépondérante, c'est le cas par exemple de la succion, l'enfant s'amuse avec sa salive, suce son pouce, etc...

- Vers l'âge de 2 mois le toucher se développe, l'enfant explore son propre corps en se palpant, se frottant, etc....
- Vers 5 mois il se touche les pieds.
- Vers l'âge de 3 mois la vision entre en jeu et l'enfant observe ses propres mains.

Cependant toutes ses perceptions ne sont pas encore unifiées et l'enfant n'a encore qu'une perception éclatée de son propre corps.

De 5 mois à 1 an : A la reconnaissance des parties de son propre corps l'enfant joint la reconnaissance des objets extérieurs. Après 5 ou 6 mois l'enfant fait preuve d'une plus grande facilité pour saisir et manipuler les objets. Aux environs de 10 mois, l'enfant commence à faire la différence entre les sensations ne faisant intervenir que le corps propre et les sensations faisant intervenir des objets extérieurs, il aime se frapper, se toucher lui-même ainsi que frapper ou toucher d'autres objets.

A partir de 1 an : On constate alors un changement important dans le développement psychomoteur :

- la préhension des objets est plus fine,
- il se tient debout et marche vers 13 ou 14 mois

Ce qui est le signe d'une meilleure structuration de l'image du corps.

L'attitude de l'enfant par rapport à son propre corps : L'enfant continue d'explorer et de découvrir son propre corps et de l'expérimenter, il frappe certaines parties de son corps (dent tête,...) contre des objets extérieurs et parvient ainsi à prendre conscience de son être propre. Il découvre la sensibilité de certains organes et les capacités de certains autres (ex : il se mord les bras et semble surpris de la douleur ressentie).

L'attitude de l'enfant par rapport au corps d'autrui : Au cours de la 2^e année l'enfant reconnaît mieux les organes sur le corps d'autrui que sur le sien, l'enfant connaît et explore le corps d'autrui avant le sien, l'unification de son propre corps se fera progressivement par l'expérience du miroir.

5.2.2.3 L'expérience du miroir

La reconnaissance de son corps dans le miroir va se faire par étapes. pour se reconnaître dans le miroir l'enfant doit être capable de distinguer son corps tel qu'il le ressent (de l'intérieur) et son corps tel qu'il le perçoit (de l'extérieur).

La reconnaissance de l'autre. Le début de l'intérêt pour le miroir commence aux environ de 4 mois, tout d'abord il fixe son image du regard, puis vers 5 mois il lui sourit, cependant la reconnaissance de soi se fait en liaison avec la reconnaissance de l'autre qui est plus précoce.

Aux environ de 6 mois, l'enfant qui voit son père dans le miroir se retourne lorsqu'il parle, selon H. Wallon c'est à ce moment que l'enfant commence à faire la différence entre le modèle et son reflet².

Mais cette compréhension reste confuse car au cours de cette période l'enfant peut continuer à vouloir toucher l'image dans le miroir, il n'a pas encore compris la nature du reflet qui reste pour lui un double du père.

²H. Wallon, *Les origines du caractère chez l'enfant*, PUF, (1^o éd. 1949, 9^o éd. 1987)

La reconnaissance de sa propre image. Elle est plus tardive que la reconnaissance de l'image d'autrui car les difficultés à résoudre sont plus importantes.

Pour reconnaître l'image de ses parents dans le miroir l'enfant se réfère à leur perception dans la réalité, en apparence ces deux perceptions ne présentent pas de différences fondamentales.

En revanche, l'enfant ne se perçoit pas dans le miroir comme il se perçoit directement (nous ne nous voyons jamais directement si ce n'est par la médiation du miroir).

La perception de son image dans le miroir est pour lui une expérience nouvelle puisqu'il n'avait perçu que des images partielles de son propre corps (mains, pieds, etc.).

La difficulté consiste donc pour lui à comprendre que ce reflet est bien le sien, mais qu'il n'est pas ce reflet, il doit donc évacuer la croyance en une existence double (en deux lieux différents).

Il doit donc aussi comprendre que son corps propre ne se limite pas à ce qu'il ressent, mais qu'en totalité il est vu par autrui.

Ainsi pour apprendre à ne traiter son image que comme une simple apparence et non comme un espace solide et vrai l'enfant va devoir passer par différentes étapes :

- Vers l'âge de 8 mois l'enfant manifeste sa surprise à la rencontre de son image, il essaye de la toucher et s'étonne de rencontrer la surface du miroir. A cet âge à l'appel de son nom il se regarde dans le miroir, son image spéculaire (dans le miroir) a pour lui autant de réalité que son corps qu'il sent.
- Vers 1 an l'enfant commence à accorder à son image spéculaire une réalité plus symbolique, il peut toucher une partie de son propre corps en se référant à son image dans le miroir, cependant ses gestes sont beaucoup plus maladroits et imprécis que dans une situation normale. L'image dans le miroir devient pour lui un symbole, elle renvoie à autre chose qu'elle même.
- Vers 16 / 18 mois l'enfant n'est plus animé par un sentiment de joie face à son image, mais manifeste plutôt un sentiment de perplexité. Il s'interroge sur la nature de cette image et l'explore, il fait des expériences et compare son image et son corps réel. Ainsi c'est à la fin de cette période, aux alentours de 18 mois que l'enfant réussit ce qu'on appelle l'épreuve de la tache, il parvient sans erreur ni hésitation à toucher une tache sur son propre corps alors qu'il ne la perçoit que dans le miroir.

Signification de l'expérience du miroir.

Nature de la compréhension symbolique de l'image spéculaire : La compréhension symbolique de l'image spéculaire n'est pas un acte purement intellectuel, l'image ne se réduit jamais, même pour nous adulte, à un simple reflet abstrait, d'un point de vue imaginaire ou affectif nous lui accordons toujours une certaine vie.

Influence de l'expérience du miroir sur la personnalité.

- a) Rôle structurant : L'enfant qui sent un corps morcelé voit dans le miroir son corps unifié, il réalise donc l'écart entre le corps senti et le corps perçu. Il y a donc prise de conscience de l'unité individuelle.
- b) Mise en place du processus affectif d'identification : En s'appropriant sa propre image il met en place un « je spéculaire », un « je idéal » qui servira de fondement à toutes les autres identifications.
- c) Mise en place de la fonction narcissique : Le sujet intègre et accepte dans sa totalité l'image de son corps, ce qui est fondamentale pour la constitution d'un Moi unifié et équilibré (sinon le Moi est morcelé ce qui conduit à la schizophrénie).

5.2.3 Le corps et l'affectivité, le corps et la sexualité : oralité et analité.

Comme le montre l'expérience du miroir, la compréhension de son corps par l'enfant n'est pas purement intellectuelle elle est aussi et surtout imaginaire et affective, c'est pourquoi nous vivons

très tôt notre corps sur un mode fantasmagorique.

5.2.3.1 Le corps, source de plaisir

Selon la psychanalyse l'imaginaire corporel se constitue d'abord dans et par la relation de l'enfant au sein maternel.

Comme le sein de la mère n'est pas toujours présent quand il le désire, l'enfant imagine sa présence, fantasme le sein pour s'en satisfaire d'une façon qualifiée par Freud d'hallucinoïde, il fait comme si le sein était là.

Cette manière de satisfaire ses désirs, l'enfant la met également en oeuvre par rapport à son propre corps, il va vivre son corps comme un lieu de plaisir constitué de plusieurs zones érogènes, ainsi le corps ne va pas se réduire à sa constitution physiologique. Toutes les fonctions vitales vont être détournées de leur fin initiale (manger, déféquer, uriner,...) pour être source d'un plaisir pris pour lui-même, c'est pourquoi Freud qualifiera l'enfant de « *pervers polymorphe* ». Cette recherche du plaisir va se centrer selon les périodes de la vie de l'enfant autour de certaines zones privilégiées. Les pulsions qui sont des tendances inconscientes s'enracinant dans le corps (processus dynamique faisant tendre l'organisme vers un but) mais dont la signification est psychologique (ex : la libido ou pulsion sexuelle) vont s'unifier autour de certains pôles de plaisir dominants comme la bouche, l'anus ou les zones génitales.

5.2.3.2 La phase orale

Durant la première année le plaisir buccal va être prédominant et cela va se manifester indépendamment des besoins physiologiques, c'est-à-dire que le plaisir ressenti par l'enfant est indépendant de la satisfaction physiologique de ce besoin que la faim. L'enfant prend plaisir à la succion pour la succion, il peut donc sucer le sein maternel « à vide » ou un autre objet simplement pour le plaisir. On dira que la pulsion sexuelle ou « libido » s'étaye sur ce besoin qu'est la faim.

La notion d'étayage

Freud distingue trois termes constituant la pulsion :

- sa source c'est-à-dire l'excitation corporelle, l'état de tension qui est à l'origine de la pulsion.
- son objet c'est-à-dire le moyen de parvenir au but.
- son but c'est-à-dire la suppression de l'état de tension.

Il y a une relation étroite entre la pulsion sexuelle et certaines fonctions corporelles. Ainsi dans l'activité orale du nourrisson il y a un plaisir pris à la succion du sein, c'est-à-dire l'excitation d'une zone érogène étroitement liée à la satisfaction du besoin de nourriture, on dit alors que la pulsion sexuelle s'étaye sur ce besoin.

- La fonction corporelle fournit à la pulsion sexuelle : sa source : excitation d'une zone érogène qui est initialement étroitement lié au besoin de nourriture.
- Elle lui indique : son objet : Le sein maternel le plus souvent.
- Elle lui procure : son but : Le plaisir qui n'est en rien réductible à l'assouvissement pur et simple de la faim.

Il s'agit donc d'un plaisir auto-érotique qui mobilise l'ensemble des données buccales (lèvres, langue, cavité buccale, aspiration, expiration, etc.) et c'est à partir de cet espace buccal que l'enfant explore le monde, il porte tout à la bouche.

Deux phases sont à distinguer au cours de cette période :

- La phase passive : avant l'apparition de la dentition, l'enfant reçoit passivement le plaisir.
- La phase active : avec l'apparition de la première dentition, l'enfant prend plaisir à mordre et satisfait certaines pulsions agressives.

Le plaisir oral va subsister tout au long de l'enfance et certains vestiges survivent à l'âge adulte (le baiser), mais la prédominance de la zone buccale et de la sexualité orale prend fin avec la 1^o année pour faire place à la phase anale.

5.2.3.3 La phase anale

Elle apparaît à la fin de la 1^o année et correspond à l'intérêt croissant de l'enfant pour le plaisir que procure l'excitation de la muqueuse anale.

Rétention et expulsion Deux éléments fondamentaux déterminent l'apparition de la période anale.

- Le développement psychomoteur qui permet une maîtrise de plus en plus grande des sphincters, ce qui explique pourquoi cette période se situe entre la 2^o et 4^o année.
- Le contexte culturel et affectif dans lequel se sera déroulée l'éducation à la propreté.

Ces deux conditions donnent lieu au plaisir qui peut avoir deux origines :

- Le plaisir de sentir s'écouler les excréments dans son corps et le plaisir de l'excitation de la muqueuse anale lors de l'expulsion. Il s'agit du caractère passif de l'analité.
- Le plaisir de retenir les selles et l'intérêt que l'enfant porte à ses excréments qu'il aime manipuler, etc. Il s'agit alors du caractère actif de l'analité.

Cette opposition passivité / activité conduit certains psychanalystes à penser que c'est à ce stade que naissent les composantes essentielles de la personnalité que sont le sadisme et le masochisme, soit détruire et agresser le monde extérieur, soit retourner l'agressivité contre soi-même.

Signification de la période anale Alors que le stade oral exprime une situation de dépendance de l'enfant par rapport à sa mère et donc de passivité, le stade anal qui résulte de la maîtrise de l'excrétion est le signe d'une prise d'autonomie de l'enfant relativement à sa mère. Il parvient à distinguer le monde intérieur qu'il maîtrise et le monde extérieur qui ne lui cède pas toujours. Il exerce un pouvoir sur lui-même et son entourage, il a la capacité de dire non, de donner ou pas, de faire (plaisir) ou de ne pas faire (plaisir). Il convient donc d'insister sur l'importance de la relation à l'autre durant la période anale.

A l'origine de cette période il y a le contexte culturel et affectif dans lequel l'enfant a été éduqué à la propreté, l'ambivalence des relations avec la mère dans le cadre des oppositions activité / passivité ou domination / soumission.

Soit il refuse de se soumettre et d'être propre, mais il risque d'être rejeté, soit il se soumet et accroît l'amour de ses parents.

Il y a donc une relation conflictuelle à autrui durant la période anale au cours de laquelle alternent des phases d'opposition et de soumission, l'enfant se pose en s'opposant.

La période anale est donc une période au cours de laquelle l'échange joue un grand rôle. Non seulement la relation à autrui est ambivalente et conflictuelle, mais la relation de l'enfant à ses propres excréments l'est aussi.

Le plaisir de se retenir est d'autant plus grand que le rejet et l'obtention des selles sont valorisée par les parents. (« Si on veut que je le donne c'est que ça doit avoir de la valeur, autant que je le garde pour moi. »). Le plaisir à expulser consiste à faire un cadeau et à recevoir en échange la reconnaissance et l'affection de parents.

Toutes ces distinctions, interne / externe, passif / actif, ainsi que l'ambivalence des relations au cours de cette période vont développer chez l'enfant la distinction du bon et du mauvais qui donne lieu à une dialectique complexe puisque ce qui est bon (que l'on garde ou que l'on donne) est aussi ce qui est mauvais (on le rejette).

L'influence de la période anale sur la personnalité Les comportements au cours de cette période vont influencer le rapport de l'individu à la réalité et peuvent influencer, conditionner voire déterminer certains traits de personnalité plus ou moins dominants que Freud et l'un de ces continuateurs K. Abraham qualifie de style de conduite anale (déterminant la personnalité adulte).

- L'avarice Il se manifeste par le plaisir de la rétention, le plaisir de garder pour soi, de ne jamais donner plus que ce que l'on doit. Cela se constate principalement chez les sujets hantés par le souci de ne pas perdre de temps, chez les collectionneur et ceux qui ne peuvent rien jeter et ressentent le désir de tout garder. On constate le plus souvent chez ces sujets une alternance entre des périodes d'accumulation et des accès de gaspillage reproduisant l'alternance rétention, répulsion.
- L'obsession de l'ordre et de la propreté Elle renvoie à l'éducation de la maîtrise sphinctérienne et prend une forme ambivalente, l'ordre et la propreté ne pouvant être qu'apparent, (de même que le corps propre en apparence contient des excréments, dans une pièce parfaitement rangée les tiroirs pourront être en désordre).
- L'entêtement et le goût de la toute puissance Cette attitude est liée au sentiment de toute puissance sur soi que procure la maîtrise des sphincters et à la puissance sur autrui que procure la capacité de donner ou de ne pas donner.

L'échange occupant une position fondamentale au cours de cette période il n'est pas étonnant qu'elle corresponde à un moment-clé dans la construction de la relation à autrui.

5.3 La socialisation du jeune enfant

Trois processus fondamentaux interviennent dans la socialisation de l'enfant. Il s'agit de : - l'imitation -l'identification -la communication. A ces trois processus s'ajoute le contexte social et culturel qui détermine des comportements différents selon les milieux sociaux et les civilisations.

5.3.1 L'imitation

La capacité de l'enfant à reproduire ce qu'il a perçu sur autrui lui permet d'accéder à des comportements nouveaux puis de les intégrer et de les maîtriser. L'imitation joue donc un rôle fondamentale dans l'éducation à l'autonomie. Ce paradoxe n'est qu'apparent dans la mesure où c'est en faisant comme les grands que le petit enfant peut se passer d'eux.

Cependant il convient de rappeler que toute reproduction d'un comportement n'est pas une imitation.

- les sourires du nouveau-né qui ne sont qu'une réaction face à la vue d'un visage
- l'émission de certains sons qui consiste en une auto-excitation de l'ordre d'une réaction circulaire primaire dans la mesure où la propre activité de l'enfant s'entretient elle-même.

En revanche à partir de 6 mois de véritables comportements d'imitation peuvent être constatés.

5.3.1.1 Les progrès de l'imitation

De 3 à 6 mois : Selon J. Piaget³ c'est au cours de cette période que l'enfant devient capable d'imiter des gestes ou des comportements qu'il vient de percevoir et qui concernent des actions habituelles.

- répétition d'un son qu'il vient d'entendre
- gestes simples effectués avec les bras ou les mains (écarter, joindre).

Vers 8 mois : On constate de nouveaux progrès, l'enfant devient capable d'imiter des mouvements non visibles sur son propre corps.

- tirer la langue
- se frotter les yeux.

Vers 16 mois : L'enfant accède à la conscience symbolique avec l'imitation différée, il parvient à se détacher du réel immédiat et à se représenter ce qui n'est plus là, il parvient donc à se détacher de l'action actuelle pour la reproduire à un autre moment.

³Jean Piaget, *La formation du symbole*, éd. Delachaux Niestlé

L'imitation permet donc à ce niveau que se développe la capacité de représentation (présenter a nouveau) de l'enfant.

Ce progrès correspond à un développement de la conscience de soi, en différenciant l'imitation l'enfant se distingue plus nettement de l'autre qu'il imite, il sait bien qu'il joue le rôle d'un autre, ces jeux de rôles contribuent au développement de l'autonomie, c'est en faisant comme papa et maman, en se lavant tout seul, en faisant la vaisselle, en balayant ou en bricolant qu'on se donne les moyens de devenir grands.

Avec le passage de l'imitation à l'identification l'enfant va entrer dans une étape plus riche dans la conquête de l'autonomie.

5.3.2 L'identification

5.3.2.1 Distinction entre imitation et identification

imitation : il s'agit de la répétition et de la reproduction de certaines attitudes d'autrui.

identification : il s'agit de l'appropriation, de l'assimilation d'autrui à soi-même. Par identification l'enfant va intérioriser les modèles que lui offre son entourage, ce qui entraîne un développement du moi, l'ouverture sur la culture (en tant que système de règles de vie sociale) et par conséquent un progrès de la socialisation.

Cependant cette identification est très complexe.

5.3.2.2 L'aspect ambivalent de l'identification

L'enfant ne fait pas qu'aimer les modèles auxquels il va s'identifier, il peut aussi les haïr (en même temps qu'il les aime).

- Ex : La mère qu'il aime parce qu'elle donne, mais qu'il hait parce qu'elle ne répond pas toujours à ses demandes ou qu'elle peut lui refuser et s'opposer à lui.

Il y a donc ambivalence par rapport au modèle qui est à la fois objet de haine et d'amour.

5.3.2.3 Signification de l'identification

Pour dépasser l'ambivalence dans laquelle il est plongé l'enfant va se transformer en bonne ou en mauvaise mère ; le jeu va alors jouer un rôle important, en jouant à la poupée par exemple, l'enfant parviendra à s'approprier l'image positive de la mère et à maîtriser la peur que peut lui inspirer l'autorité maternelle (en donnant par exemple la fessée à sa poupée). Ici l'identification permet la résolution d'un conflit interne.

5.3.2.4 Les modèles masculin et féminin

C'est par identification que la petite fille s'approprie les rôles féminins et le garçon les rôles masculins. Certaines difficultés peuvent se présenter selon qu'il y a ou non présence de la mère ou du père. Par ce processus il y a assimilation des normes sociales et culturelles.

5.3.3 La communication

L'être humain est par nature social, il ne peut donc s'humaniser que dans la société (cf. le cours traitant des rapports entre hérédité et milieu, par exemple ce qui concerne les cas d'enfants sauvages).

Le rapport à autrui est donc fondamental dans la formation d'un être humain, l'autre a d'abord plus d'importance que lui-même il ne dit « je » que vers 3 ans.

Le rapport au père et à la mère est donc très important, mais il convient également d'insister sur les relations avec les autres enfants.

5.3.3.1 Les relations aux autres enfants

Après 6 mois l'enfant humain qui d'abord semblait indifférent à ses semblables va manifester à leur égard un certain intérêt marquant le début de la sociabilité. Les débuts d'une communication n'ayant pas recours au langage mais à l'action gestuelle commencent vers l'âge de 1 an.

5.3.3.2 Comment s'effectue la communication entre enfant avant la maîtrise du langage ?

Chez les enfants âgés de 7 mois à 3 ans une sorte de code gestuel ou corporel s'établit, comme certaines observations l'attestent.

- pour solliciter l'autre, l'enfant baisse la tête sur l'épaule
- pour s'apaiser ou apaiser l'autre, l'enfant effectue des sautilllements ou des balancements du haut du corps en dodelinant le haut de la tête
- pour menacer l'autre il tend le bras et pousse des cris aigus. pour renforcer les liens qui l'unissent à un autre enfant il balance et incline la tête et le tronc sur le coté en esquissant des sourires.

5.3.3.3 Style de communication et profil de comportement

Selon la manière dont l'enfant utilisera ce code, il manifesterà tel ou tel trait dominant de sa personnalité.

- Domination agressive : l'enfant qui bouscule les autres sans raison et ne répond pas aux vocalisations ni aux sourires.
- Comportement de meneur : se manifeste par l'expression de l'apaisement et la volonté de renforcer les liens avec les autres, ces sujets sont accueillants et entraînent les autres dans leurs activités.

Les dominés

- tendance meneur : leur comportement est surtout apaisant, mais ils sont peu compétitifs et agressifs, ils parviennent cependant à attirer parfois les autres
- tendance craintive : comportement de recul et de fuite face aux autres
- tendance agressive : les agressions sont souvent inattendues et alternent avec des périodes d'isolement, il s'agit souvent d'enfants ayant du mal à fixer leur attention
- tendance à se mettre à l'écart : peu de comportements gestuels. Ces comportements ne sont pas en totalité innés, mais résultent également de l'influence du comportement des parents ; la communication entre enfants est probablement déterminée par la manière dont communiquent les parents.

5.3.4 Les influences culturelles

Comme nous l'avons déjà remarqué en étudiant les relations entre hérédité et milieu, les conditions sociologiques, ethnologiques ou géographiques jouent au-delà de la simple influence familiale un rôle déterminant dans la formation de la personnalité. Ainsi les structures familiales, les différentes conceptions de l'éducation propre à chaque civilisation, et dans une même culture l'appartenance à telle ou telle catégorie sociale, vont avoir une influence psychologique indéniable.

5.3.4.1 Les structures familiales

La famille n'a pas une forme naturelle, il s'agit d'une institution dont la structure variera selon les époques et les sociétés. Ainsi le modèle occidental de la famille nucléaire composée uniquement des parents et des enfants et ayant une vie privée et intime distincte de la vie publique et sociale n'est qu'un cas particulier. A d'autres époques et dans d'autres civilisations d'autres formes de

famille peuvent se rencontrer. Chaque forme de famille produira des enfants différents selon le type d'organisation familiale et le type d'éducation reçu.

5.3.4.2 Les différentes formes d'éducation selon les sociétés

Comme le montrent des travaux d'ethnologie, comme ceux de Margaret Mead⁴, la façon d'éduquer, de soigner, de câliner ou de gronder les enfants varie selon les sociétés. Certaines sociétés favorisent le développement d'un type d'adulte agressif et égocentrique avec peu de manifestations de tendresse de la part de la mère. Inversement certaines civilisations valoriseront l'enfant et manifesteront plus ouvertement à son égard tendresse et amour produisant ainsi des personnalités plus paisibles et accueillantes⁵.

Selon les sociétés les modes d'éducation sont différents et le type de personnalité et de relations sociales aussi.

Mais ce qui est vrai pour des sociétés différentes l'est aussi, à un autre niveau, à l'intérieur d'une société selon les catégories sociales.

5.3.4.3 Les différences sociales

L'évolution intellectuelle, les résultats scolaires varieront selon les classes sociales⁶, de même le langage, le vocabulaire, les moeurs varieront selon les origines sociales. La psychologie de l'enfant, mais aussi de l'individu à tout âge part désormais du principe qu'il ne faut pas considérer un individu comme un être isolé de ses semblables, mais comme un sujet évoluant à l'intérieur d'un contexte social donné. Après avoir étudié l'évolution de l'enfant dans sa relation à son corps, puis dans sa relation à la société, nous allons maintenant aborder son évolution intellectuelle.

