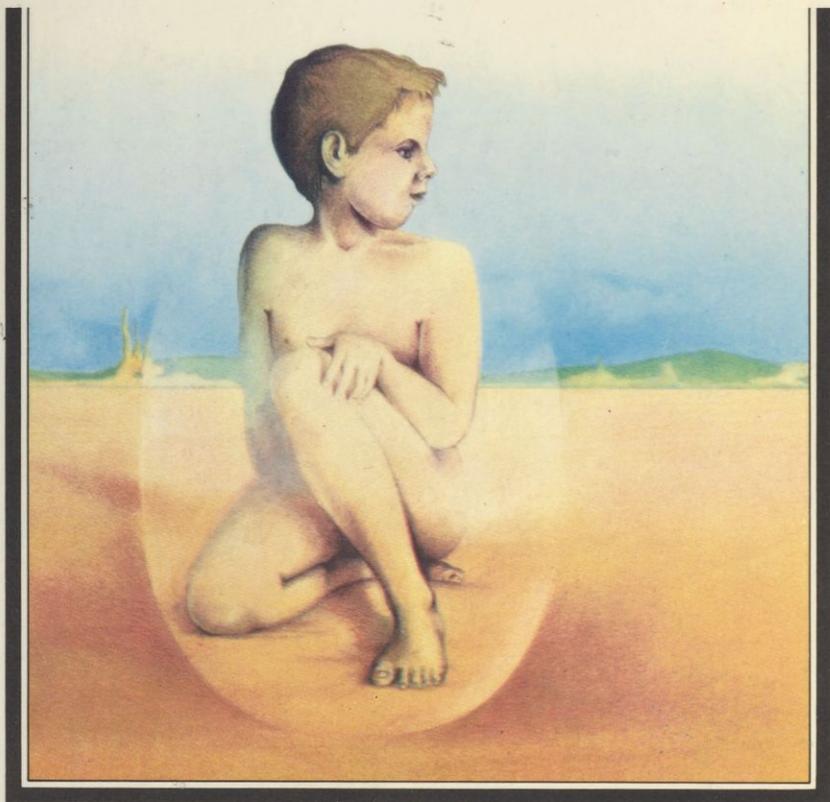


MICHEL LEMAY

l'éclosion psychique de l'être humain



**La naissance
du sentiment d'identité
chez l'enfant**

Pédagogie
Psychosociale
44/Fleurus

COLLECTION « PÉDAGOGIE PSYCHOSOCIALE »

ISSN 0588-2362

La collection « Pédagogie Psychosociale » a été créée pour apporter, sur les problèmes les plus fondamentaux ou les plus critiques, concernant l'enfance, l'adolescence et même l'accès à l'âge adulte, l'éclairage que peuvent fournir les diverses sciences de l'homme : psychologie, sociologie, psychopathologie, éthique, religion, et, finalement, pédagogie ou orthopédagogie. Elle s'est proposé de considérer l'homme à tous les niveaux de son être et en fonction de tous ses besoins, qu'ils soient physiques, psychiques, sociaux ou spirituels. Elle s'attache plus particulièrement, mais non pas uniquement, à l'être humain handicapé, en difficulté dans son entourage et avec lui-même. Elle cherche à promouvoir, en matière de pédagogie et d'orthopédagogie, des idées nouvelles ou des efforts courageux. C'est pourquoi la collection « Pédagogie Psychosociale » publie des ouvrages originaux, souvent des œuvres de pionniers d'hier et d'aujourd'hui, qu'il s'agisse de manuscrits français ou de textes traduits d'autres langues. Elle s'efforce d'allier le sérieux scientifique et la clarté du style afin de se mettre à la portée d'un grand nombre. Et c'est ainsi qu'intéressant ces spécialistes que sont éducateurs, psychiatres, psychologues, travailleurs sociaux divers, elle concerne aussi les parents, les responsables de groupements, les ministres du culte et finalement cette part du grand public qui, jouissant d'une certaine culture de base, s'intéresse aux problèmes de l'éducation générale et de la rééducation dans l'univers d'aujourd'hui.

Ouverte à des options diverses, la collection « Pédagogie Psychosociale » n'en demeure pas moins désireuse de promouvoir une certaine vision de l'homme et du monde. Son ambition, par le retentissement qu'elle donne aux services déjà rendus et par les travaux qu'elle désire susciter, est, en effet, de mieux faire aimer l'homme quel qu'il soit. S'attachant en priorité aux plus démunis et désireuse de leur venir en aide, elle souhaiterait, à sa manière et à sa mesure, « sauver ce qui était perdu ».

COLLECTION « PÉDAGOGIE PSYCHOSOCIALE »

MICHEL/LEMA Y

l'éclosion psychique de l'être humain

*La naissance du sentiment d'identité
chez l'enfant*

 **éditions
fleurus**

31, rue de Fleurus 75006 Paris



10
11-12

OUVRAGES DU MÊME AUTEUR
AUX MÊMES ÉDITIONS :

PSYCHOPATHOLOGIE JUVÉNILE. Les désordres de la conduite chez l'enfant et l'adolescent, Tomes I et II. Collection Pédagogie Psychosociale (3^e édition).

LE DIAGNOSTIC EN PSYCHIATRIE INFANTILE. Pièges, paradoxes et réalités. Collection Pédagogie Psychosociale (2^e édition).

J'AI MAL A MA MÈRE. Approche thérapeutique du carencé relationnel. Collection Pédagogie Psychosociale (4^e édition).

L'auteur a également traduit, dans la même collection, de Fritz Redl et David Wineman, L'ENFANT AGRESSIF. Méthodes de rééducation, tome II (12^e édition).

CHEZ D'AUTRES ÉDITEURS :

LES GROUPES DE JEUNES INADAPTÉS. Rôle du jeune meneur. Coll. SUP. Presses Universitaires de France.

LES FONCTIONS DE L'ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ DE JEUNES INADAPTÉS. Presses Universitaires de France.

AUTRES OUVRAGES DE LA COLLECTION

- 2-3. L'ENFANT AGRESSIF, par Fritz Redl et David Wineman. Tome I : LE MOI DESORGANISE, traduit de l'américain par M^{me} Guy-Edmond Mabilais (12^e édition). Tome II : METHODES DE REEDUCATION, traduit de l'américain par le docteur Michel Lemay (12^e édition).
4. PEDAGOGIE DE RESURRECTION. De la formation religieuse et de l'éducation chrétienne des jeunes handicapés et inadaptés, par Henri Bissonnier (7^e édition entièrement revue et mise à jour).
6. PSYCHOPEDAGOGIE DES DEBILES PROFONDS, par Denise Rouquès (8^e édition revue et augmentée).
8. L'ENGAGEMENT CHRETIEN DU JEUNE INADAPTE, par E. Paulhus et J. Mesny.
9. PSYCHOPEDAGOGIE DE LA CONSCIENCE MORALE, par Henri Bissonnier (2^e édition revue et augmentée).
10. L'ENFANT FOU, par Bruno Castets (5^e édition revue et augmentée).
11. INITIATION CHRETIENNE DES DEBILES PROFONDS, par Denise Rouquès.
12. L'AMOUR NE SUFFIT PAS. Le traitement des troubles affectifs chez l'enfant, par Bruno Bettelheim, traduit de l'américain par Marie-Noëlle Czesnowicka (12^e édition).
13. LES ETAPES DE LA REEDUCATION des jeunes délinquants... et des autres, par Jeannine Guindon, adaptation par Denise-Delphine Rouquès (2^e édition revue et augmentée).
15. LA LOI, L'ENFANT ET LA MORT. Essai de psychopathologie de l'enfant, par Bruno Castets (3^e édition revue et augmentée).
18. EVADES DE LA VIE, par Bruno Bettelheim, traduit de l'américain par Françoise Chazelas (4^e édition).
- 19-20. PSYCHOPATHOLOGIE JUVENILE. Les désordres de la conduite chez l'enfant et l'adolescent. Tomes I et II, par Michel Lemay (3^e édition).
21. C'EST TOI QUI LE DIRAS... Propos sur le métier médico-psychopédagogique, par Jacques Rudrauf.
22. QUAND L'AMOUR A MANQUE. Dissociations familiales et éducation, par Henri Bissonnier (2^e édition).

23. **SOCIALISER LES PULSIONS.** Nouvelles voies pour la psychothérapie et la pédagogie, par R. Pruschy et R. Stora.
25. **PARENTS ET THERAPEUTES** face à l'enfant handicapé et au psychotique, par Denise-Delphine Rouquès (2^e édition entièrement revue et mise à jour).
26. **LE DIAGNOSTIC EN PSYCHIATRIE INFANTILE.** Pièges, paradoxes et réalités, par Michel Lemay (2^e édition).
27. **GARDE TON MASQUE.** Traitement résidentiel des adolescents, par Jan Schouten, Siegi Hirsch, Han Blankstein.
28. **S.O.S. PSYCHANALYSTE!** Des consultations sur les ondes... par le docteur X... Préface et postface de Aïda Vasquez (2^e édition).
29. **L'ENFANT BATTU ET SA FAMILLE.** Comment leur venir en aide, par C. Henry Kempe, M. D. et Ray E. Helfer, M. D. Postface du docteur P. Straus.
30. **L'ADULTE HANDICAPE MENTAL.** Questions et propositions pour sa vie, par Henri Bissonnier (2^e édition).
31. **L'INTERVENTION PSYCHO-EDUCATIVE.** Solution ou défi ? par Gilles Gendreau. Préface de Henri Bissonnier (2^e édition).
32. **L'EVEIL SOCIAL AVANT TROIS ANS** en milieu institutionnel, par Rose-Marie de Casabianca. Préface de P. Arbousse-Bastide.
33. **LE JEU D'EXPRESSION ET L'IMAGINAIRE.** Communiquer avec l'enfant, par Claude Chalaguier et Gérard Mallen. Préface d'Henri Bissonnier.
34. **LES ENFANTS DE PETITE TAILLE,** par Marie-Bernard Chicaud. Préface de Roger Perron.
35. **J'AI MAL A MA MERE.** Approche thérapeutique du carencé relationnel par Michel Lemay (4^e édition).
36. **POUR QU'ILS VIVENT ENFIN.** Le traitement institutionnel des psychoses déficitaires, par Denise-Delphine Rouquès. Préface du docteur C. Chiland.
37. **LA QUETE DE L'AUTRE.** Psychanalyse et développement socio-culturel, par Bruno Castets. Postface d'Henri Bissonnier.
38. **PEDAGOGIE, PSYCHANALYSE ET PSYCHOSE.** Une alliance thérapeutique avec l'enfant déficitaire psychotique et autiste, par Marily Ober. Préface du docteur Resnik.
39. **CATI, UNE ADOLESCENTE AUTISTIQUE.** Un autre regard sur l'autisme, par Denise Herbaudière.
40. **VERS L'AUTONOMIE PSYCHIQUE** de la naissance à la mort, par Jeannine Guindon. Préface d'Henri Bissonnier.
41. **L'ENFANT MALTRAITE,** par P. Straus, M. Manciaux, G. Deschamps, D. Girodet, M. Rouyer, C. Mignot et J.-C. Xuereb. Préface de C. Henry Kempe.
42. **LE TRAVAIL AUTONOME.** Vers une autre pédagogie ? par Albert Moyne. Préface de Daniel Hameline.
43. **VALEURS EN EDUCATION** et en rééducation, par Henri Bissonnier.

Introduction

J'avais annoncé dans mon livre *J'ai mal à ma mère* un deuxième tome qui devait exposer les principaux points de vue des auteurs de langue française et de langue anglaise ayant approfondi la question de la carence. Je devais dégager les points de convergence et de divergence afin de me situer vis-à-vis des différentes prises de position. Deux auteurs tchèques, J. Langmeier et L. Matejcek ont réalisé ce travail mieux que je ne pouvais le faire puisqu'ils ont intégré dans leur revue de littérature non seulement les cliniciens de langues anglaise et française mais ceux de langues allemande et russe. Mes recherches sur les états carentiels et, actuellement, sur les psychoses infantiles m'ont conduit à confronter les multiples écrits concernant la genèse de l'identité. J'ai donc décidé d'orienter différemment le travail annoncé et de proposer aux lecteurs une étude comparée sur les recherches de langues anglaise et française autour de la naissance du sentiment d'identité. Les écrits sur ce thème sont si complexes et si contradictoires qu'il me paraissait utile de proposer aux praticiens et aux étudiants des différentes sciences humaines un ouvrage de synthèse et d'analyse critiques qui pourrait avoir valeur de guide et de références. Nous sommes en effet confrontés à une telle masse de travaux qu'il est fort difficile d'adopter une prise de distance vis-à-vis des perspectives psychanalytiques, cognitives, neuro-biologiques et sociologiques afin de reconnaître quelques lignes directrices au milieu de l'écheveau embrouillé des affirmations souvent passionnelles. Je n'ai pas la prétention d'avoir réussi le tour de force de tout démêler. Ma seule ambition est que la lecture de ce livre puisse favoriser une compréhens-

sion plus aisée des nombreux courants de pensée qui tentent de présenter « l'écllosion psychique » de l'être humain.

Le titre de l'ouvrage soulevait déjà des problèmes difficiles à résoudre. A partir de la rencontre de deux cellules sexuelles, un œuf, un embryon puis un fœtus se développent dans la cavité utérine. L'accouchement libère un nouveau-né dont la naissance biologique n'apparaît pas en concordance avec la naissance psychique. Une longue gestation va devoir s'opérer afin d'autoriser un nourrisson puis un enfant à se situer en tant qu'être singulier vis-à-vis d'un environnement ressenti, reconnu, représenté puis maîtrisé. Ce processus est caractérisé selon des termes multiformes et souvent contradictoires.

Faut-il l'appeler construction de la personnalité ? Ce terme, nous dit H. J. Eysenck, est « peut-être le plus général et, en même temps, le moins défini qui est utilisé en psychologie ». Certaines définitions se rapprochent du sujet que je désire effectivement étudier. Selon M. Porot, « la personnalité est la synthèse de tous les éléments qui concourent à la conformation mentale d'un sujet pour lui donner sa physionomie propre ». Selon A. M. Freedman et L. J. Kaplan, elle est « l'expression des façons qu'a une personne de vivre et de se comporter. Ces façons se reflètent dans ses activités mentales et physiques, ses réactions émotionnelles, ses intérêts, ses attitudes, le tout correspondant à son ajustement à la réalité environnante ». Selon J. W. Allport, elle est « l'organisation dynamique dans l'individu des systèmes psycho-physiques qui déterminent ses adaptations uniques à l'environnement ».

Faut-il l'intituler naissance de la représentation de soi ? Je le ferais volontiers si je retenais les propositions de P. Greenacre et de M. Mahler. Cependant les concepts de moi, de soi et de représentation, en dépit des tentatives de clarification de H. Hartmann, ont débouché sur de telles divergences d'opinions qu'il est plus prudent de ne pas utiliser ces termes.

Faut-il le nommer genèse de l'identité ? J'ai bien hésité avant de répondre à l'affirmative. C. Rycroft propose par exemple une définition qui ne correspond pas à mon sujet d'études. « L'identité est le sentiment qu'a le sujet de son existence continue en tant qu'entité distincte de toutes les autres ». E. Erikson emploie tantôt le terme « identité du moi », tantôt celui d' « identité individuelle », ou d' « identité du soi », et mélange la description objective du phéno-

mène avec son expérience subjective. K. Eissler n'accepte de parler de sentiment d'identité qu'à la période de l'adolescence. J'ai tout de même retenu cette désignation parce que E. Jacobson propose une définition qui correspond exactement à l'objectif de mon travail. Elle écrit : « Il apparaît que la formation de l'identité doit, à n'importe quel stade, être le reflet du développement pulsionnel complexe de l'individu, de la lente maturation du moi, de l'élaboration discontinue du surmoi, ainsi que des vicissitudes corrélées des relations d'objet et des identifications établies dans le milieu familial et social, où se construisent la vie privée de l'individu, sa vie culturelle, sa vie sociale d'adulte, par rapport à son environnement » (E. Jacobson, « Le soi et le monde objectal », p. 41).

Je désire en effet aborder la progressive structuration d'un être humain qui d'un état dit cellulaire débouche en quelques années sur une individualité distincte d'autrui mais sans cesse imprégnée par un environnement dont les projections, les attitudes, les coutumes et les valeurs vont modeler son ressenti, ses modes de pensées et ses manières d'agir.

L'ouvrage se limite aux cinq premières années de la vie, tout en y incluant la période intra-utérine. Il est évident que l'identité ne se termine pas à cinq ans. Tout au long de l'existence, un lent processus neuro-biologique, psycho-social, affectif et cognitif transforme l'individu et le conduit à des représentations de lui-même et de l'univers si différentes que l'idée d'un développement strictement linéaire doit être profondément nuancée. Nous nous construisons sans doute en fonction d'une certaine continuité mais les déséquilibres, les ruptures et les remises en cause sont aussi importantes que les mécanismes d'intégration, de hiérarchisation constamment mis en évidence dans les sciences humaines. Les cinq premières années sont pourtant celles qui permettent de bâtir les bases de l'identité. La reconnaissance de son corps, l'organisation de l'espace et du temps, la permanence de l'objet, la prise de conscience de son sexe, l'intégration des valeurs parentales, l'élaboration des mécanismes de défense, le développement des activités symboliques conscientes et inconscientes, la maîtrise de la motricité, etc. sont autant d'acquisitions fondamentales liées à cette phase de la vie. La psychopathologie infantile nous démontre continuellement qu'une partie au moins des perturbations mentales prennent leur origine dans cette période d'enracinement. La fascination vis-

à-vis de nos origines est telle que la plus grande partie de la littérature consacrée au développement infantile se limite à l'évolution psychique du très jeune enfant. L'explication des mécanismes organisateurs du psychisme infantile exige de se référer à une série de sciences connexes telles que les psychologies des développements affectif, cognitif et moteur, la psychanalyse, la neuro-biologie, la psychologie sociale, la sociologie, la linguistique, l'anthropologie, la pédagogie, la psychopathologie. La complexité de chacun de ces courants amène les cliniciens à valoriser tel ou tel aspect de l'être humain en négligeant l'intrication inexorable de tous ces apports scientifiques. Le fait est particulièrement évident en pédo-psychiatrie où la tendance, malgré les dénégations contraires, est tantôt d'hypertrophier la médecine du corps, tantôt de la délaisser totalement, en abandonnant dans les deux cas la quête d'une vision synthétique présentée comme utopique.

Outre la présentation critique des points de vue diversifiés sur l'éclosion de l'être humain, l'ambition de ce travail est de montrer aux lecteurs que nous ne pouvons pas échapper à cet effort de conception globale, même s'il est toujours voué à un demi-échec en raison de l'évolution constante des idées.

L'ouvrage se divise en trois parties d'inégale longueur.

— La première section s'interroge sur les instruments qui sont à notre disposition pour connaître le développement et le fonctionnement du jeune enfant. Depuis les tests, l'observation directe, les situations expérimentales jusqu'aux études sur l'animal en passant par les analyses épidémiologiques, le décodage du matériel apporté au cours des psychothérapies, etc., nous possédons des moyens qui ont leurs avantages et leurs limites. Il m'apparaît fondamental, pour juger la valeur des points de vue réciproques, de bien connaître les matériaux dont chacun doit se servir afin de justifier ses positions.

— La deuxième partie présente le développement bio-psychosocial de l'enfant depuis la grossesse jusqu'à la fin des cinq ans. Bien que mettant sous le terme « stade » des idées parfois différentes, tous les auteurs s'entendent sur les concepts suivants : le développement est un cheminement continu d'un état d'équilibre rudimentaire à un état d'équilibre supérieur. Chacun de ces états peut se définir comme un ensemble de configurations bio-psychologiques fournissant à l'être humain des potentialités neuro-psychiques, motrices, affectives et cognitives qui vont prendre un sens grâce à la rencontre avec un

entourage donné. Sur le plan chronologique, il existe une assez grande similitude entre les phases décrites. Comme il fallait bien s'appuyer sur des points de références issus d'un auteur déterminé puis les comparer à ceux d'autres cliniciens, j'ai choisi de suivre la description du processus évolutif tel qu'il est présenté par M. Mahler dans *La naissance psychologique de l'être humain*. Tout en négligeant un peu trop l'aspect de la vie fantasmatique, Mahler a l'avantage d'intégrer à chacune de ses périodes des réflexions sur les aspects moteur, affectif et cognitif. Ainsi, elle va réfléchir à la neuroperception du nourrisson quand elle affirmera l'existence d'un autisme normal. Elle va comparer certains concepts piagétiens et freudiens quand elle s'interrogera sur le début de la permanence de l'objet. Elle critiquera un peu les conceptions psychanalytiques orthodoxes en abordant le problème de la castration. Elle amorce ainsi des confrontations qui sont précisément le thème de cette deuxième partie. Afin de simplifier les comparaisons et de clarifier certains concepts, j'ai placé à la fin de chaque paragraphe consacré aux sous-phases de Mahler un tableau récapitulatif. Il permettra aux lecteurs de percevoir simultanément les points de vue des principaux chercheurs sur une même période de l'existence.