5.4 L'évolution intellectuelle du jeune enfant

5.4.1 Les différentes étapes de la formation de l'intelligence

L'intelligence n'apparaît pas achevée du jour au lendemain chez l'enfant, elle se développe selon un ordre de succession constant comme l'a découvert J. Piaget⁷.

Les différentes étapes du développement de l'enfant selon Piaget : jusqu'à 12 ou 18 mois l'intelligence de l'enfant est sensori-motrice, de 2 ans à environ 10 ans l'intelligence est représentative, à partir de 11 ou 12 ans l'intelligence devient plus abstraite et formelle, logique et raisonnement par hypothèse ne font plus appel au support de la perception.

5.4.1.1 L'intelligence sensori-motrice

Définition : Il s'agit d'une intelligence sans langage, sans conscience ni représentation qui comme son nom l'indique fait surtout appel à la capacité d'action. Il s'agit d'une intelligence pratique, c'est dans l'action que l'enfant développe une certaine capacité logique lui permettant d'établir des liens entre les différents objets qu'il peut observer et avec lesquels il peut entrer en contact et jouer.

Au cours de cette période l'enfant va progressivement modifier son rapport au monde, comprendre d'une façon plus objective sa situation par rapport à la réalité.

Alors qu'initialement l'enfant ramène tout à lui il va progressivement accéder à une perception moins « égocentrique », prendre conscience de lui-même et ne se percevoir que comme un « objet » parmi d'autres objets (principalement au sujet de la situation de son corps dans l'espace).

⁴Margaret Mead, *Moeurs et sexualité en Océanie*, Plon, collection *Terre Humaine*

⁵Jean Claude Filloux, *La personnalité*, chap. IV, PUF, collection *Que sais-je ?*

⁶Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron, *Les héritiers, La reproduction*, Editions de Minuit

⁷Jean Piaget, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Delachaux, Niestlé

5.4.1.2 Les stades de l'intelligence sensori motrice

- 1° stade : se situe de la naissance jusqu'à environ 6 semaines et se caractérise par le fonctionnement et l'adaptation à l'environnement extérieur des réflexes archaïques comme celui de la succion⁸.
- 2° stade : qui s'étend jusqu'à l'âge de 5 mois et qui correspond aux premières adaptations acquises et aux réactions circulaires primaires, c'est-à-dire au maintien ou à la redécouverte par l'enfant d'un résultat nouveau intéressant (par exemple la succion du pouce).
- 3° stade : qui se situe entre 5 et 8 mois et qui correspond aux adaptations sensori-motrice intentionnelles, après avoir produit par hasard un phénomène l'enfant cherche à le reproduire, par exemple il recommence sans cesse le même bruit avec son hochet.

(Ces trois stades correspondent à une intelligence qui reste collée au corps et qui ne consiste pas en une pensée véritable.)

- 4° stade : qui se situe du 8° au 14° mois et qui donne lieu à de véritable action de l'enfant sur le milieu, il coordonne les schèmes d'action pour les appliquer à des situations nouvelles, il peut prévoir ce qui va se passer.

Définition : schèmes =

« Nous appellerons schèmes d'actions ce qui, dans une action, est ainsi transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action. Par exemple, nous parlerons d'un « schème de réunion » pour des conduites comme celle d'un bébé qui entasse des plots, d'un enfant plus âgé qui assemble des objets en cherchant à les classer, et nous retrouverons ce schème en des formes innombrables jusqu'en des opérations logiques telles que la réunion de deux classes (les pères plus les mères = tous les parents, etc.). De même on reconnaîtra des « schèmes d'ordre » dans les conduites les plus disparates, comme d'utiliser certains moyens « avant » d'atteindre le but, de ranger des plots par ordre de grandeur, de construire une série mathématique, etc. D'autres schèmes d'action sont beaucoup moins généraux et n'aboutissent pas à des opérations intériorisées aussi abstraites : par exemple les schèmes de balancer un objet suspendu, de tirer un véhicule, de viser un objectif, etc. »⁹

- 5° stade : qui s'étend du 14° au 18° mois et qui correspond au passage à l'expérimentation active : l'enfant fait varier ses mouvements pour voir ce qui en résulte. Il ramène, par exemple, vers lui un objet posé sur un tapis en tirant le support que le tapis, on constate donc une meilleure compréhension des rapports entre moyens et fins, l'intelligence est plus active.
- 6° stade : alors qu'auparavant l'enfant découvrait des moyens nouveaux par hasard, il va entre le 16° et le 24° mois découvrir des moyens nouveaux à partir de sa propre réflexion, c'est le début d'une véritable pensée.

5.4.1.3 Les débuts de l'intelligence représentative

Aux alentours de 18 mois ou 2 ans la fonction symbolique apparaît, l'enfant commence à s'exprimer par le langage, le dessin ou le jeu symbolique. Il peut se représenter quelque chose en l'absence même de cette chose à l'aide d'un signifiant (mot, jouet, dessin), qui est par nature différent de la réalité qu'il représente, ce progrès va rendre possible les développements du langage.

8

« Le problème psychologique commence donc à se poser dès que les réflexes, postures, etc., sont envisagés, non plus dans leur rapport avec le mécanisme interne de l'organisme vivant, mais dans leurs relations avec le milieu extérieur tel qu'il se présente à l'activité de l'individu. Examinons, de ce point de vue, les quelques réactions fondamentales des premières semaines : les réflexes de succion et de préhension, les cris et phonations, les gestes et attitudes des bras, de la tête ou du tronc, etc. », id., ibid., chap. 1, p.27.

⁹J. Piaget, *Biologie et connaissance*, P. 16

5.4.2 L'acquisition du langage

Il s'agit de l'événement le plus considérable entre 1 et 3 ans, liée à la maîtrise de la fonction symbolique, l'acquisition du langage est corrélative aux développements de l'intelligence.

5.4.2.1 Les différentes étapes de l'acquisition du langage

La possibilité de manipuler des signes linguistiques n'apparaît pas brusquement mais est préparée par un travail qui commence très tôt, ainsi on s'aperçoit que l'accent de la langue maternelle se fait entendre dès les premiers babillage de l'enfant avant qu'il ne sache parler véritablement ni même prononcer un son ayant une quelconque signification.

Les cris de l'enfant Les cris du nouveau-né ne sont pas encore du langage, il ne s'agit que d'expressions de malaise ou de souffrance sans intention de signification ou de communication. Mais s'ils n'ont pas de sens pour le bébé, son entourage va leur en donner. Le bébé va établir un lien entre ses cris et la présence des adultes, il va les utiliser comme des signaux adressés à son entourage pour qu'il agisse sur lui.

Le babillage Progressivement l'enfant va reconnaître les personnes et établir un lien entre les paroles qu'elles prononcent et certains objets qu'elles désignent.

- Aux environs de 3 mois l'enfant comprend des mots simples comme « papa ». Il est important de signaler ici que l'un des facteurs fondamentaux permettant le développement de la communication linguistique est la communication affective. Pour que l'enfant parle il faut qu'il le désire.
- Vers le 4^o mois on peut entendre les premiers gazouillis, ce qui correspond à un babillage plus complexe.

Babillage : Le bébé produit d'abord des sons de façon accidentelle puis il en reproduit certains de façon constante et répétée.

- Vers la fin de la 1^o année le babillage est plus clair et on constate la répétition intentionnelle de certaines sonorités, l'enfant a alors la possibilité de prononcer le premier mot.

5.4.2.2 Le premier mot

Il manifeste une intention de signification précise et correspond véritablement à l'accès au langage. Il n'y a pas de mot privilégiés apparaissant plus systématiquement que d'autres (même si papa et maman sont les mots apparaissant comme les plus fréquents) et l'âge d'apparition se situe entre 9 et 12 mois.

Ce premier mot a plus de signification pour l'enfant qu'il n'en a pour l'adulte, c'est pourquoi on le qualifie de **mot-phrase** car il ne renvoie pas seulement à un objet, mais à une action ou une situation.

EX :

« Maman » peut signifier « elle arrive », « cet objet lui appartient » ou « c'est sa voix que j'entends ».

L'enfant veut donc en dire plus qu'il ne peut en dire, l'intention de signification dépasse la capacité d'expression.

Un mot a en général de multiples significations que l'entourage parvient à décoder en fonction des circonstances.

En bref on peut donc considérer qu'il y a 2 moments principaux dans l'acquisition du langage.

- Dans un premier temps - la capacité d'articuler certains phonèmes (constituants phoniques élémentaires d'une langue correspondant au son en tant que tel) indépendamment de leur significations.

- Dans un deuxième temps - la capacité de leur donner un sens relativement à la langue parlée par l'entourage.

5.4.3 Le développement du langage

5.4.3.1 L'accroissement du vocabulaire

Il est difficile de déterminer le nombre des mots maîtrisés par l'enfant, car il ne suffit pas qu'il produise un mot pour qu'il en comprenne le sens.

Certaines études reposant sur l'observation des enfants permettent de dénombrer approximativement les mots que maîtrise l'enfant en fonction de son âge.

Quelques chiffres :

- 10 mois = 1 mots
- 1 an = 3 mots
- 18 mois = 20 mots
- 21 mois = plus de 110 mots
- 2 ans = plus de 200 mots
- 3 ans = près de 900 mots
- 6 ans = plus de 2500 mots.

5.4.3.2 L'acquisition des phonèmes

Les phonèmes sont les sons sélectionnés par une langue donnée (36 en français). Leur maîtrise se fait selon un certain ordre.

EX :

La première voyelle prononcée est le « a » et la première consonne le « p » ou le « m ».

Puis progressivement les autres phonèmes sont maîtrisés selon un ordre relativement constant chez tous les enfants.

Cependant si l'ordre est le même, le rythme peut varier selon les enfants ; ainsi si certains enfants parlent assez correctement à l'âge de 3 ans, certains ne maîtrisent des sons comme « ch. » ou le « z » que vers l'âge de 7 ans.

5.4.3.3 La formation des phrases

Au cours de la 2^o année l'enfant développe des énoncés à plusieurs mots du style « *a peur tauto* » = « *j'ai peur de l'auto* », il ne s'agit pas encore de phrases, mais d'une juxtaposition de mots sans liens grammaticaux.

Ce n'est qu'après 3 ans qu'il y a constitution de phrases avec un nom, un verbe et un autre nom. Il utilise le pronom « *moi* » vers 24 mois, mais c'est aux environs de 3 ans que l'enfant acquiert l'usage et la maîtrise des pronoms personnels (« *je, tu, toi, il* » vers 30 mois ; « *elle* » vers 36 mois). Les prépositions exprimant la possession et la destination (« *à, de* ») sont maîtrisées vers l'âge d'environ 24 mois, les adverbes (« *dedans, dessus, devant, derrière* ») s'acquièrent au cours de la 2^o année.

5.4.3.4 Le langage, facteur d'autonomie

Tant qu'il ne maîtrise pas le langage la condition de l'enfant reste proche de l'animalité, il ne fait qu'exprimer les états de son corps par des cris.

Progressivement en faisant de ses cris des signaux puis en accédant à la compréhension des signes l'enfant prend une certaine distance par rapport au monde et à lui-même, il peut commencer à penser véritablement en accédant à la représentation qui rend possible la fonction symbolique et qui permet une certaine maîtrise du réel.

5.4.4 Le développement de la logique chez le jeune enfant.

Dans son rapport au monde le jeune enfant de plus d'un an va introduire une certaine logique comme le montrent certaines observations qui sont effectuées sur des enfants à qui on a donné un certain nombre d'objets à manipuler.

- Des cubes s'emboîtant les uns dans les autres.
- Des bâtons cylindriques de tailles différentes.
- Des boules de pâtes à modeler.

En observant la manière dont l'enfant utilise ces objets on a pu établir l'existence de différentes étapes dans l'apparition de la logique chez l'enfant.

(Nécessité de retourner en arrière et d'étudier ce qui se passe durant la période précédant celle que nous sommes en train d'étudier.)

5.4.4.1 Entre 9 mois et 12 mois

L'enfant ne fait quasiment pas de différence entre les différents objets qu'il va utiliser. Il les utilise aussi bien pour taper, gratter, tourner, etc.

Seuls signes de différenciation : le bâton est le plus souvent utilisé pour frapper, les boules pour appuyer dessus, les cubes pour en explorer l'intérieur et les faces externes.

En mettant en relation des objets, en les emboîtant les uns dans les autres, l'enfant peut identifier leurs propriétés, leurs dimensions les uns par rapport aux autres, la place que les objets occupent dans l'espace ainsi que le rapport contenant / contenu.

5.4.4.2 Entre 12 et 16/18 mois

L'enfant met ensemble dans un même contenant les objets qui lui tombent sous la main.

Il y a début d'individualisation des objets lorsque l'enfant parvient à les toucher successivement à l'aide d'un bâton cylindrique.

Il peut également combiner ces deux opérations en introduisant successivement deux boules de taille différentes dans un même récipient.

Au cours de cette période l'enfant parvient également à constituer des couples d'objets.

5.4.4.3 Entre 16 et 24 mois

Il établit des collections :

- Il regroupe entre eux les objets similaires, (les boules avec les boules, etc.) pour les mettre dans un même récipient.
- Il réalise des emboîtages de cubes, ce qui lui permet de découvrir la relation de transitivité (si $A \text{ r } B \ \& \ B \text{ r } C$ alors $A \text{ r } C$).

Il établit des correspondances : S'il dispose de 6 cubes et de 6 bâtons il peut placer 1 bâton dans chaque cube, il y a là un début d'abstraction préparant à la compréhension des nombres.

Toutes ces observations mettent en évidence des opérations logiques qui commencent à être effectuées à partir d'un donné concret et matériel dont dispose l'enfant.

5.4.5 L'exploration des objets et de leurs propriétés physiques

Pour étudier ce phénomène les mêmes méthodes d'observation que précédemment sont utilisées. On donne à l'enfant divers objets ayant des propriétés différentes et on observe ce qu'il fait avec.

EX : Un tuyau, des perles, du coton, des élastiques, etc. Divers types d'opérations vont être mis en oeuvre qui peuvent se regrouper en 2 grandes catégories :

- les activités de transformation
- les activités de combinaison.

5.4.5.1 Les activités de transformation

Le fractionnement

- Entre 12 et 16 mois on constate l'apparition du désir de fractionner le matériel proposé (EX : réduire un morceau de coton en plusieurs morceaux de plus en plus petit, il peut également l'utiliser pour se caresser le visage.)
- Vers 18 mois l'activité devient plus systématique et dure plus longtemps, tout comme l'activité consistant à se caresser le visage, l'enfant fait l'expérience de cette propriété physique qu'est la douceur du coton.
- A l'âge de 24 mois le fractionnement se fait à l'aide d'autres objets, d'outils, de ciseau, etc. L'activité n'est plus à elle même sa propre fin, il s'agit de constituer des éléments pour fabriquer un autre objet.

Les déformations

- A partir de 18 mois elles consistent par exemple à étirer un élastique à l'aide des mains, des bras et de la bouche.
- A 24 mois il peut s'agir d'un jeu avec une ficelle qu'il tient au deux extrémités et dont il fait varier la position, qu'il tend ou qu'il passe autour de son cou, etc.

Les combinaisons Il peut s'agir de l'enfilage de perles, de jeux de construction, opérations qui se précisent à partir de 18 mois, et au cours duquel l'enfant commence à expérimenter.

EX : Combinaison de cubes selon une certaine configuration afin de construire un objet nouveau qu'il pourra détruire puis reconstruire.

L'enfant procède donc tant pour développer sa logique que pour découvrir les propriétés physiques des objets à un véritable travail d'expérimentateur, il veut voir tout ce qu'on peut faire, jusqu'où on peut aller, etc. ; ce qui est l'une des fonctions d'une de ses activités principales qu'est le jeu.

5.5 La fonction du jeu chez l'enfant

Apparemment le jeu n'est pas le propre de l'homme, on peut également l'observer chez les jeunes animaux.

Tout le problème étant de connaître la signification du jeu (est-elle la même d'ailleurs chez l'animal et chez l'homme ?).

Il y a sur ce sujet plusieurs hypothèses et interprétations :

Le jeu serait une activité permettant une décharge de l'énergie superflue de l'organisme (?). Il pourrait s'agir d'une préparation aux tâches futures de l'âge adulte. Mais le jeu peut aussi être considéré comme une activité gratuite n'ayant d'autres fins qu'elle-même.

Ces trois hypothèses ne sont d'ailleurs pas incompatibles, et il convient d'insister sur l'importance du jeu dans le développement de l'enfant.

5.5.1 Le jeu et le monde.

La fonction du jeu n'est pas exactement la même à tout âge. Elle va se transformer conjointement à l'évolution psychologique de l'enfant.

5.5.1.1 Aucours de la première année

Le jeu est principalement jeu d'exercice comparable à certaines activités pouvant être observées dans le comportement animal et dont le but est de permettre à l'enfant de s'adapter à certaines situations ou de rechercher un plaisir. C'est l'âge au cours duquel l'enfant répète par plaisir une opération qu'il a expérimenté auparavant (secouer un hochet, faire se balancer un objet pendu à une ficelle au dessus du berceau).

5.5.1.2 Entre 8 et 18 mois : les débuts de l'invention

Non content de s'adapter à une situation, l'enfant la transforme, il va faire se balancer un objet, mais en faisant varier sa position initiale, en essayant plusieurs possibilités.

5.5.1.3 18 mois : l'accès à l'imaginaire

C'est à cet âge qu'apparaît le jeu symbolique, l'enfant a accès au monde de la représentation, il prend une certaine distance par rapport au monde corrélativement au développement du langage. Selon J. Piaget l'enfant évolue dans le jeu symbolique jusqu'à l'âge de 7 ans (nous n'étudierons pour le moment que la période allant jusqu'à 3 ans).

Jeu symbolique : Le jeu dans lequel l'activité ou le jouet renvoie à autre chose que lui-même.

- Vers 18 mois l'enfant joue à la poupée, il fait pleurer, marcher, dormir son jouet, il fait comme s'il s'agissait d'un vrai bébé. Le jouet représente autre chose que lui-même, il a valeur de signifiant constitutif d'un monde imaginaire.
- Aux environs de 2 ans l'enfant a la capacité de transformer la fonction d'un objet en l'assimilant à un autre, il peut par exemple utiliser un petit bâton comme s'il s'agissait d'un crayon.
- Après 2 ans il effectue des combinaisons symboliques, il parle à sa poupée en faisant semblant de lui donner à manger, de lui donner un bain dans une eau imaginaire en faisant comme si elle était trop chaude...

Mais si le jeu est pour l'enfant une manière de s'assimiler le monde il joue aussi une fonction fondamentale dans la construction de la personnalité. C'est ce que montre Piaget dans les stades de l'évolution des combinaisons symboliques après 2 ans et Freud qui interprète le jeu comme une maîtrise de ses pulsions par l'enfant.

5.5.2 Le jeu et la personnalité.

5.5.2.1 L'évolution des combinaisons symbolique selon Piaget (entre 2 et 3 ans)

Ces combinaisons remplissent plusieurs fonctions :

- Tout d'abord une fonction compensatrice : l'enfant effectue de façon imaginaire les actions qu'il ne peut faire réellement. Il fait semblant de verser de l'eau si on lui a interdit. Il fait semblant de manger s'il est à la diète.
- Ensuite une fonction liquidatrice : Elles lui permettent d'exprimer des tensions pénibles ou désagréables, il fait vivre à sa poupée des situations inconfortables qu'il a lui-même vécu.
- Enfin, peu après 3 ans, une fonction anticipatrice : Un enfant de 3 ans et 5 mois a peur de se promener dans son jardin le soir car il a peur du noir, il imagine donc que son oreiller est sorti avec de gros souliers dont le bruit a fait peur au hibou, en conséquence l'enfant sort en frappant très fort ses pieds sur le sol lorsqu'il marche.

5.5.2.2 Jeu et pulsion

« Les différentes théories du jeu des enfants n'ont été que récemment reprises et appréciées du point de vue psychanalytique par S. Pfeifer dans un article d'Imago (1919, V, 4)¹⁰ auquel je renvoie mes lecteurs. Ces théories s'efforcent de découvrir les mobiles du jeu des enfants mais sans mettre au premier plan le point de vue économique, la considération du gain de plaisir. Sans vouloir embrasser l'ensemble de ces phénomènes, j'ai profité d'une occasion qui s'offrait à moi pour expliquer, chez un petit garçon d'un an et demi, le premier jeu qu'il ait inventé. Ce fut là plus qu'une observation hâtive, car je passai plusieurs semaines sous le même toit que l'enfant

¹⁰ Les manifestations des pulsions érotiques de l'enfant dans le jeu (Äusserungen infantil-erotischer Triebe in Spiele, 5, 243)

et ses parents, et il s'écoula un certain temps avant que cette activité énigmatique et sans cesse répétée me livrât son sens. L'enfant n'était nullement précoce dans son développement intellectuel ; à l'âge d'un an et demi, il ne pouvait dire que quelques mots compréhensibles ; il utilisait en outre un certain nombre de sons offrant un sens intelligible pour l'entourage. Il était pourtant en bons termes avec ses parents et leur unique servante et l'on louait son « gentil » caractère. Il ne dérangeait pas ses parents la nuit, il obéissait consciencieusement à l'interdiction de toucher toute sorte d'objets et d'entrer dans certaines pièces et surtout il ne pleurait jamais quand sa mère l'abandonnait pendant des heures, bien qu'il fût tendrement attaché à cette mère qui ne l'avait pas seulement nourri elle-même, mais encore élevé et gardé sans aucune aide extérieure. Cependant ce bon petit garçon avait l'habitude, qui pouvait être gênante, de jeter loin de lui dans un coin de la pièce, sous le lit, etc., tous les petits objets dont il pouvait se saisir, si bien qu'il n'était souvent pas facile de ramasser son attirail de jeu. En même temps, il émettait avec une expression d'intérêt et de satisfaction un o-o-o-o, fort et prolongé, qui, de l'avis commun de la mère et de l'observateur, n'était pas une interjection, mais signifiait « parti »¹¹. Je remarquai finalement que c'était là un jeu et que l'enfant n'utilisait tous ses jouets que pour jouer avec eux à « parti ». Un jour, je fis une observation qui confirma ma façon de voir. L'enfant avait une bobine en bois avec une ficelle attachée autour. Il ne lui venait jamais, par exemple, l'idée de la traîner par terre derrière lui pour jouer à la voiture ; mais il jetait avec une grande adresse la bobine, que retenait la ficelle, par-dessus le rebord de son petit lit à rideaux où elle disparaissait, tandis qu'il prononçait son o-o-o-o riche de sens ; il retirait ensuite la bobine hors du lit en tirant la ficelle et saluait alors sa réapparition par un joyeux « voilà »¹². Tel était donc le jeu complet : disparition et retour ; on n'en voyait en général que le premier acte qui était inlassablement répété pour lui seul comme jeu, bien qu'il ne fût pas douteux que le plus grand plaisir s'attachât au deuxième acte¹³. L'interprétation du jeu ne présentait plus alors de difficulté. Le jeu était en rapport avec les importants résultats d'ordre culturel obtenus par l'enfant, avec le renoncement pulsionnel qu'il avait accompli (renoncement à la Satisfaction de la pulsion) pour permettre le départ de Sa mère sans manifester d'opposition. Il se dédommageait pour ainsi dire en mettant lui-même en scène, avec les objets qu'il pouvait saisir, le même « disparition-retour ». Il est bien sûr indifférent, pour juger de la valeur affective de ce jeu, de saisir si l'enfant l'avait lui-même inventé ou s'il se l'était approprié après que quelque chose le lui eût suggéré. Nous porterons notre intérêt vers un autre point. Le départ de la mère n'a pas pu être agréable à l'enfant ou même seulement lui être indifférent. Comment alors concilier avec le principe de plaisir le fait qu'il répète comme jeu cette expérience pénible ? On voudra peut-être répondre que le départ devait être joué, comme une condition préalable à la joie de la réapparition, et que c'est en celle-ci que réside le but véritable du jeu. Mais l'observation contredit cette façon de voir : le premier acte, le départ, était mis en scène pour lui seul comme jeu et même bien plus souvent que l'épisode entier avec sa conclusion et le plaisir qu'elle procurait. L'analyse d'un exemple unique comme celui-ci ne permet pas de trancher avec assurance ; à considérer les choses sans préjugé, on acquiert le sentiment que l'enfant a transformé son expérience en jeu pour un autre motif. Il était passif, à la merci de l'événement ; mais voici qu'en le répétant, aussi déplaisant qu'il soit, comme jeu, il assume un rôle actif. Une telle tentative pourrait être mise au compte d'une pulsion d'emprise¹⁴ qui affirmerait son indépendance à l'égard du caractère plaisant ou déplaisant du souvenir. Mais l'on peut encore proposer une autre

¹¹ En allemand : fort

¹² En allemand : da

¹³ Cette interprétation fut pleinement confirmée par une observation ultérieure. Un jour où sa mère avait été absente pendant de longues heures, elle fut saluée à son retour par le message Bébé o-o-o-o, qui parut d'abord inintelligible. Mais on ne tarda pas à s'apercevoir que l'enfant avait trouvé pendant sa longue solitude un moyen de se faire disparaître lui-même. Il avait découvert son image dans un miroir qui n'atteignait pas tout à fait le sol et s'était ensuite accroupi de sorte que son image dans le miroir était "partie".

¹⁴ En allemand : bemächtigungstrieb

interprétation. En rejetant l'objet pour qu'il soit parti, l'enfant pourrait satisfaire une impulsion, réprimée dans sa vie quotidienne, à se venger de sa mère qui était partie loin de lui ; son action aurait alors une signification de bravade : « Eh bien, pars donc, je n'ai pas besoin de toi, c'est moi qui t'envoie promener ! ». Ce même enfant dont j'avais observé le premier jeu à un an et demi avait coutume, un an plus tard, de jeter à terre un jouet contre lequel il était en colère en disant : « Va-t'en à la guerre ! ». On lui avait raconté alors que son père absent était à la guerre et, loin de regretter son père, il manifestait de la façon la plus évidente qu'il ne voulait pas être dérangé dans la possession exclusive de la mère¹⁵. Nous avons d'autres exemples d'enfants qui expriment des mouvements intérieurs hostiles de cet ordre en rejetant au loin des objets à la place des personnes¹⁶. Nous en venons donc à nous demander si la poussée à élaborer psychiquement une expérience impressionnante et à assurer pleinement son emprise sur elle peut bien se manifester de façon primaire et indépendamment du principe de plaisir. Dans l'exemple que nous discutons, l'enfant ne pourrait répéter dans son jeu une impression désagréable que parce qu'un gain de plaisir d'une autre sorte, mais direct, est lié à cette répétition. Une étude plus poussée du jeu des enfants ne ferait pas pour autant cesser notre hésitation entre deux conceptions. On voit bien que les enfants répètent dans le jeu tout ce qui leur a fait dans la vie une grande impression, qu'ils abrégissent ainsi la force de l'impression et se rendent pour ainsi dire maîtres de la situation. Mais, d'autre part, il est bien clair que toute leur activité de jeu est influencée par le désir qui domine cette période de leur vie : être grand, pouvoir faire comme les grands. On observe aussi que le caractère déplaisant de l'expérience vécue ne la rend pas toujours inutilisable pour le jeu. Si le docteur examine la gorge de l'enfant ou lui fait subir une petite opération, on peut être certain que cette expérience effrayante sera le contenu du prochain jeu ; mais nous ne devons pas pour autant négliger l'existence d'un gain de plaisir provenant d'une autre source. En même temps qu'il passe de la passivité de l'expérience à l'activité du jeu, l'enfant inflige à un camarade de jeu le désagrément qu'il avait lui-même subi et se venge ainsi sur la personne de ce remplaçant. »¹⁷

L'analyse de Freud repose sur un exemple très caractéristique : un enfant âgé d'environ 18 mois avait l'habitude de jeter sous son lit tous les objets qui lui passaient entre les mains en accompagnant son geste d'un cri (« o.o.o. » = parti). Un jour Freud observe l'enfant jouant avec une bobine attachée à une ficelle, le jeu consistait à la faire disparaître (« o.o.o. ») sous le lit puis à la faire réapparaître en criant « voilà ».

Interprétation : Le jeu consistait donc à faire disparaître puis revenir un même objet ; Pourquoi l'enfant prenait-il plaisir à une telle activité ?

Ce jeu lui permettait de transformer le déplaisir causé par le départ de sa mère en plaisir du jeu. La bobine se substituait à sa mère et transformait une situation dans laquelle il était passif (départ de la mère) en une situation dans laquelle il était actif (le jeu avec la bobine).

Il jouait ainsi la situation en la maîtrisant et en se procurant le plaisir de la réapparition. Grâce au jeu l'enfant met en place des processus de défense de son moi et de sa personnalité en « apprivoisant » une situation extérieure qui lui est pénible.

5.6 Le dessin chez l'enfant

Le graphisme est aussi un moyen d'expression pour l'enfant, mais pas dans le même sens que pour l'adulte chez qui le geste graphique maîtrisé permet de manifester une intention claire.

¹⁵ Quand cet enfant eut cinq ans et neuf mois, sa mère mourrut. Maintenant qu'elle était "partie" (o-o-o) pour de bon, le petit ne manifesta aucun chagrin [trauer]. Il est vrai que dans l'intervalle un deuxième enfant était né, éveillant en lui la jalousie la plus vive.

¹⁶ CF. Un souvenir d'enfance tiré de "Poésie et vérité" (Eine Kindheitserinnerung aus "Dichtung und Wahrheit"). Imago, V, 1917. G.W. n XII, 15-26.

¹⁷ Sigmund Freud, *Essais de psychanalyse, Au-delà du principe de plaisir*

Chez l'enfant c'est moins évident car le graphisme nécessite deux conditions de développement. La maîtrise du corps et des gestes, qui sont des révélateurs de la motricité. La compréhension symbolique qui est, quant à elle, révélatrice de la personnalité. Ces activités enrichissantes pour l'enfant sont à cultiver, car elles permettent le développement de l'intelligence, la projection du schéma corporel et l'expression de l'affectivité.

5.6.1 Le gribouillage.

5.6.1.1 Définition

Tout trait effectué par l'enfant à l'aide de ses doigts ou d'un instrument sur une surface, activité qui se manifeste plus spécialement avec crayon et feuille de papier.

5.6.1.2 « Gribouillage » et motricité

Différentes étapes correspondent au développement de la motricité

- De 12 à 15 mois : l'enfant parvient à effectuer des tracés rectilignes ou courbes obtenus par flexion de l'avant bras et du poignet maintenu raide.
- De 15 à 20 mois : par extension ou flexion de l'avant bras l'enfant effectue des tracés de balayage en va et vient continu.
- De 20 à 28 mois : il trace des figures circulaires grâce à la coordination des mouvements du bras et par rotation de l'avant bras.
- Vers l'âge de 2 ans : le dessin est plus varié, les traits sont discontinus, l'enfant dessine des lignes et des boucles de différentes tailles et de manière répétées. Le développement du contrôle moteur va permettre le contrôle visuel.

5.6.2 Le traçage.

A l'âge de 2 ans on constate une liaison entre l'oeil et le mouvement du bras.

Déjà aux environs de 18 mois l'enfant maîtrise et limite son geste à l'intérieur de la feuille, l'oeil ne se contente plus de suivre les mouvements de la main, il la guide.

A l'âge de 28 mois l'enfant peut tracer une ligne à partir d'une ligne déjà tracé pour construire des angles.

EX : Après 30 mois l'enfant contrôle le point de départ et le point d'arrivée de son trait, toutes les conditions sont remplies pour que l'enfant commence à dessiner.

5.6.3 L'expression par le dessin.

A partir d'environ 2 ans l'enfant accède au dessin symbolique, c'est-à-dire qu'après avoir tracé des traits sans signification il va donner du sens à ses productions graphiques, ces dernières vont avoir valeur de symboles, les dessins vont renvoyer à autre chose qu'eux-mêmes.

Le dessin sera souvent accompagné d'une activité verbale, par exemple le dessin d'un cercle sera accompagné de « *roule, roule...* ».

Ce n'est pas pour autant que l'enfant veut représenter quelque chose de précis, il veut simplement laisser une trace sur le papier et son expression verbale manifeste la manière subjective dont il éprouve le monde.

C'est pourquoi le dessin avant d'être représentation précise de quelque chose est plutôt de l'ordre de l'idéogramme.

5.6.3.1 L'idéogramme

Avant de dessiner pour représenter quelque chose de précis, il dessine des formes dont le sens peut varier, il en précise le sens par la parole .

EX : un rond peut signifier un ballon, le soleil ou la lune.

5.6.3.2 Le dessin comme signe

Le dessin est par définition une activité significative. C'est tout d'abord un signe indiquant les progrès du développement moteur de l'enfant. L'enfant exprime également par le dessin la manière dont il se représente son propre corps (le dessin du bonhomme est révélateur du degré d'évolution du schéma corporel).

Les progrès dans le dessin sont également des indicateurs du développement intellectuel de l'enfant. Le dessin est également un révélateur de la personnalité, ainsi pour les psychanalystes le dessin est révélateur de certains contenus inconscients et permet de se libérer du refoulé en l'exprimant.

5.7 La crise de personnalité de trois ans

La période que nous venons d'étudier s'achève par la crise de personnalité de trois ans qui n'est pas un moment négatif dans l'évolution de l'enfant, mais bien au contraire une période nécessaire durant laquelle l'enfant s'affirme et construit sa personnalité.

Il y a crise car il y a difficultés mais aussi dépassement de ces difficultés et donc progrès vers plus de maturité, d'autonomie. Nous analyserons cette période en distinguant ses caractéristiques essentielles.

5.7.1 La crise de trois ans comme phase d'opposition.

A la fin de la 3^e année l'enfant manifeste un sentiment du moi beaucoup plus intense.

Il s'oppose à son entourage et refuse ce qu'on lui propose, par une attitude de désobéissance l'enfant se pose en s'opposant.

L'enfant cherche également à tout faire seul.

Cette affirmation par opposition aux autres entraîne une plus nette distinction du moi et d'autrui, ainsi qu'une meilleure compréhension et utilisation de leurs rapports.

5.7.2 Prise de conscience plus nette de la présence d'autrui.

Le regard d'autrui va être pris en compte de façon beaucoup plus systématique dans les activités de l'enfant, soit positivement, soit négativement.

- Positivement : Cette conscience du regard d'autrui va être pour lui un moyen de s'affirmer et de se sentir exister.
- Négativement : L'enfant va ressentir ses premiers sentiments de honte, de gêne, le regard d'autrui n'est plus totalement vécu comme une aide et un accompagnement.

Interprétation : Ces manifestations ne sont positives et négatives que relativement aux sentiments de l'enfant. D'un point de vue plus objectif elles sont le signe de la construction de la personnalité sociale de l'enfant, du fait qu'il intègre dans la conscience qu'il a de lui-même et dans son comportement la présence d'autrui, il se voit désormais tel qu'il est vu par autrui.

5.7.3 L'appropriation des objets.

Sa relation avec les autres enfants se modifie et des signes de rivalité vont apparaître principalement en ce qui concerne l'usage des objets (jouets, etc.) dont ils disposent. L'enfant va désirer l'objet de l'autre non pour ce qu'il est mais parce qu'il est possédé par l'autre, c'est aussi pour lui un moyen de s'affirmer.

Cette période de crise est cependant un progrès dans la distinction du moi et du non moi ainsi que dans la construction de la personnalité, (la confusion du moi et d'autrui reste pourtant encore possible à ce stade.

5.8 Conclusion

Le progrès capitale qui caractérise cette période est l'accession à une pensée véritable par la maîtrise de la fonction symbolique qui permet à l'enfant de se détacher du réel immédiat et d'avoir une vie mentale autonome. Il accède à une meilleure maîtrise de soi, du monde et des autres, sa démarche par rapport à l'extérieur est beaucoup plus active.

Cette construction du rapport de soi aux autres et au monde permet la mise en place de certaines constantes de la personnalité qui pourront cependant évoluer principalement avec les débuts du complexe d'Oedipe qui va se manifester plus ouvertement à partir de la 4^e année.

Deuxième partie
Deuxième année

Chapitre 6

L'enfant de 3 à 5 ans

6.1 Introduction

Alors que la période de 0 à 18 mois est une période de forte dépendance durant laquelle l'enfant ne s'exprime que par son corps et est fortement lié à la mère, nous avons pu voir que la période qui dure ensuite jusqu'à l'âge de 3 ans est plus orientée vers l'autonomie. Par la maîtrise de la fonction symbolique, l'enfant commence à accéder au monde de la représentation, de plus il construit sa personnalité en prenant conscience du regard d'autrui durant la phase d'opposition.

Ces progrès vont donner lieu à des développements dans la conscience de soi et la socialisation.

L'enfant va prendre une certaine distance par rapport à lui-même et va se regarder agir, penser et ressentir, il commence à dire « Je » et exprime sa pensée en décrivant les objets, en relatant ce qu'il a pu vivre dans la passé ou en anticipant sur l'avenir. Le jeune enfant ne se perçoit plus et ne perçoit plus le monde de la même façon, il commence à accéder à une 1^o forme de raisonnement.

6.2 Perception et raisonnement

A cet âge l'enfant devient plus attachant, après s'être opposé systématiquement aux adultes pour s'affirmer, il va chercher à leur plaire et à leur montrer ce dont il est capable. L'enfant va donc alors être avide d'apprendre et de comprendre le monde par curiosité intellectuelle, mais aussi pour savoir ce que les autres veulent qu'il comprenne.

6.2.1 La perception du réel

Cette perception est déformante, car l'enfant met souvent en rapport entre elles des choses qui n'ont rien à voir les unes avec les autres du point de vue de l'adulte. Les liaisons sont établies sur des critères plus subjectifs qu'objectifs. Ex : Il accorde plus d'importance à la sonnette de son vélo qu'au pédalier, etc. Cette perception du réel va donner lieu à des formes de raisonnement assez proche de la pensée magique.

6.2.2 Le raisonnement expliquant le monde

- Pensée égocentrique : Le point de vue d'autrui n'est pas pris en compte, seules comptent les explications de l'enfant.
- Pensée de type animiste : Il conçoit le monde à son image, tout objet est personnalisé; il pense, sent et ressent. Les nuages décident de faire pleuvoir et le soleil de briller, les objets sur lesquels on tape ou qui sont cassés souffrent.

- Tout ce qui peut être perçu est réel : La différence entre l'imaginaire et le réel, la pensée intérieure et le monde extérieure sont encore confondu, ainsi l'enfant peut encore croire que ses rêves sont vrais.
- Pensée finaliste : Tout ce qui existe a été fait pour servir aux humains qui sont le but de toute chose. La nuit est faite pour dormir, les fruits pour être mangés, etc. L'enfant raisonne comme si tout était artificiel et avait été construit pour les hommes afin de satisfaire leurs désirs et leurs besoins.
- Interrogation majeure ==> « Qui fabrique les bébés et pourquoi? » ==> invention de théories très diverses et variées selon les enfants. Cette évolution de sa perception du monde et de son raisonnement donne lieu chez l'enfant à une nouvelle interprétation de ses expériences vécues et des informations qu'il reçoit du monde extérieur.

6.3 Expérience vécue et relation au monde

Comme le monde est en quelque sorte « animé » pour l'enfant, on peut dire que d'une certaine façon il lui parle, c'est-à-dire qu'il lui transmet un certain nombre d'informations et de conseils dont il va devoir tenir compte dans son expérience.

Ainsi par sa connaissance des objets et par les réactions des adultes à son égard, il va intégrer un certain nombre de conseils qui vont l'aider dans son expérience quotidienne.

Ainsi il prendra conscience de certains dangers, par exemple qu'il peut tomber s'il monte sur une chaise ou s'il se penche à la fenêtre mais il sera aussi encouragé si les adultes l'incitent à surmonter certaines difficultés, s'habiller seul par exemple.

Les messages parentaux vont être pour l'enfant des signes lui indiquant ce qu'il peut faire et ce qu'il doit faire, ce qu'il ne peut pas faire et ne doit pas faire.

Ainsi l'enfant va recevoir divers types de conseils qui vont varier en fonction de leur degré de liberté, de la marge de manœuvre qui est laissée à l'enfant.

- Prescription absolue : Un devoir = « Tu dois être gentil avec ta petite soeur ou ton petit frère, avec tes camarades. »
- Incitation : Mise en garde incitant l'enfant à ne pas faire quelque chose = « Tu as intérêt à ne pas jouer avec ce couteau car tu pourrais te couper. »
- Permission : autorisation = « Tu peux faire... » et encouragement = « Tu es capable de... ». Ex : s'habiller seul, se verser un verre d'eau, exécuter un exercice physique, etc.

A l'aide de ces conseils l'enfant parvient à s'évaluer conformément au regard des parents, mais il lui permettent aussi lorsqu'ils sont formulés sous forme d'interdiction d'exercer une sorte de « pouvoir maléfique » sur les parents.

- L'interdiction est par définition un discours négatif (ce qu'il ne faut pas faire) et selon la manière dont elle est formulée elle est aussi pour l'enfant le signe d'une faiblesse des parents. Faiblesse dont il va pouvoir profiter pour exercer sa puissance. Dire sur un ton agacé : « *ne fais pas ça...* », c'est lui dire implicitement « *ça me fait mal que tu agisses ainsi, voilà le point sensible sur lequel tu peux agir pour exercer ta puissance, pour devenir le maître.* »

De plus l'enfant va se sentir culpabilisé et va s'identifier à cette image de coupable que ses parents lui renvoie.

Il est plus souhaitable de formuler positivement les demandes sans insister sur les sentiments négatifs que l'enfant produit. Au lieu de « *ne fais pas ça, tu m'énerves...* », il est préférable de dire : « *tu dois faire ainsi, c'est mieux...* ». Certes, cela est difficile, voire même parfois impossible, mais c'est la démarche vers laquelle il semble préférable de tendre dans le cadre d'une éducation positive de l'enfant.

Il est préférable de valoriser l'enfant quand il fait bien, plutôt que de le dévaloriser lorsqu'il commet une erreur ou un acte interdit, ce qui ne doit pas être synonyme de laxisme car l'enfant a besoin de repère, d'autorité et de règles.

Grâce aux conseils et aux indications qui lui sont proposés par le monde adulte l'enfant aboutit vers trois ans à une attitude plus conformiste prenant modèle sur l'image des parents dont il se

fabrique un modèle protecteur. Il a l'impression d'être sécurisé lorsqu'il obéit et cherche à plaire à ses parents (tendance générale plus ou moins présente selon les situations particulières).

Il y a donc à partir de trois ans un nouveau rapport qui s'établit et ce rapport est corrélatif à la constitution d'une nouvelle image de soi, d'une certaine perception de lui-même par l'enfant que nous allons maintenant aborder.

6.4 La perception de soi-même par l'enfant

6.4.1 Les forces internes et les exigences du monde extérieur

En lui-même l'enfant ressent un certain nombre de forces, de tensions, une énergie qui l'oriente vers des objectifs qui ne sont pas nécessairement ceux que les adultes attendent de lui, ainsi face à certaines circonstances l'enfant va ressentir de la joie, de l'excitation, de la colère, de la tristesse ou de la peur, il va lui falloir domestiquer cette énergie vitale que les grandes personnes vont chercher à canaliser et parfois même à supprimer.

Deux désirs vont s'affronter en lui :

1. Celui de satisfaire ses pulsions.
2. Celui de satisfaire les attentes de ses parents.

C'est vers 3 ans que le second prime sur le premier

- l'enfant se sent valorisé, il entre dans le monde des grands,
- il se sent en sécurité, ses parents étant satisfait de lui, ceux-ci continuent de l'aimer et ne vont pas l'abandonner.

C'est pourquoi il est nécessaire que les exigences parentales soient à la fois fermes et mesurées afin de le sécuriser sans pour autant étouffer son énergie vitale.

6.4.2 Maîtrise et image de soi

Prise de conscience des différents objectifs proposés par les adultes, prise de conscience de ce qu'il faut faire pour plaire à ses parents et combattre ses pulsions.

- ==> Pour plaire ==> souci de perfection, de faire plaisir.
- ==> Pour combattre ==> être fort, faire des efforts sur soi-même.
- ==> Processus d'autocontrainte qui conditionne l'image de soi et le sentiment de bien-être de l'enfant.

(Si les exigences des adultes sont trop grandes, irréalisables, si l'enfant est fréquemment dévalorisé, critiqué parce qu'il ne parvient pas à s'adapter à l'attente de son entourage il risque de ressentir un sentiment de faiblesse et de se représenter une image négative de lui-même (même chose si surprotection « tu es encore trop petit ».)

6.5 Sensualité et sexualité après la 3^e année

6.5.1 Affirmation de l'existence d'une sexualité infantile

Entre 3 et 6 ans la sexualité de l'enfant prend des proportions nouvelles :

==> plaisir à uriner (développement des organes sexuels auxquels il s'intéresse de plus en plus.

La psychanalyse désigne cette période comme étant le stade phallique.

Au cours de la période phallique le seul organe génital reconnu est l'organe masculin, tant que la différence des sexes n'a pas été clairement comprise et c'est durant ce stade qu'apparaissent les premières formes de masturbation.

Deux complexes vont corrélativement se constituer au cours de cette période, le complexe d'Oedipe qui comprend à la fois l'amour pour le parent de sexe opposé et la haine pour le parent de même sexe, et le complexe de castration qui sera vécu une comme menace par le garçon et comme une réalité effective par la fille.

6.5.2 La découverte de la différence des sexes

Cette découverte doit se faire positivement et ne doit pas s'accompagner d'un accroissement du complexe de castration.

- Ne pas dire à la petite fille « *les filles n'ont pas de pénis (de zizi)* » ==> elle pourrait alors percevoir son sexe comme un manque.
- Ne pas réprimer la masturbation (« si tu touches à ton zizi on te le coupera » ==> l'enfant pourrait consciemment ou inconsciemment prendre cette menace au pied de la lettre.

6.5.2.1 Le complexe d'Œdipe

Le complexe d'Œdipe consiste dans l'union chez le jeune enfant :

- de désirs sexuels pour le parent de sexe opposé,
- d'une relation ambivalente et complexe pour le parent de même sexe (haine et jalousie ainsi qu'amour et admiration).

L'existence du complexe d'Œdipe est une des principales thèses de la psychanalyse.

Le complexe d'Œdipe organise la sexualité de l'enfant, son apparition est favorisée par la relation privilégiée avec la mère, principalement à l'occasion de l'allaitement qui suscite une pulsion sexuelle se manifestant par une recherche autonome du plaisir de la succion. Mais si la sexualité infantile apparaît dès le plus jeune âge et prépare l'avènement du complexe d'Œdipe ce dernier n'apparaît qu'à la période phallique.

Il est d'abord indispensable de préciser le sens de la notion de complexe.

Tout d'abord le complexe d'Œdipe n'est pas un trouble ou une anomalie n'affectant que certains enfants et pas d'autres, et persistant chez certains sujets à l'âge adulte. Tous les enfants sont sujets à ce complexe qui fait partie du développement normal de la sexualité et de l'affectivité.

Le sens du terme de complexe peut être ainsi défini, il s'agit de l'union inconsciente de réactions affectives associées à des fantasmes ou rêveries. (Ces fantasmes lorsqu'ils ne prennent pas corps sont source de d'angoisse pour l'enfant, ex : le fantasme de la mauvaise mère pour la petite fille qui craint la vengeance de la mère en raison de la rivalité qu'elle entretient avec elle pour la séduction du père., même chose avec le père pour le petit garçon.)

Tous ces fantasmes peuvent prendre corps et se concrétiser pour l'enfant au travers de récits imaginaires comme les contes de fées¹.

Le complexe est donc cet assemblage d'éléments affectifs, de pulsions partielles (formes particulière de la pulsion sexuelle et des fantasmes). Tous les complexes dont parle Freud ne sont pas des « blocages » (sens courant du terme) mais des étapes normales du développement sexuel et affectif de l'enfant qui continuent à jouer un rôle pendant l'âge adulte en tant qu'ils sont les organisateurs de la vie affective.

En ce qui concerne les travaux de Freud, ils concernent principalement le cas du garçon, même si le cas de la fille est décrit il semble être plus problématique. Des travaux plus récents comme ceux de M. Klein² ont affiné et parfois contesté les théories de Freud.

En effet pour Freud l'Œdipe n'apparaît véritablement qu'à l'âge de 3 ans pour s'estomper à l'âge de 5 ans puis se réveiller et se résoudre à l'adolescence.