— La troisième partie étudie les principaux facteurs qui permettent l'organisation progressive de l'identité. Les réflexions s'orientent essentiellement dans trois directions :

Une maturation neuro-biologique fournit un équipement de base qui permet au jeune enfant d'entrer en relation avec lui-même ainsi qu'avec le monde des objets et celui des personnes. La voie du « possible » se trouve ainsi constituée. Si les mécanismes internes à ce processus de maturation commencent à être mieux connus, il reste encore très difficile d'établir des corrélations entre le changement structural du système nerveux central et les progrès réalisés par le jeune enfant car les rôles réciproques des éléments constitutionnels, des retards et des dysfonctionnements éventuels de la maturation, des privations sensorielles et relationnelles sur l'organisation cérébrale demeurent discutés. Ce chapitre tente de faire le point sur cette importante question.

L'enfant n'est pas un être qui reçoit passivement des stimulations fournies par un environnement. Il intègre, organise et synthétise continuellement les apports du milieu, tout en intervenant activement sur ces derniers. On peut ainsi définir de véritables processus organisateurs de la vie psychique qui vont permettre de sortir d'un monde

chaotique et probablement fusionnel pour déboucher sur des praxies, une représentation de soi et de l'autre, une activité symbolique où se mêlent le conscient et l'inconscient, des schèmes opératoires de plus en plus complexes, l'enracinement dans les champs spatiaux et temporels, l'élaboration d'une causalité résultant elle-même d'une dissociation progressive du sujet de l'objet et d'une prise de conscience des relations entre les objets. L'étude comparée de ces processus organisateurs amène à s'interroger sur les points les plus controversés et les plus mystérieux du psychisme humain : comment s'effectue la naissance de l'évocation ? Peut-on établir des liens entre le symbolisme inconscient étudié par les écoles psychanalytiques et le symbolisme conscient des auteurs piagétiens ? Quelles interactions se produisent entre la représentation de l'image et sa traduction par l'expression gestuelle puis par le langage ? etc.

D'un bout à l'autre de l'ouvrage, revient l'idée d'un organisme s'adaptant activement à un milieu social qui, lui-même, fournit des matériaux essentiels et modifie ses réponses en fonction des sollicitations infantiles. Si le rôle de la mère est constamment souligné dans la littérature consacrée au développement, une tendance s'est peu à peu dégagée pour affirmer que le père, la fratrie, les grands-parents et, d'une manière générale, les différents systèmes familiaux influençaient tout aussi profondément la genèse de l'identité. Ces études sont très importantes par les remises en cause qu'elles déterminent. Elles entraînent un élargissement considérable des perspectives sur le développement du jeune être humain qui devient un sujet « engendré » par son environnement avant même d'exister. Les mécanismes mis en évidence par la psychologie génétique et par la psychanalyse demeurent sans doute utiles mais doivent être replacés dans les contextes des cultures, des systèmes de valeurs et, d'une manière générale, des phénomènes sociaux. Cet ouvrage s'achève ainsi par une réflexion sur le rôle des facteurs sociaux dans l'organisation de l'identité.

Chaque paragraphe est suivi de références bibliographiques qui permettent aux lecteurs de repérer les principaux ouvrages de langues française et anglaise sur la question traitée et de situer au sein de ces travaux les chapitres essentiels. En raison de la bibliographie considérable qu'il a fallu accumuler et dépouiller, je pouvais difficilement éviter les répétitions. J'ai tenté de les minimiser en ne reproduisant pas des références quand elles avaient déjà été citées et en me contentant

de les renvoyer à l'index des auteurs. En dehors des grands chercheurs qui ont marqué ce siècle de leurs écrits, j'ai habituellement limité mes références aux travaux publiés depuis les vingt-cinq dernières années.

Chaque partie a été rédigée afin de pouvoir constituer un tout en elle-même. S'il y a évidemment une continuité entre les sections, il m'apparaît cependant possible de concentrer électivement son attention soit sur les moyens dont nous disposons pour connaître l'enfant, soit sur l'évolution de l'identité elle-même, soit sur les grands facteurs permettant l'organisation de la vie psychique.

Plusieurs efforts de synthèse de ce genre ont évidemment été réalisés. Je me suis particulièrement inspiré des auteurs suivants qui ont tous tenté une confrontation de points de vue différents : J. De Ajuriaguerra, André-Thomas et S. Autgaerden, R. Dufresne, N. Galifret-Granjon, A. Hesnard, C. Koupernik et R. Dailly, M.F. Legendre-Bergeron, T. Gouin-Décarie, M. Lewis, H. W. Maier, G. Palmade, J. M. Petot, S. Saint-Anne Dargassies.

Ce travail n'aurait pas été possible sans l'aide de plusieurs personnes. Je remercie particulièrement H. Sauvageau. Depuis près de dix ans, elle m'aide à recueillir, dépouiller puis analyser la plus grande partie des références bibliographiques qui sont citées dans ce livre. Elle a classé plusieurs milliers de fiches dont nous avons finalement retenu quelques centaines d'auteurs après de nombreuses discussions. Je remercie, aussi, bien des collègues du département de psychiatrie de l'Hôpital Sainte-Justine. Leurs connaissances sur S. Freud, M. Klein, D. Winnicott, J. Piaget, H. Wallon, B. Bettelheim, H. Segal, J. Bowlby en particulier m'ont été fort précieuses pour rectifier certaines compréhensions de textes ou pour ajouter telle ou telle idée. L'École de Psycho-éducation et la Faculté des Arts et des Sciences de l'Université de Montréal m'ont non seulement dégagé M^{lle} H. Sauvageau pour réaliser le travail auquel j'ai fait précisément allusion mais ont fourni un soutien de secrétariat sans lequel l'ouvrage n'aurait pas été réalisé. Je remercie enfin mon épouse et ma fille aînée Catherine qui ont corrigé à plusieurs reprises les épreuves afin de clarifier certains paragraphes et d'éliminer le plus possible d'erreurs.

RÉFÉRENCES SUR LE CONCEPT
DE PERSONNALITÉ ET D'IDENTITÉ

- ABRAMSON, P. R. (1980) *Personality*, New York, Holt, 377 p.
- ALLPORT, G. W. (1955) *Becoming : Basic Considerations for a Psychology of Personality*, New Haven, Conn., Yale University Press.
- ALLPORT, G. W. (1970) *Structure et développement de la personnalité*, trad. et adapté par M. G. Brouvelot et P. Muller et coll., Neuchâtel, Delachaux, coll. Actualités pédagogiques et psychologiques, 504 p. (*Pattern and Growth in Personality*, New York, Holt, 1963).
- ARIETI, S. (1967) *The Intrapsychic Self*, New York, Basic Books.
- BANNISTER, D. (1968) *The Evaluation of Personal Constructs*, Londres, Academic Press, 232 p.
- BAUGHMAN, B. (1972) *Personality : The Psychological Study of the Individual*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall.
- BERGERET, J. (1974) *La Personnalité normale et pathologique : les structures mentales, le caractère, le symptôme*, Paris, Dunod, 333 p.
- CATTELL, R. P. (1956) *La Personnalité : Etude systématique, théorique et concrète*, trad. M. Cohen, Paris, Presses Universitaires de France, Bibliothèque scientifique, 2 vols (*Personality : A Systematic Theoretical and Factual Study*, New York, McGraw-Hill, 1950, 2 vols).
- CHAZAUD, J. (1980) *La Personnalité, ses dimensions et son développement*, Toulouse, Privat, coll. Mésopée, 183 p.
- CHEIN, I. (1954) « The Awareness of Self and the Structure of the Ego », *Psychological Review*, vol. 51, pp. 301-314.
- Colloque de Royaumont (1974) *L'Unité de l'homme*, Paris, Seuil.
- COMBS, A. W., SOPER, D. W. (1957) « The Self, its Derivative Terms and Research », *Journal of Individual Psychology*, vol. 13, pp. 134-145.
- DASEN, P. R. (1980) « Différences individuelles et différences culturelles », *Bulletin de psychologie*, vol. XXXIII, n° 345, 12-15, pp. 675-683.
- DAVID, H. P., VON BRACKEN, H. (Eds.) (1957) *Perspectives in Personality Theory*, New York, Basic Books.
- DIENES, Z. P. (1959) *Concept Formation and Personality*, New York, Humanities.
- DUFOYER, J. P. (1982) *La naissance et le développement de la personnalité dans la première année de la vie*. Presses Universitaires de France, Coll. Le Psychologue, n° 66, Paris, 232 p.
- ERIKSON, E. H. (1959) « The Problem of Ego Identity », *Psychological Issues*, International Universities Press, vol. 1, n° 1, pp. 101-166.
- EYSENCK, H. J. (1960) *The Structure of Human Personality*, 2^e éd. Londres, Methuen.
- FAIRBAIRN, W. R. D. (1944) *Psychoanalytic Studies of the Personality*, Londres, Routledge.
- FAIRBAIRN, W. R. D. (1963) « Synopsis of an Object-Relation Theory of the Personality », *International Journal of Psychoanalysis*, vol. 44, pp. 224-225.

- FENICHEL, O. (1953) « Identification (1926) », *The Collected Papers of Otto Fenichel*, New York, Norton, vol. 1, pp. 97-112.
- FERENCZI, S. (1970) « Le développement du sens de réalité et ses stades (1913) » *Psychanalyse*, in *Œuvres complètes, tome II, 1913-1919*, Paris, Payot, pp.51-65.
- FILLOUX, J. C. (1980) *La Personnalité*, 10^e éd. Paris, Presses Universitaires de France, coll. Que sais-je #758, 128 p.
- FORGUS, R. (1979) *Personality : A Cognitive View*, Englewood Cliffs, J. J., Prentice-Hall.
- FREUD, S. (1971) *Nouvelles conférences sur la psychanalyse (1936)*, trad. A. Berman, Paris, Gallimard, coll. Idées #247.
- FREUD, S. (1970) « Le moi et le soi (1923) » in *Essais de psychanalyse*, rééd. trad. S. Jankélévitch, Paris, Payot, pp. 177-234.
- GREENACRE, P. (1958) « Early Physical Determinants in the Development of the Sense of Identity », *Journal of the American Psychoanalytic Association*, vol. 6, pp. 612-627.
- GREENACRE, P. (1971) *Traumatisme, croissance et personnalité*, trad. C. Stein-Monod, Paris, Presses Universitaires de France, 332 p. (*Trauma, Growth and Personality*, New York, Norton, 1952, 328 p.).
- HALL, C. S., LINDZEY, A. (1957) *Theories of Personality*, New York, Wiley.
- HARLOW, A. R., BRENNER, C. (1964) *Psychoanalytic Concepts and the Structural Theory*, New York, International Universities Press.
- HUBER, W. (1977) *Introduction à la psychologie de la personnalité*, Bruxelles, Dessart.
- JACOBSON, E. (1975) *Le Soi et le monde objectal*, trad. A. M. Besnier, Paris, Presses Universitaires de France, coll. Le fil rouge, 248 p., ch. 2 : « Revue des ouvrages récents sur le problème de l'identité », pp. 33-41 ; (*The Self and the Object World*, New York, International Universities Press, 1964).
- JUNG, C. G. (1950) *Types psychologiques*, Paris, Buchet-Chastel (éd. originale en allemand, 1921).
- JUNG, C. G. (1962) *L'homme à la découverte de son âme*, Genève, Editions du Mont Blanc.
- KAHN, J. (1965) *Human Growth and the Development of Personality*, Oxford, Pergamon Press, 220 p.
- KRECH, D., KLEIN, G. S., DURHAM, N. C. (1952) *Theoretical Models and Personality Theory*, Duke University Press.
- LACAN, J. (1978) « Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse, in *Le Séminaire*, livre II, Paris, Seuil.
- LAGACHE, D. (1961) « La psychanalyse et la structure de la personnalité » in *La Psychanalyse*, Paris, Presses Universitaires de France, Société française de psychanalyse, vol. 6, pp. 5-58.
- L'ECUYER, R. (1978) *Le Concept de soi*, Paris. Presses Universitaires de France, coll. Psychologie d'aujourd'hui, 211 p. (bibliographie importante).
- LICHTENSTEIN, H. (1963) « The Dilemma of Human Identity : Notes on Self-Transformation, Self-Observation and Metamorphosis », *Journal of the American Psychoanalytic Association*, vol. 11, pp. 173-223.
- LUQUET, P. (1962) « Les identifications précoces dans la structuration et la restructuration du moi », *Revue française de psychanalyse*, tome 26.

- LYND, H. M. (1958) *On Shame and the Search for Identity*, New York, Harcourt.
- MAHLER, M. S., EISSLER, K. R. GREENACRE, P. (1957, 1958) « Problems of Identity », Panel reported by D. L. Rubinfine, *Journal of the American Psychoanalytic Association*, vol. 6, pp. 131-142.
- MALRIEU, P. (1967) *Les Emotions et la personnalité de l'enfant*, Paris, Vrin.
- MAUSS, M. (1950) « Une catégorie de l'esprit humain : la notion de personne, celle de moi (1938) » in *Sociologie et anthropologie*, Paris. Presses Universitaires de France, coll. Sociologie aujourd'hui, 358 p., pp. 331-361.
- MUCCHIELLI, R. (1968) *La Personnalité de l'enfant ; son identification de la naissance à la fin de l'adolescence*, Paris, Editions sociales françaises, 197 p.
- MURPHY, G. (1947) *Personality : A Biosocial Approach to Origins and Structure*, New York, Harper.
- MURPHY, L. B. (avec E. Beyer et coll.) (1956) *Personality in Young Children*, New York, Basic Books.
- MURRAY, H. A. et al (1938) *Explorations in Personality*, New York, Oxford University Press.
- MUSSEN, P. H. (Ed.) (1970) *Readings in Child Development and Personality*, 2^e éd., New York, Harper, 595 p.
- MUSSEN, P. H. (1979) *Child Development and Personality*, New York, Harper, 579 p.
- PERRON, R. (1964) « La genèse de la représentation de soi », *Enfance*, n° 4-5, pp. 357-376.
- RICHARD, J., BIZZINI, L. (1982) « Opérativité et culture », *Confrontations psychiatriques*, Paris, Specia, n° 21, pp. 79-101.
- ROCHEBLAVE-SPENLE, A. M. (1969) *La Notion de rôle en psychologie sociale*, 2^e éd., Paris, Presses Universitaires de France, coll. Bibliothèque scientifique internationale, 544 p.
- ROGERS, C. R. (1959) « A Theory of Therapy Personality and Interpersonal Relationships as Developed in Client-Centered Framework » in Koch, S. (Ed.) *Psychology : A Study of a Science*, New York, McGraw-Hill, vol. 3, pp. 184-256.
- RYCROFT, C. (1972) *Dictionnaire de psychanalyse ; un point de vue critique*, version fr. J. Kalmanovitch, Paris, Hachette (*A Critical Dictionary of Psychoanalysis*, Londres, Nelson, 1968).
- SANDLER, J., JOFFE, W. C. (1969) « Towards a Basic Psychoanalytic Model », *International Journal of Psychoanalysis*, vol. 50, pp. 79-90.
- SANDLER, J., ROSENBLATT, B. (1962) « The Concept of the Representational World », *Psychoanalytic Study of the Child*, New York, International Universities Press, vol. XVIII, pp. 159-194.
- SANFORD, N. (1966) *Self and Society ; Social Change and Individual Development*, New York, Artherton Press, 381 p.
- SCHAFFER, H. R. (1958) « Objective Observations of Personality Development in Early Infancy », *British Journal of Medical Psychology*, vol. 31, pp. 174-183.
- SILLAMY, N. (1980) *Dictionnaire de psychologie*, Paris, Bordas.
- SPIEGEL, L. A. (1959) « The Self, the Sense of Self and Perception », *Psychoanalytic Study of the Child*, New York, International Universities Press, vol. XIV, pp. 81-109.
- SYMONDS, P. M. (1951) *The Ego and the Self*, New York. Appleton.

- THOMAS, A. (1981) « Current Trends in Developmental Theory », *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 51, n° 4, octobre, pp. 580-609.
- THOMAS, A. et coll. (1963) *Behavioral Individuality in Early Childhood*, Westport, Ct., Greenwood.
- WALLON, H. (1932) « La conscience de soi : ses degrés et ses mécanismes de trois mois à trois ans », *Journal de psychologie*, vol. 29, pp. 744-783.
- WHEELIS, A. B. (1958) *The Quest for Identity*, New York, Norton.
- WHITING, G. (1953) *Child Training and Personality. A Cross-Cultural Study*, New Haven, Conn., Yale University Press, 353 p.
- WIDLÖCHER, D. (1970) *Freud et le problème du changement*, Paris, Presses Universitaires de France, Bibliothèque de psychanalyse, 215 p., « Théorie du changement et théorie de la personnalité », pp. 39-44.
- WYLIE, R. (1968) « The Present Status of Self-Theory » in Borgatta, E. E. et Lambert, W. W. (Eds.) *Handbook of Personality and Research*, Chicago, Rand, pp. 728-787.

Première partie

LES MOYENS
À NOTRE DISPOSITION
POUR CONNAÎTRE LE
DÉVELOPPEMENT PSYCHIQUE
DU PETIT ENFANT

Préface

LES MOYENS
À NOTRE DISPOSITION
POUR CONNAÎTRE LE
DÉVELOPPEMENT PSYCHIQUE
DU PETIT ENFANT

Étudier de manière rigoureuse et scientifique le développement psychique d'un jeune enfant est une entreprise hasardeuse, pleine d'embûches. Si un matériel d'observation est relativement facile à recueillir, l'interprétation des données est d'autant plus malaisée à réaliser que le sujet est plus jeune. L'absence de langage oblige l'adulte à pénétrer dans un univers non verbal où les points de repères sont extrêmement incertains. Il est en soi anormal de vouloir découvrir le monde d'un nourrisson en essayant de s'identifier à lui et de se mettre ainsi à sa place. Le décodage des réactions et des émotions constatées devient inévitablement la projection « de ce que nous pensons être l'enfance » et ne traduit pas « la réalité » du sujet. Deux cliniciens, l'un formé dans une perspective psychanalytique et l'autre dans une vision behaviorale, ne sélectionnent pas les mêmes faits et les interprètent de manière profondément différente. La présence d'observateurs déclenche des réactions de l'enfant et de son milieu familial, réactions qui peuvent être prises à tort pour des phénomènes caractéristiques de l'observé. Toute interrogation sur un bébé replonge les chercheurs dans la quête éternelle de leur propre origine et les amène à déformer les observations en fonction de leur vécu émotionnel. Il n'est donc pas étonnant que des querelles aient éclaté entre les chercheurs autour de la définition des meilleures méthodologies de recherche. Pendant fort longtemps, des analystes français ont éprouvé de fortes réticences vis-à-vis des auteurs qui défendaient la valeur de l'observation phénoménologique de l'enfant. Ils préféreraient étayer leurs travaux sur la reconstruction secondaire de l'enfance telle qu'elle se réalise par l'adulte étendu sur le divan. Au contraire, E. Kris, H. Hartmann, R. Spitz, M. Klein, M. Mahler défendaient vigoureusement la valeur des méthodes directes d'observation tandis qu'Anna Freud cherchait à établir un compromis entre ces positions opposées et conseillait une utilisation parallèle de ces moyens de recherche.

Quelles sont en fait les méthodes qui sont à notre disposition ?

I — CONNAISSANCES RÉTROSPECTIVES DE L'ENFANT À PARTIR DU MATÉRIEL APPORTÉ PAR L'ADULTE AU COURS DES PSYCHOTHÉRAPIES

L'œuvre entière de S. Freud a été réalisée à partir d'une connaissance rétrospective, tirée soit du matériel apporté par ses patients ou par son introspection, soit, dans une beaucoup moindre mesure, par une réflexion sur quelques œuvres littéraires. S. Freud écrit ainsi, dans « Ma vie et la psychanalyse » (p. 50) : « En recherchant les situations pathogènes au sujet desquelles les refoulements de la sexualité avaient eu lieu, et dont les symptômes émanaient comme des formations substitutives du refoulé, on était ramené à des périodes toujours plus précoces de la vie du malade et l'on aboutissait enfin aux premières années de son enfance ». On sait les remarquables découvertes faites par S. Freud à partir d'une telle démarche. Un très grand nombre de psychanalystes est resté fidèle à cette direction et nous a fourni de précieuses informations sur l'univers infantin. Cette méthode a pourtant ses limites car on ne sait jamais si le matériel apporté est une véritable réminiscence des situations précocement vécues, ou s'il est une élaboration secondaire de ce qui nous semble avoir été notre enfance. En fait, nous ne travaillons jamais sur un passé, mais sur l'évocation présente de ce qui nous semble avoir été le passé. Les distorsions, les condensations, les déplacements sont considérables, et ce qui sera livré à l'analyste n'est pas tant des souvenirs, d'ailleurs soumis au refoulement, que des impressions s'exprimant maladroitement dans un contenu verbal. Sur le plan de l'action thérapeutique, la véracité des faits ou des perceptions n'a aucune importance mais, sur le plan d'une reconstruction historique secondaire de l'enfance, elle est fondamentale. La vulgarisation des notions psychanalytiques complique encore le problème car, après une phase de résistance acharnée où la vie sexuelle du bébé était farouchement niée, on assiste à une autre forme de résistance, tout aussi subtile, l'acceptation intellectuelle d'un roman stéréotypé en fonction de concepts plaqués.