Pour Mélanie Klein le processus est plus complexe et elle décrit des stades initiaux (antérieurs à l'apparition du complexe sous sa forme achevée) entre 6 mois et 3 ans et dont la connaissance permet de mieux comprendre le rapport entre le complexe de sevrage et le complexe d'Œdipe tel qu'il apparaît à l'âge de 3 ans.

6.5.2.2 L'Œdipe du garçon.

L'apparition du complexe d'Œdipe classique chez le garçon est un processus graduel allant des expériences dites précœdipiennes à la manifestation de ce complexe sous sa forme classique.

¹B. Bettelheim, *Psychanalyse des contes de fées*, Robert Laffont, collection Pluriel.

²M. Klein, *La psychanalyse des enfants*, P.U.F., Bibliothèque de psychanalyse.

Expériences préoedipiennes et conditions d'apparition

- Relation privilégiée avec la mère : depuis la naissance l'enfant est choyé, protégé par la mère et l'attention qu'elle manifeste à son égard, les soins qu'elle lui donne ne font que stimuler ses pulsions sexuelles (ex : l'allaitement).
- Les différentes épreuves de la croissance et du développement

Sevrage

marche

éducation à la propreté.

Toutes ces conquêtes entraînent de la part de l'enfant une revendication d'indépendance et d'autonomie plus prononcée.

- Les facteurs biologiques

La croissance des organes génitaux entraîne une poussée des pulsions sexuelles qui s'expriment plus intensément.

La combinaison de tous ces facteurs contribue à l'instauration d'une relation beaucoup plus active entre l'enfant et la mère dans le domaine de l'affectivité.

Début de l'OEdipe : L'activité de l'enfant va correspondre à une position masculine dans la relation avec la mère. Dans son comportement l'enfant imite son père et après avoir établi une relation conflictuelle avec la mère il adopte une attitude de séduction.

Développement du complexe : L'adoption de cette attitude de séduction entraîne aussi de la part de l'enfant une démarche d'exclusion du père. Ce sentiment de rivalité prolonge d'ailleurs l'expérience précœdipienne au cours de laquelle la mère et le nourrisson entretenaient une relation intense et exclusive.

- amour pour la mère
- jalousie à l'égard du père

==> Prolongement des expériences et des sentiments précœdipiens

Le complexe paternel : L'un des composants du complexe d'Œdipe est le complexe paternel qui se forme lorsque le complexe commence à se développer, il concerne une relation ambivalente de l'enfant à son père.

Le père est un rival, mais aussi un modèle aimé et admiré (ne pas oublier que dans son attitude virile le petit garçon s'identifie à son père).

Cela explique que le garçon ait besoin d'un père fort et bienveillant.

- Fort (pour qu'il puisse valoriser son père et en faire un modèle.
- Bienveillant (Le père doit être suffisamment tolérant, ne pas inspirer au petit garçon une crainte absolue afin que ce dernier trouve la force et le courage de s'opposer à lui.

C'est d'ailleurs cette double relation d'opposition et d'identification qui fera évoluer le complexe d'Œdipe et provoquera son dépassement final. Ce qui conduit à penser que dans l'Œdipe du garçon la relation au père occupe une plus grande importance que la relation à la mère.

Point culminant de l'Oedipe (environ 5 ans) : A ce stade le complexe se caractérise par une véritable relation amoureuse avec la mère. De préconscient le sentiment amoureux devient conscient et se manifeste clairement avant d'être refoulé dans l'inconscient.

- Déclaration d'amour
- Désir de prendre la place du père (au lit, à table)
- Projet d'avoir des enfants avec la mère
- L'enfant éprouve de la joie lorsque le père est absent.

Le complexe de castration : C'est un élément moteur dans le complexe d'Œdipe car il permet son dépassement. Son contenu affectif est l'angoisse de castration qui s'explique ainsi (l'enfant craint que son pénis ne soit coupé par le père en punition de son amour pour sa mère et de ses fantasmes de parricide.

Cette crainte se fonde sur :

- Les menaces ayant pu être réellement adressées à l'enfant ==> lorsqu'il se masturbe.
- Certains traumatismes (intervention chirurgicale).

Même lorsque ces facteurs favorisant l'angoisse ne sont pas présents on constate malgré tout sa présence.

Comment l'enfant ressent-il cette menace ?

- Dans un premier temps il peut manifester du scepticisme et de l'indifférence.
- Dans un second temps apparaîtra l'angoisse de castration qui résulte principalement de la prise de conscience de la différence de sexes.

Tout d'abord le petit garçon ne conçoit pas que certains êtres puissent être dépourvus de pénis, il croit ainsi que sa mère en possède un (fantasme de la « mère au pénis » présent chez tous les petits garçons.

Il s'étonne donc lorsqu'il perçoit la réalité des organes génitaux masculins, il s'imagine parfois que chez sa petite sœur cette organe va pousser.

L'enfant va alors manifester une grande curiosité pour tout ce qui concerne la sexualité, il va essayer d'épier les parents pendant les rapports sexuels ou les imaginer. Il va percevoir et se représenter le coït de manière sadique et le comparer à une lutte. L'angoisse de la castration va se fonder sur le fantasme d'une castration de la mère par le père durant le coït, le père serait donc un castrateur (ses menaces explicites ou implicites doivent être prises au sérieux. (après avoir été aimé et haï le père est maintenant redouté. Le complexe d'Œdipe et le complexe de castration se constitue simultanément tout en entrant en conflit l'un avec l'autre, le complexe de castration fait en quelque sorte partie du complexe d'Œdipe tout en s'y opposant.

Conflit entre 3 termes

- Libido incestueuse
- Agressivité parricide
- Souci de préserver l'intégrité du corps et le pénis

Le narcissisme de l'enfant va le conduire à dépasser le complexe d'Œdipe ==> renonciation à la libido incestueuse et aux pulsions parricides pour sauver l'intégrité corporelle du moi. ==> Déclin de l'Œdipe favorisé par la période de latence sexuelle, mais pas de disparition, l'Œdipe réapparaîtra pour se résoudre à l'adolescence.

La formation du Surmoi Pour des raisons biologiques vers l'âge de 6 ans débute la période de latence sexuelle au cours de laquelle on peut constater une diminution de l'intensité des pulsions qui va durer jusqu'à la puberté. Les pulsions parricide et incestueuses sont refoulées dans l'inconscient, elles ne disparaissent pas totalement pour autant.

Ainsi la passion pour la mère perd en apparence son caractère sexuelle pour se transformer en tendresse, de même l'identification au père n'entre plus dans un cadre agressif et conflictuel, mais le père devient un modèle idéalisé (le plus fort, etc.).

C'est en intériorisant la loi du père que se constitue le Surmoi.

Étape finale La résolution (toujours partielle) de l'Œdipe se fait principalement à l'adolescence par l'identification au père (positive ou négative) et par le désir de satisfaire la libido en recherchant un objet d'amour et de désir à l'extérieur du cercle familial.

6.5.2.3 L'Œdipe de la fille

Freud semble avoir rencontré de nombreuses difficultés à ce sujet et n'était pas aussi certain de ses conclusions que pour l'Œdipe du garçon.

La difficulté rencontrée vient du fait que lors du stade phallique la sexualité s'organise indifféremment (pour le garçon comme pour la fille) autour de l'organe mâle \Rightarrow Le complexe d'Œdipe de la fille n'est pas le symétrique de celui du garçon.

Cette symétrie n'apparaît que lorsque ce complexe est parfaitement constitué \Rightarrow la petite fille amoureuse de son père désire avoir des enfants de lui \Rightarrow elle entretient avec la mère une relation ambivalente (haine + amour).

Mais au cours de son développement l'Œdipe prend une forme très différente chez la fille : quelles sont ces différences ?

- Alors que chez le garçon le complexe de castration marque la fin du complexe d'Œdipe il en marque le début pour la fille.

- La relation ambivalente à la mère est plus complexe et l'opposition au désir incestueux est plus forte \Rightarrow ce qui entraînera des difficultés quant à la formation du Surmoi \Rightarrow l'entrée dans l'Œdipe semble donc beaucoup plus difficile pour la fille.

Difficultés liées à l'entrée dans l'Œdipe Pour le petit garçon l'objet d'amour entre 0 et 3 ans reste le même \Rightarrow la mère.

Il n'y a pas de rupture dans la relation mère / enfant.

En revanche pour la petite fille la tâche est beaucoup plus pénible \Rightarrow il y a rupture dans la relation à la mère, elle doit changer d'objet d'amour, se détacher de sa mère qui était objet d'amour privilégié afin de se tourner vers son père.

Pourquoi un tel changement d'orientation de l'affectivité et de la libido La cause principale de ce changement est le complexe de castration \Rightarrow à l'origine la petite fille comme le petit garçon n'a pas conscience ni connaissance de la différence des sexes et les soins maternels sont source d'un plaisir de nature sexuel, d'une excitation dont le siège est le clitoris (tout comme le pénis du petit garçon qui entre en érection).

La libido va se porter surtout sur la mère (aussi sur le père, mais moins souvent et surtout moins intensément).

Dans la relation ambivalente qui opposera fille et mère le conflit consistera surtout en une revendication d'indépendance de la fillette afin de jouer un rôle plus actif dans son existence (La fillette va occuper dans un certain sens par rapport à la mère une **position masculine** qui correspond au **stade phallique**).

Cette position va entraîner **un traumatisme** lors de la découverte de l'anatomie masculine.

- La petite fille va en effet ressentir une blessure narcissique (atteinte de l'image de soi), un sentiment d'infériorité, une certaine rancœur envers la mère. Ce sentiment est sûrement plus ou moins intense selon le type d'éducation reçu par la petite fille. Si la sexualité n'est pas vécue comme quelque chose de mystérieux qui doit rester caché, le traumatisme est moindre. La petite fille n'a pas l'impression qu'on a voulu lui cacher quelque chose.

- Tout d'abord la petite fille perçoit cette difficulté comme particulière à sa personne, elle s'imagine qu'elle est seule à être privée de pénis, ce n'est qu'ensuite lorsqu'elle prend conscience que sa mère est également privée de pénis qu'elle comprend la généralité de la différence des sexes.

- Ces découvertes vont entraîner un détachement vis à vis de la mère, un sentiment de mépris pour un être qui se trouve également en situation d'infériorité.

La libido et l'affection vont se porter sur le père, le changement d'objet va alors s'effectuer et la relation à la mère va être en partie rompue et ne plus être aussi harmonieuse qu'elle pouvait l'être auparavant \Rightarrow premier pas vers l'Œdipe.

Entrée dans la 2° phase phallique

L'envie du pénis Mais la relation n'est pas encore totalement structurée sur le mode oedipien. En effet avant d'être l'objet de la pulsion sexuelle le père est tout d'abord objet d'identification == ζ attitude déterminée par l'envie du pénis == ζ sentiment complexe = souffrance de ne pas le posséder + désir de l'acquérir.

Progressivement ce sentiment va se transformer ensuite en amour du père (pulsion sexuelle).

== ζ jalousie envers la mère

== ζ attachement intense au père, désir d'avoir des enfants de lui.

C'est alors que se met en place la relation ambivalente avec la mère.

== ζ La petite fille transforme ce qui reste de son attachement ancien à la mère en désir de lui ressembler

== ζ identification , position féminine dans le but de séduire le père.

Ambivalence : elle aime et admire la mère en tant que modèle, elle la déteste en tant que rivale.

Cela dit en raison de ce qui subsiste de la relation mère / nourrisson, le complexe d'Edipe de la fillette n'est pas la réplique exacte de ce qui se passe chez le garçon dans la relation ambivalente au père.

A la suite de la période de latence la résolution du complexe se fait par identification et désir d'indépendance à l'adolescence == ζ rechercher d'un objet d'amour et de désir à l'extérieur.

6.6 L'apprentissage des normes et des valeurs

6.6.1 L'intériorisation des messages parentaux

Face à l'enfant les parents expriment de manière plus ou moins explicite ce qu'ils estiment être bien pour lui :

== ζ à propos de son comportement,

== ζ à propos de ce que l'enfant doit être.

Pour se sécuriser l'enfant va intégrer ce cadre de référence et il ne va plus réprimer ou canaliser ses tendances immédiates pour répondre à des exigences qui lui sont extérieures, mais il va s'opposer à lui-même en mettant en confrontation ses pulsions et des valeurs qui sont devenues les siennes == ζ Confrontation entre la voix de la spontanéité et la voix de sa conscience.

Pour que cette intériorisation se fasse harmonieusement il convient que les valeurs parentales soient claires et ne correspondent pas à des exigences tyranniques ou irréalisables (ex : relativement aux résultats scolaires attendus par les parents, == ζ nécessité d'être exigeant sans demander à l'enfant l'impossible afin qu'il ne soit pas mis systématiquement en situation d'échec).

6.6.2 Apparition de nouveaux sentiments

Si le cadre de référence est clair et si l'enfant parvient à agencer harmonieusement ses pulsions ainsi que les normes et les valeurs qu'on lui a inculquées il ressentira un sentiment agréable : le contentement de soi.

En revanche s'il ne parvient pas à cette harmonie il pourra ressentir des sentiments comme :

- La honte

- L'envie se sentir coupable de ne pas être comme il devrait être.

- La jalousie

Il est donc nécessaire de garantir à l'enfant une certaine liberté dans la réalisation de ces valeurs afin qu'il ne se dévalorise pas :

== ζ en échouant systématiquement,

== ζ en n'exigeant rien de lui-même.

6.7 Conclusion

Pour lui permettre de se libérer de la situation œdipienne et pour lui permettre de s'affirmer intellectuellement l'école va jouer un rôle d'une importance capitale. Elle permet en effet l'ouverture sur l'extérieur et le fait sortir du trio infernal dans lequel l'Œdipe l'a enfermer.

Cette démarche de socialisation, cette ouverture sur le monde caractérisent la période de latence que nous allons maintenant étudier.

Chapitre 7

La période de latence

7.1 Introduction

La période que nous allons maintenant étudier est appelée par les psychanalystes période de latence.

Précédée par le complexe d'Œdipe, cette période est la plus longue de l'enfance et s'étend de l'âge de cinq ans jusqu'à l'âge de onze ou douze ans.

Certes, le complexe d'Œdipe ne cesse pas brutalement à l'âge de cinq ans, il se manifeste encore vers cinq ou six ans par des conflits avec les parents (souvent le parent de même sexe), par un attachement plus prononcé pour le parent de sexe opposé ; par la découverte de l'auto-érotisme et également l'attachement au milieu familial (parents + frères et sœurs) perçu comme un élément essentiel de sécurité et d'épanouissement favorisant la construction de la personnalité.

7.2 Le refoulement de l'Œdipe

La période de latence est une étape paisible entre deux moments de crise, la période œdipienne qui la précède et la puberté qui lui succède.

Entre cinq et onze ans l'enfant ne va plus vivre de manière directe ses problèmes sexuels et affectifs, mais par le biais de la scolarisation et de la socialisation, il accède à de nouveaux sentiments, de nouvelles valeurs qui lui permettent de regarder au-delà de l'univers familial.

On parle de période de latence, car ce qui est latent désigne ce qui est caché, ce qui est en sommeil, mais demeure cependant actif.

Au cours de cette période les problèmes soulevés par le C.O.

- meurtre du père,
- désirs incestueux,
- ambivalence

vont être mis entre parenthèses.

Les conflits œdipiens sont oubliés, refoulés jusqu'à la puberté durant laquelle ils réapparaîtront.

La période de latence est donc une période d'apparente stabilité.

L'enfant a l'impression de devenir plus autonome à l'égard de ses pulsions et de son affectivité comme à l'égard du milieu familial.

Comment se manifeste ce changement ? ==_ç L'enfant est plus sage, plus réservé, plus poli.

==_ç Il est plus ouvert sur les autres et cherche à les comprendre.

==_ç Il prend du recul / situations, juge et raisonne.

==_ç Il devient capable de dialoguer.

Inconsciemment l'enfant est toujours relié à son passé œdipien, mais consciemment il est orienté vers l'avenir et mu par le désir de grandir et de devenir autonome.

==> La période de latence est de ce point de vue une période d'attente d'oubli et de transition. C'est au cours de cette période que s'élabore le Surmoi.

- Apparition au stade anal ==> règles liées à la propreté
- Développement durant le C.O. ==> interdits fondamentaux.
- Élaboration durant la période de latence ==> la loi du père qui vient de l'extérieur devient sa propre loi.

Ainsi l'enfant va refouler certains désirs et voir naître en lui des sentiments comme la culpabilité, ce qui explique sa plus grande sagesse.

Le Moi cherche un équilibre entre les pulsions du ça (le principe de plaisir) et les exigences du Surmoi (le principe de réalité).

Durant la période de latence le Surmoi ne se constitue pas seulement des interdits parentaux, mais avec les progrès de la socialisation il intègre aussi toutes les règles de la société en subissant principalement les influences du milieu éducatif et scolaire.

Cependant si durant la période de latence l'énergie pulsionnelle est refoulée, elle n'en est pas moins présente et active; comment pourra-t-elle se libérer?

C'est ce rôle que jouera la sublimation.

Définition : La sublimation se définit comme le processus par lequel le moi change l'orientation de la pulsion qui passe d'un but sexuel à un but social.

L'énergie pulsionnelle est canalisée vers des buts qui sont valorisés par l'enfant et la société, par exemple l'agressivité pourra s'exprimer dans une activité sportive, les fantasmes de la vie inconsciente pourront s'exprimer dans une activité créatrice, dessin, etc.

Certaines angoisses pourront se trouver apaisées par l'intérêt pour la religion.

Par la sublimation l'enfant s'intègre à la société tout en exprimant sa vie inconsciente.

C'est également au cours de cette période que l'enfant va développer l'idéal du Moi qui aura pour origine les modèles parentaux (le père) et qui sera projeté par l'enfant sur les héros de dessins animés ou de contes qu'il aimera.

L'idéal de Moi correspond à une image de ce que l'enfant désire être, en s'identifiant à cet idéal il se valorise et se sent plus fort.

7.3 L'ouverture à la vie sociale

7.3.1 Les relations avec les parents

Les pulsions œdipiennes étant refoulées l'enfant cherche à établir avec ses parents une relation d'égal à égal, il veut être considéré comme un grand. Il a donc besoin d'être valorisé et qu'on lui fasse confiance, il veut s'affirmer et est en quête d'identité; c'est pourquoi il pose de nombreuses questions auxquelles il convient de répondre par le dialogue.

7.3.2 Les relations avec les frères et sœurs

L'enfant en se socialisant prend conscience qu'il fait partie d'un groupe (le ou les frères et sœurs), qu'il n'est pas le centre de la vie familiale, mais un élément d'un ensemble plus vaste par rapport auquel il doit se situer en tant que plus grand ou plus petit. Dans ces conditions la vie familiale va être une initiation à la vie sociale.

7.3.3 Les camarades

Par désir de grandir, l'enfant en période de latence va désirer s'ouvrir sur le monde extérieur et chercher à établir des relations hors de la cellule familiale, à l'école ou chez des amis il se fera des compagnons de jeu.

Le jeu devient donc de moins en moins solitaire et de plus en plus en plus social, il est un facteur important d'intégration sociale, dans la mesure où les jeux collectifs initie à la compétition, à la compréhension de l'autre et au respect d'un code commun (les règles du jeu).

==> Nécessité de favoriser le jeu au cours de cette période.

7.4 L'apprentissage des règles sociales

7.4.1 La nécessité sociale

Si le jeu joue un rôle important dans l'apprentissage des règles sociales il faut aussi (car c'est inévitable) que l'enfant soit confronté à la nécessité d'intégrer un certain nombre de modèles sociaux ainsi que les règles élémentaires de la vie sociale (politesse - camaraderie, etc.). Il répondra à cette nécessité en imitant les adultes auxquels il se réfère pour construire son moi idéal et s'adapter à la réalité sociale de façon harmonieuse.

7.4.2 L'ouverture sur le réel

Durant la période de latence l'enfant quitte la position égocentrique qui le caractérisait durant la période oedipienne, il ne va plus souhaiter que le réel corresponde toujours à ses désirs, mais il va chercher à le découvrir et le comprendre.

La curiosité intellectuelle va donc se développer.

Selon les conditions dans lesquelles se produira ce développement on verra se constituer, soit des tempéraments individualistes (si l'enfant est élevé seul et avec des relations sociales restreintes), soit le sens de la vie en groupe et de la collectivité (si les relations entre enfants dans et hors de la famille sont favorisées).

Ainsi l'enfant parviendra à se séparer plus facilement de ses parents afin d'aller vers autrui.

7.4.3 Le passage des relations à l'intérieur de la famille aux relations sociales extérieures

Grâce à cette ouverture sur le réel l'enfant accède à une véritable autonomie, il s'ouvre sur la société, ce qui peut parfois rendre les parents inquiets et anxieux. Le rôle du père est ici fondamental, il joue le rôle d'intermédiaire entre la vie familiale et la vie sociale, il symbolise l'autre, l'ouverture sur le monde extérieur.

7.5 L'enfant et l'école durant la période de latence

7.5.1 Les fonctions de l'école

L'école est l'institution sociale dans laquelle l'enfant passe le plus de temps, elle remplit cinq fonctions :

1. Fonction ludique : Support de la vie sociale de l'enfant, elle permet le jeu.
2. Fonction sociale : Elle offre les principes de base de la vie en groupe.
3. Fonction pédagogique ==> Sa principale raison d'être : l'instruction et la transmission du savoir.
4. Fonction éducative : Elle conduit l'enfant à respecter les règles et les lois qui régissent la société.
5. Fonction psychologique : Elle est un milieu de vie où l'enfant projette ses désirs et ses besoins affectifs.

7.5.2 Le développement de l'intelligence dans le cadre scolaire

Pour que l'enfant puisse s'épanouir dans le milieu scolaire il convient de ne pas privilégier une des fonctions au détriment des autres, la transmission du savoir et le développement de l'intelligence

ne peuvent s'accomplir harmonieusement que si l'enfant trouve dans l'école un lieu où pourront s'exprimer toutes ses aspirations.

Être obsédé par la réussite scolaire de son enfant peut quelquefois être pour lui une source d'échec et d'angoisse (peur de perdre l'amour de ses parents s'il n'obtient pas de bons résultats).

L'enfant doit se sentir soutenu dans son travail, valorisé lorsqu'il réussit et écouté lorsqu'il rencontre des difficultés, c'est dans ces conditions qu'il pourra franchir dans les meilleures conditions les étapes de sa scolarité.

7.6 Les développements moteurs et intellectuels

7.6.1 Le développement moteur

7.6.1.1 L'évolution physiologique

La croissance : Il grandit rapidement et son visage se transforme, il perd son apparence de petit enfant (il devient autre et doit s'adapter (tout comme ses parents) à son nouveau physique ==> modifications concernant le sommeil et l'alimentation.

7.6.1.2 La maîtrise du temps et de l'espace

Le temps : L'enfant vivait auparavant le temps en fonction des situations affectives auxquelles il était confronté, avec l'ouverture sur le monde l'enfant va devoir maîtriser son propre temps en établissant progressivement une harmonie entre ses rythmes biologiques, physiologiques, psychologiques et le rythme scolaire.

L'enfant parvient ainsi à discipliner son corps, la vie affective et sociale en s'inscrivant dans une durée.

L'espace : L'enfant a besoin au cours de cette période d'espaces qui sont pour lui des lieux d'autonomie (chambre, espace de jeux, de rangement, etc.), ce souci d'indépendance lui permet de comprendre la répartition sociale de l'espace il y a des lieux qui sont les siens et les lieux des autres qu'il faut respecter.

De plus sa conception de l'espace n'est plus seulement immédiate, elle devient plus concrète, l'enfant comprend ce que signifie l'espace d'une région ou d'un pays par les acquisitions de l'histoire et ce la géographie qu'il étudie en classe.

7.6.2 Le développement intellectuel

Cette période se caractérise par une mutation intellectuelle favorisée par le passage d'une vie essentiellement affective à une vie plus riche du point de vue de l'intellect. Son rapport au monde qui n'était fait que de perception et de sensation va devenir plus rationnel et conceptuel (CF. autrefois (7 ans = âge de raison).

Sa logique est une logique de classification, il organise le réel selon un ordre rationnel, ce progrès se font en deux étapes.

7.6.2.1 De 5 à 9 ans : la période de la logique concrète

L'enfant est capable de classer des objets selon un ordre rationnel, mais il doit toujours avoir un donné concret sous les yeux. Il parvient à classer des objets en fonction de leurs formes, leurs couleurs, leurs tailles, etc.).