II — CONNAISSANCES RÉTROSPECTIVES DE L'ENFANT PAR LE MATÉRIEL QU'IL APORTE AU COURS DES PSYCHOTHÉRAPIES

Dans son travail sur le petit Hans, S. Freud pose fort bien les limites de l'observation tirée de l'adulte et écrit ainsi (« Cinq psychanalyses », p. 94) : « Même le psychanalyste peut avouer le désir d'une démonstration plus directe, obtenue par des chemins plus courts, de ces propositions fondamentales ». Par proposition fondamentale, il entend « la découverte de formation psychique accomplie par stratifications successives ». Il pose alors la question suivante : « Serait-il impossible d'observer directement chez l'enfant, dans toute leur fraîcheur vivante, ces impulsions sexuelles et ces formations édifiées par le désir que nous défouissons chez l'adulte, avec tant de peine, de leurs propres décombres, et dont nous pensons de plus qu'elles sont le patrimoine commun de tous les hommes et ne se manifestent, chez les névropathes, que renforcées ou défigurées ? ». Bien que S. Freud n'ait rencontré qu'une fois le petit Hans, l'observation de cet enfant, par l'intermédiaire de son père, est la première tentative pour accueillir directement l'univers fantasmatique d'un jeune garçon. Il demeure cependant réticent sur une telle manière de faire et écrit dans son « Histoire d'une névrose infantile » (p. 326) : « Il va s'en dire que l'analyse d'un enfant névrosé ne saurait être très riche. On doit prêter à l'enfant trop de mots et de pensées et peut-être trouvera-t-on néanmoins que les couches les plus profondes sont impénétrables à la conscience ». Dans le prolongement direct de H. Von Hug-Hellmuth qui, dès 1921, avait recours au jeu et au dessin pour rentrer dans le monde du jeune enfant, Mélanie Klein affirme que, par le jeu, l'enfant traduit sur un mode symbolique ses fantasmes, ses désirs, ses expériences vécues et nous permet ainsi d'accéder à son univers intérieur. Plus particulièrement entre 1952 et 1965, Anna Freud a consacré plusieurs articles aux problèmes soulevés par la reconstruction de l'enfance à partir des psychanalyses d'adultes et, tout en donnant ses préférences aux observations directes des jeunes sujets, elle soulignait l'intérêt d'étudier soigneusement le matériel apporté par l'enfant au cours des thérapies, non seulement pour la formation du praticien, mais pour la

découverte des conflits jalonnant l'histoire d'un enfant. Aussi bien en langue française qu'en langue anglaise, nous avons maintenant un nombre considérable d'ouvrages retraçant l'évolution d'une psychothérapie d'enfant et utilisant le contenu des séances pour émettre des réflexions non seulement sur les processus pathologiques, mais sur les phases précoces du développement. Par exemple, S. Lebovici et J. McDougall émettent des réflexions importantes sur « le mode d'être ineffable du nourrisson » grâce à la soigneuse analyse des séances d'un garçon psychotique d'une dizaine d'années. R. Diatkine fait de même en s'appuyant sur l'évolution de la cure d'une petite fille de 4 ans. L'ouvrage de D. W. Winnicott — « La consultation thérapeutique et l'enfant » — passe sans cesse d'observations à des réflexions théoriques sur l'agressivité, l'objet transitionnel, le rôle de la mère, le jeu, etc.

Ce mode d'investigations apporte des renseignements appréciables mais est parsemé d'embûches : si l'enfant est en âge de parler et peut apporter associations et souvenirs sur ses premières années, il s'agit encore d'une élaboration secondaire où il est fort difficile de savoir ce qui est histoire singulière du sujet, récits parentaux entendus puis répétés, matériel induit par le thérapeute à partir d'une interprétation trop hâtive, reflets transitoires de courants socio-culturels. S'il est à une phase antérieure à la communication verbale, le décodage devient aléatoire car il se base sur des réactions gestuelles, des manifestations émotives, les premières ébauches d'un jeu. Lorsque Mélanie Klein nous affirme dans certaines pages de ses articles et ouvrages que le matériel ludique recueilli permet de saisir, à partir du choix des objets, de leur maniement, de l'organisation interne du jeu, de la distribution des rôles, etc., les fantasmes de naissance, de destruction, de scènes primitives, d'incorporation et autorise ainsi la compréhension des premières symbolisations infantiles, on ne sait plus ce qui est intuition géniale du clinicien ou simples hypothèses à vérifier, proliférations imaginaires de l'auteur. Le malaise s'atténue par sa propre expérience psychothérapique puisque chaque clinicien peut en effet retrouver chez des enfants plus âgés, et surtout des adultes, les représentations imaginaires conscientes et inconscientes dont nous parle Klein, mais, sont-elles réellement développées chez le très jeune enfant ou cette vie fantasmatique prodigieuse est-elle d'apparition plus tardive ? La majorité des cliniciens s'appuie sur un matériel exprimé par des catégories bien particulières d'enfants. Je ne crois pas me tromper en disant que la plus grande partie des analyses d'enfants

réalisées par M. Klein et par A. Freud ont été faites sur des sujets dont les parents étaient eux-mêmes analystes. Ces adultes partageaient les convictions des thérapeutes, élevaient leur petit garçon ou leur petite fille dans un ordre symbolique bien particulier, et les conclusions tirées d'une population ainsi sélectionnée doivent être accueillies avec prudence dès que nous voulons les généraliser. La plupart des ouvrages retraçant le déroulement in-extenso d'une psychothérapie étaient consacrés à l'étude d'enfants profondément perturbés (généralement de la sphère psychotique). Il est discutable de vouloir établir, sans vérifications soigneuses, des corrélations étroites entre ce qui est constaté chez de tels enfants et les bébés ne souffrant pas de perturbations importantes. Pourtant de tels rapprochements se retrouvent sans cesse dans la littérature. Citons, par exemple, les faits suivants : E. Jacobson affirme dans « On Psychotic identification » : « Le psychotique présente des troubles qui concernent autant l'objet que lui-même d'une façon analogue à l'enfant qui ne distingue pas son propre corps et l'objet maternel ». Bien que S. Lebovici écrive avec prudence : « Nous n'en sommes pourtant pas autorisés à comparer *stricto sensu* ce que nous pouvons observer chez ces enfants et ce que nous croyons pouvoir reconstruire de la vie psychologique naissante du nourrisson » (« Un cas de psychose infantile », p. 51), il nous dit quelques pages auparavant : « Ainsi tout indique que de tels cas nous permettent de comprendre sous l'angle de la reconstitution interprétative les phases qui précèdent et instituent la relation objectale » (p. 39). Au nom d'un principe de « continuité génétique » qui demeure à démontrer, S. Isaacs affirme qu'il est parfaitement possible de reconstituer ce qui précède l'observable et l'analysable, car il y aurait toujours chez l'être humain une pré-existence des phénomènes discernables secondairement, lorsque l'organisation d'un système devient suffisamment achevée. L'assertion est déjà à prouver pour la compréhension du développement infantile normal. Elle est encore plus aléatoire quand on veut passer du pathologique à la recherche des origines.

La compréhension du matériel fourni au cours des séances se fait inévitablement en fonction d'un schéma théorique pré-établi. Sans doute, la réflexion théorique doit-elle se développer et s'infléchir en fonction de chaque cas, mais elle est perpétuellement colorée, voire embrouillée, par les concepts qui sous-tendent notre vision clinique. Il est clair, par exemple, que les premières interprétations du matériel

psychothérapique fourni par les enfants étaient effectuées en fonction de ce que les analystes connaissaient de l'adulte. L'effort a d'abord été accompli dans le sens suivant : compte tenu de ce que l'adulte nous apporte de l'enfant, à partir de la réminiscence des souvenirs, comment pouvons-nous retrouver chez le sujet qui est en face de nous les conflits intra-psychiques fondamentaux qui *doivent* exister en lui ? Peu à peu, en particulier sous l'impulsion d'Anna Freud et de Mélanie Klein, les thérapeutes parviennent à orienter différemment leurs préoccupations et à réfléchir sur les formes d'organisation psychique du jeune enfant en osant remettre en cause les élaborations théoriques. On se donne le droit avec Mélanie Klein, H. Segal, etc., d'imaginer qu'il existe un fonctionnement mental très précoce, radicalement différent de celui de l'adulte, même s'il est possible de retrouver une continuité génétique entre les deux. Pourtant, on risque parallèlement de tomber dans une erreur capitale, à savoir de décrire ce qui est antérieur à la communication verbale avec des mots et des concepts ne pouvant s'appliquer qu'à partir d'une structure ultérieure. Cette erreur existe chez un certain nombre de psychanalystes et le langage adulto-morphique utilisé par M. Klein pour traduire le ressenti probable du nourrisson est difficilement acceptable.

III — OBSERVATIONS DIRECTES DE L'ENFANT

La valeur d'une observation attentive du jeune enfant afin de comprendre son fonctionnement psychique a été longtemps mise en doute par les analystes français qui se méfiaient de toute approche se centrant trop exclusivement sur le moi du sujet. Dès 1920, E. Kris en soulignait cependant l'importance et les travaux de A. Freud, R. Spitz, M. Mahler, H. Hartmann, M. Klein, F. Pine, A. Bergman, J. Bowlby, se sont abondamment appuyés sur l'observation directe. D. Winnicott l'utilisait également de manière systématique, mais il poursuivait plus un but de thérapie à court terme que celui d'une compréhension des mouvements maturatifs. Pour la majorité des chercheurs, plusieurs objectifs se trouvaient souvent mélangés, ce qui ne facilitait pas l'analyse des données recueillies. A. Freud cite ainsi : établir un diagnostic précoce — découvrir comment s'établissent les premières

relations bébé-mère — intervenir sur-le-champ dans une situation interactionnelle — mettre en évidence les caractéristiques individuelles de chaque enfant — préciser les différents modes de maternage. S. Lebovici, J. De Ajuriaguerra et R. Diatkine ont exprimé leur intérêt pour cette forme d'investigation tout en exigeant de classier les types d'observation qu'il est possible de réaliser. De son côté, G. Amado a montré le rôle très important des praticiens travaillant en contact étroit avec les enfants, pour obtenir sur leur développement et sur leur fonctionnement des informations fort utiles. Dans son ouvrage (« Les enfants difficiles. Observation et réadaptation »), il pensait plus particulièrement à la situation privilégiée de l'éducateur spécialisé.

L'observation peut se concevoir de multiples manières mais elle soulève toujours des difficultés fort importantes. Si on se contente d'enregistrer les comportements d'un petit enfant afin d'avoir à sa disposition une tranche d'existence prise sur le vif, on se trouve devant un ensemble de faits qu'il est à peu près impossible d'utiliser avec profit. Il faut donc accepter des lignes directrices telles que : regarder les possibilités motrices à un âge donné, estimer les capacités d'adaptation cognitive face à une tâche déterminée, analyser les premières ébauches d'une relation avec une personne étrangère, etc. De très nombreuses recherches ont été réalisées ainsi, surtout dans la sphère du développement moteur (A. Gesell), dans celle de l'évolution des mécanismes opératoires (J. Piaget). Sur le plan de la vie affective, deux auteurs ont apporté une contribution fondamentale à la compréhension du jeune enfant en étayant leurs réflexions sur des observations systématiques du nourrisson. Il s'agit de R. Spitz et de M. Mahler. Ces cliniciens ont tous reconnu les pièges liés à ce type de recherche : l'observateur influence le déroulement des phénomènes, même s'il n'est pas directement présent dans la pièce — sa neutralité est impossible — des erreurs d'appréciation sont inévitables — le chercheur a toujours la tendance à vouloir vérifier des théories préétablies par l'accumulation de faits allant dans le même sens. Il est plus réticent à détecter les phénomènes qui peuvent infirmer ses hypothèses de départ — les situations dans lesquelles les enfants sont placés sont presque toujours interactionnelles : de multiples variables entrent alors en jeu et il est difficile de savoir les facteurs déterminants dans l'apparition de tel ou tel comportement — devant une succession d'événements apparemment identiques, deux praticiens ne sélectionnent pas le même matériel. Il y a des choix consciemment réalisés en

fonction de la vision idéologique de chacun. Il en est d'autres qui sont inconscients et plus les études s'engagent dans le vécu fantasmatique d'un enfant, plus les distorsions risquent d'être importantes — il est presque impossible d'apprécier quantitativement et qualitativement les facteurs qui influenceront le développement d'un petit être humain à un moment donné de son évolution...

Malgré toutes ces objections qui montrent le rôle capital de la formation d'un chercheur afin que ce dernier soit au courant de ces multiples embûches, l'observation directe s'appuyant sur un petit nombre d'enfants, soigneusement choisis et régulièrement suivis, apporte des renseignements d'une très grande richesse. Quand on regarde les découvertes de ces dernières années, on est amené à constater que certains apports fondamentaux ont été réalisés par des praticiens relativement isolés, profondément engagés dans une action, appuyant leurs réflexions sur un petit nombre de sujets, élaborant des hypothèses en fonction d'observations parfois systématiques, mais parfois aussi empiriques, puis sachant vérifier ou infirmer leurs postulats par des expérimentations ponctuelles effectuées sur un plus grand nombre de cas. La naissance de la théorie psychanalytique s'est faite à partir de trois patients traités directement, un enfant étudié par personne interposée (le père), un journal intime (celui du président Schreber). Les deux ouvrages de base de Jean Piaget, « Naissance de l'intelligence » et « Construction du réel », s'appuient sur l'observation du comportement de ses propres enfants. Les travaux de Mélanie Klein sont partis de quelques psychothérapies. Le processus de séparation individuation de Margaret Mahler a été développé à partir de l'observation attentive de cinq enfants. Par contre, les travaux de A. Gesell, ceux de R. Spitz, de D. Winnicott se sont appuyés sur un grand nombre de jeunes, ce qui prouve sans doute combien il serait absurde de valoriser une méthode, car la meilleure approche est finalement celle où on se sent le plus à l'aise.

Plusieurs formes d'observations sont à la disposition de tout chercheur

1) L'observation longitudinale

Par observation longitudinale, on entend généralement le procédé suivant : un clinicien veut étudier des problèmes bien déterminés et

choisit dans ce but un groupe d'enfants du même âge tantôt désignés au hasard, tantôt au contraire soigneusement sélectionnés, afin d'éliminer des variables telles que des différences socio-culturelles ou socio-économiques, des liens de parenté, des agressions physiques ou psychiques multiples, etc. Ces sujets, qui ne sont pas apparentés à l'observateur, sont vus à des intervalles de temps réguliers sur plusieurs années. Tantôt ils sont convoqués pour des examens spécifiques tels qu'évaluation motrice, épreuves opératoires, jeux codifiés, etc., tantôt ils se retrouvent dans une situation volontairement informelle pendant laquelle il est recherché l'apparition d'un comportement déterminé. L'œuvre de A. Gesell est basée sur une telle manière de faire et elle a permis de dégager, au moins pour un contexte social donné, une échelle de développement psychomoteur pour les quatre premières années, puis un profil de l'évolution pour les années suivantes.

Bien qu'il s'agisse encore d'observations longitudinales, les travaux de R. Spitz ont pris une orientation quelque peu différente : certaines de ses recherches (les plus précoces) abordent les problèmes sensiblement de la même manière : par exemple, R. Spitz se pose la question suivante : quelles sont les zones perceptuelles permettant peu à peu de construire une « Gestalt » situationnelle et, de là, par enregistrements successifs d'enfants, il étudie le rôle de la bouche, de la main, du système labyrinthique, de la surface cutanée externe, dans la prise de conscience progressive de l'environnement.

Ses travaux les plus connus (ceux qui portent sur la psychopathologie du nourrisson), ne sont plus effectués de la même façon. L'hypothèse théorique est préalablement posée : la vie impersonnelle dans une institution où la mère n'est pas présente et où le personnel n'établit pas d'échanges affectifs avec le bébé est profondément pathogène. A l'aide de films pris à des périodes régulières sur un grand nombre de nourrissons, R. Spitz montre de manière irréfutable que des symptômes apparaissent, s'organisent, pour donner un tableau clinique particulier qui cède si le bébé retrouve un environnement chaleureux et qui se fixe si le traumatisme se prolonge. A partir de cette constatation surgissent de multiples interrogations qui n'étaient pas prévues au point de départ : quel est l'âge le plus vulnérable ? où se situe la période critique à partir de laquelle les récupérations deviennent impossibles ? quels sont les facteurs les plus destructeurs ? La démonstration ainsi faite du rôle capital joué par les relations objectales sur l'ensemble des acquisitions de l'enfant conduit R. Spitz à se reposer des

questions sur l'éclosion psychique du bébé. Par exemple, de tous les signaux adressés par la mère à son nourrisson, lequel ou lesquels ont une valeur structurante ? Cette interrogation conduit à des expériences ponctuelles telles que la présentation successive à des petits enfants d'âges différents d'un masque porteur de quelques attributs humains. Spitz découvre ainsi que vers deux, trois mois, l'enfant ne perçoit pas une personne mais une configuration d'éléments, yeux, nez, bouche. La lecture « longitudinale » de l'œuvre de Spitz est fascinante pour apercevoir la démarche scientifique d'un homme qui possède, dès le départ, les prémices de toutes ses découvertes, mais qui doit passer par une série de démarches, les unes systématiques, les autres intuitives, les unes globales, les autres ponctuelles, pour parvenir à une cohérence théorique, elle-même remise en cause par les chercheurs suivants. Il est d'ailleurs à noter que ses erreurs sont tout aussi enrichissantes que ses découvertes. Par exemple, ses réflexions sur les troubles psychotoxiques sont en grande partie erronées, mais elles ont ouvert d'une manière décisive la voie à la médecine psychosomatique infantile.

On aurait pu espérer que les observations longitudinales permettraient de définir avec précision comment s'opèrent les mouvements maturatifs, comment se préparent les organisations morbides de l'adulte ou comment évoluent les mécanismes psychopathologiques mis en évidence durant la petite enfance. Nous verrons que cet espoir a malheureusement été déçu en partie car les variables qui favorisent ou qui freinent un développement sont si nombreuses et si complexes que les prévisions sont souvent mises en échec.

Les observations très prolongées sont d'ailleurs bien rares. Dans la littérature pédopsychiatrique, nous disposons de très peu d'études où un clinicien a pu suivre des premiers mois de la vie jusqu'à l'âge adulte un sujet dont les mécanismes psychopathologiques ont été analysés dans le sens d'une éventuelle continuité. Stella Chess et A. Thomas ont cependant pu opérer des études longitudinales sur l'étendue d'une génération et je reprendrai ce point en abordant les apports de ces auteurs (voir 3^e partie page 410 et suiv.).

E. Kris est probablement le praticien qui est allé le plus loin dans une tentative d'investigations systématiques à partir d'observations longitudinales. Avec la collaboration de R. Coleman et S. Rivière, il avait bâti, autour des années 1950, toute une équipe multidisciplinaire de recherches (pédiatres, psychanalystes, pédagogues, psychologues, travailleurs sociaux) où des petits enfants et leur famille pouvaient être

observés de la naissance jusqu'à l'âge de cinq, six ans. Certains praticiens agissaient directement sur l'enfant et leurs observations devaient étroitement tenir compte des effets que leur action déclenchait. D'autres étudiaient les comportements derrière une glace sans teint et n'avaient donc aucun contact avec les sujets observés. Une biographie dite dynamique était réalisée et comportait cinq points : description de l'équipement de l'enfant — relations entre l'équipement et les mécanismes d'adaptation et de défense — étude des crises de développement — analyse des interactions entre l'enfant et sa famille — évaluation des effets des attitudes parentales. Ces points mis en évidence se sont finalement révélés décevants mais il y avait dans la démarche de cette équipe une continuité d'observations, une cohérence et une prudence qu'on voudrait voir souvent reproduire.

2) Les observations transversales

Par ce terme, on entend l'observation d'une population infantile à des âges successifs. Ainsi on essaiera de voir si telle attitude motrice apparaît dans un groupe d'enfants de deux ans, puis dans un groupe de sujets de deux ans et demi, etc. Une telle méthode n'apporte aucun renseignement sur des facteurs dynamiques permettant le passage d'un stade à un autre stade mais elle est précieuse pour construire des échelles de développement et se trouve donc largement utilisée pour la validation de nombreux tests moteurs, intellectuels, voire d'adaptation sociale.