7.6.2.2 A partir de 9 ans : la logique des possibles

L'enfant se détache du donné concret, il mettra en œuvre une logique qui ne concerne plus seulement le réel, mais ce que l'on peut imaginer grâce à des raisonnements hypothético-déductifs,

de la forme « si..., alors... ». Il peut donc faire véritablement des mathématiques et accède à la logique formelle qui caractérise la pensée adulte.

7.7 Les premières interrogations métaphysiques

7.7.1 Le sens de l'existence et la relation à autrui

Cette mutation sur le plan affectif et intellectuel conduit l'enfant à se poser de nombreuses questions sur le sens de l'existence. L'enfant étant mu par le désir d'être grand s'interroge sur ce qu'il va être, il parvient mieux à situer son existence dans le temps et comprend mieux que l'enfance n'est qu'une période transitoire. Ainsi, il se compare à autrui, il est « plus grand » ou « plus petit » et le contact d'autrui lui renvoie une image de lui-même lui permettant de cultiver son désir de grandir.

Cette tendance à se comparer avec autrui fait également naître en lui de nouveaux sentiments tels que la honte ou la pudeur, l'enfant a donc besoin au cours de cette période d'une intimité personnelle qu'il convient de respecter.

7.7.2 Amour et sexualité

Avec le refoulement de l'Oedipe et la prise de distance à l'égard de la famille, les enfants en période de latence s'intéressent aux enfants du sexe opposé. L'enfant affirme son identité sexuelle et sa curiosité sexuelle se par la masturbation qui ne représente en rien une conduite sexuelle anormale. Il ne faut donc pas condamner ou tourner en ridicule ce comportement, ce qui risquerait d'augmenter le sentiment de culpabilité de l'enfant qui pourrait percevoir cette condamnation comme une menace de castration. Or durant cette période l'enfant est très sensible et le refoulement de l'Oedipe entraîne une culpabilité sexuelle qu'il va transformer en tendresse.

Il va donc le plus souvent s'orienter vers le sexe opposé en ressentant un sentiment amoureux sans composante sexuelle ou érotique.

7.7.3 La question de la mort

Durant cette période l'enfant s'interroge beaucoup sur l'origine et le commencement des choses :

- D'où vient-on ?
- Qui est ton père ? ta mère ? pourquoi ?

Cela conduit aux premières questions existentielles :

- Comment je suis là et pourquoi ?

Les réponses des parents si elles l'éclairent ne le satisfont pas totalement, en effet, la connaissance de ses origines familiales et le fait de savoir que s'il est là c'est parce que ses parents l'ont désiré ne suffisent pas pour apaiser une inquiétude inhérente à la condition humaine et qui commence à naître en lui. Il prend conscience de la contingence de son existence et s'interroge sur son sens. Cette prise de conscience est aussi celle de sa finitude, celle de la mort, cette peur qui le travaille déjà inconsciemment depuis l'âge de 8 mois. (angoisse du 8^e mois liée à l'absence de la mère) devient plus consciente, d'autant plus que l'enfant prend conscience du caractère irréversible de la mort, il commence à comprendre que les personnes de son entourage qui sont décédés ne sont pas parties en voyage, mais ne reviendront plus.

Cette prise de conscience entraîne donc chez lui un sentiment d'angoisse et une impression de fragilité qu'il va compenser et auxquels il va répondre par des activités permettant la sublimation (le travail, le dessin, la peinture, les activités créatrices).

Il convient donc de répondre clairement aux questions que posent l'enfant sur la mort, sans dramatiser ni rien cacher, mais en lui montrant que l'on peut vivre heureux avec la conscience de la mort et en lui proposant les solutions les plus conformes aux convictions religieuses ou philosophiques des parents, sans pour autant les lui imposer de manière autoritaire et dogmatique.

7.8 Conclusion

Au cours de cette période l'enfant devient donc plus sage, il n'est plus le jouet de sa vie pulsionnelle et affective, il prend un certain recul par rapport à la réalité et entre dans une étape de la vie que certains ont appelé « l'âge métaphysique ». En effet l'enfant s'interroge sur le sens de l'existence et apaise ses angoisses par une demande plus intellectuelle et plus rationnelle, c'est aussi à cet âge que naît chez l'enfant un sentiment religieux qui se développera en fonction des convictions de ses parents. Mais cette période de calme n'est qu'une transition qui s'achève avec l'enfance dès que les premières manifestations de la puberté vont se faire sentir, le sujet va prendre conscience qu'il est en devenir sur le plan biologique, social et psychologique et va devoir construire une nouvelle identité, c'est là tout l'enjeu de la période difficile qui l'attend : l'adolescence.

Chapitre 8

L'adolescence

8.1 Introduction

Parmi les différentes périodes qui constituent le développement de l'être humain, l'adolescence semble être l'une des plus critiques et problématiques ; non pas que l'enfance et l'âge adulte soient des périodes stables et simples à définir, en effet l'enfant comme l'adulte se transforme et se modifie, mais les conditions de cette évolution ne sont pas les mêmes pour l'adolescent.

Alors que l'enfant évolue et se transforme en restant toujours dans un état de dépendance (principalement par rapport à ses parents), et que l'adulte est celui pour qui l'indépendance est un mode normal d'existence, l'adolescent se trouve quant à lui situé dans une position intermédiaire et inconfortable en raison du caractère transitoire de la période qu'il traverse ; il n'est plus un enfant, mais il n'est pas encore un adulte.

C'est pourquoi nous pouvons qualifier cette période de critique et problématique :

Critique : Il s'agit en effet d'une période de crise, c'est-à-dire de remise en question de soi par rapport à son corps, à sa famille, à l'école et à la société. On ne se perçoit et on n'est plus perçu de la même façon. On ressent un sentiment d'incompréhension vis à vis des autres et principalement des adultes, ce qui donne lieu à des conflits de générations qui se manifestent souvent par un blocage des deux cotés. Pour certains adultes l'adolescent n'étant plus un enfant devra respecter certains devoirs et assumer certaines responsabilités adultes sans pour autant pouvoir bénéficier des droits correspondants (politiques, sorties, sexualité). En réaction certains adolescents ne chercheront qu'à faire valoir leurs droits sans pour autant se conformer aux devoirs qui leur sont corrélatifs. Tout ceci fait que l'adolescence est une étape souvent pénible, difficile, voire même malheureuse, cela dit elle ne doit pas être interprétée de façon uniquement négative car l'adolescence est aussi renaissance, apprentissage d'une nouvelle vie et en cela elle est porteuse de toutes les richesses qui pourront être exploitées au cours d'une vie d'où l'importance de la résolution de la crise. Mais si l'adolescence est une période critique, elle est aussi problématique

Problématique : Problématique tout d'abord quant à sa définition. comment préciser les frontières qui séparent l'enfance de l'adolescence et l'adolescence de l'âge adulte ? En fonction de quels critères une telle délimitation peut-elle être établie ?

Si on remarque en effet, certaines transformations physiologiques au cours de cette période, on ne peut limiter et réduire l'adolescence à la puberté, il faut aussi tenir compte d'autres aspects tout aussi important comme :

- la modification des rapports affectifs avec l'entourage,
- la transformation du statut social,
- sans oublier l'évolution intellectuelle de l'adolescent.

L'adolescence recouvre globalement tous ces aspects et le problème est ici de savoir comment les faire correspondre et même s'il faut les faire correspondre. C'est d'ailleurs pourquoi certains

psychologues distinguent au cours de l'adolescence une phase pubertaire et une phase juvénile.

Phase-pubertaire : Elle se caractérise par l'accélération de la croissance et le développement des caractères sexuels spécifiques. Stade d'opposition de mise en question de l'enfance de déstructuration

* âges de la puberté : - 9 à 14 ans pour la fille. - 11 à 16 ans pour le garçon.

Il s'agit d'une évolution négative marquée par :

- l'instabilité de l'humeur
- l'hyperémotivité
- fatigabilité accrue
- émergence de l'instinct sexuel (apparition de la pudeur chez la fille et de la timidité chez le garçon)
- apparition possible de troubles de la conduite et du caractère, sentiment d'infériorité, opposition systématique à l'autorité, sentiment d'être incompris (ce que l'on a coutume d'appeler l'âge ingrat).

En fait l'adolescent pubère porte surtout son attention sur lui-même parce qu'il ne parvient pas à s'accepter et à se comprendre tel qu'il devient. S'il a le sentiment d'être incompris c'est aussi parce qu'il ne se comprend pas lui-même.

Phase-juvénile : Période plus positive.

- restructuration de soi sur le plan intellectuel et psychologique
- affirmation de soi
- découverte d'autrui
- quête d'autonomie et besoin de participer à la vie sociale.

2 orientations complémentaires :

- découverte et structuration de la personnalité individuelle,
- ouverture sur la société et autrui.

L'apparition et la durée de ces deux phases peut varier selon les individus et les influences culturelles; il y a d'ailleurs un aspect social de l'adolescence qui est indéniable et qui révèle assez clairement que l'on ne peut limiter la période de l'adolescence à celle des transformations dues à la puberté (cf. texte de G. Mendel).

“ En effet, ce qui retiendra mon attention est le fait à double visage que l'adolescence sociale soit d'apparition relativement récente et qu'elle ait été créée par la société.

Bien entendu, les transformations psychologiques et corporelles apparaissant à cet âge et qui marquent en particulier les débuts de la fonction sexuelle sont de toutes les époques. Et à toutes les époques aussi probablement, elles se sont accompagnées d'une résurgence, d'une reviviscence des éléments de la crise \oe{}dipienne des trois-cinq ans.

Mais, point essentiel, le fait de la création massive par la société depuis quelques décennies d'une adolescence sociale s'accompagne dans nos pays d'une gestion sociale radicalement nouvelle de cette période : à savoir, dans l'espace, la séparation poussée de cette classe d'âge qui, à l'école, puis, pour une partie d'elle, dans les Universités, est mise hors-société et même, il faut le dire, hors-réalité, et, dans le temps, la prolongation toujours plus allongée de cette période. Mon maître et ami Philippe Ariès a pu réussir que pénétre profondément dans les esprits l'information selon laquelle l'enfance (sociale) était une idée neuve en Europe, car y étant apparue vers le milieu du dix-huitième siècle. Jusqu'à ce moment, en effet, les enfants à peine sortis du premier âge se voyaient intégrés à la vie sociale, traités et vêtus comme des adultes miniaturisés, et même comme des adultes fort minimisés puisque leur existence, leur survie étaient des moins valorisées. L'enfance sociale, celle que nous connaissons, n'apparaît vraiment dans nos pays qu'avec la révolution industrielle. Et, pareillement, pour ce qui concerne notre sujet, il serait inutile, par exemple, de chercher des documents qui porteraient sur la psychologie de l'adolescent ouvrier d'il y a vingt ans. On n'en trouvera pas pour la raison que l'adolescence sociale à cette époque et pour cette condition

n'existait pas : on passait directement du Certificat d'Etudes à la production : d'où aujourd'hui, signalons-le au passage, une particulière difficulté dans la relation à leurs enfants devenus adolescents sociaux de ceux qui n'ont pas eux-mêmes connu cette situation. - L'adolescence sociale n'a tout d'abord pas existé ou fort peu, même pour une minorité : au XVIII^e siècle, le prince de Conti se met à seize ans à la tête de la Fronde, et Louis XIV est considéré comme majeur et sacré roi à 15 ans. Si, avec les études universitaires, l'adolescence sociale se développa au XIX^e siècle, elle reste le fait d'une minorité étroitement tenue et encadrée par des structures sociales encore très fermes. Donnons trois chiffres : 67 000 étudiants en France en 1928, un million en 1980 et une prévision de deux millions pour l'an 2000, dans dix ans. C'est évidemment la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans qui a créé l'adolescence sociale telle que nous la connaissons. De même que c'est la prolongation des études et la multiplication des étudiants - près de 40 % d'une génération est arrivée aux portes de l'enseignement supérieur en 1989 - qui est à l'origine de l'allongement de l'adolescence sociale : Ne parle t'on pas aujourd'hui de l'âge de 25 ans comme limite supérieure, chiffre qui aurait paru étonnant il y a quelques années et extravagant au XVII^e siècle.

On ne peut que noter, en parallèle avec ce développement quantitatif et en durée, la croissance quasi-exponentielle depuis quatre à cinq ans, tout récemment donc, des colloques, congrès, Tables Rondes, consacrés aux troubles psychiatriques des adolescents par les psychiatres et par les psychanalystes . Une telle croissance témoigne évidemment de ce que le nombre des adolescente en difficulté augmente. Serait-ce alors une simple question de proportionnalité et de statistiques : à nombre plus élevé d'adolescents, chiffre plus élevé de troubles ? Il ne le semble pas. La notion est assez évidente aujourd'hui - et tout d'abord pour les parents - que cet âge est devenu une période à risque - un risque situationnel et non pas statistique. Le sous-titre du présent Colloque, tel qu'il a été adopté par ses organisateurs mêmes (« une classe d'âge en perdition ») se veut clairement un signal d'alarme : ce serait toute cette classe d'âge qui, par sa situation même, serait ainsi menacée.(...)

L'observation paraît montrer que - si l'influence de la société s'exerce à présent, c'est paradoxalement de manière inverse qu'autrefois. Alors que celui qui parvenait à cet âge entraînait rapidement dans la société des adultes et se trouvait soumis à un processus intense « d'adultisation », aujourd'hui tout est fait au contraire pour barrer une telle « adultisation ». lorsque existait un sas de retenue entre l'enfance et la vie adulte, c'était afin que, à la fois, la coupure soit nette et tranchée, avec l'enfance et l'action des adultes plus puissante. Aujourd'hui, et la différence est en effet radicale, un tel sas - prolongé sur plusieurs années - n'a comme contenu qu'un prolongement forcé de l'enfance sociale, avec par exemple, ces manifestations caricaturales lorsque, en Terminale, un sujet qui jouit de ses droits civiques adultes et qui vote se voit traité comme un mineur irresponsable et sans droits.

La socialisation en tant que telle est bien - la pauvreté des recherches sur ce point le montre assez clairement - le souci mineur de l'Institution scolaire ou universitaire.

Faut-il alors s'étonner que face à des besoins et à des désirs qui deviennent finalement ceux de l'âge adulte, l'infantilisation forcée qui de nos jours a pris le relais, à l'école et à l'Université, de l'ancienne adultisation forcée soit à l'origine de cette immaturité psychoaffective qui frappe les observateurs... et les parents ? Et les mêmes causes produisant les mêmes effets, pour ceux qui ne sont pas. entrés à l'Université, le chômage désocialisant (qui, on la sait, touche effectivement la jeunesse) entraîne les mêmes conséquences que la désinsertion sociale à l'école et à l'Université - ou des conséquences pires puisque ici même l'action de préparation d'un avenir y est le plus souvent absente. “

De l'adolescence sociale comme phénomène récent.

G. MENDEL

Si les changements physiologiques dus à la puberté peuvent objectivement se constater dans

leur universalité il n'en va pas de même des autres aspects qui peuvent varier d'une époque ou d'une civilisation à l'autre.

EX : A notre époque allongement de la période de l'adolescence d'un point de vue social et familial, le texte de G. Mendel montre qu'indépendamment des transformations biologiques il existe une adolescence sociale dont l'apparition est toute récente.

C'est en partie le maintien prolongé dans une période transitoire qui est à l'origine des problèmes que pose l'adolescence et que se pose l'adolescent.

- Problèmes théoriques que se pose le psychologue qui veut aborder et définir l'adolescence.
- Problèmes existentiels posés à l'adolescent lui-même : comment vivre sans savoir qui l'on est ?

Car les problèmes que se pose l'adolescent sont principalement des problèmes d'identité et la question essentielle que se pose l'adolescent et à laquelle il ne parvient pas toujours à répondre est la question : « qui suis-je ? », qui suis-je moi qui ne suis plus un enfant et pas encore un adulte et que vais-je devenir ?

Tous les problèmes de l'adolescent sont liés à l'image est à l'idéal du moi, c'est à dire des problèmes d'identité :

- par rapport à son corps ==> problèmes liés à la notion de schéma corporel
- par rapport à son statut social
- par rapport aux relations affectives et à la sexualité (se détacher des objets d'amour primitifs, cf. \OE{di}pe, régression au stade infantile et lutte contre cette régression, il faut trouver un nouvel objet d'amour).

La tâche de l'adolescent est donc difficile car il doit reconstruire une nouvelle image de lui-même, faire advenir sa véritable personnalité et conquérir son indépendance.

8.2 Les différentes fonctions de l'adolescence

8.2.1 Apprentissage :

Entre 12 et 20 ans l'adolescent apprend :

- A maîtriser de nouvelles expressions pulsionnelles (avec le développement des fonctions sexuelles et la poussée pulsionnelle qui l'accompagne).
- A expérimenter de nouveaux rôles sociaux ==> Changement du statut social et de la manière dont il est perçu par autrui.
- A assumer une nouvelle identité.
- A développer la rationalité sur le plan intellectuel.

8.2.2 Affirmation de soi

L'adolescent cherche à se manifester par rapport aux adultes qui constituent un monde auquel il n'appartient pas encore ==> il cherche à se différencier, à se détacher des liens de dépendance par rapport à la famille et au monde des adultes. Il va donc se poser en s'opposant, ce qui explique la recherche de l'originalité, la conformité à des modes, des styles etc., mais aussi les conflits, et toutes les attitudes par lesquelles l'adolescent se distancie du monde des adultes.

8.2.3 Dépassement de soi

L'enfant se dépasse pour devenir adolescent et ce dernier par l'excès et la démesure (tant dans l'agressivité que dans l'amour) se dépasse pour s'affirmer et construire sa personnalité d'adulte.

8.3 Les transformations physiques et leurs conséquences psychologiques

8.3.1 Les transformations de la puberté

L'adolescence correspond partiellement à la période de la puberté qui se caractérise par un certain nombre de transformations physiologiques.

Puberté : Période de maturation sexuelle au cours de laquelle se produit une profonde mutation de l'individu, tant physique que psychique. Début : 9 à 14 ans chez la fille, 11 à 16 ans chez le garçon. Il s'agit d'un âge moyen car le début et la durée de la puberté sont très variables selon les sujets, des facteurs aussi bien nutritionnels qu'environnementaux et familiaux jouent un rôle déterminant à ce sujet.

Sur le plan physique, en plus du développement des organes sexuelles qui rendent l'individu apte à la reproduction on constate l'apparition d'un certain nombre de caractères sexuels secondaires.

Garçons :

- Développement de la pilosité
- Mue de la voie
- Accélération de la croissance
- Augmentation de la masse musculaire

Fille :

- Développement mammaire
- Pilosité pubienne
- Premières règles
- Poussée de croissance

A l'achèvement de la puberté, garçons et filles deviennent aptes à la procréation. Toutes ces transformations vont affecter la personnalité de l'adolescent, selon un processus d'ailleurs très complexe puisqu'il y a semble-t-il interaction des manifestations et du développement de la pulsion sexuelle avec les conditions psychologiques et sociales dans lesquelles s'effectue cette évolution. Il n'y a pas en effet que les facteurs hormonaux qui interviennent dans le développement sexuel de l'adolescent, on remarque par exemple dans certaines civilisations dans lesquelles le désir sexuel n'est pas cultivé que le besoin de relation sexuelle se fait beaucoup moins sentir à l'adolescence¹.

C'est d'ailleurs pourquoi il est préférable de parler comme le fait le psychologue H. Lehalle d'une psychologie des adolescents² plutôt que d'une psychologie de l'adolescent.

Parallèlement à l'augmentation d'intensité de la pulsion sexuelle (dont nous parlerons de façon plus détaillée ensuite), l'apparition des caractères sexuels secondaires et la poussée de croissance qui entraîne une modification importante de l'aspect physique vont remettre en cause le schéma corporel de l'adolescent qui va devoir se réadapter à un nouveau corps, restructurer l'image qu'il se fait de lui-même et qui lui sert de repère dans l'espace.

Au cours de l'adolescence l'ancienne image du corps devient incompatible avec les nouvelles dimensions corporelles que prend l'individu.

L'adolescent perçoit alors son corps comme quelque chose d'étrange et d'étranger qu'il ne parvient pas toujours à maîtriser, ==, impression de maladresse, ==, désir d'éprouver ce corps dans des exercices sportifs violents.

Mais il n'y a pas que les modifications résultant de la puberté qui déterminent l'importance qu'il faut accorder au corps chez l'adolescent. Le corps a aussi une signification sociale et sexuelle et c'est en partie par lui que l'adolescent parvient à s'affirmer dans le monde. L'aspect extérieur de notre corps constitue l'image de soi que l'on donne au monde extérieur, il constitue la frontière

¹CF. Margaret Mead, *Mœurs et sexualité en Océanie*, Plon, Collection Terres Humaines

²Henri Lehalle, *Psychologie des adolescents*, P.U.F.

entre l'individu et le monde, il est ce qui stimule la relation de l'autre d'un point de vue social et sexuel.

8.4 Le corps comme facteur d'identité et comme signifiant sexuel

Ceci explique l'importance qu'accorde l'adolescent à son apparence physique (cf. la « culture » du look actuellement), l'adolescent peut par exemple passer de longs moments à se contempler dans un miroir. Les vêtements peuvent permettre à l'adolescent de s'opposer à sa famille et à la société (par originalité ou excentricité).

Aussi faut-il envisager une grande partie des questions que se pose l'adolescent concernant son identité autour de cette problématique du corps.

L'adolescent se demande qui il est, par rapport à ce corps transformé qui est le sien et qu'il ne connaît pas encore.

==¿ Comment comprendre et exprimer des tendances et des appétits sexuels qui s'organisent de façon beaucoup plus manifeste autour de la zone génitale. Les désirs seront ceux d'un homme ou d'une femme et non plus d'un enfant pour lequel la spécificité sexuelle n'est pas déterminante .

==¿ Il faut donc rompre, s'arracher à cet enfant que l'on était (Alors que d'un point de vue relationnel on peut être considéré comme tel, par la famille on peut encore être considéré comme un enfant).

8.4.1 Le corps comme signifiant sexuel

Toutes les transformations de la puberté font donc du corps un signifiant sexuel, ce par quoi je montre que je suis un homme ou une femme.

Toutes ces transformations sont à la fois source de satisfaction, mais aussi de malaise.

De plus il n'y a pas que son propre corps qui devient signifiant sexuel, cela est vrai aussi du corps de l'autre qui peut devenir objet de désir (le besoin d'aimer qui était originellement incestueux se transforme en amour de soi et en la recherche d'un partenaire à l'extérieur ==¿ dépassement de la situation œdipienne dont nous reparlerons à propos du développement affectif).

Toute cette évolution est corrélative à la manifestation de certaines pulsions.

8.4.2 Le réveil des pulsions

Devenir et plus encore devenir un adulte homme ou femme assumant pleinement sa sexualité nécessite qu'un certain nombre d'obstacles et de difficultés soient surmontés.

- les conflits avec l'entourage,
- certains interdits sociaux et culturels.

Ainsi pour éviter ces obstacles et libérer son énergie pulsionnelle malgré eux, c'est sur son propre corps que l'adolescent va satisfaire les pulsions érotiques qu'il ressent. Mais ces pulsions si elles sont sources de satisfaction sont aussi source de malaise car elles font peur à l'adolescent qui ne parvient pas encore à les cerner et se sent angoissé. Il ressent un désir dont l'objet lui est pour le moment inconnu et cela se manifeste par des excitations corporelles (érections principalement), qui peuvent mettre mal à l'aise et ce malaise se traduit aussi sur le corps (rougeur, honte face à la personne qui pourrait être objet de désir, difficulté à dissimuler ses sentiments, maladresse.).

Ce sentiment de malaise est cultivé d'ailleurs par les attitudes socio-éducatives qui répriment ou culpabilisent l'enfant et l'adolescent quant à la manifestation et à l'expression de leur sexualité, l'exemple de la masturbation est particulièrement révélateur de ce type d'attitude. La masturbation qui est une attitude normale à tous les âges de la vie, si elle n'est pas réprimée et condamnée systématiquement sera toujours considérée comme une occasion de moquerie et tournée en ridicule dans diverses plaisanteries, ce qui ne fait qu'accroître le sentiment de malaise de l'adolescent et aux pulsions qui le traversent cultivant un sentiment de honte et de culpabilité. Les adolescents

entre eux, (peut-être plus chez les garçons) cultivent ce sentiment en se comportant par rapport aux autres comme si leur sexualité était conforme au modèle adulte.