3) Les observations « naturalistes »

L'observation directe, qu'elle soit longitudinale ou transversale, est habituellement réalisée dans un milieu de vie étranger à l'enfant (même s'il s'agit d'un local où il vient régulièrement pendant plusieurs années). Les activités pratiques ne font pas partie intégrante de son cadre d'existence et les interactions constatées sont inévitablement différentes de celles qui se déroulent au fil des jours. Le matériel est recueilli pendant un temps relativement court par un observateur qui ne participe guère au champ des intérêts du jeune. Même si la famille entière se déplace, ce qui est par exemple le cas dans la plupart des

séances de thérapie familiale, elle se trouve placée dans un univers insolite. Certains cliniciens, soit pour des raisons de recherche, soit pour des motifs thérapeutiques, ont donc envisagé la possibilité de participer directement à la vie de l'enfant tout en accumulant un ensemble d'observations qui permettraient de le voir fonctionner au sein de son milieu naturel.

Les éducateurs se sont particulièrement intéressés à cet aspect de la connaissance des enfants. En France, par exemple, des centres d'observation pour sujets d'âges fort variés sont apparus dès la fin de la dernière guerre. En 1950, R. Lafon définissait les objectifs de ces institutions et soulignait déjà l'intérêt d'une observation en milieu familial. En 1955, puis en 1961, G. Amado montrait toute la richesse de cette pratique et définissait l'observation comme « une connaissance consciente acquise sur le vif des principales réactions de l'être humain, dans ses relations individuelles et collectives, par rapport à son existence antérieure »¹. Moi-même, j'ai tenté de préciser les exigences de ce que j'appelais alors l'évaluation éducative (1963). En Angleterre, A. Freud et D. Burlingham recueillaient, durant le blitz de Londres, des jeunes enfants dans les trois établissements *de la nursery de Hampstead* et dégageaient des informations précieuses, non seulement sur les risques de l'institutionnalisation, mais sur des aspects tels que l'attachement, les modes de relations avec des substituts parentaux, les mécanismes d'adaptation face à des situations conflictuelles, etc. (1949). Au Canada, B. Tessier préparait des éducateurs à réaliser ce qu'il appelait l'observation participante, c'est-à-dire une observation où l'adulte agit en même temps avec l'enfant tout en essayant de reconnaître le champ interactionnel et fantasmatique dont il fait étroitement partie. On est alors très près de ce que E. Kris proposait d'appeler l'action recherche.

Sous l'impulsion de B. Bettelheim, J. Henry a développé une observation dite naturaliste : un praticien partage le vécu d'une famille et cherche à saisir l'ensemble du discours socio-familial qui se déroule avec et devant lui. Certains types d'observation en milieu ouvert se rapprochent beaucoup de cette conception, bien que, malheureusement, les publications des éducateurs français pratiquant ce genre de travail soient très rares et souvent peu étayées. A Lyon, L. Thévenin avait proposé une démarche qu'elle intitulait « Observations d'une

1. Notes tirées d'une conférence.

journée » : Un travailleur social partageait complètement l'existence d'un enfant pendant une dizaine d'heures et tentait de comprendre le système existentiel dans lequel il était plongé. L'originalité de ces observations prises sur le vif est que la compréhension de l'enfant a lieu délibérément au sein d'une relation, en situant le sujet dans son monde naturel des personnes, de l'espace et du temps, et en s'intéressant autant à l'aspect phénoménologique qu'à l'aspect du vécu imaginaire. Si l'observateur est à la fois bon éducateur et possède une culture psychologique large et bien intégrée, il peut déboucher sur des constatations très précieuses mais les difficultés d'évaluation sont énormes car ce type d'observation suppose d'assumer en même temps deux attitudes presque contradictoires : un engagement émotif — une position de retrait. Il n'est donc pas étonnant que, malgré la pratique fort répandue de ce type d'observation, les documents permettant de mieux comprendre le fonctionnement d'un enfant soient finalement bien rares.

IV — L'ANALYSE DES MÉCANISMES PSYCHOPATHOLOGIQUES PRÉSENTÉS PAR LES ENFANTS

L'approfondissement des mécanismes psychopathologiques présentés par des enfants à partir des expériences cliniques quotidiennes demeure un moyen de connaissances privilégiées, non seulement pour mieux saisir les processus morbides qui sont en action, mais aussi pour mieux comprendre le développement de l'être humain. M. Mahler est un excellent exemple de chercheur qui passe continuellement de la clinique à la psychologie de l'enfant normal pour revenir à la clinique. C'est après avoir longuement décrit deux formes relativement distinctes de schizophrénie infantile (psychose autistique et psychose symbiotique), qu'elle est amenée avec B. J. Gosliner à émettre deux hypothèses fondamentales de son œuvre : l'universalité de l'origine symbiotique chez l'être humain — l'obligation de passer par un processus de séparation-individuation. Ses recherches se limitent d'abord à l'enfant psychotique symbiotique puis s'étendent au nourrisson sain pour revenir à la psychose. A. Freud et D. Burlingham font une démarche identique lorsqu'ils nous décrivent les troubles constatés

chez le petit enfant à la suite des séparations parentales puis lorsqu'ils s'interrogent sur la genèse de la relation objectale pour revenir à la symptomatologie de l'enfant carencé ou du jeune aveugle. Cette manière de faire est souvent critiquée car elle s'appuie beaucoup sur l'intuition du praticien et demeure inévitablement empirique. Des conclusions hâtives risquent, en effet, d'être posées lorsque nous pratiquons de cette manière et les exemples d'erreurs sont nombreux. J. Bowlby se trompe sans doute lorsqu'il affirme, après des rencontres successives avec plusieurs jeunes voleurs et après étude de leur vécu antérieur, que la carence maternelle est une cause fondamentale de la délinquance juvénile. Il oublie une variable déterminante : le fait que le sujet carencé est incapable de s'attacher aux objets chapardés, les perd, les donne ou les échange et se fait ainsi prendre beaucoup plus souvent par la police que d'autres catégories de délinquants mais son erreur est également source de nouvelles interrogations puisqu'elle montre que tout attachement, même à des objets, prend son origine dans l'incorporation réussie d'une image parentale significative. La métapsychologie Kleinienne mêle souvent représentations directes de la pulsion, phantasmes archaïques et fantasmes plus tardifs mais elle nous amène à réfléchir sur la préhistoire des représentations mentales, sur les liens entre sensations, engrammes sensoriels, images, fantasmes et symboles. Dans sa très belle présentation de la petite Karine (« La psychanalyse précoce »), R. Diatkine se demande si la situation décrite est exemplaire ou si elle est une exception « risquant de nous confirmer dans une orientation discutable », mais, un peu plus loin, il écrit une assertion que j'endorsse profondément : « Les faits pertinents, expliquant un déroulement processuel, n'apparaissent jamais en dehors de l'expérience prolongée de la thérapeutique, ils ne peuvent être que supposés, par généralisation, dans un examen limité dans le temps, aussi approfondi soit-il » (La psychanalyse précoce, p. 11).

La valeur de cette expérience clinique réduite à quelques cas est pourtant mise en doute, surtout dans les milieux universitaires. En Amérique du Nord, l'étudiant qui fait une maîtrise ou un doctorat dans le domaine des sciences humaines est habituellement mal noté si sa recherche se réduit à deux ou trois enfants et si elle n'est pas étayée par des études statistiques, par la présence de groupes témoins et par des vérifications expérimentales. Ces procédés ont leur valeur, et j'y reviendrai un peu plus loin, mais je crois que la compréhension de la vie psychique, si elle a besoin de s'appuyer sur les sciences de

l'observation, est d'abord le résultat d'une démarche intuitive où la reconnaissance des phénomènes va perpétuellement de pair avec des interventions immédiates sur l'enfant et sur son milieu, le rappel par le praticien de manifestations à peu près similaires chez d'autres sujets traités et évalués antérieurement, l'écoute attentive de ce que nous disent les personnes côtoyant quotidiennement l'enfant, l'évocation associative des idées émises par d'autres collègues, l'intime conviction que toute hypothèse est fragile, que toute élaboration généralisante est dangereuse, et que les lois du développement existent sans doute, mais sont à repenser en fonction de chaque aventure singulière. Cette manière de penser, qui est profondément exigeante puisqu'elle suppose une mise en cause perpétuelle de soi-même, me paraît devoir être inculquée à tout étudiant. J'ai parfois l'impression que la trop grande valorisation des sciences expérimentales stérilise l'intuition géniale, inhibe les initiatives personnelles et paralyse certaines directions de recherches, le jeune praticien devenant effrayé par un univers expérimental, trop étranger à ses motivations et à ses préoccupations quotidiennes.

Il faut aussi savoir que cette démarche a ses limites. Nous traînons avec nous, de livre en livre, et de générations en générations, des concepts bâtis hâtivement à partir de quelques cas cliniques, puis nous les rejustifions sans cesse, en sélectionnant abusivement des parcelles du matériel recueilli. Plus nous nous heurtons à des zones d'ombres, plus cette manière d'agir devient répandue. Ainsi les affirmations les plus péremptoires mais aussi les plus fragiles concernent le tout début de la vie psychique du nourrisson, la genèse de l'angoisse de morcellement, le rôle de la mère dans le déclenchement des processus morbides, l'influence d'un type de société donné sur la naissance et le développement des perturbations émotionnelles, l'importance réciproque des facteurs innés et acquis. La majorité des études psychopathologiques détaillées sur la petite enfance ont été faites avec une population correspondant à un environnement socioculturel et socio-économique dit aisé. Ceci est vrai, aussi bien pour la compréhension du développement intellectuel, affectif que socio-moral. Les conflits reconnus ont été dégagés à partir de modes d'éducation souvent très particuliers. Pour s'en convaincre, il suffit de relire l'analyse du petit Hans par S. Freud, des observations de J. Piaget dans « La construction du réel chez l'enfant » ou la conception du « cycle de vie » dans « Identité, jeunesse et crises » d'Erikson.

Si, pour un milieu culturel donné, nous connaissons relativement bien les conditions du développement normal de l'enfant et si nous comprenons, dans bon nombre de cas, pourquoi et comment les processus maturatifs ont été perturbés, nous sommes dans une grande ignorance face à plusieurs interrogations : quels sont les critères permettant de prédire le cours du développement de la personnalité ? L'histoire des enfants qui ne sont pas victimes des perturbations émotionnelles est-elle exactement la même que celle des enfants présumés sains ? Pourquoi certains sujets surmontent-ils des expériences apparemment fort pathogènes, sans conséquences dramatiques pour leur évolution, alors que d'autres semblent vivre de manière cataclysmique des situations relativement anodines ? Les lois du développement de l'être humain, que nous avons pu mettre en évidence, sont-elle universelles ou ne sont-elles que le reflet d'une société donnée ? S'il en est ainsi, ne risquons-nous pas, au nom de constatations basées sur un type particulier d'éducation, de justifier l'inexorabilité de certains conflits ? Y a-t-il des caractéristiques tempéramentales permanentes où celles-ci peuvent-elles être toujours modifiées au cours des années ? Influençons-nous réellement par nos processus thérapeutiques psychiques l'histoire ultérieure d'un enfant ? Il est sans doute possible d'apporter progressivement des ébauches de réponses à ces différentes questions, mais je ne crois pas que nous puissions le faire par notre intuition clinique se dégageant de quelques cas. Il ne faut pas sous-estimer la valeur représentée par trente ou quarante années d'évaluations, d'essais thérapeutiques, de tâtonnements, d'erreurs et de succès, durant lesquelles un clinicien a pu voir plusieurs milliers d'enfants et approfondir plusieurs centaines d'observations. S'il confronte ses impressions à celles d'autres collègues, des généralisations peuvent être réellement tentées mais des preuves expérimentales demeurent nécessaires.

V — LES EXPÉRIMENTATIONS SUR L'ENFANT

Les expérimentations se heurtent à de multiples difficultés. Les unes sont d'ordre éthique : il est évidemment impensable de placer

l'enfant dans des situations pathogènes spécifiques afin d'étudier leurs répercussions sur son développement ou d'apprécier les différents mécanismes d'adaptation qu'il peut mettre en jeu. Les autres sont d'ordre pratique. Par exemple, pour reconnaître clairement la part respective d'un facteur déterminé sur le comportement d'un jeune, on peut être tenté de détacher artificiellement ce facteur d'un ensemble et on aboutit généralement à une situation tout à fait aberrante, car la réalité est que l'enfant est toujours placé dans une situation multifactorielle et met en jeu simultanément de nombreux modes d'ajustement. Il serait fastidieux d'énumérer les différents outils qui sont théoriquement à la disposition du chercheur. Je me contenterai d'émettre quelques réflexions dans plusieurs directions.

La méthode des tests, dont le terme semble dû à J. M. Cattell qui l'emploie pour la première fois en 1890, se base sur l'idée qu'il est possible de construire une situation standardisée servant de stimulus à un comportement. Comme l'explique P. Pichot « ce comportement est évalué par comparaison statistique avec celui d'autres individus, placés dans la même situation, permettant ainsi de classer le sujet examiné soit quantitativement, soit typologiquement ». C'est en 1905 que Binet et Simon publieront une « échelle métrique de l'intelligence » qui constituera le premier instrument de mesure véritable d'un fonctionnement psychique. La voie est ouverte pour une direction fondamentalement nouvelle à l'époque. Qu'il s'agisse des tests d'efficacités explorant les aspects moteurs ou cognitifs d'un sujet ou qu'il s'agisse de tests de la personnalité, ils visent toujours le même but : apprécier certains aspects du psychisme, en espérant qu'il y ait une étroite correspondance entre l'épreuve proposée et la « fonction mentale » à laquelle elle est censée correspondre. Quelles que soient les réserves que l'on peut émettre sur la validité et, surtout, l'utilisation des tests, il est certain que cette approche a permis de démontrer que la croissance de l'esprit (dans son sens le plus général) obéissait à des lois de structuration et, pour reprendre une expression de A. Gesell, que l'on pouvait aborder l'étude du développement de l'enfant d'une façon biographico-clinique. Le développement psychique peut être décrit selon des stades progressifs, produisant des types de comportements qui se modifient, dans leurs formes et dans leur nature, au fur et à mesure que l'enfant grandit. Il est un mouvement et la place de l'enfant peut être relativement appréciée dans ce dynamisme évolutif, non seulement pour reconnaître un retard éventuel, mais aussi pour

anticiper des acquisitions, bâtir une pédagogie moins empirique, accompagner à son rythme un être qui progresse.

Il était bien tentant d'utiliser les sciences mathématiques et, plus particulièrement, les études statistiques pour mesurer des aptitudes, bâtir un profil, grouper méthodiquement des faits, prévoir même l'apparition de certains d'entre eux, déterminer des pourcentages. En dehors de la psychologie appliquée (sélection, orientation, organisation, marketing, etc.), un courant psychométrique a pris naissance, courant qui introduit une manière radicalement différente d'approcher l'enfant sain ou l'enfant posant des problèmes de celle, par exemple, des psychanalystes. L'accent n'est plus mis sur l'analyse en profondeur de quelques enfants traités par le thérapeute dans une famille prise au hasard. Une observation systématique va devoir porter sur un groupe limité appelé échantillon qui, idéalement, doit être représentatif d'un très grand ensemble. Comme un tel objectif ne peut pas être complètement atteint, on essaiera d'éliminer au maximum les facteurs qui risqueraient d'influencer l'homogénéité de la population étudiée. Les phénomènes observés seront réduits en nombre afin de ne pas disperser l'attention des chercheurs et afin de diminuer la multiplicité des variables qui s'interpénètrent toujours. Les outils utilisés seront soigneusement analysés pour avoir la garantie qu'ils mesurent réellement ce qui veut être examiné. Les données seront recueillies avec un soin tout particulier, en se méfiant de ce qui sera intuition et impression subjective. Très souvent, on utilisera des documents vidéoscopiques ou cinématographiques qui peuvent être vus au ralenti, passés image par image, regardés de multiples fois. Si des faits surgissent, ils sont quantifiés, vérifiés quant à leur réapparition éventuelle dans des circonstances similaires, critiqués avant d'aboutir à une proposition de généralisation qui sera soumise à une autre expérimentation contrôlée statistiquement. Les groupes témoins qui poseront, là encore, un problème complexe d'échantillonnage, permettront de vérifier les résultats obtenus. Il y a tant d'hypothèses sur le développement psychique de l'enfant, tant de prises de positions partisans, que l'introduction de ces méthodes scientifiques soulèvent de grands espoirs, mais cette espérance suppose bien des conditions pour qu'elle se maintienne. Les attitudes sous-tendant l'approche clinique et l'approche expérimentale sont fondamentalement différentes. Les personnes qui les adoptent ont des motivations souvent opposées, même si les unes et les autres visent finalement une meilleure

connaissance de l'enfant. Elles parlent un langage presque antinomique et, pour qu'elles se comprennent sans s'affronter, le vocabulaire doit être décodé, les fondements théoriques doivent être précisés. On oppose trop souvent les conceptions cliniques et les recherches expérimentales, en affirmant qu'elles sont inconciliables. Le thérapeute reproche à son collègue de l'autre bord la sécheresse de ses travaux, son désir insensé de mettre en équation des moments évolutifs échappant à toute classification. Le scientifique ironise sur la fragilité des hypothèses échafaudées et sur le danger de valoriser un art dont les fondements n'ont pas été démontrés. Devant les querelles d'écoles on se prend parfois à rêver à l'existence encore exceptionnelle d'équipes pluridisciplinaires où les intuitions ponctuelles mais souvent hâtives des uns seraient reprises et élargies à l'aide de contrôles systématiques faits par d'autres qui renverraient, eux-mêmes, leurs interrogations aux premiers. Une attitude fréquente doit être, par contre, fermement dénoncée : celle d'habiller une hypothèse induite d'un simulacre de validation scientifique. La littérature psychologique et psychiatrique regorge d'affirmations formulées après une telle manière de faire.

Dans les expérimentations réalisées sur l'enfant, il faut donner une place très particulière aux méthodes utilisées par Jean Piaget et par les chercheurs s'inspirant de ses conceptions. Leurs élaborations se fondent sur une idée qui enrichit considérablement les concepts de stade et de structuration progressive, tels que bien d'autres auteurs les avaient antérieurement présentés. Toute la psychologie contemporaine repose sur l'idée que l'enfant organise peu à peu ses potentialités motrices, affectives et sociales, en fonction de facteurs biologiques regroupés sous les termes de maturation du système nerveux central, de facteurs interindividuels liés aux interactions socio-familiales, de facteurs éducatifs et culturels qui comportent, d'une part, des invariants (sorte de noyau sociologique immuable) et, d'autre part, de multiples facteurs de renouvellement. En s'interrogeant sur le développement des fonctions cognitives, J. Piaget apporte une autre dimension, celle d'une autorégulation effectuée par le jeune être humain. Dès les premiers mois, l'enfant exerce et coordonne ses actions en fonction des objets qui l'entourent. Ses actions, qui se diversifient grâce à des enrichissements perpétuels venus non seulement du milieu mais des expérimentations infantiles, tendent sans doute à la formation de certaines structures constituées mais débouchent aussi sur des variations, sur des ruptures d'équilibre permettant le déploiement de

nouvelles activités adaptatives. Dans un raccourci saisissant, c'est ce que J. Piaget nous dit quand il écrit : « Le moi ne se connaît ou, pour mieux dire, ne s'élabore qu'au moyen des schèmes qu'il construit en fonction des objets extérieurs. » Cette vision très dynamique du développement peut s'appliquer à toutes les sphères du fonctionnement infantin et oriente le chercheur, qui endosse cette conception, plus vers la mise en évidence des influences actives et réciproques existant entre le sujet et le monde extérieur que vers une description minutieuse de comportements, voire de stades inévitablement figés. Il est peut-être intéressant de savoir comment un enfant se comporte à un âge donné mais il est plus enrichissant encore de connaître les processus mis en jeu pour déboucher sur des modes d'organisations plus complexes. Cette préoccupation est encore plus vraie si nous voulons comprendre la psychopathologie juvénile car les symptômes sont beaucoup plus des processus maladroits d'équilibration que des manifestations déficitaires. En ce sens, la conception piagétienne de l'être humain a une valeur exemplaire. E. Schmid-Kitsikis a proposé des méthodes d'investigation qui s'inspirent directement (également Vinh-Bang) de la vision piagétienne. Elle a montré ainsi une voie sans doute pleine de promesses, en allant plus loin que ne le proposait B. Inhelder dans son ouvrage sur « Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux ». Grâce à une situation codifiée et validée mais pouvant être modifiée selon les besoins reconnus de l'enfant, il s'agit d'explorer les processus de fonctionnement et non pas seulement les aboutissements. E. Schmid-Kitsikis écrit : (...) « Pour la psychologie traditionnelle, il s'agit d'enregistrer les performances du sujet sur des terrains qui sont connus ou partiellement connus par lui, sans aller cependant jusqu'à chercher à connaître les mécanismes sous-jacents à ces rendements, tandis que pour la psychologie génétique, ce sont justement ces mécanismes sous-jacents et les structures cognitives générales qui doivent être explorés. » (...) Un peu plus loin, elle ajoute : (...) « Lorsque nous nous occupons de connaître ces capacités d'apprentissage (d'un enfant), nous ne nous bornons pas à constater simplement s'il est capable ou non d'apprendre dans telle situation nouvelle, mais nous essayons plus précisément de mettre en évidence sa manière d'intégrer ce qui est nouveau à ce qu'il a déjà acquis, en notant bien la nature de ses tâtonnements, de ses corrections successives, la qualité de son adaptation aux variations produites par l'examineur » (L'examen des opérations de l'intelligence, p. 27). Une telle

conception permet de réfléchir sur des aspects du développement que ni les tests, ni les observations directes ne pouvaient examiner. Par exemple, en plaçant un enfant devant une situation conflictuelle, nous pouvons savoir comment il tente de surmonter les obstacles et nous mettons en évidence les différents mécanismes qui apparaissent au sein d'une personnalité pour sauvegarder un bien-être. Nous apercevons si le sujet a conservé une souplesse de fonctionnement, s'appuie sur l'adulte, tâtonne et découvre des solutions salvatrices ou s'il s'enferme dans des formes de réponses rigides ou stéréotypées. Nous parvenons à reconnaître les mécanismes d'ajustement qui semblent privilégiés à un âge donné, tout en analysant les énormes différences individuelles qui peuvent être constatées.