Toutes ces modifications ainsi que le réveil de la sexualité entraînent des transformations de la vie affective et sentimentale.

8.5 L'évolution affective de l'adolescent

La puberté entraîne la réactivation de problèmes anciens assoupis durant la période de latence. La psychanalyse a montré assez clairement l'existence d'une sexualité se manifestant par le fait que dès le début de la vie, c'est au travers de son corps que l'enfant ressent toutes les excitations qui résultent de ses besoins internes ou des sollicitations du monde extérieur.

Cette sexualité infantile évolue vers l'organisation du complexe d'Œdipe qui se manifestera par un sentiment d'amour pour l'un des deux parents (cf. cours sur la psychologie de l'enfant). Le complexe d'Œdipe et les conflits œdipiens vont se trouver réactivés au moment de l'adolescence, mais alors l'adolescent prend conscience qu'il ne peut satisfaire ses désirs incestueux et qu'il doit renoncer à ses premiers objets d'amour.

Anna Freud³ a d'ailleurs été frappée (*L'enfant dans la psychanalyse*) par la ressemblance entre les attitudes de l'adolescent et les réactions de deuil des personnes ayant perdu un être aimé, selon elle la poussée instinctuelle de la puberté renforce l'attachement aux objets d'amour primitifs, c'est-à-dire les parents, ainsi que tous les fantasmes incestueux qui l'accompagne, il y a une régression à la période œdipienne pendant l'adolescence et ce dernier doit lutter contre ces tendances primitives, contre cet investissement de libido qui doit se détacher de ses premiers objets d'amour, il doit faire son deuil de ses parents (père ou mère selon le sexe) comme objet d'un désir sexuel. Mais la libido, la pulsion sexuelle se trouve alors sans objet, en quête d'un nouvel objet d'amour.

Cette lutte de l'adolescent contre ses tendances primitives explique en partie le rejet de l'adolescent envers ses parents, rejet qui a avant tout ici un caractère défensif plutôt qu'agressif. Parce que l'on risque de se rattacher trop à eux - et ainsi de revivre aggravés tous les drames de l'époque œdipienne - on se sent presque obligé de les fuir, ce rejet s'accompagne d'ailleurs parfois de nostalgie, d'un certain regret de la sécurité de l'enfance, la perte du soutien parental résulte d'une situation conflictuelle, ce qui explique que de défensif le rejet puisse devenir agressif par une espèce de renversement des sentiments, (l'amour devient haine). La dépendance envers les parents subsiste, mais sous la forme de l'hostilité, par la recherche de la sanction, par une attitude agressive systématique.

³La fille de Freud, le dernier de ses six enfants, Anna, décédée le 9 octobre 1982 à Londres, fut la seule, dans la fratrie, à suivre les traces du père, dont elle était la préférée et dont elle devint le plus fidèle disciple.

À la mort de Freud, elle se mua en gardienne vigilante de la doctrine, incarnant, pour une partie importante de la communauté analytique - notamment pour les Britanniques et les Américains -, une légitimité indiscutable, parce que fondée sur la filiation.

Devenue elle-même psychanalyste, elle fut membre de la Société psychanalytique de Vienne à partir de 1922 et de son comité de coordination en 1925-1926 ainsi que de l'International Psycho-Analytical Association (I.P.A.) dès 1922-1923.

Travaillant à l'école expérimentale Baumgarten, qui recueillait des orphelins de la Première Guerre mondiale, et donnant des conférences de psychopédagogie, elle se voua au perfectionnement clinique de la psychanalyse des enfants et des adolescents. Plus tard, elle devait présider l'I.P.A. avec une main de fer. En 1922, elle présenta à la Société psychanalytique de Vienne son premier travail : «Fantasmes et rêveries diurnes d'un enfant battu», puis, cinq ans plus tard, fit paraître son ouvrage principal, *Le Traitement psychanalytique des enfants* (trad. A. Berman et F. Richat, P.U.F., Paris, 1951).

En 1938, après l'Anschluss, Anna Freud fut arrêtée par les nazis, puis relâchée. Grâce à l'intervention de la princesse Marie Bonaparte, qui versa la rançon exigée par Hitler, elle put échapper aux persécutions, quitter Vienne et se réfugier à Londres avec ses parents. Là, elle se transforma en secrétaire, garde-malade, confidente et porte-parole de son père, lisant les communications de celui-ci lors des congrès et dans les réunions publiques. Elle tint ce rôle jusqu'à la mort de Freud, en septembre 1939.

Anna Freud est restée jusqu'à sa mort le défenseur farouche de ce qu'elle jugeait être la vraie doctrine freudienne. Mais la lecture qu'elle en faisait et l'autorité qu'elle garda sur l'I.P.A. suscitèrent souvent des débats et des conflits passionnés au sein de la communauté psychanalytique internationale, comme en 1953, au Congrès de Rome, qui fut illustré par le discours et la dissidence de Jacques Lacan. (extrait de l'article A. Freud de l'Encyclopédia Universalis).

On remarque donc en réaction aux reviviscences oedipiennes deux moyens de défense possibles correspondant à deux attitudes par rapport aux parents :

- rejet défensif (crainte de revivre les conflits oedipiens)
- rejet agressif (l'amour se change en haine).

A ces deux moyens peut s'en ajouter un troisième, l'agressivité se retournant contre le moi lui-même (souvent lorsque les parents ne répondent pas à l'attitude agressive de l'enfant), celui-ci va sombrer dans l'isolement dépressif. D'autres attitudes ou comportement peuvent aussi être constatées au cours de cette période : L'adolescent pourra par exemple déplacer sa libido sur un autre objet qui jouera souvent un rôle de substitut parental, il s'agira souvent d'une personne plus âgée, un camarade, un professeur ou un ami des parents. Ces relations vont permettre une ouverture de l'adolescent sur le monde extérieur et donc un enrichissement. On pourra également constater une certaine forme d'investissement narcissique : le moi se choisit comme objet d'amour ==> refus de prendre l'autre en considération. Cela donnera à l'adolescent une apparence d'indépendance intellectuelle et physique. L'adolescent a également besoin de se sentir reconnu par ses semblables et de ne plus avoir à assumer seul ses actions, ce qui explique l'importance jouée par la vie en groupe et les relations d'amitié.

8.6 L'importance du groupe et des relations d'amitiés au cours de l'adolescence

8.6.1 Le groupe

Le groupe va jouer pour l'adolescent le rôle d'une structure d'accueil dans laquelle il va se réfugier. Il va rechercher parmi ceux qui sont ses semblables et qui rencontrent les mêmes difficultés que lui, un appui, un soutien, une compréhension dus au fait qu'ils vivent une situation semblable à la sienne.

L'égalité relative qui règne dans le groupe, ainsi que le rôle attribué à chacun contribue à restaurer un sentiment de sécurité qui tendait à disparaître. Il s'agit donc d'un enrichissement comblant un vide affectif et social.

Cette vie en groupe peut être

- soit organisée ==> structure institutionnelle, sportive, culturelle)
- soit spontanée, il s'agit alors le plus souvent de groupe plus éphémère et moins ouverts offrant des possibilités d'enrichissement moindre dans la mesure où la coupure avec le monde des adultes est plus nette.

Quoi qu'il en soit la vie en groupe contribue à la constitution de la personnalité et à l'apprentissage de la vie en société. Elle permet de prendre ses distances par rapport au milieu familial, de s'orienter dans l'existence en fonction de nouveaux points de repère. Cet intérêt pour le groupe d'individus de même sexe va ensuite faire place à une nouvelle forme de relation à l'autre : l'amitié.

8.6.2 L'amitié

On assiste au cours de la puberté à un rétrécissement des rapports sociaux du en grande partie au narcissisme de l'adolescent résultant de l'intérêt qu'il porte sur lui-même en raison des transformations qu'il subit. Cet intérêt pour soi-même n'est d'ailleurs pas uniquement amour de soi mais se manifeste par une ambivalence des sentiments de l'adolescent par rapport à lui-même.

- Aspect positif : Les changements qu'il subit le valorisent puisqu'il devient adulte.
- Aspect négatif : Son aspect physique le gêne, les sentiments et les pulsions nouvelles qu'ils ressent l'inquiètent et le culpabilisent.

L'adolescent va donc manquer d'assurance par rapport à lui-même et va tenter de retrouver assurance et confiance en lui par le mouvement vers l'autre. C'est pourquoi l'adolescence est l'âge de l'amitié, âge au cours duquel se manifeste le besoin de se confier à un autre soi-même avec lequel peut s'établir une certaine complicité et intimité.

Cette relation étroite qui caractérise l'amitié adolescente peut d'ailleurs parfois s'apparenter à une sorte d'amour (les deux amis se coupent d'un monde qu'ils ne comprennent pas ou qui ne les comprend pas) qui s'il ne s'apparente pas toujours à une relation homosexuelle peut y ressembler de façon passagère. Selon certains psychanalystes l'homosexualité ne devient permanente et durable, le plus souvent que chez des sujets présentant un déséquilibre des images parentales avec dévalorisation ou survalorisation du père et idéalisation de la mère.

Plus généralement lorsque le désir de la relation sexuelle se fait sentir c'est vers l'autre sexe que se tourne l'adolescent et le sentiment amoureux (romantisme) se substitue au sentiment d'amitié qui avait été prédominant principalement au cours de la période juvénile. Ensuite l'ami intime est le plus souvent délaissé ou abandonné et, à la recherche d'un objet d'amour l'adolescent sort de son repli sur soi.

D'abord imaginaire puis platonique l'amour va conduire à un âge plus ou moins précoce aux premières expériences sexuelles. Tout ce développement affectif conduit donc l'adolescent à parvenir progressivement au statut d'adulte, mais ce statut d'adulte il ne peut se contenter de l'atteindre uniquement du point de vue des relations personnelles et intimes, il doit aussi y accéder dans le domaine social où il va devoir jouer le véritable rôle de l'adulte (cf. texte de G. Mendel concernant l'adolescence sociale).

“ En effet, ce qui retiendra mon attention est le fait à double visage que l'adolescence sociale soit d'apparition relativement récente et qu'elle ait été créée par la société.

Bien entendu, les transformations psychologiques et corporelles apparaissant à cet âge et qui marquent en particulier les débuts de la fonction sexuelle sont de toutes les époques. Et à toutes les époques aussi probablement, elles se sont accompagnées d'une résurgence, d'une reviviscence des éléments de la crise dipienne des trois - cinq ans . Mais, point essentiel, le fait de la création massive par la société depuis quelques décennies d'une adolescence sociale, s'accompagne dans nos pays d'une gestion sociale radicalement nouvelle de cette période : à savoir, dans l'espace, la séparation poussée de cette classe d'âge qui, à l'école, puis, pour une partie d'elle, dans les Universités, est mise hors-société et même, il faut le dire, hors-réalité, et, dans le temps, la prolongation toujours plus allongée de cette période. Mon maître et ami Philippe Ariès a pu réussir que pénètre profondément dans les esprits l'information selon laquelle l'enfance (sociale) était une idée neuve en Europe, car y étant apparue vers le milieu du dix-huitième siècle. Jusqu'à ce moment, en effet, les enfants à peine sortis du premier âge se voyaient intégrés à la vie sociale, traités et vêtus comme des adultes miniaturisés, et même comme des adultes fort minimisés puisque leur existence, leur survie étaient des moins valorisées. L'enfance sociale, celle que nous connaissons, n'apparaît vraiment dans nos pays qu'avec la révolution industrielle. Et, pareillement, pour ce qui concerne notre sujet, il serait inutile, par exemple, de chercher des documents qui porteraient sur la psychologie de l'adolescent ouvrier d'il y a vingt ans. On n'en trouvera pas, pour la raison que l'adolescence sociale à cette époque et pour cette condition n'existait pas : on passait directement du Certificat d'Études à la production : d'où aujourd'hui, signalons-le au passage, une particulière difficulté dans la relation à leurs enfants devenus adolescents sociaux de ceux qui n'ont pas eux-mêmes connu cette situation.

L'adolescence sociale n'a tout d'abord pas existé ou fort peu, même pour une minorité : au XVII^e siècle, le prince de Conti se met à seize ans à la tête de la Fronde, et Louis XIV est considéré comme majeur et sacré roi à 15 ans. Si, avec les études universitaires, l'adolescence sociale se développa au XIX^e siècle, elle reste le fait d'une minorité étroitement tenue et encadrée par des structures sociales encore très fermées. Donnons trois chiffres : 67 000 étudiants en France en 1928, un million en 1980 et une prévision de deux millions pour l'an 2000, dans dix ans.

C'est évidemment la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans qui a créé l'adolescence sociale telle que nous la connaissons. De même que c'est la prolongation des études et la multiplication des étudiants - près de 40 % d'une génération est arrivée aux portes de l'enseignement supérieur en 1989 - qui est à l'origine de l'allongement

de l'adolescence sociale : Ne parle t'on pas aujourd'hui de l'âge de 25 ans comme limite supérieure, chiffre qui aurait paru étonnant il y a quelques années et extravagant au XVIII^e siècle.

On ne peut que noter, en parallèle avec ce développement quantitatif et en durée, la croissance quasi - exponentielle depuis quatre à cinq ans, tout récemment donc, des colloques, congrès, Tables Rondes, consacrés aux troubles psychiatriques des adolescents par les psychiatres et par les psychanalystes.

Une telle croissance témoigne évidemment de ce que le nombre des adolescents en difficulté augmente. Serait-ce alors une simple question de proportionnalité et de statistiques : à nombre plus élevé d'adolescents, chiffre plus élevé de troubles ? Il ne le semble pas. La notion est assez évidente aujourd'hui - et tout d'abord pour les parents - que cet âge est devenu une période à risque - un risque situationnel et non pas statistique. Le sous-titre du présent Colloque, tel qu'il a été adopté par ses organisateurs mêmes ("Une classe d'âge en perte") se veut clairement un signal d'alarme : ce serait toute cette classe d'âge qui, par sa situation même, serait ainsi menacée. (...)

L'observation paraît montrer que - si l'influence de la société s'exerce à présent, c'est paradoxalement de manière inverse qu'autrefois. Alors que celui qui parvenait à cet âge entraînait rapidement dans la société des adultes et se trouvait soumis à un processus intense « d'adultisation », aujourd'hui tout est fait au contraire pour barrer une telle « adultisation », lorsque existait un sas de retenue entre l'enfance et la vie adulte, c'était afin que, à la fois, la coupure soit nette et tranchée, avec l'enfance et l'action des adultes plus puissante.

Aujourd'hui, et la différence est en effet radicale, un tel sas - prolongé sur plusieurs années - n'a comme contenu qu'un prolongement forcé de l'enfance sociale, avec par exemple, ces manifestations caricaturales lorsque, en Terminale, un sujet qui jouit de ses droits civiques adultes et qui vote se voit traité comme un mineur irresponsable et sans droits. La socialisation en tant que telle est bien - la pauvreté des recherches sur ce point le montre assez clairement - le souci mineur de l'Institution scolaire ou universitaire. Faut-il alors s'étonner que face à des besoins et à des désirs qui deviennent finalement ceux de l'âge adulte, l'infantilisation forcée qui de nos jours a pris le relais, à l'école et à l'Université, de l'ancienne adultisation forcée soit à l'origine de cette immaturité psychoaffective qui frappe les observateurs... et les parents ? Et les mêmes causes produisant les mêmes effets, pour ceux qui ne sont pas entrés à l'Université, le chômage désocialisant (qui, on le sait, touche effectivement la jeunesse) entraîne les mêmes conséquences que la désinsertion sociale à l'école et à l'Université - ou des conséquences pires puisque ici même l'action de préparation d'un avenir y est le plus souvent absente. "

G. MENDEL.

De l'adolescence sociale comme phénomène récent. Colloque de Bourges Avril 1990

8.7 L'accèsion de l'adolescent aux rôles de la vie adulte dans le contexte familial et social

Le développement affectif de l'adolescent que nous venons d'étudier ne prend tout son sens par rapport à un contexte social et familial dans lequel l'adolescent doit s'intégrer, si au cours de son évolution affective l'adolescent cherche à s'affranchir de sa dépendance (amoureuse ou conflictuelle) à l'égard de ses parents pour aller chercher à l'extérieur du milieu familial un autre objet d'amour, c'est qu'il désire aussi s'ouvrir sur un univers social plus riche et plus étendu qui lui permettra d'accéder aux rôles sociaux joués par les adultes, et peut-être d'inventer de nouvelles fonctions et une autre forme de vie adulte.

Parmi les rôles de la vie adulte vers lesquels va s'orienter l'adolescent il est difficile de ne pas accorder une place particulière à :

- La fonction parentale (l'adolescent devenu adulte pourra lui-même devenir parent).
- La fonction professionnelle (l'entrée dans le monde du travail)

Cette accession aux rôles de la vie adulte ne s'effectue pas de façon uniforme et identique pour tous les adolescent, on peut constater des variations quant au moment de cette accession et quant à la manière dont elle se produit.

Selon les différentes études qui ont été faites on constate que le facteur principal déterminant ces variations est le milieu social. Cependant l'allongement de la durée de la scolarité et la massification des études ont relativisé cette donnée, si la crise d'adolescence ne se produit pas exactement de la même façon selon le milieu social, elle est devenue une réalité dans tous les milieux sociaux alors qu'il y a à peine trente ans elle était le privilège des classes dites bourgeoises ou favorisées. Les manifestations de la crise d'adolescence et les comportements adolescents ont d'ailleurs beaucoup changé, alors que l'adolescent des années 70 était contestataire, l'adolescence d'aujourd'hui est beaucoup plus conformiste par crainte de l'avenir, ou violente dans les milieux défavorisés en raison des frustrations qu'entraînent le chômage et l'exclusion.

Ainsi les jeunes lycéens issus de milieux relativement favorisés vont manifester un désir de conserver certains aspects du statut infantile (désir de rester le plus longtemps possible chez les parents), tandis que ceux qui ont échoué sur le plan scolaire et qui se trouvent dans des situations sociales plus difficiles pourront sombrer dans la délinquance ou la violence.

La violence n'est plus alors une violence de contestation mais une révolte réactive et destructrice.

D'autre part on peut, peut-être également constater que la crise d'identité adolescente touche également le monde des adultes qui ont de plus en plus en plus tendance à douter d'eux-mêmes et à valoriser à l'excès les caractéristiques de la jeunesse. Cette valorisation n'est-elle pas un facteur accroissant le sentiment d'angoisse et de fragilité qui caractérise l'adolescence.

A quoi se référer lorsque l'on est soi-même le modèle de référence ?

Lorsque l'on doute de soi-même il est préférable d'avoir pour modèle des personnes faisant preuve d'assurance et ayant foi en eux-mêmes que des êtres chez lesquels on retrouve des angoisses comparables aux siennes, il serait donc peut-être souhaitable dans l'intérêt des adolescents eux-mêmes de remettre en question le « Jeunisme » qui sévit chez de nombreux adultes aujourd'hui.

L'adolescence va donc se caractériser socialement par l'accession à une multiplicité de groupes, de milieux sociaux divers qui permettront de déterminer les différents rôles sociaux que le jeune devra jouer ensuite en tant qu'adulte. Mais la difficulté dans la période actuelle vient du fait que, notre société traversant une période de mutation, aussi bien culturelle que technologique et économique, les adolescents n'ont plus aucun modèle spécifique auquel s'identifier pour envisager leur rôle en tant qu'adulte ou plutôt ils ont une multiplicité de modèles tous aussi imaginaires les uns que les autres qui leur sont proposés par les médias (de la rock star au jeune cadre dynamique)

- Le père et la mère travaillant sont souvent absent et ne représentent plus un modèle permanent
- L'évolution du monde du travail très rapide nécessite de nombreuses adaptation au cours de l'existence
- L'entrée dans le monde du travail, si elle est source de satisfaction (autonomie, responsabilité et indépendance) est aussi rencontre avec de nombreuses difficultés :
- Découverte de la hiérarchie et d'une autorité qui n'est plus seulement morale (comme dans le cadre familiale et scolaire)
 - Nécessité d'une adaptation permanente au cours de la vie adulte.
 - La difficulté d'adaptation liée à l'adolescence en général se trouve donc redoublée par les difficultés que rencontrent les adolescents d'aujourd'hui pour s'adapter à une société qui se transforme très rapidement sans leur fournir aucun modèle de référence.
 - L'accession à la fonction parentale ==> difficultés récentes.

Il est de plus en plus difficile de fournir à l'enfant sécurité et modèle car la présence des parents et moins importantes et parce que la vie de l'enfant est dès le plus jeune âge beaucoup plus ouverte sur le monde extra familial (crèche, école, médias, etc.)

Tous ces éléments constituent à la fois des points positifs et négatifs pour l'évolution de l'enfant car l'enfant doit apprendre à recevoir et traiter les informations qui viennent de l'extérieur afin de

ne pas se perdre dans la multiplicité des modèles qui lui sont proposés.

8.8 Conclusion

Cette phase transitoire qu'est l'adolescence présente donc un certain nombre de difficultés de plus en plus difficiles à surmonter.

Sur le plan affectif l'adolescent doit :

- reconquérir son identité et restructurer une nouvelle image de soi
- accéder à une affectivité et une sexualité d'adulte.

Sur le plan social il doit :

Conquérir son statut d'adulte par

- L'accession à la fonction professionnelle
- ainsi que le plus souvent à la fonction parentale

Globalement l'adolescence consiste en un cheminement progressif vers l'autonomie qui ne peut se faire que grâce à l'accompagnement des adultes qui doivent communiquer avec l'adolescent pour mieux le comprendre sans pour autant faire preuve de laxisme en justifiant tous ses excès. Cette tâche est peut-être de plus en plus difficile en raison des mutations culturelles qu'a subi notre société durant ces dernières décennies, mutations qui entraînent la confusion dans la diversité des repères et des éléments de références qui sont proposés tant aux adolescents qu'aux adultes eux-mêmes.

Chapitre 9

La psychologie de l'adulte

9.1 Introduction

Si la littérature concernant la psychologie de l'enfant et de l'adolescent est particulièrement bien fournie, celle concernant l'âge adulte est beaucoup plus mince, cela semble dû principalement au fait que cette période de la vie est la conséquence des deux précédentes qui sont donc jugées comme déterminantes. Cependant la psychologie de l'adulte ne peut pas simplement être considérée comme secondaire par rapport à celle concernant les périodes antérieures, l'adulte a aussi sa spécificité et l'apparente stabilité qui pourrait le caractériser cache en fait une évolution riche et une capacité d'adaptation dont les ressources sont nombreuses. Cela dit, c'est bien à l'âge adulte que se fixent les traits fondamentaux de caractères résultant des expériences vécues au cours de l'enfance et de l'adolescence.

L'âge adulte est principalement, selon la psychanalyse freudienne, l'âge au cours duquel se fixent certains types de comportements résultant de la manière dont ont été vécues les différentes phases de l'enfance et de l'adolescence, c'est pourquoi on pourra distinguer chez l'adulte des individualités manifestant un caractère soit oral, soit anal, soit génital.

Selon la psychanalyse jungienne, il faut aussi distinguer parmi les différents caractères de la personnalité des tendances à l'introversion ou à l'extraversion, ces derniers étant peut-être plus déterminés par des facteurs constitutionnels que par des causes environnementales.

L'âge adulte est également sur le plan psychosocial, l'âge qui s'initie par la conquête de l'indépendance ou plus exactement par une modification des dépendances par rapport à la famille et à l'autorité parentale essentiellement.

C'est à partir de ces éléments que nous tenterons de dresser un tableau des caractéristiques essentielles de la psychologie adulte tout en tenant compte de la diversité des parcours individuels.

Ces différents types de personnalités ne se réalisent jamais pleinement en un seul individu, ils ne désignent que des tendances de la personnalité, ce qui explique que l'on aura jamais affaire à un individu présentant un caractère totalement oral ou anal, ou totalement extraverti ou introverti, on constatera plutôt des tendances à l'oralité, l'analité ou la génitalité ou à l'extraversion ou l'introversion.

9.2 Comment se mettent en place les différents traits de personnalité ?

Si nous nous fions aux théories de Freud, nous sommes tous, dans une certaine mesure, névrosés, parce que n'étant pas parvenus à résoudre certains de nos problèmes infantiles, certains de nos comportements sont en quelque sorte restés fixés à ce qu'ils étaient durant l'enfance ou en tout cas expriment, signifient le caractère non résolu de certains de nos traumatismes ou de certaines de nos frustrations.

Ces caractères n'ont en eux-mêmes rien de pathologiques, tant qu'ils ne viennent pas affecter le comportement normal du sujet, c'est-à-dire tant qu'ils s'intègrent à la génitalité, tant qu'ils ne viennent pas nuire à la vie du sujet en le rendant malheureux et en portant atteinte à son entourage, ils constituent des éléments structurant de la personnalité déterminant le caractère particulier de tel ou tel individu.

Certains caractères de la psychologie adulte sont quant à eux l'accomplissement de tendances constitutionnelles du sujet, c'est-à-dire inscrite dans sa nature et qui se développent et prennent ensuite forme en fonction des différentes expériences vécues par le sujet. C'est semble-t-il ce que pense Jung au sujet des types introvertis ou extravertis.

9.3 L'influence déterminante de l'enfance

La construction de la personnalité adulte est donc, au moins en partie, la conséquence de ce qui a été vécu durant l'enfance. Comme nous l'avons remarqué en étudiant les périodes prégénitales, elles correspondent chacune à certains types de problèmes bien spécifiques qui trouvent plus ou moins leur résolution. Les solutions étant toujours partielles, les situations spécifiques à ces périodes ne se dénouent pas sans laisser quelques cicatrices qui viennent marquer le caractère de l'adulte.

On peut même remarquer certaines interférences entre les différentes étapes du développement car ce n'est pas parce que le sujet passe d'un stade à un autre que pour autant il a réglé toutes les difficultés liées au stade précédent.

C'est la raison pour laquelle il arrive fréquemment que certains comportements ou certaines représentations correspondent à des mécanismes de fixation et de régression relativement à des périodes antérieures.

Il y a fixation lorsque, le sujet ayant trouvé dans son enfance, une certaine forme de réponse face à certaines difficultés, ils continuent tout au long de sa vie à répondre à ces situations de la même façon.

Il y a régression, lorsque pour une raison ou pour une autre, le sujet confronté à une situation qu'il a déjà rencontré dans son enfance, se met à nouveau à y répondre comme il y aurait répondu lorsqu'il était enfant.

9.4 La personnalité orale

Ce que nous allons décrire ici ne correspond pas à des individus réels, mais à des types humains, on ne rencontrera jamais dans la vie courante une personnalité totalement orale ou totalement anale, on ne rencontrera que des personnes manifestant certaines tendances, certains traits de personnalité plus ou moins dominant, dans un sens ou dans un autre.

L'oralité se caractérise, il faut le rappeler comme une période anobjectale durant laquelle le nouveau-né cherche à maintenir la relation symbiotique avec la mère. La nostalgie de l'unité fusionnelle avec la mère est l'un des traits propre au caractère oral, il s'agit souvent d'une personnalité qui cherche à communier avec l'autre, à s'unir à lui de manière indissociable.

Ces traits de caractère se manifestent dans certaines amitiés adolescente ou dans la relation amoureuse.

Cette nostalgie de l'unité fusionnelle avec la mère fait de l'individu chez qui l'oralité est dominante un être toujours en quête d'un idéal irréalisable, ce qui fait de lui un être en permanence insatisfait.

Cela dit c'est un optimisme et une crédulité sans limite qui anime l'oral et qui nourrissent ses espoirs démesurés.

La personnalité orale concerne également des individus qui comme le nourrisson sont incapables d'attendre et de faire preuve de patience, de même que le nouveau-né se met en colère si le sein ne vient pas assez vite, le caractère oral veut tout, tout de suite et ignore la temporalité.

Et non seulement il veut « tout, tout de suite », mais il lui faut aussi « tout ou rien », de même que pendant la période orale la mère est totalement présente ou cruellement absente, bonne mère

ou mauvaise mère, l'adulte chez qui l'oral est dominant ignorera l'ambivalence et le compromis.

Bref, si l'on voulait résumer tout cela, nous pourrions dire que l'oral prend ses désirs pour des réalités et refuse de s'adapter à cette dernière.

Comme l'enfant durant le stade oral, il accorde la primauté au principe de plaisir et a du mal à intégrer le principe de réalité.

Tous ces traits de personnalité se traduisent d'ailleurs dans la vie amoureuse de l'oral qui s'investira énormément sur le plan affectif en plaçant sa sexualité au second plan et qui sera soit l'être d'un seul amour (le plus souvent impossible), soit au contraire celui qui accumule les aventures sans lendemain et qui est toujours désespéré de ne pas avoir rencontré l'amour de sa vie.

En ce qui concerne la vie sociale, l'oral est très individualiste et égocentrique, comme peut l'être le nourrisson qui fonctionne uniquement de manière autoérotique et narcissique.

D'autre part l'oral a un rapport problématique avec l'argent qu'il ne sait pas gérer, son désir de se satisfaire dans l'immédiat le conduisant parfois à des dépenses inconsidérées.

L'adulte oral attend donc passivement que le monde réponde à ses désirs et s'imagine qu'il mérite ce qu'il attend, il ressent donc comme une injustice tous ses espoirs déçus.

En ce qui concerne la recherche du plaisir l'oralité est un élément constitutif indéniable de l'érotisme adulte, ainsi le baiser est l'une des survivances du plaisir oral dans la sexualité adulte.

D'autre part parmi les troubles névrotiques, bon nombre d'entre eux, comme la boulimie, s'enracinent dans l'oralité. En effet la faim compulsive que ressent le boulimique n'est aucunement destinée à satisfaire un besoin physiologique, il s'agit de combler une angoisse, un vide existentielle comparable à celui que ressent le nouveau-né lorsque la mère est absente et ne peut satisfaire ses exigences.

La bouche en tant que zone érogène est à l'origine de nombreux comportements dont la fonction est essentiellement de calmer l'angoisse et le sentiment de vide intérieur, c'est le cas du tabagisme et de l'alcoolisme qui peuvent s'enraciner dans de tels sentiments. Toutes ces activités orales jouent le même rôle que la succion du pouce chez le tout jeune enfant.

De même le fait d'inhaler de la fumée, et encore plus de boire ou de manger correspond au souvenir inconscient de ces moments au cours desquels l'enfant trouvait un moyen d'apaiser son angoisse par la succion et la tétée qui lui permettait non seulement d'absorber le lait maternel, mais également toute l'affection maternelle.

Le caractère exigeant et égocentrique de l'adulte dominé par l'oralité peut le conduire à développer un fort sentiment de culpabilité, s'accompagnant parfois d'une forme de sadisme se manifestant dans la tendance à vouloir imposer immédiatement aux autres sa volonté.

L'oral peut-même manifester sa tendance agressive par un comportement de types sadique comparable à celui de l'enfant qui après l'apparition de la première dentition prend un plaisir sadique à mordre.

Certaines personnalités auront également tendance à refouler leurs tendances orales, cela se manifestera alors par un refus de tout plaisir oral pouvant conduire au dégoût par rapport au baiser ou à la nourriture (anorexie).

La cause de ce type de régression ou de fixation semble venir de l'incapacité à supporter la frustration parce qu'elle n'a pas été vécue durant la prime enfance, l'adulte oral se comporte un peu comme un enfant capricieux à qui rien n'a jamais été refusé, n'ayant pas appris à être insatisfait dès le plus jeune âge, n'ayant pas expérimenté suffisamment tôt la frustration il éprouve une grande difficulté à accepter et à intégrer ensuite le principe de réalité.

9.5 La personnalité anale

C'est autour du couple rétention expulsion que s'articule l'ambivalence qui caractérise la personnalité anale, ses traits de caractère sont en général moins visibles que ceux de la personnalité orale et se manifestent le plus souvent, par sublimation, sous une forme déguisée nécessitant une certaine interprétation.

Selon Freud trois attitudes caractérisent la personnalité anale :

- l'ordre,
- la parcimonie,
- l'obstination.

Durant la période anale l'enfant est éduqué à la propreté, il doit donc exercer sur lui un contrôle et une maîtrise, mais la situation qui est la sienne le conduit très vite à s'apercevoir qu'il peut aussi, en « faisant » ou en ne « faisant pas », faire plaisir ou ne pas faire plaisir à ceux qui l'éduquent à la propreté. Il exerce donc ainsi un certain contrôle sur son entourage.

L'adulte anal va donc avoir le souci de la maîtrise sur toute chose, il va vouloir soumettre tout (lui et les autres) à son autorité ; l'anal veut à ce point être autonome qu'il en arrive à se surestimer de façon narcissique.

La personnalité anale est donc très exigeante vis à vis d'elle-même et d'autrui ce qui la conduit le plus souvent au perfectionnisme ainsi qu'à des attitudes de défit que l'anal se lance à lui-même comme s'il voulait toujours se prouver quelque chose à lui-même.

Cela va avoir des conséquences dans la vie sociale et relationnelle puisque l'anal se complaira dans les rapports de force, il ne concevra la relation à autrui (même dans la relation amoureuse) qu'en terme de domination ; cela le conduira à rechercher dans la société des fonctions élevées afin de dominer les autres qu'il considérera souvent avec mépris et dégoût comme s'il s'agissait de matière fécale.

Cela dit la personnalité anale présente aussi des qualités positives : elle sera méthodique, ordonnée et persévérante (parfois même jusqu'à l'obstination).

Autre élément central pour l'anal : l'argent, la parcimonie étant l'un de ses traits fondamentaux. Le rapport à l'argent peut en effet être comparé à celui que l'enfant entretient avec ses excréments dans la mesure où il s'organise également selon le couple rétention / expulsion.

Ainsi le souci de contrôle et de maîtrise de l'anal le conduit à une certaine réticence face à la dépense qui peut conduire aux formes les plus aliénantes d'avarice.

Ce rapport à l'argent s'étend au temps, l'anal a toujours peur de perdre son temps tout moment consacré au plaisir et à la distraction sera considéré comme non-rentable et sera donc vécu douloureusement.

Cependant de même que l'enfant prend d'abord plaisir à se retenir le plus longtemps possible pour ensuite expulser ce qu'il a en lui de manière libératoire, l'adulte anal pourra faire alterner de longues périodes de privation avec de brefs moments de dépenses ou de perte de temps qui leur donne l'illusion de la liberté, mais qui sont souvent suivis d'un fort sentiment de culpabilité.

L'un des traits essentiels de l'adulte anal est donc d'accorder une valeur excessive à l'avoir qui est toujours considéré comme supérieur à l'être, ainsi l'anal trouvera beaucoup de plaisir aux collections diverses et manifestera une forte répugnance au gaspillage.

Le dernier point caractéristique de la personnalité anale est le goût prononcé pour l'ordre et la propreté ainsi que le dégoût pour la saleté, il s'agit en fait d'une réaction du sujet face à son intérêt pour les matières fécales.

La raison de telle fixation ou régression peut provenir d'une trop grande importance accordée à l'éducation à la propreté durant l'enfance, le sujet apprend alors à envisager le monde de manière égocentrique et il ne conçoit sa relation à lui-même comme à l'autre qu'en terme de domination et de rapport de force.

9.6 La personnalité génitale

Selon la psychanalyse la génitalité, l'organisation de la sexualité autour de la zone génitale, correspond à la normalité. Cependant le caractère génitale ne se rencontre jamais sous sa forme parfaite dans la réalité, une personnalité normale et équilibrée est plutôt un composé harmonieux de différents traits oral, anal et génital. Simplement l'adulte est celui qui est parvenu à dépasser ses tendances infantiles de façon à ce qu'elles ne viennent pas entraver sa vie sociale et son épanouissement personnel.

Certes tout individu puisse dans les composantes pré-génitales pour construire sa personnalité adulte, l'important étant que l'adulte parvienne à prendre une certaine distance par rapport à ses

pulsions et ses tendances initiales.

9.7 Introversion et extraversion

Il existe différentes classifications dans le domaine de la caractérologie, il s'agit de modèles ayant une fonction descriptive et classificatoire, aucun modèle ne peut donc prétendre rendre compte avec une totale exactitude de la diversité des caractères humains.

Parmi les différentes typologies que propose la psychologie moderne, celle du psychanalyste Carl Gustav Jung¹ permet de rendre compte avec une relative exactitude de la diversité des comportements et des conduites humaines.

La libido ne se réduit pas pour Jung à la pulsion sexuelle mais consiste en une énergie et une pulsion vitale orientant le sujet vers le monde extérieur ou la vie intérieure, d'où les deux catégories fondamentales de sa typologie : **l'introversion** et **l'extraversion**.

Ces deux catégories sont celles qui ont été principalement retenues dans la vulgarisation psychologique, mais il faut également tenir compte des quatre catégories permettant de classer ces deux types fondamentaux en fonction de quatre fonctions essentielles du psychisme :

- pensée,
- sentiment,
- intuition,
- sensation.

Il est donc possible à partir de là de concevoir un tableau à double entrée :

	Pensée	Sentiment	Intuition	Sensation
Introversion				
Extraversion				

Deux sources ont permis à Jung d'élaborer cette théorie :

- L'expérience clinique,
- les différentes manifestations du psychisme dans la littérature et la culture.

Définition du principe permettant d'effectuer cette différenciation typique : Attitude ou orientation différente des hommes par rapport aux deux pôles essentiels de la conduite : le monde et le moi.

L'extraverti se caractérise par le désir de s'affirmer en déployant une activité grâce à laquelle il pourra se reconnaître dans son action sur le monde extérieur et les réalisations qu'il pourra effectuer.

L'introverti se caractérise au contraire par le souci de la conservation et de la protection de soi. Le sujet est donc sans cesse orienté vers lui-même.

Selon Jung ces attitudes résulteraient de prédispositions naturelles, même si des éléments liés à l'environnement et aux relations avec autrui peuvent intervenir.

Ces deux types d'attitudes générales cohabitent toujours chez l'individu, simplement l'une domine l'autre. D'autre part Jung complète cette typologie binaire pour préciser les différentes formes que peuvent prendre les types d'attitudes générales en faisant appel aux quatre types fonctionnels :

- La pensée et le sentiment ==> rationnel
- L'intuition et la sensation ==> irrationnel

La pensée

Il s'agit d'une fonction intellectuelle permettant un jugement objectif.

L'introverti développera une forme de pensée plutôt spéculative déterminée par un souci de rigueur logique sans faille.

L'extraverti développera quant à lui une forme de pensée plus empiriste fondée sur les faits.

¹Carl Gustav Jung (1875 - 1961), psychiatre et psychologue suisse ; disciple de Freud au début de sa carrière, il s'en séparera ensuite en raison d'un désaccord concernant la théorie de la sexualité.

Le sentiment

Le **sentiment** est considéré comme rationnel dans la mesure où il est le plus souvent lié à l'accord du sujet avec des valeurs, ce qui suppose un jugement. Il permet d'accomplir l'acte subjectif d'acceptation ou de refus (aimer ou ne pas aimer). Le jugement de valeur qui ne répond pas à une pure et simple impulsion suppose une réflexion et donc la mise en oeuvre d'une certaine forme de rationalité.

Sentiment extraverti : ==> un certain conformisme car les valeurs sont choisies en fonction des critères de l'environnement extérieur.

Sentiment introverti : ==> indifférence et froideur par rapport au monde extérieur et autrui, en apparence, il ne s'agit pas d'insensibilité, mais plutôt d'une sensibilité perdue dans les profondeurs du psychisme ==> ambition démesurée et sans scrupule.

Les fonctions irrationnelles :

Sensation ==> perception consciente

Intuition ==> perception inconsciente

Sensation extravertie ==> « réalité »

Sensation introvertie ==> + subjective

Intuitif extraverti ==> perception inconsciente du monde extérieur ==> habileté, perspicacité irrationnelle pour tirer parti des relations avec autrui.

Intuitif introvertie ==> plus « artiste », orienté vers l'imaginaire.

9.8 Dépendance et indépendance

Le processus d'adultisation commence à la fin de l'adolescence, se poursuit pendant la jeunesse et décroît avec la vieillesse.

Quels en sont les traits les plus visibles ?

Le trait qui apparaît le plus manifestement est l'émancipation, l'affranchissement (sinon effectif du moins prétendu) de la dépendance par rapport au milieu familial et éducatif.

Mais cette indépendance n'est pourtant pas totale :

D'une part parce que la dépendance affective par rapport au père ou à la mère ne disparaît jamais totalement.

D'autre part parce que à la dépendance par rapport au milieu familial et scolaire succède d'autres dépendances :

- Dépendance professionnelle
- Dépendance conjugale
- Dépendance sociale (conformisme)

Ce qui explique qu'il y ait chez beaucoup d'adultes un sentiment de regret et de nostalgie à l'égard de l'enfance et de l'adolescence, cette nostalgie associant à une adolescence idéalisée l'image d'une liberté insouciance s'opposant à la liberté responsable de l'adulte - En fait dans les deux cas (chez l'adolescent comme chez l'adulte) dépendances et indépendance se limitent mutuellement

- Chez l'adolescent : il y a indépendance par rapport aux soucis de l'adulte et dépendance par rapport au milieu familial et scolaire.
- Chez l'adulte : l'indépendance ouvrant sur de nouvelles responsabilités est source de nouvelles dépendances.

9.9 Conclusion

La personnalité adulte doit donc être envisagée comme une réalité complexe et mouvante, il s'agit de l'unité du psychisme s'organisant sans cesse en fonction des divers facteurs concourant à sa formation :

Les éléments constitutionnels innés

Les influences culturelles contribuant à la formation d'une personnalité de base².

Les déterminations liées au milieu social

Les éléments purement psychologiques pouvant varier selon les individus (les expériences émotionnelles initiales, frustration, etc.).

la conjugaison de ces divers facteurs contribue à la formation de types de personnalité qui se singularisent pour chaque individu.

Il convient également de préciser pour conclure ce chapitre que la personnalité adulte devra, en raison de l'évolution de la société, développer de plus en plus une grande faculté d'adaptation, il est fort probable, par exemple que les générations qui entrent aujourd'hui dans l'âge adulte auront à se former tout au long de leur vie professionnelle et devront peut-être même exercer plusieurs professions au cours de leur existence.

²On appelle personnalité de base, l'ensemble des traits de caractère propre à tous les membres d'une même communauté culturelle.

Chapitre 10

La vieillesse - le vieillissement (psychologie de la personne âgée)

10.1 Introduction

Comme toutes les étapes de la vie humaine la vieillesse correspond à un certain nombre de caractéristiques :

- changements physiques
- changements psychologiques
- un sentiment de décalage par rapport aux repères de la vie adulte (impression de ne plus appartenir à l'époque dans laquelle on vit)

Mais ces caractéristiques n'apparaissent pas nécessairement de façon simultanée et comme pour l'adulte et l'adolescent, il est nécessaire de tenir compte de différents critères pour définir la vieillesse. Ainsi différents âges pourront être retenus :

- âge chronologique
- âge physique et biologique
- âge psychologique et émotif âge social

10.2 La vieillesse du point de vue de l'âge chronologique

Cette approche consiste à définir la vieillesse à partir d'un âge précis, ce qui ne va pas sans difficulté dans la mesure où les diverses caractéristiques énumérées dans l'introduction ne se rencontrent pas nécessairement toutes au même âge chez tous les sujets.

Cela dit cet âge peut être fixé à l'aide de données statistiques permettant d'établir un âge moyen d'entrée dans la vieillesse. Le plus souvent les statistiques font débiter la vieillesse autour de 65 ans. Mais cet âge ne signifie pas une entrée brutale dans la vieillesse. Pour certains le passage sera effectivement brutal tant du point de vue physique que psychologique en raison de causes variées.

- Physique : maladie, accident...
- Psychologique : mauvaise perception de la retraite, prise de conscience par rapport à un anniversaire, etc.

En tout état de cause, chronologiquement, dans nos sociétés l'âge de la retraite qui se situe environ vers 60/65 ans fixe l'entrée dans la vieillesse. Ceci ne signifie pas pour autant que d'un point de vue chronologique la catégorie des « vieux » ou « personnes âgées » constitue un groupe homogène, l'allongement de la vie résultant des progrès de la médecine fait que l'on peut y rencontrer jusqu'à 3 générations (de 60 à 90/100 ans).

Cette définition de la vieillesse en fonction de l'âge doit donc être complétée en fonction d'autres critères, d'autres variables telles que la santé, les facteurs socio-économiques, la situation par rapport au travail, etc... C'est pourquoi nous ferons intervenir également d'autres paramètres.

10.3 La vieillesse du point de vue physique et biologique

Tout d'abord il est nécessaire de préciser que le vieillissement est un processus graduel et qu'il n'y a pas d'âge limite à partir duquel ce processus s'entamerait réellement. Simplement on peut remarquer une diminution des forces physiques entre 30 et 35 ans, diminution peu sensible et sans graves conséquences (sauf pour les sportifs de haut niveau par exemple).

On remarque également à cet âge une baisse de la vue chez certaines personnes, de même que certaines modifications physiques observables pouvant avoir des conséquences psychologiques dans la mesure où elles entraînent une modification de l'image de soi :

- Apparition des premières rides
- Calvitie - cheveux blancs
- Augmentation du poids

Les conséquences de ces modifications se trouvent d'ailleurs redoublées en raison du fait que certains phénomènes de mode nourrissent le désir de rester jeune plus longtemps.

A ces modifications pourront s'ajouter ensuite une certaine altération de la motricité chez les personnes plus âgées. Cette altération n'étant d'ailleurs pas toujours causée par des troubles des organes moteurs proprement dits (os, muscles, etc.), mais pouvant également résulter d'une diminution sensorielle (principalement la vue et l'ouïe).

Du point de vue physique et biologique il est également nécessaire de tenir compte de toutes les modifications du métabolisme qui peuvent aussi bien être d'ordre cardio-vasculaire que pulmonaire, mais qui, quoi qu'il en soit, peuvent être évitées ou ralenties, comme toutes les autres manifestations du vieillissement par l'exercice et une alimentation équilibrée. Cela vaut d'ailleurs autant pour le maintien de la forme physique du sujet que pour la conservation de ses capacités physiques et intellectuelles (mémoire, etc.).

10.4 Le vieillissement du point de vue psychologique et émotif

De ce point de vue la question principale qu'il faut poser est la suivante : peut-on définir des signes psychologiques ou affectifs de la vieillesse comparables à ceux que l'on peut fixer pour définir la maturité (responsabilité, autonomie, etc...)

Si on la compare à la personne d'âge mûr, on peut définir la personne âgée comme quelqu'un ayant plus d'expérience et qui prendra plus de recul par rapport à certaines situations qu'une personne plus jeune, par contre cela ne signifie pas pour autant qu'elle a plus de connaissances, elle ne pourra donc appréhender certaines situations qu'en fonction de son niveau d'instruction, niveau qui permettra par exemple de s'adapter aux conséquences sur la vie quotidienne de l'évolution scientifique et technique, ou qui fera que la personne âgée se sentira « hors circuit ».

Ceci concerne principalement les changements cognitifs (évolution difficile, car malgré l'exercice des facultés qui ralentit considérablement leur dégénérescence, le sujet perçoit en lui une certaine diminution de la puissance de ses facultés, mémoire, etc.).

En ce qui concerne l'évolution affective les formes sont variables, mais il est nécessaire d'insister sur trois facteurs déterminants

- La retraite
- La solitude
- La prise de conscience de la proximité de la mort

Ces trois aspects de la vieillesse seront d'ailleurs vécus plus ou moins positivement selon les sujets.

10.5 La vieillesse d'un point de vue social

Celle-ci va se définir relativement aux rôles sociaux, ainsi la retraite pourra être vécue positivement si elle est désirée et si du point de vue chronologique, physique et psychologique il n'y a pas de décalage relativement à l'activité ou l'inactivité.

Par contre s'il y a un décalage la personne peut se sentir rejetée et mise « hors de la société ». De plus à un âge souvent supérieur un autre facteur peut accroître ce sentiment d'impuissance, il s'agit du renversement des dépendances lorsque la personne âgée devient dépendante de ses enfants ou des plus jeunes pour des raisons financières ou de santé.

Cela dit, il est toujours possible pour la personne âgée de jouer un rôle positif quelles que soient les conditions dans lesquelles elle vit, par exemple en jouant un rôle dans l'éveil de ses petits enfants.