Les expérimentations ponctuelles sont un autre mode d'investigation à la disposition du chercheur. Elles sont réalisées en « laboratoire » afin de vérifier un aspect particulier du développement. Dans ce but, l'enfant est placé dans une situation standardisée, soumis à quelques stimuli, et les réactions sont enregistrées par des procédés audio-visuels. Les données accumulées sont analysées, ce qui n'est pas toujours facile, car en dehors des phénomènes évidents constatés, il y a toujours des cas douteux ou des faits imprévus. Il arrive d'ailleurs que le clinicien découvre à cette phase de recherche que l'instrument de travail mis en place ne mesure pas ce qu'il pensait étudier. Il faut alors repenser la méthodologie. Les premiers résultats bruts obtenus à partir de la collecte des données semblent infirmer certaines hypothèses de départ, tandis que d'autres semblent les confirmer. Les premières significations sont dégagées puis les données sont quantifiées, soigneusement analysées, soumises à des manipulations statistiques, critiquées, pour les resituer dans une perspective plus globale. C'est par ce procédé que Th. Gouin Décarie, par exemple, a dégagé, chez le petit enfant, les premiers indices d'une relation objectale. C'est de cette manière que les conceptions de R. Spitz sur les organisations du moi (apparition du sourire par exemple), ont été vérifiées tandis que celles sur le deuxième organisateur (l'angoisse face à l'étranger) se sont révélées partiellement fausses. Les hypothèses de J. Bowlby sur l'attachement ont été le point de départ de nombreux travaux s'inspirant de cette méthodologie. Si ces recherches sont d'un intérêt indéniable, elles sont souvent mal conduites et aboutissent dans ce cas à un gaspillage d'argent pour des conclusions n'offrant aucun intérêt. Je le souligne car, au moins en Amérique du Nord, il est octroyé

chaque année un nombre considérable de bourses de recherches destinées à des expérimentations ponctuelles sur le jeune enfant, expérimentations débouchant trop souvent sur des évidences, des répétitions ou des conclusions subjectives.

Dans son livre « Les années magiques », S. H. Fraiberg parle des enseignements tirés des laboratoires, nés de l'erreur humaine et des désastres. Par ce terme, elle veut dire que les catastrophes telles que les guerres ou les organisations aliénantes d'existence, comme une grande institution impersonnelle peut les réaliser, constituent un champ d'observations hélas fort répandu et riche en enseignement. Tous les psychiatres, psychologues cliniciens, travailleurs sociaux, éducateurs, se retrouvent fréquemment face à des enfants confrontés à des conditions de vie aberrantes et peuvent apercevoir, d'une manière quasi expérimentale, les effets que ces situations traumatisantes ont eu sur leur développement. L'œuvre de R. Spitz est toute centrée sur l'observation d'enfants privés de leur mère et placés dans des établissements pauvres en stimulations affectives. L'hospitalisme, la dépression anaclitique sont des concepts nés d'une analyse clinique quotidienne des détériorations physiques et psychiques constatées chez les petits enfants carencés. Les réflexions de J. Bowlby et de nombreux anglosaxons sur les liens entre la carence et la dépression s'inspirent d'une démarche identique. Anna Freud fait de même à sa clinique de Hampstead et ses premières constatations réalisées sur des enfants sains, éloignés momentanément de leurs parents à cause de bombardements allemands, la confrontent à des faits qu'elle n'avait pas prévus au point de départ. B. Bettelheim émet sa théorie de « la situation extrême », qui serait selon lui à l'origine des psychoses infantiles, à partir de ses constatations dans les camps nazis de concentration. Il ne faut cependant pas se dissimuler que les conclusions de ce type d'études risquent d'être entachées de multiples erreurs. Grâce à ces constatations, nous avons la certitude que des enfants placés dans certains milieux se trouvent entravés dans leur évolution, mais les causes véritables de ces entraves et les mécanismes qui interviennent pour déclencher l'apparition des troubles sont multiples et complexes. La tentation est de dégager impulsivement un facteur et d'hypertrophier son influence en négligeant les autres variables. Les conséquences de cette manière d'agir peuvent être fort ennuyeuses et j'en donne un exemple. Par ses observations minutieuses, R. Spitz a montré de façon indubitable que la plupart des petits enfants séparés de leur milieu

familial et mis dans une institution qui néglige les échanges affectifs évoluent vers un syndrome dont les signes et les phases peuvent être clairement élaborés. De là, il tire la conclusion suivante : « La dépression anaclitique et l'hospitalisme nous démontrent que l'absence de toute relation objectale causée par la carence affective arrête tout développement dans tous les secteurs de la personnalité. Ces deux affections (...) nous apportent de la manière la plus générale et la plus complète la preuve irréfutable du rôle cardinal que jouent les relations objectales dans le développement tout entier » (p. 120, « La première année de la vie de l'enfant », *L'actualité psychanalytique*, P.U.F., 1963).

Dans ses grandes lignes, l'assertion demeure vraie, mais les conclusions sont sûrement trop hâtives. Des recherches ultérieures ont montré que le facteur pathogène n'était pas simplement la perte et l'absence de l'adulte. L'incohérence et la pauvreté des stimuli sensoriels, les changements spatiaux, les modifications dans les rythmes vitaux, l'éveil puis l'interruption du processus d'attachement, la limitation des mouvements, l'absence de contact avec les pairs sont des éléments tout aussi importants dans la genèse des troubles. Pourtant, si on ne retient que le premier facteur (l'absence de la mère ou d'un substitut maternel), on condamne en bloc, comme l'a fait autrefois W. Goldfarb, tout séjour institutionnel et on en arrive, sur le plan de la prévention, à vouloir défendre coûte que coûte le maintien de l'enfant dans son milieu familial, alors que celui-ci peut se révéler beaucoup plus morbifique que certaines collectivités cherchant à éliminer les facteurs de carence habituels au milieu institutionnel.

Selon les orientations théoriques sous-tendant les convictions de tel ou tel clinicien, les faits observés peuvent être analysés de manière radicalement différente et l'impossibilité de contrôler les variables, ou d'isoler un facteur pathogène d'un autre facteur, rend les interprétations particulièrement hasardeuses. Ainsi la littérature pédopsychiatrique pullule de réflexions autour de la mère responsable des premiers troubles de son bébé. On décrit des mères schizophrénogènes, déstructurantes, créant des troubles psychotoxiques. Ces affirmations reposent sur des observations de situations malsaines où l'attitude nocive d'un parent semble créer de véritables pathologies expérimentales. Pendant trop longtemps, ces études ont négligé l'importance déterminante des processus interactionnels en focalisant l'attention sur le personnage maternel, alors que celui-ci ne peut être généralement

compris qu'en le resituant dans une dynamique familiale et en tenant compte de la manière d'être tempéramentale du bébé qui, par son propre seuil de réactivité, influe considérablement sur les messages qui lui sont adressés. Lorsqu'un praticien se révèle incapable d'avoir une vision globale et utilise l'événement constaté afin de démontrer une hypothèse prise comme une certitude, il peut se servir à peu près des mêmes descriptions pour prouver le rôle unique de la relation objectale dans le développement ou pour minimiser son influence au profit de l'hérédité.

Un autre problème réside dans le fait que les situations agressives ne provoquent pas les mêmes degrés de perturbations chez plusieurs enfants. Certains d'entre eux échappent inexplicablement aux influences morbides. Cette constatation soulève de multiples interrogations qui sont loin d'être résolues. La résistance aux agressions dépend-elle pour une bonne part de facteurs constitutionnels, et que doit-on mettre exactement sous ce terme ? Y a-t-il des phases particulières de fragilité dans le développement d'un enfant et, si oui, pourquoi ? Quels mécanismes particuliers d'ajustement mettent en jeu certains sujets et la reconnaissance de ces mécanismes peut-elle nous aider dans l'édification de mesures préventives et thérapeutiques ? Les conflits les plus graves sont-ils créés par la qualité, l'intensité, la durée du traumatisme, ou sont-ils surtout liés à l'addition fortuite de circonstances malheureuses ? Les comportements désemparés et contradictoires du milieu devant un enfant difficile sont-ils la cause essentielle des troubles présentés ou ne sont-ils qu'une réaction secondaire aux problèmes soulevés par le jeune ? En voulant trop systématiquement décrire les étapes « normales » du développement, n'y a-t-il pas le risque de rendre rigides les modes d'éducation et de créer ainsi des sources de tension ?

VI — L'ÉTUDE DES ENFANTS « DITS SAUVAGES »

La place respective des facteurs maturatifs liés strictement au génotype et à l'environnement demeure l'un des problèmes les plus controversés. Il existe peu de moyens à notre disposition pour étudier scientifiquement un tel sujet mais, à quelques reprises, il a été possible

d'observer des enfants ayant vécu un isolement total. On se trouvait ainsi placé devant une situation quasi expérimentale où un être humain devait organiser son psychisme sans le secours de ses semblables. Nous disposons de quelques rapports dont le plus célèbre est sans doute celui de G. Gaspard Itard qui, en 1801 et 1806, publia une véritable analyse longitudinale d'un enfant découvert à l'âge de 11 ans et suivi jusqu'à 17 ans. Un autre cas célèbre est celui de Gaspard Hauser de Nuremberg découvert en 1828 dans des conditions assez mystérieuses alors qu'il semblait avoir 17 ans, puis assassiné quelques années plus tard. A l'heure actuelle, il existe sur les trois derniers siècles une soixantaine de cas rapportés dont les âges oscillent de deux ans pour le plus jeune à vingt-trois pour le plus âgé. Malgré l'intérêt théorique de ces situations d'enfants sauvages, les quelques récits à notre disposition ont peu de valeur sur le plan scientifique. Plus de la moitié des enfants vécurent antérieurement à notre siècle et si les efforts pédagogiques tentés ont été parfois remarquables (en particulier pour Victor de l'Aveyron, Kamala de Midnapore, Gaspard Hauser), les descriptions qu'il nous en reste ne peuvent déboucher que sur quelques corrélations (modifications importantes de la sensorialité et de la sensibilité — extrême difficulté de déboucher sur la communication verbale — rareté des pulsions sexuelles — préférence pour la locomotion quadrupédique — attachement vif aux personnes apportant la subsistance — frusticité dans l'expression des émotions, le rire ou le sourire n'apparaissant qu'exceptionnellement). A part une petite fille de deux ans (Kamala de Midnapore) qui fut décrite par Squires en 1927, les autres enfants sauvages étaient nettement plus âgés lorsqu'ils furent découverts et l'on ignore évidemment leur histoire antérieure. Certains d'entre eux furent sans doute abandonnés parce qu'ils présentaient déjà des comportements insolites ; d'autres furent délaissés pour des raisons qui nous échappent, sans que l'on puisse savoir s'ils avaient pu ou non bénéficier, durant leur petite enfance, d'une rencontre significative avec des personnes humaines (sur ce point, on peut lire les discussions de W. Dennis, R. M. Zingg, A. Gesell). Les observations (surtout celles du jeune sauvage de l'Aveyron) recourent cependant d'une manière bien significative les manifestations constatées chez des sujets atteints d'hospitalisme. Itard décrit ainsi les premiers contacts avec son jeune garçon : « Un enfant d'une malpropreté dégoûtante, affecté de mouvements spasmodiques et souvent convulsifs, se balançant sans relâche comme certains animaux de la ménagerie, mordant et égrati-

gnant ceux qui le servaient ; enfin indifférent à tout et ne donnant de l'attention à rien. »

VII — LES PRIVATIONS SENSORIELLES PRÉCOCES

D'autres situations ont une valeur réelle d'expérimentation. Nous connaissons, hélas, de ces enfants presque totalement abandonnés dès les premières années de leur vie, enfermés par leurs parents dans des locaux où ils ne recevaient presque aucun stimulus puis découverts à la suite de dénonciations au bout d'un temps plus ou moins long. Là encore, il est parfois difficile de savoir si ces sujets, toujours profondément atteints lorsqu'ils sont retrouvés, avaient subi un rejet total parce qu'ils étaient débiles ou possédaient des potentialités intactes à leur naissance. Les observations souvent détaillées qui ont pu être faites et les maigres résultats thérapeutiques obtenus si la « désaffération » sensorielle a été à la fois totale et prolongée vont dans le sens d'une influence déterminante du milieu, sans nous dévoiler exactement la nature des processus morbides.

Les enfants atteints de privations sensorielles partielles apportent des éléments importants sur le rôle des stimuli visuels, auditifs, labyrinthiques, etc. dans la prise de conscience du corps propre, dans la genèse des premières relations, dans l'évolution des structures logiques de l'intelligence, dans l'élaboration des mécanismes adaptatifs, etc. A. Freud, D. Burlingham, D. A. Friedman et surtout S. et L. Fraiberg ont apporté de très précieuses réflexions sur la psychologie de l'enfant aveugle. J'en parlerai en abordant le rôle probable des stimuli dans le développement du nourrisson. Bien que sans doute moins documentés, les travaux sur l'enfant sourd fournissent d'autres renseignements. La prématurité, avec ses conséquences médicales d'hospitalisation et de mise en couveuse, a fait également l'objet d'études récentes. Toutes ces recherches peuvent être utilement confrontées avec les données fournies par les expérimentations sur l'animal. A partir de 1958, toute une équipe de psychanalystes, de piagétiens et d'éthologues a ainsi participé à des recherches communes et a constitué à Londres, autour de la personne de J. Bowlby, un lieu remarquable de travail.

VIII — LES EXPÉRIMENTATIONS SUR L'ANIMAL

Bien des comportements observés chez les animaux se retrouvent chez l'homme. La compréhension de leurs mécanismes peut sans doute aider à mieux saisir les bases du comportement humain. Des situations stressantes peuvent être créées sans que des préoccupations éthiques freinent trop la mise en place des méthodologies. L'amélioration des moyens d'enregistrement a permis de modifier complètement les conditions de travail, de sortir des laboratoires et d'observer les animaux dans leur environnement naturel. Les études en milieu artificiel se sont affinées et, si le laboratoire a le désavantage de créer des troubles réactionnels, il permet de contrôler aisément des variables tant sur les plans qualitatif que quantitatif. Avant l'apparition du langage, il est très difficile d'analyser le sens des réactions du nourrisson. Le problème se retrouve chez l'animal et les méthodes d'observation construites pour analyser ses comportements peuvent, jusqu'à un certain point, être appliquées à l'enfant en bas âge. Tous ces éléments plaident en faveur d'une réflexion comparée des recherches éthologiques et humaines. Deux grandes directions de travaux semblent s'être dessinées. La première tente de mieux comprendre les étapes fondamentales du développement psychologique du jeune enfant, en les confrontant aux progrès constatés chez différents mammifères. C'est ainsi que J. Bowlby puis d'autres praticiens s'inspirant de sa pensée se sont de plus en plus intéressés aux recherches faites sur l'animal pour préciser le concept d'attachement et pour le comparer au phénomène d'empreinte tel qu'il avait été décrit par K. Lorenz. Parmi les autres sujets, on peut citer : études comparées des motivations — tentatives pour préciser le rôle respectif des facteurs génétiques et celui du milieu dans l'apparition et le développement de certains comportements — mise en évidence de mécanismes d'adaptation (appelés souvent mécanismes déclencheurs) que chaque espèce possède afin de s'ajuster à certaines situations créées par l'environnement — genèse et évolution des instruments de communication non verbale — liens entre les organisations sociales et les impératifs biologiques d'une espèce, nature de l'agressivité, développement de l'activité ludique, etc. La seconde direction veut

approfondir les facteurs pouvant jouer un rôle dans le déclenchement et l'évolution de plusieurs étapes psychopathologiques. Les recherches les plus nombreuses s'orientent vers les facteurs étiopathogéniques responsables des états carenciels. J'ai déjà dit combien R. Spitz avait par trop simplifié le problème en affirmant que la dépression et l'hospitalisme étaient liés à la perte de tout substitut parental. Les éthologues ont placé de jeunes animaux dans de multiples situations d'abandons et ont montré de façon très significative la variété des réponses du bébé animal selon le type d'événement vécu. Ainsi la privation de la présence maternelle n'a pas du tout les mêmes conséquences si le bébé peut garder un contact visuel avec elle, peut conserver un objet dont la forme rappelle certains attributs du parent significatif, continue ou non à se trouver parmi des pairs, connaît ou non un changement de son univers spatial. Il est évidemment facile dans les expérimentations de modifier à volonté la durée et le nombre de séparations, de comparer les réactions selon les espèces et de voir s'il existe des schèmes comportementaux interspécifiques. D'autres travaux, moins systématiques et surtout d'interprétation plus difficile, ont porté sur les réactions dépressives, les retraits névrotiques, les manifestations psychosomatiques et les comportements autistiques.

Les formulations proposées par les éthologues sont très attirantes, mais il demeure de nombreuses incertitudes dont les unes sont liées au champ d'études lui-même et les autres aux polémiques entre les chercheurs. La grande question est de savoir si les faits observés chez les animaux peuvent être appliqués à l'enfant humain. Démontrer chez le singe ou le rat le poids énorme des facteurs génétiques dans la formation du comportement ne permet pas automatiquement de conclure qu'il en est de même chez l'homme. La base génétique est certaine chez les uns et chez les autres, mais la construction initiale du psychisme chez des individus, dont les connections synaptiques et l'organisation corticale sont si profondément différentes, n'est pas nécessairement identique. Dans le colloque sur l'attachement organisé par R. Zazzo en 1971, R. Chauvin a sûrement raison de dénoncer l'imprudence de nombreux psychanalystes qui prêtent à l'être naissant des pensées et des sentiments absolument invérifiables ; mais a-t-il une attitude scientifique lorsqu'il pense que l'animal nous quitte au moment où le langage apparaît ? Ce n'est pas parce que des réactions de retrait en présence de l'étranger sont phénoménologiquement identiques chez l'animal et le petit homme qu'ils ont le même sens pour

l'un et pour l'autre. Cette floraison de l'imaginaire, telle qu'elle devient exprimée chez l'enfant lorsqu'il peut parler et surtout jouer, a pris sa source dans les phases antérieures au langage et la reconstruction de cette période fondamentale ne peut sûrement pas se réaliser par la simple analyse « ascétique » des comportements observés puis mis en corrélation.

De même, il faut se servir des constatations expérimentales faites chez l'animal pour s'interroger sur la genèse et l'évolution des troubles psychiques chez le petit enfant, mais les mécanismes de défense sont profondément différents. L'élaboration progressive d'images ne semble pas suivre les mêmes lois ; les désirs naissants du bébé et les désirs projetés par l'adulte ne sont pas sous-tendus par les mêmes fantasmes ; les tensions et les émotions se liquident peut-être de façon similaire au niveau des agirs mais les représentations, les associations et les motivations (en dehors d'activités très simples) ne sont pas identiques. Le grand risque de l'éthologie me paraît d'aboutir à une psychologie fonctionnelle lorsque ses représentants veulent opposer leurs données objectives aux conceptions métapsychologiques. En sens inverse, l'un des dangers de la métapsychologie est de sombrer dans un anthropomorphisme du psychisme sous-tendu par la négation du corps, c'est-à-dire de la mort.