La vieillesse sous tous ses aspects peut donc être vécue positivement et négativement :

- Positivement ==> Elle s'accompagne d'un sentiment de paix et d'accomplissement tout en conservant la possibilité de toujours jouer un rôle social.
- Négativement ==> Elle s'accompagne alors de nombreux regrets ainsi que d'un sentiment d'impuissance et de dégénérescence

Cette vision plus ou moins positive ou négative de la vieillesse, on le voit, est surtout déterminée par le rôle social que joue la personne âgée, c'est pourquoi nous insisterons sur cet aspect.

10.5.1 L'aspect social du vieillissement

Du point de vue social le vieillissement entraîne comme conséquence :

- une perception différente de la société
- une perception différente par la société

En effet le milieu social exerce une influence sur les personnes âgées et sur la manière dont elles se situent et se perçoivent dans la société, aussi différentes théories vont-elles rendre compte de ces phénomènes.

10.5.1.1 Théorie du désengagement

Cette théorie part du principe qu'il y a un désengagement réciproque de l'individu et de la société. L'individu s'intéresse moins à la société (ex : aux événements politiques, aux phénomènes de mode, à l'actualité, etc.)

La société s'intéresse moins à lui (on ne lui demande pas de jouer un rôle précis).

Cette vision des choses n'implique pas, bien entendu, qu'il faille généraliser, il s'agit d'une tendance et pas d'un état. Un problème se pose d'ailleurs à ce sujet : Est-ce l'individu qui amorce ce processus ou la société qui se désintéresse tout d'abord des personnes âgées ?

Est-ce la société qui rejette la personne âgée ou cette dernière qui se désengage en premier lieu ?

D'autre part il est permis de se demander si cette tendance n'est pas dépassée et si elle n'est pas en train de se modifier (ex : de nombreuses personnes âgées participent aujourd'hui de façon très intense à la vie associative, mais dans certains cas il peut s'agir d'une sorte de désengagement collectif dans la mesure où il peut s'agir de structure dans lesquelles les personnes âgées se retrouvent entre elles).

En complément de la théorie du désengagement on peut également se référer à ce que certains chercheurs appellent la théorie de l'activité.

10.5.1.2 La théorie de l'activité

Du point de vue de la théorie du désengagement certains rôles sociaux seraient retirés aux personnes âgées et ne seraient pas remplacés par d'autres, ce qui entraînerait un état d'anomie.

État d'anomie : L'individu n'a plus ni but ni identité et son existence n'a plus de sens sur le plan social

Pour éviter cet état il est donc nécessaire si 'on veut réussir sa vieillesse de trouver ce nouveaux rôles à jouer dans la société ou de continuer à occuper les rôles tenues auparavant. Cette remarque pose évidemment le problème de l'âge de la retraite qui peut être mal vécu lorsqu'elle est imposée (==¿ faut-il ou non imposer un âge obligatoire pour la retraite?).

La combinaison de ces deux théories (désengagement et activité) conduit à distinguer parmi les personnes âgées deux tendances opposées correspondant à deux types principaux :

- Type actif
- Type désengagé

Ceci ne signifie d'ailleurs pas qu'il faille porter un jugement de valeur sur ces deux types, il y a parmi les personnes âgées actives des gens malheureux et parmi celles qui appartiennent au type désengagé des individus très heureux. Ceci est d'ailleurs mis en évidence par les 4 combinaisons de Maddox et Eisdorper (1962).

1. activité élevée / moral élevé
2. activité élevée / moral bas
3. activité faible / moral élevé (proportion la plus faible mais qui existe cependant)
4. activité faible / moral bas

Cependant les théories du désengagement et de l'activité ne sont pas les seules à rendre compte de la situation sociale de la personne âgée, il est également possible de se référer à d'autres théories complémentaires.

10.5.2 Théorie du milieu social

Cette théorie considère que différentes conditions biologiques et sociales influencent et déterminent la place de la personne âgée dans la société.

Il faut donc tenir compte :

- du contexte social (normes, culture,...)
- des obstacles d'ordre matériel (financier,...)
- des débouchés s'offrant aux gens âgés (activités,...)

et de 3 facteurs importants influant sur le niveau d'activité :

- la santé
- les finances
- les appuis sociaux.

10.5.2.1 La santé

Ce facteur est très important car chez les personnes âgées la maladie et le handicap contribuent pour une forte part à la baisse d'activité.

Après la retraite environ 1/4 de la population voit son activité diminuer pour raison de santé (dont 10

10.5.2.2 Situation économique et financière

Autre facteur limitatif avec des variations selon les pays et les systèmes de retraite. Les appuis sociaux Présence du mari ou de la femme. On constate que la participation à des associations diminue avec l'âge par suite du veuvage (ce que l'on fait à deux on ne le fait pas nécessairement seul).

10.5.3 La théorie de la continuité

Cette théorie insiste sur le fait que pour qu'une personne puisse s'adapter parfaitement à la vieillesse il ne faut pas qu'il y ait une trop grande rupture entre sa vie présente et sa vie passée ?

Par exemple, l'adaptation à la retraite sera d'autant plus difficile que la vie active aura été totalement consacrée au travail.

Vie totalement consacrée au travail ==> difficulté d'adaptation à la retraite.

Diversité des activités ==> moins de problèmes.

10.6 La retraite

Parmi les phénomènes, qui d'un point de vue social, peuvent être interprétés comme un signe de vieillissement, la mise à la retraite peut être considérée comme un cap difficile à franchir même si elle permet aussi d'accéder à un repos et une disponibilité qui sont non seulement mérités mais qui peuvent être aussi à l'origine de nombreuses satisfactions.

Le travail induit en effet chez le sujet un certain nombre d'habitudes et de comportements :

- Emploi du temps rempli et régulier.
- Mode de vie établi (que l'on soit agriculteur, ouvrier ou cadre)
- Sentiment d'appartenir à une catégorie sociale bien précise.

Tous ces facteurs contribuent à la formation d'une certaine identité qui va disparaître avec la cessation de la vie professionnelle, il est donc indispensable que le retraité se « fabrique » une nouvelle identité.

Mais avant toute chose pour bien comprendre ce problème, il convient de le restituer dans son contexte.

Comme la plupart des phénomènes sociaux, le problème de la mise à la retraite et de ses conséquences psychologiques est déterminé historiquement. Ce problème résulte en grande partie des développements de la société industrielle.

Jusqu'au XIX^{ème} siècle le travail étant essentiellement artisanal ou paysan, le travailleur était indépendant ou exerçait son activité dans une structure familiale (ce qui faisait qu'il pouvait parfois compter sur ses enfants pour assurer ses vieux jours, sinon il devait continuer à travailler ou mener une vie misérable).

Avec la révolution industrielle le travailleur devient moins autonome, il dépend d'un patron dont il est le salarié et il effectue un travail souvent peu intéressant et répétitif, il dépend de la machine. Mais cette rationalisation de la production entraîne un accroissement des richesses qui permet de subvenir aux besoins des personnes inactives, ce qui rend possible l'instauration de la retraite.

Tout d'abord au XIX^{ème} siècle en Allemagne la retraite à 65 ans est instaurée par Bismarck. Il s'agit alors d'un acquis social sans grandes conséquences étant donné qu'à cette époque l'espérance de vie n'atteignait que très rarement cet âge.

Avec la prolongation de l'espérance de vie et l'institution généralisée de la retraite dans les pays développés celle-ci est devenue une période importante de l'existence que chacun a de fortes probabilités de vivre.

Parmi les causes des différents problèmes liés à la retraite, il est important d'insister sur la manière dont se fait le passage de la vie professionnelle à la vie de retraité. Il ne s'agit pas le plus souvent d'un processus, c'est-à-dire d'une évolution progressive et transitoire caractérisant le passage d'un état à un autre, mais il s'agit très fréquemment d'un événement brutal, marqué par une brève cérémonie. Cette brutalité entraîne le plus souvent une inquiétude et un déséquilibre, comme nous l'avons vu il s'agit d'une perte brutale d'identité et d'un changement de statut social souvent (perçu par l'intéressé comme par les autres) de façon négative (cf. le caractère parfois dévalorisant de la retraite déjà évoqué).

A cela s'ajoute une certaine « angoisse de la liberté », pouvant du jour au lendemain faire ce qu'il veut, le retraité perd tous ses repères et se trouve désorienté.

Cette angoisse se manifeste d'ailleurs par une certaine appréhension ressentie à l'approche de la retraite et qui se révèle statistiquement par une vision de plus en plus négative de cette période au fur et à mesure que l'on avance en âge.

Il semble donc important d'insister sur la nécessité d'une préparation à la retraite qui ménagerait des étapes transitoires permettant un accès moins brutal au statut de retraité.

Peut-être faudrait-il dans certaines limites envisager parfois la retraite à la carte et permettre l'accession à la retraite uniquement pour ceux qui le désirent. Donner à chacun le temps de reconstruire son identité.

10.7 L'aspect psychologique du vieillissement

10.7.1 Du point de vue cognitif et intellectuel

10.7.1.1 La perception

Diminution des capacités sensorielles et perceptives (variable selon les individus).

Ex : surdité, baisse de l'acuité visuelle ==> conséquences psychologiques ==> refus de porter appareil auditif ou lunettes.

La vue : ==> Difficultés psychologiques car nécessité d'une réadaptation ==> apprendre à porter des lunettes à double foyer si l'on rencontre des difficultés pour lire ou regarder la télévision ==> aggravation de l'isolement. ==> Diminution de la participation à la vie sociale et de l'intérêt pour certaines activités récréatives (ex : couture ou bricolage).

L'ouïe : La perte n'est que très rarement complète, mais elle entraîne des difficultés de communication, voire même des tendances paranoïdes (que dit-on à mon sujet ?) ==> le port d'une prothèse est souvent pénible car il nécessite une adaptation due au fait que le son n'est pas toujours restitué fidèlement.

Autres sens : Peu de changements, si ce n'est pour certaines personnes une certaine atrophie du goût et de l'odorat pouvant entraîner une perte d'appétit et d'intérêt pour la nourriture.

Diminution de la rapidité et de la coordination des mouvements : Ralentissement des temps de réaction souvent compensé par une longue expérience des tâches quotidiennes.

10.7.1.2 La mémoire

Le modèle de la mémoire selon des recherches récentes est conçu selon trois étapes

- Entrée des données
- Mémoire à court terme
- Mémoire à long terme

Les pertes de mémoire les plus importantes surviennent au moment de l'entrée des données, selon que la stimulation sera plus ou moins longue.

10.7.1.3 L'intelligence

Le problème est délicat pour la raison bien connue qu'il est extrêmement difficile de définir ce qu'est l'intelligence.

En fait on remarque plus un ralentissement dans la vitesse du raisonnement que dans la capacité à raisonner.

D'autre part, on constate des variations selon que les capacités ont été ou non sollicitées durant la vie des personnes, ici comme dans beaucoup de domaines de l'activité humaine l'exercice des facultés détermine l'étendue de leurs possibilités.

Distinction entre l'intelligence cristallisée et l'intelligence fluide :

- Intelligence cristallisée : Application à la situation présente de l'accumulation des expériences antérieures.
- Intelligence fluide : Capacité de trouver des solutions nouvelles à des problèmes nouveaux.

Selon les travaux des psychologues Cattell et Horn dans les années 60, il y aurait augmentation avec l'âge de l'intelligence cristallisée et baisse de l'intelligence fluide.

La métacognition : Il s'agit de la prise de conscience de ses faiblesses intellectuelles. Actuellement certains chercheurs s'interrogent sur le rôle que peut jouer ce phénomène pour compenser certains déficits.

10.7.2 Du point de vue affectif

Il est difficile de déterminer s'il y a des traits psychologiques spécifiques, caractéristiques des personnes âgées. De nombreuses images sont certes véhiculées et correspondent parfois à la réalité, mais doivent cependant être prises avec précaution.

La personne âgée serait :

- difficile à satisfaire
- irritable
- désagréable
- triste
- souvent dépressive

Mais ce tableau peu flatteur correspond-il toujours à la réalité ?

Ou résulte-t-il de notre angoisse face à la vieillesse et à la mort ?

D'autre part ces traits psychologiques sont-ils inhérents à l'âge en tant que tel ou à la condition physique (maladie) et sociale (solitude) des personnes âgées, lorsque l'on est seul et malade, on a facilement tendance à la dépression que l'on soit jeune ou vieux.

10.7.3 L'évolution de la personnalité

Comme toujours le problème se pose de savoir s'il y a un schéma d'évolution propre aux personnes âgées ou de schémas variant selon les conditions de vie.

- Diminution de la multiplicité de « soi »
- Influence des conditions de vie (selon les divers rôles que l'on joue).

10.8 Vieillesse et sexualité

Contrairement à une idée reçue et partagée par les personnes âgées elles-mêmes, la sexualité n'est pas étrangère à la vieillesse, le désir et les capacités sexuelles ne disparaissent pas et il n'y a aucune raison pour une personne âgée qui continue d'avoir une activité sexuelle régulière de se sentir coupable ou anormale.

Pourquoi ce préjugé ?

Croyance religieuse ==> sexualité ==> reproduction (mais influence limitée, la sexualité n'est pas perçue négativement immédiatement, après la ménopause chez la femme, par exemple).

D'autres raisons se greffent à cette croyance :

- diminution du pouvoir de séduction, de l'attrait physique
- diminution de l'intensité du sentiment amoureux
- répression par les enfants de la sexualité des parents qui eux-mêmes répriment celle des enfants (interprétation freudienne).
- Le plein épanouissement de la sexualité ne serait toléré qu'à l'adolescence et durant les périodes adultes (au début).
- Vieillesse = identification aux parents et aux interdits dont ils furent porteurs
- Culte de la jeunesse ==> objet sexuel par excellence ==> média ==> rejet des Personnes Âgées = stéréotype ancré dans les esprits.

D'un point de vue physiologique : La vieillesse ne signifie pas la fin de la sexualité, mais si certaines manifestations de l'excitation sont moins intenses, mais toujours possibilité d'atteindre l'orgasme.

Ménopause et sexualité féminine :

Ménopause = période au cours de laquelle la femme cesse de pouvoir enfanter.

Se manifeste aux environs de 49 ans et peut s'accompagner de quelques troubles physiologiques, mais reste sans influence sur l'activité sexuelle, la vie sexuelle n'a pas à être modifiée.

Sexualité de l'homme âgé : Les changements sont finalement plus nombreux chez l'homme que chez la femme.

L'érection prend plus de temps et est maintenue plus longtemps sans éjaculation.

Diminution de l'intensité des sensations, mais variations individuelles en fonction de différents facteurs (maintien d'une activité sexuelle régulière, bonne santé, pas de rejet psychologique de la sexualité à cause de l'âge).

Ex : le nombre des érections nocturnes est le même chez la personne âgée et chez l'homme jeune, id. pour les rêves à contenu sexuel latent.

10.9 Conclusion

Nécessité de faire évoluer les mentalités afin de déculpabiliser les personnes âgées / sexualité pour leur permettre d'avoir une vie sexuelle régulière = meilleur moyen de conserver toutes ses capacités. Tous les préjugés contribuant à empêcher les personnes âgées d'avoir une sexualité normale doivent être remis en question, ainsi il est faux de croire qu'une activité sexuelle intense hâterait l'avènement de la vieillesse et de la mort.

D'un point de vue plus général, la vieillesse pour être vécue positivement et sereinement doit être dédramatisée, certes la maladie et la perspective de la mort sont source d'inconfort et d'anxiété, mais ce qui principalement vient troubler nos derniers jours c'est le plus souvent notre incapacité à donner un sens à notre vie et à notre mort, c'est donc, semble-t-il, en répondant à cette quête de sens qui tarabuste la personne âgée mais plus globalement l'homme moderne en général que nous pourrions aborder la vieillesse plus positivement.

Chapitre 11

La notion de groupe élémentaire

11.1 Introduction

Cette notion peut être désignée de différentes façons selon les auteurs et les ouvrages :

- Groupes élémentaires
- Groupe primaire
- petit groupe ou
- groupe « tout court », comme dans l'expression « dynamique de groupe ».

11.2 Quelles réalités recouvrent ces termes ?

Il s'agit d'ensemble restreint d'individus, cependant le critère quantitatif n'est pas seul à pouvoir être pris en compte :

A partir de quel nombre passe-t-on à une réalité sociale plus élargie ? Toute agrégation d'une ou plusieurs dizaines de personnes forme-t-elle un groupe ?

Ex : les clients d'un café qui ne se connaissent pas et ne s'adressent jamais la parole peuvent-ils être comparés à la bande de copains qui se réunit au bar tous les soirs à la même heure ?

Les clients qui attendent dans une salle d'attente forment-ils un groupe ?

La notion de groupe ne se définit donc pas simplement en terme de quantité d'individus, mais aussi en fonction des relations qui réunissent ces individus pour former un groupe homogène.

D'autre part le groupe ne se définit pas comme une réalité isolée mais en rapport avec des ensemble plus vaste, par exemple :

- une équipe de travail dans une entreprise,
- une classe dans un établissement scolaire,
- un groupe d'amis dans une classe.

11.3 Quels sont les autres critères à retenir pour définir un groupe ?

11.3.1 Le nombre :

PB ==> au delà de 30 a-t-on encore affaire à un groupe ?

11.3.2 La nature et la raison de la relation

La poursuite d'un objectif commun Les relations interpersonnelles se caractérisant par une certaine intimité (indépendance relative par rapport à ce qui se situe à l'extérieur du groupe dans les rapports entre individus) :

Cette notion d'intimité est fondamentale dans la mesure où elle détermine également les autres critères en fonction desquels il est permis de déterminer que l'on a affaire à un groupe \Rightarrow la poursuite d'un but ou d'un objectif commun n'est pas un critère suffisant dans la mesure où elle peut concerner des groupes plus vastes (un parti politique par exemple). Il est donc nécessaire que soient établis entre les différents membres du groupe des relations privilégiées pour que l'objectif commun puisse être atteint (cf. texte de Henri Mendras ; Les groupes élémentaires dans la société - Les précurseurs).

11.4 Comment se structure un groupe ?

Les groupes se structurent en fonction de différentes affinités :

affection pour tel ou tel plaisir à travailler avec tel ou tel réciprocity ou non de la relation
Quelle que soit la manière dont se structure le groupe sa constitution donne toujours lieu à la désignation automatique d'un meneur jouant un rôle dominant.

L'étude du fonctionnement interne des groupes constitue ce que l'on appelle « la dynamique de groupe » qui se définit comme :

« L'étude des conséquences que peut entraîner la structure du groupe sur le comportement individuel. »

Ex : Dans une classe, le comportement des élèves peut varier en fonction de la nature des relations qui les unissent les uns aux autres.

Ainsi un même élève n'aura pas le même comportement dans deux classes différentes.

De même dans une relation de communication selon que l'on fournit tout de suite des réponses ou que l'on répond aux questions que pose le public, les conséquences seront différentes.

On peut donc en conclure que la relation entre les différents membres d'un groupe entraînera une plus grande efficacité dans la réalisation des buts poursuivis.

Ces relations forment l'unité du groupe et sa structure, le plus souvent cette structure met en place le meneur ou leader du groupe qui en oriente les activités.

Ce rôle de meneur n'est pas nécessairement en accord avec la fonction institutionnelle que joue un individu, c'est même souvent le contraire.

Ex : Le contremaître sera très rarement le leader d'une équipe de travail. D'ailleurs toute la difficulté lorsque l'on exerce une autorité institutionnelle dans un groupe, c'est de contrôler le leader de celui-ci.

11.4.1 Comment est désigné le meneur ?

Quels sont ses caractéristiques ?

Ce n'est pas nécessairement le plus intelligent ou le plus vertueux...

Le meneur n'est pas nécessairement celui qui impose ses décisions au groupe, il peut être aussi celui qui oriente le groupe afin d'accomplir ce que la majorité désire.

La qualité de leader n'est pas seulement individuelle, elle résulte d'une interaction entre le groupe et l'individu, d'une coïncidence entre les objectifs d'un individu et ceux des autres. Le leader peut imposer ses vues de manière autoritaire, mais il peut aussi simplement le faire en émettant des suggestions ou en recueillant l'avis de chacun afin de proposer une solution qui satisfera le plus grand nombre. D'autres leaders interviendront le moins possible.

11.4.2 Les différentes formes de direction

Selon les cas on aura affaire à une direction de type :

- Autoritaire
- Démocratique
- Laissez-faire

Interprétation \Rightarrow Conséquence de ces différentes formes de direction (dans le travail, par exemple)

- Autoritaire : Organisation plus productive sur le plan quantitatif, mais aucune autonomie des membres du groupe qui cessent de travailler ou d’agir dès que le leader est absent. L’intégration au groupe n’est pas pleine et entière. Ce type d’organisation rend également difficile l’intégration de nouveaux membres.
- Démocratique : Organisation permettant un travail de meilleure qualité; l’autonomie des membres du groupe étant plus grande, les consignes sont mieux assimilées et intériorisées. Cela entraîne une meilleure intégration des membres au groupe et rend plus facile l’intégration de nouveaux membres.

Ces interprétations sont à nuancer car des facteurs culturels peuvent déterminer des comportements différents. D’autre part selon les activités, les deux modes de direction seront plus ou moins adaptés ou pourront se combiner, par exemple, selon qu’il s’agira d’une activité de loisir ou d’une activité de travail. Dans certains cas le leader pourra prendre autoritairement la décision d’accomplir une action, mais laissera toute latitude au groupe pour déterminer le plan de celle-ci et la répartition des tâches. On peut constater également des variations selon les cultures, la notion de chef n’étant pas toujours envisagée de la même façon.

	Décision	Plan d’action	Répartition	Appréciation
Autoritaire	Par le leader	Par le leader	Par le leader	Par le leader
Démocratique	Accord de tous	Par le dialogue	Par concertation	+objective
Laissez-faire	Chacun décide	Conseils du leader	Pas de répartition	Pas d’appréciation

La perception du leader par le groupe peut aussi déterminer un type de direction ==; le groupe peut refuser le fonctionnement démocratique et réclamer de l’autorité, la démocratie étant perçue comme une forme de démagogie ou comme un manque d’autorité du leader qui ne saurait pas s’imposer.

Le leader est en fait celui qui a une certaine intuition de ce qu’il faut faire, mais il ne décide pas nécessairement consciemment d’être leader, il y est amené au fur et à mesure que le groupe se structure.

Les relations à l’intérieur du groupe Le fonctionnement d’un groupe ne repose pas simplement sur la relation entre le groupe et son leader, mais aussi sur la structure interne (connaissance des individus entre eux, communication entre les membres du groupe). Ex : Le groupe ne fonctionnera pas de la même façon selon que l’information aura été transmise collectivement ou individuellement. (Tout le monde saura la même chose, mais pas de la même façon).

(Voir texte sur la fenêtre de Johari)

11.5 Le fonctionnement des groupes dans la société

Les comportements individuels dans les sociétés de masse comme les nôtres ne sont pas indépendants du fonctionnement des petits groupes ou groupes élémentaires.

EX : L’information de masse ne se fait pas directement de la source médiatique à l’individu, il y a tout un ensemble d’intermédiaire qui transmettent l’information ou la rende crédible. Ainsi, tel commentaire politique ou tel critique artistique ne pourra être influent dans un groupe que si celui qui est en position dominante donne son avis sur la question (même s’il y a toujours des isolés qui se déterminent par eux-mêmes).

11.6 Conclusion

De même que se pose le problème des rapports entre individus et société et entre individus et groupe, se pose également dans les sociétés de masse le problème des rapports entre le groupe restreint ou élémentaire et la société.

Dans les sociétés traditionnelles ce problème ne se pose pas car il y a peu de différences entre groupe et société, la vie familiale, le travail ne sont pas coupés les uns des autres (ex : la famille est ouverte sur l’extérieur, pas de distinction privé : public). Par contre la société de type occidentale

et toutes les sociétés de masse ==; appartenance à une multiplicité de groupes restreints et à une société globale qui dépasse l'individu tout en lui imposant des modèles de comportement par l'intermédiaire de l'influence du groupe et des membres dominant qui en font partie (ex : l'attitude face à la mode).

L'existence de groupes élémentaires est un facteur de cohésion sociale qu'il convient de protéger et de cultiver afin de protéger les individus de l'isolement.