IX — LES ÉTUDES ETHNO-PSYCHOLOGIQUES ET ETHNO-PSYCHIATRIQUES SUR L'ENFANT

La plupart des études en langues française et anglaise sur le développement psychologique de l'enfant et sur ses vicissitudes sont parties d'observations de garçons et de filles issus des classes relativement aisées des sociétés capitalistes. Le fait est particulièrement évident pour la psychologie dynamique et, pour s'en convaincre, il suffit de regarder les sources d'informations qui furent celles de S. Freud, D. Winnicott, M. Klein, E. Erikson, A. Freud (au moins pour le matériel recueilli à partir des psychanalyses). B. Malinowski et le courant culturaliste américain ont exprimé leur scepticisme sur la thèse de l'unité psychique de l'humanité et se sont demandés, en particulier pour l'existence du complexe d'Œdipe, si les découvertes de

Freud étaient une analyse passionnante de la famille bourgeoise vivant dans la Vienne impériale ou s'il s'agissait d'une présentation géniale de l'homme universel. Cette interrogation soulève toujours un tollé, allant d'un refus absolu de tout effort pour rendre relative la théorie freudienne à la démonstration agressive que les situations conflictuelles étudiées sont le simple produit d'une société aliénante. Le problème de savoir ce qui revient à la nature humaine comme réalité universelle et ce qui se rattache à une culture donnée est loin d'être résolu, d'autant plus que l'ethnologue échappe très difficilement au piège d'interpréter les manifestations observées en fonction de ses préférences théoriques et personnelles. Il est pourtant essentiel d'approfondir cette direction, car la défense passionnelle d'une construction psychique valable pour l'humanité constitue une attitude dangereuse si les mécanismes décrits, à partir d'une classe privilégiée de la population, deviennent les soubassements idéologiques qui doivent être retrouvés dans les autres cultures. Qu'on ne s'y trompe pas. Ceci n'est pas seulement valable pour comparer une société tribale africaine avec la société française. Les micro-sociétés, dont l'ensemble forme une communauté donnée, enferment chaque enfant et chaque adulte dans un univers de coutumes, d'habitudes et de valeurs qui constituent la trame des faits et gestes quotidiens à partir desquels le nourrisson va se construire. Il est, par exemple, fort discutable de comprendre le développement d'un enfant vivant dès le départ dans une famille monoparentale en fonction des schèmes reconnus dans un milieu où père et mère sont présents. Dans une certaine mesure, tout praticien doit effectuer un travail d'ethnologue, c'est-à-dire apprendre à vivre parmi des personnes sans prétendre avoir répondu à l'avance à la question fondamentale : qu'est-ce qu'être enfant, homme, femme dans ce groupe humain particulier ?

Les études ethnologiques et ethno-psychiatriques sont utiles pour approfondir plusieurs directions.

— Elles nous permettent sans doute de distinguer plus clairement les mécanismes retrouvés chez tous les enfants du monde et ceux qui sont induits par une société donnée.

— Même lorsqu'elles nous invitent à conclure que tel phénomène humain est universel, elles nous font saisir que tout événement demande, pour être intelligible, d'explorer l'univers symbolique dans lequel un sujet est plongé. L'histoire de l'enfant ne peut se limiter ni à ce qu'il est présentement dans une situation précise, ni à ce qu'il vit

dans un milieu social particulier, mais doit s'étendre à toute sa généalogie socio-culturelle qui donne aux faits une signification impossible à reconnaître sans avoir cette dimension à l'esprit.

— Toute hypothèse soutenant que les influences sociales peuvent avoir un rôle déterminant dans la genèse des maladies mentales doit être confrontée à la réalité des différences entre les communautés humaines. Les étiologies sont décrites trop souvent sur un mode fonctionnel, comme si tels facteurs (économique, relationnel ou idéologique) créaient nécessairement un désordre de la personnalité. Plus une pathologie psychique devient obscure quant à ses origines, plus se répand la tendance d'agir de cette manière. C'est particulièrement évident dans le cas des psychoses infantiles et dans celui de la délinquance. Pourtant des situations considérées comme profondément pathogènes dans un groupe donné (par exemple la scène primitive, les stimulations sexuelles précoces, etc.), ne semblent avoir aucun effet négatif dans une autre population. De nombreuses pratiques éducatives finissent par s'institutionnaliser et le groupe social qui les utilise confond de toute bonne foi coutumes d'une époque, croyances transmises de générations en générations avec lois générales du développement de l'être humain. Si la psychologie s'empare de ces convictions éthiques sans faire preuve de sens critique et si elle les consacre comme des valeurs universelles, elle freine les changements nécessaires et participe à l'édification d'un système ritualisé de conduites qui devrait être pourtant remis en cause.

X — LES RECHERCHES NEUROCHIMIQUES ET NEUROPHYSIOLOGIQUES

Les travaux en génétique peuvent donner l'espoir de mieux connaître un jour les déterminants biologiques qui orientent un sujet vers telle forme particulière de réactivité aux stimuli ou vers tel processus morbide. Dans le moment présent, les renseignements apportés par ces recherches demeurent incertains et finalement décevants. Si l'on excepte la découverte de quelques syndromes déficitaires tels que le mongolisme ou certaines débilites par troubles métaboliques, ce ne sont pas les manipulations génétiques directes qui ont

apporté les plus précieux éléments mais les analyses épidémiologiques. Ces dernières se heurtent cependant à de grandes difficultés d'interprétation car la plupart des faits de transmissions familiales décrits peuvent aussi bien s'expliquer par une hérédité acquise que par une hérédité innée. Les concepts de tempéraments ou de fragilité constitutionnelle font partie de ces zones obscures de la psychologie et de la psychopathologie. Ils nous orientent vers une direction pleine de richesses potentielles, sans que l'on sache exactement encore où se situe l'apport décisif et la tentative avortée de simplification. Il n'y a plus de chercheurs sérieux défendant l'idée de caractéristiques fixées dès la naissance et l'unanimité est faite sur l'idée que toute organisation individuelle est le résultat d'une interaction entre un génotype et un environnement. Dépasser cette évidence en démontrant scientifiquement le rôle respectif de l'un et de l'autre se révèle une tâche impossible à la phase actuelle de nos connaissances. J'insisterai cependant sur l'idée que plusieurs chercheurs reprennent avec une grande souplesse les vieilles notions de caractères et de tempéraments, tout en sachant nous montrer comment, de par sa manière d'être particulière, le nourrisson interpelle le désir déjà constitué du parent, le modifie, le comble ou le blesse et trouve tantôt un lieu privilégié d'éclosion où les attitudes et les sentiments maternels semblent en concordance avec ses modes de réception, d'intégration et de réponse, tantôt un lieu de malentendus précoces où la rencontre interhumaine ne peut plus s'effectuer.

Les études biochimiques et neurophysiologiques permettent de cerner peu à peu une notion pleine d'imprécisions, celle des mécanismes de maturation. L'inachèvement de l'enfant est flagrant à la naissance au point que nous ignorons totalement et, ceci de manière peut-être définitive, l'univers des sensations qui est le sien. Nous connaissons relativement bien la morphogenèse des structures neurologiques et nous savons qu'il existe un parallélisme étroit entre les progrès biochimiques, électriques, histologiques, anatomiques et la diversité du comportement, ainsi que l'organisation de plus en plus complexe des activités mentales. Il est tout à fait possible de faire une étude génétique précise des différenciations fonctionnelles. De même, le franchissement de stades successifs est finement décrit, tant sur les plans affectif, intellectuel que social. Nous ne pouvons cependant pas établir des corrélations certaines entre les acquisitions neurophysiologiques et leurs homologues psychiques éventuelles. Que la fonction

motrice s'élabore grâce au jeu réciproque d'un système pyramidal, d'un système extrapyramidal et d'un système cérébelleux se structurant progressivement, cela ne fait pas de doute, mais l'acte moteur n'est pas la simple résultante du fonctionnement intégré des appareils neurologiques. Il dépend tout autant des stimulations sensorielles reçues, des modes de contact favorisés, des lieux d'exploration proposés, des attentes projetées, des mouvements accompagnés ou freinés, etc. Toute étude de la motricité qui n'intègre pas dans son point de vue les variables du désir et du vouloir tombe dans une conception purement mécanique de l'être humain et devient sans intérêt. Ces réserves étant formulées, il est certain que l'étude de l'organisation neurobiologique du petit enfant (depuis le moment de la fécondation jusqu'à la croissance achevée), est fondamentale. Elle s'effectue dans plusieurs directions. L'une d'entre elles est de suivre pas à pas les acquisitions neuromotrices d'un bébé en surveillant la disparition des réflexes archaïques puis l'apparition des réflexes définitifs, l'évolution des postures, de la motilité spontanée, du tonus musculaire et de la sensorialité, le développement de la locomotion, de la préhension, du contrôle sphinctérien, la complexité croissante des praxies. Une autre est d'analyser les modifications des tracés électroencéphalographiques. Une dernière, pleine de promesses mais aussi de limites actuelles et de tâtonnements, est de comprendre les changements éventuels des neurones, synapses et, surtout, des échanges biochimiques entre les différentes zones cérébrales afin de mettre en évidence, si cela est possible, une sorte d'épigenèse des structures corticales et sous-corticales.

L'énumération de tous ces moyens de connaissances peut donner l'impression que nous avons à notre disposition un nombre considérable d'outils pour comprendre le nourrisson. Nous savons cependant dans les faits combien notre connaissance de l'organisation psychique du petit enfant demeure encore réduite malgré les pistes innombrables qui s'offrent aux chercheurs. L'interpénétration des facteurs est l'un des problèmes auxquels nous nous heurtons continuellement et, devant l'immensité de la tâche, la tentation devient grande de détacher artificiellement un secteur et de l'hypertrophier. On assiste ainsi sans cesse à des oscillations entre des prises de position donnant une importance excessive à l'organicité puis à la vie affective, puis à la société, puis au désir parental pour revenir à une ancienne théorisation habillée maladroitement de concepts anciens pour les idées et nouveaux pour les termes utilisés.

Depuis quelques années, des chercheurs ont pu s'appuyer sur un ensemble de techniques pour mesurer avec une précision relative certains aspects des phénomènes de sensations et de perceptions chez le nouveau-né de quelques jours. Ils ont pu ainsi mettre en évidence des mécanismes neuroperceptifs et moteurs dont on n'avait jamais pu vérifier réellement l'existence. De même, les progrès réalisés en électronique autorisent des expérimentations qui ne présentent aucun caractère perturbant pour l'enfant. Ces nombreuses recherches remettent fondamentalement en cause des notions qui paraissent jusque-là acceptées : par exemple, concepts d'autisme — de symbiose — construction du schéma corporel — modalités d'attachement — etc. Tout au long de l'ouvrage, j'aurai l'occasion de montrer la richesse de ces nouvelles formes d'évaluation.

La petite enfance est un champ extraordinaire de projections car elle nous plonge dans le monde du pré-verbal, nous renvoie à l'interrogation sur nos origines et donc sur notre fin, contraint de nous interroger sur l'ordre symbolique dans lequel nous sommes insérés, force à saisir que toutes sensations, perceptions, gestes et paroles, amènent à regarder le système biologique qui les rend possibles, les organisations psychiques qui leur donnent un sens, les milieux interactionnels qui les provoquent, l'espace social qui les colore, les coutumes et les croyances qui les inscrivent dans une civilisation donnée.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1) Notions générales sur le concept de recherche dans le développement de l'enfant.

ACKOFF, R. L., SASIENI, M. W. (1968) *Fundamentals of Operation Research*, New York, Wiley.

ANDERSON, B. F. (1971) *The Psychology Experiment : An Introduction to the Scientific Method*, Belmont, Calif., Brooks/Cole.

ARNOULT, M. D. (1972) *Fundamentals of Scientific Methods in Psychology*, Dubuque, Iowa, Brown.

BACHRACH, A. (1972) *Psychological Research : An Introduction*, 3^e éd., New York, Random House.

BARBER, T. X. (1976) *Pitfalls in Human Research : Ten Pivotal Points*, New York, Pergamon Press.

BARDIN, L. (1977) *L'Analyse du contenu*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. Psychologue # 69, 233 p.

- BODGAN, R., TAYLOR, J. J. (1975) *Introduction to Qualitative Research Method, Phenomenological Approach to the Social Sciences*, New York, Wiley.
- BRODY, N. (1972) *Personality Research and Theory*, New York, Academic Press.
- CHAREST, J. (1981) *La Conception des systèmes : une théorie, une méthode*, Chicoutimi, Qué., Gaétan Morin.
- DESPORTES, J.-P. (1975) *Les Effets de la présence de l'expérimentateur dans les sciences du comportement*, Paris, Centre national de la recherche scientifique.
- DUNHAM, P. J. (1977) *Experimental Psychology : Theory and Practice*, New York, Harper.
- HERSEN, M., BARLOW, D. H. (1976) *Single Case Experimental Designs : Strategies for Studying Behavioral Change*, New York, Pergamon Press.
- HUTT, S. J., HUTT, C. (1970) *Direct Observation and Measurement of Behavior*, Springfield, III, Thomas.
- JEAMMET, N. (1982) Ebauche d'une méthodologie dans le champ de la recherche clinique. *La Psychiatrie de l'enfant*. XXV. II. pp 439-485.
- KRATOCHWILL, T. R. (Ed.) (1978) *Single Subject Research : Strategies for Evaluating Change*, New York, Academic Press.
- LADOUCEUR, R., BÉGIN, G. (1980) *Protocoles de recherche en sciences appliquée et fondamentale*, St-Hyacinthe, Qué., Edisem.
- LAMONTAGNE, Y. (1980) *Initiation à la recherche en psychologie clinique et en psychiatrie*, St-Hyacinthe, Qué., Edisem. Paris, Maloine, 111 p.
- LANDSHEERE, G. de (1979) *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 338 p.
- LARIVEE, S. (1981) « Pour un recyclage des déchets expérimentaux », *Revue canadienne de psycho-éducation*, Montréal, vol. 10, n° 20, pp. 87-96.
- MATHLIN, M. W. (1979) *Human Experimental Psychology*, Monterey, Cal., Brooks/Cole.
- MORIN, E. (1982) *Science avec conscience*, Paris, Fayard, 328 p.
- NESSELROADE, J. R., BALTES, P. B. (Eds.) (1979) *Longitudinal Research in the Study of Behavior and Development*, New York, Academic Press.
- OUELLET, A. (1982) *Processus de recherche : une approche systématique*, Sillery, Presses de l'Université du Québec.
- POPPER, K. L. (1978) *La Logique de la découverte scientifique*, Paris, Payot.
- POUPART, J. (1981) « La méthodologie qualitative en sciences humaines : une approche à redécouvrir », *Apprentissage et socialisation*, vol. 4, fasc. 1, pp. 41-47.
- REUCHLIN, M. (1972) *Les Méthodes en psychologie*, 2^e éd., Paris, Presses Universitaires de France.
- ROBERT, M. (sous la direction de) (1982) *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*, Montréal, Chenelière & Stanké, Paris, Maloine, 229 p.
- SELLTIZ, C., WRIGHTSMAN, L. S., et COOK, S. M. (1977) *Les Méthodes de recherche en sciences sociales*, Montréal, H.R.W.
- SIEGEL, M. H., ZEIGLER, H. P. (1976) *Psychological Research : the Inside Story*, New York, Harper.

- SILVERMAN, I. (1977) *The Human Subject in the Psychological Laboratory*, New York, Pergamon Press.
- ST-ARNAUD, Y. (1980) « Avant-propos de psychologie scientifique », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 1, fasc. 1, pp. 96-108.
- STRUPP, H. H., HADLEY, S. W., GOMEZ-SCHWARTZ, B. (1977) *Psychotherapy for Better or Worse*, New York, Aronson.
- UNDERWOOD, B. J., SHAUGHNESSY, J. J. (1975) *Experimentation in Psychology*, New York, Wiley.
- WATZLAWICK, P., WEAKLAND, J., FICH, R. (1975) *Changements, paradoxes et psychothérapies*, Paris, Seuil.
- WIDLOCHER, D. (1980) La méthodologie de la recherche en psychiatrie. *Encycl. Med. Chir. Psychiatrie*. 37040 B10 12-1980, 7 p.

2) Connaissances rétrospectives de l'enfant à partir du matériel apporté par l'adulte au cours des psychothérapies.

- FREUD, A. (1965) « The Psychoanalytic View of Childhood : Long Distance and Close-Up. Reconstructions from the Analysis of Adults and their Applications » in *The Writings of Anna Freud*, vol. VI : *Normality and Pathology in Childhood : Assessments of Development*, New York, International Universities Press, pp. 3-9 ; et en français : *Le Normal et le pathologique chez l'enfant*, ch. 1 : « Le point de vue psychanalytique sur l'enfant : étude rétrospective et observation directe », « Les reconstructions à partir d'analyses d'adultes, leurs applications », Paris, Gallimard (1968), N.R.F., pp. 1-7.
- FREUD, S. (1949) *Ma vie et la psychanalyse (1925)*, Paris, Gallimard, N.R.F., 26^e éd., 192 p. (« An Autobiographical Study », *Standard Edition of the Complete Psychological Work of Sigmund Freud*, Londres, Hogarth, vol. XX, pp. 1-70).
- FREUD, S. (1950) « Construction in Analysis (1937) » in *Standard Edition of the Complete Psychological Work of Sigmund Freud*, Londres, Hogarth, vol. XXIII, pp. 209-253.
- FREUD, S. (1950) « Screen Memories (1899) » in *Standard Edition of the Complete Psychological Work of Sigmund Freud*, Londres, Hogarth, vol. III, pp. 299-322 ; en français : « Les souvenirs-écrans » (extraits) trad. D. Anzieu et A. Berman, in D. Anzieu : *L'Auto-analyse*, Paris, Presses Universitaires de France, (1959), pp. 277-286.
- FREUD, S. (1970) *Cinq psychanalyses*, trad. M. Bonaparte et R. Loewenstein rev. par A. Berman, Paris, Presses Universitaires de France.
- HARTMANN, H. (1958) « Comments on the Scientific Aspects of Psychoanalysis », *Psychoanalytic Study of the Child*, vol. XIII, pp. 127-146.
- HARTMANN, H., KRIS, E. (1945) « The Genetic Approach in Psychoanalysis », *Psychoanalytic Study of the Child*, New York ; International Universities Press, vol. I, pp. 11-30.
- KRIS, E. (1950) « Notes on the Development and on Some Current Problems of Psychoanalytic Child Psychology », *Psychoanalytic Study of the Child*, New York, International Universities Press, vol. V, pp. 24-46.

KRIS, E. (1958) *The Recovery of Childhood Memories in Psychoanalysis (1955)*, trad. fr. : « La remémoration de souvenirs d'enfance en psychanalyse », *La psychiatrie de l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France, vol. 1, fasc. 2, pp. 335-377.

ZETZEL, E. R. (1956) « An Approach to the Relation Between Concept and Content in Psychoanalytic Theory » (with Special Reference to the Work of Melanie Klein and her Followers), *Psychoanalytic Study of the Child*, New York, International Universities Press, vol. XI, pp. 99-121.

3) Connaissances rétrospectives de l'enfant par le matériel qu'il apporte au cours des psychothérapies.

BOLLAND, J., SANDLER, J. (1966) « Hampstead Psychoanalytic Index : A Study of the Psychoanalytic Case Material of a Two-Year-Old Boy » *Psychoanalytic Study of the Child*, Monograph n° 1, New York, International Universities Press.

DIATKINE, R. (1979) « Le psychanalyste et l'enfant avant l'après-coup ou le vertige des origines », *Nouvelle revue de psychanalyse*, printemps, n° 19, pp. 50-63.

DIATKINE, R., SIMON, J. (1972) *La psychanalyse précoce. Le processus analytique chez l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. Le fil rouge, 422 p.

FREUD, S. (1925) « From the History of an Infantile Neurosis (1918) » *Collected Papers*, vol. III, Londres, Hogarth Press.

FREUD, S. (1954) « Analyse d'une phobie chez un petit garçon de cinq ans (le petit Hans) (1909) », in *Cinq psychanalyses*, traduit par M. Bonaparte et R. Loewenstein, Paris, Presses Universitaires de France, Bibliothèque de psychanalyse et de psychologie clinique, pp. 93-108.

HEINICKE, C. (1970) In search of supporting evidence for reconstructions formulated during a child psycho-analysis. *Reiss-Davis Clin. Bull.* 7, pp. 92-110.

HUG-HELLMUTH, H. Von (1921) « On the Technic of Child Analysis », *International Journal of Psychoanalysis*, vol. II, pp. 287-305.

ISAACS, S. (1932) « Some Notes on the Incidents of Neurotic Difficulties in Young Children », *British Journal of Educational Psychology*, vol. II.

JACOBSON, E. (1954) « On Psychotic Identification », *International Journal of Psychoanalysis*, vol. XXXV, n° 2, pp. 102-108.

KATAN, A. (1961) « Some Thoughts about the Role of Verbalization in Early Childhood », *Psychoanalytic Study of the Child*, vol. XVI, pp. 184-188.

KENNEDY, H. (1982) « Questions soulevées par la reconstruction en analyse d'enfants », *La Psychiatrie de l'enfant*, vol. XXV, fasc. 2, pp. 369-386. (*Psychoanalytic Study of the Child*, 1971, vol. XXVI, pp. 386-402).

KLEIN, M. (1926) *La psychanalyse des enfants*, Paris, Presses Universitaires de France, Bibliothèque de psychanalyse et de psychologie clinique (1959), 317 p.

KLEIN, M. (1961) *Narrative of a Child Analysis*, Londres, Hogarth, 536 p.

LEBOVICI, S., MCDUGALL, J. (1960) *Un cas de psychose infantile. Etude psychanalytique*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. L'actualité psychanalytique, Bibliothèque de l'Institut de psychanalyse, 483 p.

LEBOVICI, S., AJURIAGUERRA, J. de, DIATKINE, R. (1958) « A propos de l'observation

chez le jeune enfant », ch. IV-I : « Le traitement psychanalytique des enfants comme méthode d'observation », *La psychiatrie de l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France, vol. 1, fasc. 2, pp. 455-459.

WINNICOTT, D. W. (1972) *La consultation thérapeutique de l'enfant*, traduit de l'anglais par C. Monod, Paris, Gallimard, coll. Connaissance de l'inconscient, N.R.F., 411 p.

WINNICOTT, D. W. (1980) *La Petite Piggle : compte rendu d'un traitement psychanalytique d'une petite fille*, Paris, Payot, 191 p.

4) Observations directes de l'enfant.

AMADO, G. (1955) *Les enfants difficiles. Observation et réadaptation*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. Paideia, 180 p.

AMADO, G. (sous la direction de) (1961) « Méthodes psychologiques et sociales en psychiatrie infantile », *Monographie de l'Institut national d'Hygiène*, Paris, Ministère de la Santé publique et de la Population, n° 24, pp. 138-144.

BENETT, I., HELLMAN, I. (1958) « Psychoanalytic Material Related to Observations in Early Development », *Psychoanalytic Study of the Child*, vol. VI, pp. 307-324.

BOULANGER, G. (1974) *L'étude longitudinale de l'enfant*, Privat, Coll. Etudes et recherches sur l'enfance, 296 p.

BOWLBY, J. (1978) *Attachement et perte*, vol. II : *Séparation, angoisses et colère*, trad. B. de Panafieu, Paris, Presses Universitaires de France, coll. Le fil rouge, 557 p., ch. 3 : « Comportement avec la mère et sans la mère : chez les humains », pp. 58-87. (*Attachment and Loss*, vol. II : *Separation, Anxiety and Anger*, Londres, Hogarth Press et the Institute of Psychoanalysis, 1973).

BRAZELTON, T. B. (1961) « Psychophysiological Reactions to Neonate » I : « The Value of Observations of the Neonate », *The Journal of Pediatrics*, n° 58, pp. 508-512.

BURLINGHAM, D., FREUD, A. (1949) *Enfants sans famille*, traduit de l'anglais par A. Berman, Paris, Presses Universitaires de France, Nouvelle encyclopédie pédagogique, 128 p.

CARSTAIRS, G. M. (1961) « A propos de l'étiologie des troubles psychiatriques chez les enfants : quelques études longitudinales de cohorte », *La psychiatrie de l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France, vol. IV, fasc. 1, pp. 205-228.

COLEMAN, R., KRIS, E., PROVENCE, S. (1953) « The Study of Variations of Early Parental Attitudes (A Preliminary Report) », *Psychoanalytic Study of the Child*, New York, International Universities Press, vol. VIII, pp. 20-47.

CRAMER, B. (1979) « Sur quelques présupposés de l'observation directe de l'enfant », *Nouvelle revue de psychanalyse*, Paris, Gallimard, printemps, n° 19, pp. 113-130.

FREUD, A. (1974) *The Writings of Anna Freud*, vol. V : *Research at the Hampstead Child-therapy Clinic and Other Papers (1956-1965)*, New York, International Universities Press, 575 p. ; « The Contribution of Direct Child Observation to Psychoanalysis (1957) », pp. 95-101 ; « Child Observation and Predictions of Development. A Memorial Lecture in Honor of E. Kris (1958) », pp. 100-235 ; « Research Projects of the Hampstead Child-therapy Clinic (1957-1960) », pp. 9-25.

HENRY, J. (1961) « L'observation naturaliste des familles d'enfants psychotiques », *La*

- psychiatrie de l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France, vol. IV, fasc. 1, pp. 65-203.
- KRIS, M. (1957) « The Use of Prediction in a Longitudinal Study », *Psychoanalytic Study of the Child*, New York, International Universities Press, vol. XII, pp. 175-189.
- LAFON, R. (1950) *Psycho-pédagogie médico-sociale*, Paris, Presses Universitaires de France, Nouvelle encyclopédie pédagogique # 15, 158 p.
- LEBOVICI, S., AJURIAGUERRA, J. de, DIATKINE, R. (1958) « A propos de l'observation chez le jeune enfant », *La psychiatrie de l'enfant*, vol. 1, fasc. 2, pp. 437-474.
- LEMAY, M. (1965) « Les fonctions de l'éducateur spécialisé de jeunes inadaptés », *La psychiatrie de l'enfant*, vol. VIII, fasc. 2, 109 p.
- MAHLER, M. S., PINE, F., BERGMAN, A. (1975) *The Psychological Birth of the Human Infant — Symbiosis and Individuation*, New York, Basic Books, 308 p., « Introduction », pp. VII-XII ; ch. 1 : pp. 3-16.
- ROSENTHAL, M. K. (1973) « The Study of Infant-Environment Interaction : Some Comments on Trends and Methodologies », *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, Oxford, New York, Pergamon Press, n° 14, pp. 301-317.
- SPITZ, R. avec coll. COBLUNER W. (1968) *De la naissance à la parole*, Paris, Presses Universitaires de France, Bibliothèque de psychanalyse, pp. 14-24 ; traduit par L. Flournoy (*The First Year of Life. Psychoanalytic Study of Normal and Deviant Development of Object Relations*, New York, International Universities Press, 1965).
- THÉVENIN, L. (1958) « L'observation d'une journée », *Sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence*, n° 1-2-3, pp. 157-164.
- WIDLÖCHER, D. (1979) « Le point de vue du développement : mythe, modèle ou réalité », *Nouvelle revue de psychanalyse*, Paris, Gallimard, printemps, n° 19, pp. 66-75.
- WINNICOTT, D. W. (1941) « The Observation of Infants in a Set Situation », *International Journal of Psychoanalysis*, traduit en français par J. Kalmanovitch : « L'observation des jeunes enfants dans une situation établie » in *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot (1971), pp. 269-288.
- WINNICOTT, D. W. (1958) « Discussion sur la contribution de l'observation directe de l'enfant à la psychanalyse », *Revue française de psychanalyse*, tome XXII, n° 2, pp. 205-212.
- 5) L'analyse des mécanismes psychopathologiques présentés par quelques enfants.
- BOWLBY, J. (1946) *Thirty-Four Juveniles Thieves*, Londres, Baillière.
- BOWLBY, J. (1978) *Psychoanalysis as Art and Science*, presented to the Canadian Psychoanalytic Society, 5th Annual Scientific Meeting, June 2, 1978, Actes du Congrès, 21 p.
- DIATKINE, R. (1967) « Du normal et du pathologique dans l'évolution mentale de l'enfant (ou des limites de la psychiatrie infantile) », *La psychiatrie de l'enfant*, vol. X, fasc. 1, pp. 1-42.

- DUYCKAERTS, F. (1974) « Métapsychologie et psychologie » in *L'attachement*, sous la direction de R. Zazzo, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, coll. Zethos, 209 p., pp. 155-184.
- FRAIBERG, S. H. (1967) *Les années magiques. Comprendre et traiter les problèmes de la première enfance*, Paris, Presses Universitaires de France, ch. 9 : « Vers l'avenir », pp. 299-317 ; traduit par F. Mer, (*The Magic Years. Understanding and Handling the Problems of Early Childhood*, New York, Scribner, 1959).
- FREUD, A., BURLINGHAM, D. (1948) *Enfants sans famille*, trad. A. Berman, Paris, Presses Universitaires de France, coll. Nouvelle encyclopédie pédagogique, 128 p.
- HARTMANN, H. (1950) « Psychoanalysis and Developmental Psychology », *Psychoanalytic Study of the Child*, New York, International Universities Press, vol. V, pp. 7-17.
- HILGARD, R. E. (1952) « Experimental Approach to Psychoanalysis » in *Psychoanalysis as Science : The Hixon Lectures on the Scientific Status of Psychoanalysis*, Pumpian-Mindlin, E. (Ed.), New York, Basic Books, pp. 3-45.
- KESTENBERG, E., KESTENBERG, J. (1966) « Contribution à la perspective génétique en psychanalyse », *Revue française de psychanalyse*, tome III, n° 5-6, pp. 569-713.
- NAGERA, H. (1966) *Early Childhood Disturbances, the Infantile Neurosis and the Adulthood Disturbances. Problems of a Development Psychoanalytic Psychology*, New York, International Universities Press, traduit par J. Kalmanovitch, *Les troubles de la petite enfance. La névrose infantile et les troubles de l'âge adulte. Problèmes d'une psychologie psychanalytique du développement*, Paris, Presses Universitaires de France, (1969).

6) Les expérimentations sur l'enfant.

- ANTHONY, E. J. (1956) « The Significance of Jean Piaget for Child Psychiatry », *The British Journal of Medical Psychology*, vol. 29, n° 1, pp. 20-34.
- BETTELHEIM, B. (1970) *Le Cœur conscient. Comment garder son autonomie et parvenir à l'accomplissement de soi dans une civilisation de masse*, Paris, Laffont, coll. Réponses, (*The Informed Heart*, New York, Free Press, 1960).
- FESTINGER, L., KATZ, D. (1959) *Les méthodes de recherche dans les sciences sociales — Psychologie d'aujourd'hui*, Paris, Presses Universitaires de France, 221 p.
- FREUD, A. (1951) « The Contribution of Psychoanalysis to Genetic Psychology », *American Journal of Orthopsychiatry*, n° 21, pp. 476-497.
- GOUIN-DECARIE, T. (1962) *Intelligence et affectivité chez le jeune enfant. Etude expérimentale de la notion d'objet chez J. Piaget*, — « De la relation objectale », Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, coll. Actualités pédagogiques et psychologiques, 215 p.
- INHOLDER, B. (1963) *Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, coll. Actualités pédagogiques et psychologiques, 306 p.
- PIAGET, J. (sous la direction de) (1969) *Logique et connaissance scientifique*, Paris, Encyclopédie de la Pléiade, 1345 p. ; 1 — Piaget, J. : « Les méthodes de

- l'épistémologie », pp. 62-134 ; 2 — Dubarle, D. : « Critique du réductionnisme », pp. 334-374 ; 3 — Greco, P. : « Epistémologie de la connaissance », pp. 927-991.
- PICHOT, P. (1949) *Les tests mentaux en psychiatrie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- PICHOT, P. (1961) *La psychanalyse*, vol. 6 : *Perspectives structurales*, Colloque de Royumont, Paris, Presses Universitaires de France, 312 p.
- SCHMID-KITSIKIS, E. (1969) *L'examen des opérations de l'intelligence. Psychopathologie de l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, coll. Actualités pédagogiques et psychologiques, 210 p.
- SPITZ, R. (avec la collaboration de W. G. Gobliner) (1976) *De la naissance à la parole — La première année de la vie*, Paris, Presses Universitaires de France, Bibliothèque de psychanalyse, trad. de l'anglais par L. Flournoy, ch. 2 : « Méthode de travail », pp. 14-26 (*The First Year of Life — A Psychoanalytic Study of Normal and Deviant Development of Object Relations*, New York, International Universities Press, 1965).
- VINH-BANG (1966) « La méthode clinique et la recherche en psychologie de l'enfant » in *Psychologie et épistémologie génétique. Thèmes piagétiens*, Paris, Dunod, coll. Sciences du comportement, pp. 67-81.
- 7) L'étude des enfants « dits sauvages ».
- BETTELHEIM, B. (1969) *La forteresse vide. L'autisme infantile et la naissance de soi*, Paris, Gallimard, coll. Connaissance de l'inconscient, N.R.F., 585 p., 3^e partie : « Les enfants-loups », pp. 421-465, traduit de l'américain par R. Humery (*The Empty Fortress*, Free Press).
- CLARKE, A. D. B. (1972) « Commentary on Koluchova's Severe Deprivation in Twins : A Case Study », *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, Oxford, New York, Pergamon Press, vol. 13, n° 2, pp. 103-106.
- CLARKE, A. M., CLARKE, A. D. B., KINSLEY, D. (1976) *Early Experience : Myth and Evidence*, Londres, Open Books, 314 p., ch. 2 : « Formerly Isolated Children », pp. 27-34 ; ch. 3 : « Final Note on a Case of Extreme Isolation », pp. 35-44.
- CONDAMINE, C. M. de la (1755) *Histoire d'une jeune fille sauvage trouvée dans les bois à l'âge de 10 ans*, Paris, Hecquet.
- DAVIS, K. (1940) « Extreme Isolation of a Child », *American Journal of Sociology*, n° 45, pp. 554-565.
- DENNIS, W. (1941) « Significance of Feral Man », *American Journal of Psychiatry*, n° 54, pp. 425-432.
- DENNIS, W. (1951) « A Further Analysis of Wild Children », *Child Development*, vol. 22, juin, n° 2, pp. 153-158.
- EVANS, E. (1892) *The Story of Kaspar Hauser from Authentic Records*, Londres, Sean, S. (Ed.).
- FOLEY, J. P. (1940) « The Baboon Boy of South Africa », *American Journal of Psychology*, vol. 53, n° 1, pp. 128-137.
- GESELL, A. (1941) *Wolf Child and Herman Child*, New York, Harper.

- KELLOG, W. N. (1931) « More about the Wolf Children of India », *American Journal of Psychiatry*, n° 43, p. 508 ; (1934) n° 46, p. 149.
- KOLUCHOVA, J. (1972) « Severe Deprivation in Twins : A Case Study », *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, Oxford, New York, Pergamon Press, vol. 13, n° 2, pp. 107-114.
- LANGMEIER, J., MATEJCEK, Z. (1975) *Psychological Deprivation in Childhood*, traduit du tchèque, Mangan, G.L. (Ed.) University of Queensland Press, 496 p., ch. 4 : « Extreme Isolation and Separation », pp. 34-66.
- LEVI-STRAUSS, C. (1949) *Les structures élémentaires de la parenté*, Paris, Presses Universitaires de France.
- MALSON, L. (1964) *Les enfants sauvages, mythe et réalité*, suivi de *Mémoire et rapport sur Victor de l'Aveyron*, par Jean Itard (1801-1807), coll. Le monde en 10/18, 247 p.
- NEW YORK TIMES (1926-1927) *Amala and Komala*, 23, 25, 26 octobre 1926 ; 30 janvier, 6 avril, 12 mai 1927.
- SCHOCKWILL, G. A. (1898) « Wolf Children », *Lippincott's Monthly Magazine*, Philadelphia, vol. LXI, janv.-juin, pp. 115-125.
- SINGH, J. A. L., ZINGG, R. M. (1980) *L'homme en friche, de l'enfant-loup à Caspar Hauser*, traduit de l'anglais par M. Stroobants, Paris, Seuil, Complexe, 376 p., 1^{re} éd. (1942) augm. University of Denver.
- SLEEMAN, W. H. (1858) *A Journey through the Kingdom of Oude*, R. Bentley (Ed.) Londres, 2 vols.
- SQUIRES, P. C. (1927) « Wolf Children of India », *American Journal of Psychiatry*, n° 38, pp. 313-315.
- STONE, J. (1954) « A Critic of Studies of Infant Isolation », *Child Development*, vol. 25, mars, pp. 9-20.
- TYLOR, E. B. (1863) « Wild Man and Beast Children », *Anthropological Review*, vol. 1, pp. 21-32.
- VON FEUERBACH ANSELM, P. J. (1833) *Caspar Hauser*, Lindbert, H. G., Simpkin, Simpkin et Marshall (Eds.).
- ZINGG, R. M. (1940) « Feral Man and Extreme Case of Isolation », *American Journal of Psychology*, n° 53, pp. 487-517.
- ZINGG, R. M. (1941) « Reply to Prof. Dennis : the Significance of Feral Man », *American Journal of Psychology*, n° 54, pp. 432-435.

8) Les privations sensorielles précoces.

- ALS, H., TRONICK, E., BRAZELTON, T. B. (1980) « Affective Reciprocity and the Development of Autonomy. The Study of a Blind Infant », *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, vol. 19, n° 1, pp. 22-40.
- BOULANGER-BALLEYGUIER, G., LAVALOU, M. O. (1977) « Le comportement social de l'enfant sourd », *Enfance*, Paris, janvier-avril, n° 1, pp. 13-35.
- BRUNER, J. S. (1959) « The Cognitive Consequences of Early Sensory Deprivation », *Psychosomatic Medicine*, Harper, Medical Book Department, vol. XXI, n° 2, pp. 89-95.

- BURLINGHAM, D. (1965) « Some Problems of Ego Development in Blind Children », *Psychoanalytic Study of the Child*, New York, International Universities Press, vol. XX, pp. 194-208.
- BURLINGHAM, D. (1967) « Developmental Considerations in the Occupation of the Blind », *Psychoanalytic Study of the Child*, New York, International Universities Press, vol. XXII, pp. 187-198.
- BURLINGHAM, D. (1975) « Special Problems of Blind Infants. Blind Baby Profile », *Psychoanalytic Study of the Child*, Yale University Press, vol. XXX, pp. 3-13.
- CALDWELL, B. M. (1971) « The Effects of Psychosocial Deprivation on Human Development in Infancy » in *Annual Progress in Child Psychiatry and Child Development*, Chess, S., & Thomas, A. (Eds.), New York, Brunner/Mazel, pp. 3-22; également in *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, (1970), vol. 16, n° 3, pp. 260-277.
- CAMPBELL, A. M. G. (1970) « Hereditary Sensory Neuropathy », in *Handbook of Clinical Neurology*, Vinkem, P. J., Brayn, G. W. (Eds.) Amsterdam, North Holland, 8, pp. 180-186.
- DUBOVSKY, S. L., GROBAN, S. E. (1975) « Congenital Absence of Sensation », *Psychoanalytic Study of the Child*, Yale University Press, vol. XXX, pp. 49-73.
- FRAIBERG, S. (1971) « Smiling and Stranger Reaction in Blind Infants » in *Exceptional Infant*, vol. II : *Studies in Abnormalities*, Hellmuth, J. (Ed.) New York, Brunner/Mazel, 509 p., pp. 110-127.
- FRAIBERG, S. (1974) « Blind Infants and their Mothers : an Examination of a Sign System » in Lewis, M., Rosenblum, L. A. (Eds.) *Origins of Behavior*, vol. I : *The Effect of Infant on Its Caregiver*, New York, Wiley, pp. 215-238.
- FRAIBERG, S. (avec FRAIBERG, L.) (1977) *Insights from the Blind : Comparative Studies of Blind and Sighted Infants*, New York, Basic Books, 297 p.
- FRIEDMAN, D. A. (1968) « The Influence of Congenital and Perinatal Sensory Deprivation in Later Development », *Psychosomatics*, vol. 9, n° 5, pp. 272-277.
- GEWIRTZ, J. L. (1961) « Learning Analysis of the Effects of Normal Stimulation Privation and Deprivation on the Acquisition of Social Motivation and Attachment » in Foss, B. M. (Ed.) *Determinants of Infant Behavior*, New York, Wiley, Londres, Methuen, vol. I, pp. 213-299.
- HATWELL, Y. (1966) *Privation sensorielle et intelligence. Effets de la cécité précoce sur la genèse des structures logiques de l'intelligence*, Paris, Presses Universitaires de France, Bibliothèque scientifique internationale, section Psychologie, 232 p.
- LANGMEIER, J., MATEJCEK, Z. (1975) *Psychological Deprivation in Childhood*, traduit du tchèque, Mangan, G.L. (Ed.) University of Queensland Press, 496 p., ch. 7 : « In Deprivations Conditioned by Organismic Factors — Blind Children », pp. 244-248 ; « Deaf Children », pp. 248-250.
- NAGERA, H., COLONNA, A. B. (1965) « Aspects of the Contribution of Sight to Ego and Drive Development. A Comparison of the Development of Some Blind and Sighted Children », *Psychoanalytic Study of the Child*, New York, International Universities Press, vol. XX, pp. 267-287.
- ZUBEK, J. P. (Ed.) (1960) *Sensory Deprivation : Fifteen Years of Research*, New York, Appleton-Century-Crofts.

9) Les expérimentations sur l'animal.

- ADER, R., FRIEDMAN, S. (1965) « Social Factors Affecting Emotionality and Resistance to Disease in Animals », *Psychosomatic Medicine*, vol. 27, n° 1, pp. 119-122.
- AINSWORTH, M. D. S., BELL, S. M. (1970) « Attachment, Exploration and Separation : Illustrated by the Behaviour in One-Year-Olds in a Strange Situation », *Child Development*, vol. 41, pp. 467.
- AMBROSE, J. A. (1968) « The Comparative Approach to Early Child Development : the Data of Ethology », in Muller, E. (Ed.) *Foundations of Child Psychiatry*, Oxford, Pergamon Press, pp. 183-232.
- BLURTON JONES, N. G. (1974) « Ethology and Early Socialization » in Richards, M.P.M. (Ed.) *Integration of a Child Into a Social World*, New York, Cambridge University Press.
- BOWLBY, J. (1957) « An Ethological Approach to Research in Child Development », *British Journal of Medical Psychology*, vol. 30, pp. 230-240.
- BOWLBY, J. (1960) « Symposium on " Psychoanalysis and Ethology " — II : « Ethology and the Development of Object Relations », *International Journal of Psychoanalysis*, Institute of Psychoanalysis, Londres, Baillières, vol. XLI, pp. 313-317.
- BOWLBY, J. (1973) *Attachment and Loss*, vol. II : *Separation Anxiety and Anger*, New York. Basic Books, 444 p., ch. 4 : « Behavior with and without Mother : Non-Human Primates », pp. 57-74 ; ch. 8 : « Situations that Arouse Fear in Animals », pp. 124-137.
- BRIDGER, W. H. (1962) « Ethological Concepts and Human Development », *Recent Advances in Biological Psychiatry*, vol. 4, pp. 95-107.
- CHAUVIN, R. (1974) in *L'Attachement*, sous la direction de R. Zazzo, Neuchâtel, Delachaux, coll. Zethos, 209 p. ; « Résumé des thèses couramment admises par les éthologistes concernant l'enfance animale chez les mammifères », pp. 75-78 ; « Sur l'attachement », pp. 103-105.
- CHAUVIN, R. (1975) *L'Ethologie. Etude biologique du comportement animal*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. SUP, 236 p.
- DAVENPORT, R., MENZEL, E., ROGERS, C. (1961) « Maternal Care during Infancy : Its Effect on Weight Gain and Mortality in the Chimpanzee », *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. XXXI, octobre, pp 803-809.
- DESORTES, J. P., VLOEBERGH, A. (sous la direction de) (1979) *La Recherche en éthologie — Le comportement — Animaux et humains*, Paris, Seuil, coll. La recherche, 319 p. ; en particulier : Vidal, J. M. : « L'empreinte chez les animaux », p. 76 ; Hinde, R. A., Stevenson, J. G. : « Les motivations animales et humaines », p. 118 ; Richard, B. : « Les mammifères constructeurs », p. 156 ; Marler, P. : « Les communications animales », p. 200 ; Kummer H. : « Le comportement social des singes », p. 249.
- EIBL-EIBESFELDT, I. (1975) *Ethology. The Biology of Behavior*, 2^e éd., New York, Holt.
- ELIAS, M., SAMON, D. S. K. (1973) « Exploratory Behavior of Cebus Monkeys after Having Been Reared in Partial Isolation », *Child Development*, vol. 44, pp. 218-220.
- GRANT, E. C. (1965) « The Contribution of Ethology to Child Psychiatry » in Howells, J. G. (Ed.) *Modern Perspectives in Child Psychiatry*, Edinburgh, Oliver, pp. 20-37.

- HARLOW, H. F. (1961) « The Development of Affectional Patterns in Infant Monkeys » in Foss, B. M. (Ed.) *Determinants of Infant Behavior*, New York, Methuen, vol. I, pp. 75-88.
- HARLOW, H. F. (1963) « The Maternal Affectional System » in Foss, B. M. (Ed.) *Determinants of Infant Behavior*, New York, Methuen, vol. II, pp. 3-33.
- HARLOW, H. F. (1974) « Les affectivités » in *L'Attachement*, sous la direction de R. Zazzo, Neuchâtel, Delachaux, coll. Zethos, 209 p., pp. 58-72.
- HARLOW, H. F. (1980) « Ethology » in Kaplan, H. I., Freedman, A. M. et Sadock, B. J. (Eds.) *Comprehensive Textbook of Psychiatry*, Baltimore, Williams, vol. I, 2^e éd.
- HARLOW, H. F., HARLOW, M. K. (1965) « The Effects of Rearing Conditions on Behavior », *International Journal of Psychiatry*, Boston, Mass. : International Science Press, vol. 1, janvier, n° 1, pp. 43-51.
- HARLOW, H. F., HARLOW, M. K. (1969) « Effects of Various Mother-Infant Relationship on Rhesus-Monkey Behaviours » in Foss, B. M. (Ed.) *Determinants of Infant Behaviour*, New York, Methuen, vol. IV, pp. 15-36.
- HARLOW, H. F., HARLOW, M. K. (1971) « Psychopathology in Monkeys » in Kimmel, H. D. (Ed.) *Experimental Psychopathology*, New York, Academic Press.
- HARLOW, H. F., HARLOW, M. K. (1972) « The Affectional Systems » in Schrier, A., Harlow, H. F. et Stollnitz, F. (Eds.) *Behavior in Non-Human Primates*, New York, Academic Press, vol. II.
- HARLOW, H. F., SUOMI, S. J. (1971) « Social Recovery by Isolation-Reared Monkeys », *Proceedings of the National Academy of Science*, vol. 68, pp. 1534-1538.
- HESS, E. H. (1973) *Imprinting : Early Experience and the Developmental Psychobiology of Attachment*, New York, Van Nostrand, Reinhold.
- HINDE, R. A. (1970) *Animal Behaviour. A Synthesis of Ethology and Comparative Psychology*, 2^e éd., New York, McGraw-Hill.
- HINDE, R. A., MCGINNIS, L. (1977) « Some Factors Influencing the Effect of Temporary Mother-Infant Separation : Some Experiments with Rhesus Monkeys », *Psychological Medicine*, vol. 7, pp. 197-212.
- HINDE, R. A., SPENCER-BOOTH, Y. (1970) « Individual Differences in the Responses of Rhesus Monkeys to a Period of Separation from their Mothers », *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, Oxford, Pergamon Press, vol. 11, n° 3, pp. 159-176.
- HINDE, R. A., STEVENSON-HINDE, J. (1976) « Towards Understanding Relationship : Dynamic Stability » in Bateson, P. G., et Hinde, R. A. (Eds.) *Going Points in Ethology*, New York, Cambridge University Press.
- HOFFER, M. (1975) « Studies on How Early Maternal Separation Produces Behavioral Change in Young Rats », *Psychosomatic Medicine*, New York, vol. 37, mai-juin, n° 3, pp. 245-264.
- KAUFMAN, I. C., ROSENBLUM, L. A. (1968) « The Reaction to Separation in Infant Monkeys : Anaclitic Depression and Conservation-Withdrawal », *Psychosomatic Medicine*, vol. 29, pp. 648-675.
- KAUFMAN, I. C., ROSENBLUM, L. A. (1969) « Effects of Separation from Mother on the Emotional Behavior of Infant Monkeys », *Annals of the New York Academy of Science*, vol. 159, pp. 681-695.
- LANGMEIER, J., MATEJCEK, Z. (1975) *Psychological Deprivation in Childhood*, trad. du

- tchécoslovaque, Mangan, G. L. (Ed.) University of Queensland Press, 496 p., ch. 9 : « The Experimental Approach » pp. 261-292.
- LORENZ, K. (1970) *Trois essais sur le comportement animal et humain. Les leçons de l'évolution de la théorie du comportement*, trad. C. et P. Fredet, Paris, Seuil (Munich, 1965).
- LORENZ, K. (1974) *Evolution et modification du comportement*, Paris, Payot (*Evolution and the Modification of Behaviour*, University of Chicago Press, 1965).
- MASON, W. A. (1968) « Early Social Deprivation on the Non-Human Primates : Implications for Human Behavior » in Glass, D. C. (Ed.) *Environmental Influences*, New York, Russel Sage Foundation.
- MCGREW, W. C. (1972) *An Ethological Study of Children's Behavior*, Londres, Academic Press.
- RUPPENTHAL, G. C., ARLING, G. L., HARLOW, H. F., SACKETT, G. P., et SUOMI, S. J. (1976) « A Ten-Year Perspective of Motherless-Mother Monkey Behavior », *Journal of Abnormal Psychology*, vol. 85, pp. 341-349.
- SCOTT, J. P. (1972) *Animal Behavior*, 2^e éd., rev., University of Chicago Press.
- SPENCER-BOOTH, Y., HINDE, R. A. (1971) « Effects of Brief Separation from Mothers during Infancy on Behavior of Rhesus Monkeys, 6-24 Months Later », *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, Oxford, Pergamon Press, vol. 12, n° 3, pp. 157-172.
- SPITZ, R. A. (1955) « A Note on the Extrapolation of Ethological Findings », *International Journal of Psychoanalysis*, vol. 36, pp. 162-165.
- SUOMI, S. J. (1976) « Expériences précoces et développement social du singe Rhésus », *La Psychiatrie de l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France, vol. XIX, fasc. 1, pp. 279-302.
- SUOMI, S. J., HARLOW, H. F. (1975) « Effects of Differential Removal from Group on Social Development of Rhesus Monkeys », *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, Oxford, Pergamon Press, vol. 16, pp. 149-174.
- THORPE, W. H. (1979) *The Origins and Rise of Ethology*, Londres, Heinemann.
- TINBERGEN, N. (1969) *The Study of Instinct*, Oxford, Clarendon Press.
- VIDAL, J. M. (1979) « L'empreinte chez les animaux » in *La Recherche en éthologie, les comportements animaux et humains*, sous la direction de J. P. Desportes et A. Vloebergh, Paris, Seuil, coll. Points, 319 p., pp. 76-99 (voir importante bibliographie qui n'a pas été reproduite ici).
- VON CRANACH, M., FOPPA, K., LEPENIES, W., et PLOOG, D. (1979) *Human Ethology. Claims and Limits of a New Disciplines*, New York, Cambridge University Press.
- WHITE, N. F. (Ed.) (1974) *Ethology and Psychiatry*, University of Toronto Press.
- ZEGAL L. S. (1976) « An Appraisal of Ethological Contributions to Psychiatric Theory and Research », *American Journal of Psychiatry*, vol. 124, pp. 723-779.

10) Les études ethnopsychologiques et ethnopsychiatriques.

- AINSWORTH, M. D. S. (1967) *Infancy in Uganda : Infant Care and the Growth of Love*, Baltimore, John Hopkins University Press.

- AINSWORTH, M. D. S. (1977) « Infant Development and Mother-Infant Interactions among Ganda and American Families » in Leiderman, P. H., Tulkin, S. R., Rosenfeld, S. (Eds.) *Culture and Infancy, Variations in the Human Experience*, New York, Academic Press, Child Psychology Series, 615 p., ch. 6, pp. 119-150.
- BRAZELTON, T. B. (1972) « Implications of Infant Development among the Mayan Indians of Mexico », *Human Development*, vol. 15, pp. 90-111.
- BRAZELTON, T. B. (1977) « Implications of Infant Development among the Mayan Indians of Mexico » in Leiderman, P. H., Tulkin, S. R., Rosenfeld, S. (Eds.) *Culture and Infancy, Variations in the Human Experience*, New York, Academic Press, Child Psychology Series, ch. 7, pp. 151-188.
- BRIIGGS, J. L. (1970) *Never in Anger : Portrait of an Eskimo Family*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- CAUDILL, W., WEINSTEIN, H. (1969) « Maternal Care and Infant Behavior in Japan and America », *Psychiatry*, vol. 32, n° 1, pp. 12-43.
- CHAGNON, N. A., IRONS, W. (1979) *Evolutionary Biology and Human Social Behavior — An Anthropological Perspective*, North Scituate, Mass. : Duxbury Press, 623 p.
- ERIKSON, E. H. (1964) *Childhood and Society*, New York, Norton ; traduit de l'anglais par A. Cardinet, *Enfance et société* (1974) 5^e éd., Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, Actualités pédagogiques et psychologiques, 287 p.
- FALADE, S. (1960) « Le développement psychomoteur du jeune africain du Sénégal au cours de sa première année », *Le concours médical*, n° 82, pp. 1005-1013.
- FREUD, S. (1973) « Totem and Tabou » (1912-1913) tr. par S. JANKELEVITCH, Payot, 186 p. (Stand Edition XIII 1-161).
- GEBER, M. (1960) « Problèmes posés par le développement du jeune enfant africain en fonction de son milieu social », *Le travail humain*, n° 23, pp. 97-111.
- GESELL, A., GESELL, F. L. (1957) *Le jeune enfant dans la civilisation moderne*, Paris, Presses Universitaires de France.
- GOLDBERG, S. (1972) « Infant Care and Growth in Urban Zambia », *Human Development*, vol. 15, n° 1, pp. 77-89.
- GOLDBERG, S. (1977) « Ethics, Politics and Multicultural Research » in Leiderman, P. H., Tulkin, S. R., Rosenfeld, S. (Eds.) *Culture and Infancy — Variations in the Human Experience*, New York, Academic Press, 615 p., ch. 22, pp. 587-598.
- GOLDBERG, S. (1977) « Infant Development and Mother-Infant Interaction in Urban Zambia » in Leiderman, P. H., Tulkin, S. R., Rosenfeld, S. (Eds.) *Culture and Infancy — Variations in the Human Experience*, New York, Academic Press, 615 p., ch. 9, pp. 211-244.
- KARDINER, A. (1969) *L'individu dans sa société. Essai d'anthropologie psychanalytique*, trad. T. Prigent, Paris, Gallimard, Bibliothèque des sciences humaines, N.R.F., 531 p. (*The Individual and his Society*, New York, Columbia University Press, 1939).
- KONNER, M. (1977) « Infancy among the Kalahari Desert Sun » in Leiderman, P. H., Tulkin, S. R., Rosenfeld, S. (Eds.) *Culture and Infancy — Variations in the Human Experience*, New York, Academic Press, 615 p., ch. 12, pp. 287-328.
- LEIDERMAN, P. H., LEIDERMAN, G. F. (1977) « Economic Change and Infant Care in an Eastern African Agricultural Community » in Leiderman, P. H., Tulkin, S. R.,

- Rosenfeld, S. (Eds.) *Culture and Infancy — Variations in the Human Experience*, New York, Academic Press, 615 p., ch. 16, pp. 504-538.
- LUSK, D., LEWIS, M. (1972) « Mother-infant Interactions and Infant Development among the Wolof of Senegal », *Human Development*, vol. 15, n° 1, pp. 58-69.
- MALINOWSKI, B. (1927) *Sex and Repression in Savage Society*, New York, Harcourt.
- MESSER, S. B., LEWIS, M. (1972) « Social Class and Sex Differences in the Attachment and Play Behavior of the Year-old Infant », *Merrill-Palmer Quarterly*, n° 18, pp. 295-306.
- MINTURN, L., LAMBERT, W. W. (1964) *Mothers of Six Cultures : Antecedents of Child Rearing*, New York, Wiley.
- MUNROE, R. L., MUNROE, R. H., WHITING, J. W. M. (1973) « The Couvade — A Psychological Analysis », *Ethos*, vol. 1, n° 1, pp. 30-74.
- PIAGET, J. (1942) « Les trois structures fondamentales de la vie psychique : rythme, régulation et groupement », *Revue suisse de psychologie*, vol. 1, pp. 179-185.
- ROYAUMONT (1974) *L'Unité de l'homme. Invariants biologiques universaux et culturels*, Centre de Royaumont pour une science de l'homme, Paris, Seuil, 830 p., en particulier : EIBL-EIBESFELDT, I. : « Les universaux du comportement et leur genèse », pp. 233-245.
- SPIRO, M., SPIRO, A. G. (1975) *Children of the Kibbutz — A Study in Child Training and Personality*, Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- SUPER, C. M. (1976) « Environmental Effects on Motor Development : the Case of African Infant Precocity », *Developmental Medicine and Child Neurology*, vol. 18, n° 15, pp. 561-567.
- TALMON, Y. (1972) *Family and Community in the Kibbutz*, Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- VALABREGA, J. P. (1957) « L'anthropologie psychanalytique », *La psychanalyse*, n° 8, pp. 221-245.
- WARREN, N. (1972) « African Infant Precocity », *Psychological Bulletin*, vol. 78, n° 5, pp. 353-367.
- WHEATON, B. (1978) « The Sociogenesis of Psychological Disorder : Reexamining the Causal Issues with Longitudinal Data », *American Sociological Review*, vol. 43, pp. 383-403.
- WHITING, J. W., WHITING, B. B. (1974) *Children of Six Cultures — A Psychocultural Analysis*, Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- WILLIAMS, J. R., SCOTT, R. (1953) « Growth and Development of Negro Infants — IV : Motor Development and its Relationship to Child Rearing Practices in Two Groups of Negro Infants », *Child Development*, vol. 24, juin, n° 2, pp. 103-121.

11) Les études neurophysiologiques et neuro-chimiques sur l'enfant.

- BERGMAN, P., ESCALONA, S. K. (1949) « Unusual Sensitivities in Very Young Children », *Psychoanalytic Study of the Child*, International Universities Press, vol. III-IV, pp. 333-352.

- BRAESTRUP, C., NIELSEN, M. (1982) « Neurotransmitters and CNS Disease. Anxiety », *Lancet*, vol. II, pp. 1030-1034.
- COHEN, D. J., YOUNG, J. G. (1977) « Neurochemistry and Child Psychiatry », *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, vol. 16, n° 3, pp. 353-411 (à noter une importante bibliographie sur le sujet).
- EISENBERG, L., CONNERS, K. (1971) « Psychopharmacology in Childhood » in Talbot, N. B., Kagan, J. A., Eisenberg, L. (Eds.) *Behavioral Science in Pediatric Medicine*, Philadelphie, Saunders, pp. 397-423.
- HUNT, J. M. (1979) « Psychological Development : Early Experience », *Annual Review of Psychology*, vol. 30, pp. 103-143.
- IVERSEN, L. L. (1982) « Neurotransmitters and CNS Disease », *Lancet*, vol. II, pp. 914-918.
- KAGAN, J. A., MOSS, H. A. (1962) *Birth to Maturity*, New York, Wiley.
- ORNITZ, E. M. (1971) « Disorders of Perception Common to Infantile Autism and Schizophrenia » in Cranco, R. (Ed.) *The Schizophrenic Syndrome : An Annual Review*, New York, Brunner/Mazel, vol. I, 791 p., pp. 652-671.
- SAUCIER, J.-F. (1980) « Introduction » in *L'Enfant, explorations récentes en psychologie du développement*, sous la direction de J.-F. Saucier, Les Presses de l'Université de Montréal, pp. 9-15.
- STAMBAK, M., PECHEUX, M. G., HARRISSON, A. BERGES, J. (1967) « Méthodes d'approche pour l'étude de la motricité chez l'enfant », *Neuropsychiatrie infantile*, vol. 15, pp. 155-167.

VI — L'ÉTUDE DES ENFANTS « DITS SAUVAGES »	46
VII — LES PRIVATIONS SENSORIELLES PRÉCOCES	48
VIII — LES EXPÉRIMENTATIONS SUR L'ANIMAL	49
IX — LES ÉTUDES ETHNOPSICHOLOGIQUES ET ETHNOPSICHIATRIQUES SUR L'ENFANT	51
X — LES RECHERCHES NEUROCHIMIQUES ET NEUROPHYSIOLOGIQUES	53

Références bibliographiques

1. Notions générales sur le concept de recherche dans le développement de l'enfant	56
2. Connaissances rétrospectives de l'enfant à partir du matériel apporté par l'adulte au cours des psychothérapies	58
3. Connaissances rétrospectives de l'enfant par le matériel qu'il apporte au cours des psychothérapies	59
4. Observations directes de l'enfant	60
5. L'analyse des mécanismes psychopathologiques présentés par les enfants	61
6. Les expérimentations sur l'enfant	62
7. L'étude des enfants « dits sauvages »	63
8. Les privations sensorielles précoces	64
9. Les expérimentations sur l'animal	66
10. Les études ethnopsychologiques et ethnopsychiatriques	68
11. Les études neurophysiologiques et neurochimiques	70

Deuxième partie

RÉFLEXIONS SYNTHÉTIQUES
SUR LE DÉVELOPPEMENT DU JEUNE ENFANT

I — LA VIE FŒTALE	76
-------------------------	----

Références bibliographiques

A. Connaissance sur les conditions entourant le développement embryologique	84
B. Les auteurs contemporains de Sigmund Freud pensent que le fœtus a une vie psychique	85
C. Certains auteurs récents défendent la même idée	85

D. Les études expérimentales	86
E. Le matériel apporté au cours des psychothérapies	87
F. Les recherches sur l'animal	87

II — NAISSANCE 88

Références bibliographiques

A. Des auteurs contemporains de S. Freud considèrent que la naissance est un traumatisme psychique	93
B. La période après 1960	93
C. Les études expérimentales	94
D. Le matériel apporté au cours des psychothérapies	95

III — LES QUATRE PREMIÈRES SEMAINES DE LA VIE 96

1. L'autisme « dit normal »	96
2. Le dynamisme neuropsychique durant les quatre premières semaines	107
A. Les notions classiques	108
B. Les notions récentes	112
3. Le début du langage	119
4. Tableau récapitulatif	120

Références bibliographiques

A. Auteurs d'orientation psychanalytique affirmant que les premières semaines de la vie se caractérisent par un état total d'indifférenciation. Position de M. Klein. Concepts de narcissisme et d'auto-érotisme	121
B. L'émergence du fonctionnement intellectuel	124
C. Auteurs d'orientation médicale défendant l'idée d'une indifférenciation du nourrisson	125
D. Auteurs mettant en cause la notion d'inachèvement à partir des recherches sur la neuropéception	126

IV — LA « PHASE SYMBIOTIQUE » OU LA PÉRIODE S'ÉTENDANT DE DEUX A QUATRE MOIS 129

1. Le concept de symbiose	129
2. Le concept d'oralité	132
A. La cavité buccale est un lieu privilégié de réception, d'intégration et d'érotisation	132
B. La cavité buccale amène un certain nombre de comportements qui, accompagnés par le milieu,	