

**Institut d'Enseignement et de Promotion Sociale
de la Communauté Française**

Rue Saint-Brice, 53,
7500 Tournai

SECTION : Bachelier en Education spécialisée en accompagnement psycho-éducatif

PSYCHOLOGIE

Cours appartenant à l'U.F. 2

APPROCHE CONCEPTUELLE 1

Jean-François LALLEMAND

 jfl@lereservoir.eu

**Bachelier en Education spécialisée en accompagnement psycho-éducatif :
Approche conceptuelle 1 – UF2****PROGRAMME – Psychologie UF2.3**

L'étudiant sera capable :

- ◆ de définir la psychologie, ses buts, ses champs d'intervention ;
- ◆ de décrire les différents courants de la psychologie :
 - ◆ caractériser leurs spécificités et leurs limites ;
 - ◆ identifier leur application dans la vie courante et dans le champ éducatif ;
- ◆ d'identifier les pratiques éducatives relevant de la psychologie ;
- ◆ de distinguer interventions thérapeutiques et démarches éducatives ;
- ◆ d'expliciter les concepts psychologiques utiles à la pratique professionnelle de l'éducateur spécialisé : personnalité, comportement social, motivation, émotions, perceptions, apprentissage, intelligence, mémoire,...;
- ◆ de maîtriser et illustrer les concepts de base de la psychologie utiles au travail éducatif :
 - le développement psychologique d'un individu de la naissance à la mort,
 - les déterminants des comportements et de la personnalité d'un être humain,
 - les changements qui se produisent tout au long de la vie et leur importance ;
- ◆ de citer et d'analyser des applications éducatives concrètes découlant de la connaissance du développement psychologique d'un individu ;
- ◆ d'illustrer par des exemples comment la maîtrise des concepts psychologiques de base permet une prise de recul par rapport aux perceptions.

CAPACITES TERMINALES / ACQUIS D'APPRENTISSAGE

Pour atteindre le seuil de réussite, l'étudiant sera capable, tout en respectant les consignes relatives à l'utilisation de la langue française :

- ◆ de définir, d'utiliser et d'illustrer, les concepts et processus relatifs, à la philosophie à la psychologie, à la sociologie et à la théorie de la communication qui fondent le travail socio-éducatif ;
- ◆ d'analyser une situation professionnelle relevant de l'éducation spécialisée en utilisant ces concepts et processus ;
- ◆ de réaliser un écrit professionnel et d'en justifier la pertinence en fonction du contexte et de la finalité.

Pour déterminer le degré de maîtrise, il sera tenu compte des critères suivants :

- ◆ du degré d'intégration des concepts,
- ◆ de la précision de l'analyse,
- ◆ de sa capacité à faire des liens entre les différentes activités d'enseignement,
- ◆ de la qualité de ses argumentations.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

COSLIN P. G., Psychologie de l'adolescent, Éditeur Armand Colin, 2010
GASPARD Fr. & coll., Les carnets de l'éducateur – exploration de la profession, Fonds social I.S.A.J.H., 1996
GOLSE B., Le développement affectif et intellectuel de l'enfant, Masson, 2008
HUFFMAN K. & coll., Psychologie en direct, Modulo, 1995
PAROT Fr., RICHELLE M., Introduction à la psychologie : Histoire et méthodes, PUF, 2004
PIAGET J., INHELDER B., La psychologie de l'enfant, PUF, 1966

PLAN DE COURS

I. Courants et concepts de la psychologie générale :

- Les premières écoles : structuralisme, fonctionnalisme et gestaltisme
- L'approche psychanalytique : notion d'inconscient, instance de personnalité, mécanismes de défense
- L'approche behavioriste : théorie de l'apprentissage
- L'approche humaniste : les apports de Carl Rogers et Abraham Maslow
- Les approches cognitive et psychobiologique
- Les grands noms de la psychologie
- Les différents types de psychologie : terminologie et exercices

II. Le développement affectif :

- La stadologie freudienne
- Les apports de S. Grof et de D.W. Winnicott
- La stadologie ériksonienne

III. Le développement cognitif :

- L'approche génétique piagétienne :
 - Les intelligences sensori-motrice et conceptuelle
 - Les stades développementaux
 - Les éléments de la complexité cognitive
 - Les facteurs de développement de l'intelligence
- L'approche factorielle de l'intelligence

IV. La mémoire :

- Mémoire et apprentissage
- Les types de mémoire
- Les mécanismes et effets de la mémoire

V. Gros plan sur l'adolescence :

- Les étapes biologiques
- Les données sociales et psychologiques
- Le développement psychosexuel et le rôle de l'éducateur
- Les adolescents et le sexe : évolution des valeurs véhiculées par la société

VI. Démarches éducatives et interventions thérapeutiques :

Approche différentielle

Liste non exhaustive de questions d'examen

1. Citer deux concepts-clés et une figure marquante pour les courants de psychologie que sont le *gestaltisme*, la *psychologie cognitive* et la *psychobiologie*.
2. Citer deux figures marquantes de la *psychologie humaniste*. Illustrer pour chacune d'elles deux concepts caractéristiques.
3. Identifier dans les exemples suivants le type dominant de psychologie mis en jeu.
 - [1] Etudier les peurs naturelles chez l'enfant.
 - [2] Etudier la différence de performance mnésique entre les hommes à 20-25 ans et les enfants à 10-15 ans.
 - [3] Observer l'évolution du concept du jeu dans la vie de l'homme.
 - [4] Créer une publicité pour une boisson énergétisante.
 - [5] Etudier le phénomène de grève et des manifestations populaires.
4. Les propositions suivantes sont-elles vraies ou fausses ? **Corriger** les propositions erronées afin qu'elles deviennent correctes et **justifier**.
 - [1] L'*analyse fonctionnelle* est un élément du programme psychothérapeutique psychanalytique.
 - [2] La *psychanalyse* donne la primauté au corps et écarte la dimension psychique interne.
 - [3] La *psychologie cognitive* a pour intérêt principal le traitement mental de l'information.
 - [4] Le Ca est, selon S. Freud, le réservoir pulsionnel.
 - [5] La *psychologie animale* est une branche de la psychologie comparée.
 - [6] Selon M. Klein, seule la fillette est passive et en mode d'identification à la mère au stade urétral.
 - [7] L'*objet transitionnel*, décrit par D. W. Winnicott, est lié au sexe de l'enfant.
 - [8] La capacité créatrice de l'adulte s'enracine, selon D. W. Winnicott, dans l'*aire transitionnelle*.
 - [9] Le stade prégénital regroupe, dans la stadologie freudienne, le stade urétral et le stade oedipien.
 - [10] La période de latence court, dans la stadologie freudienne, de 5 à 12 ans.
 - [11] Le stade oral freudien correspond au stade "confiance/méfiance" ériksonien.
 - [12] C. Rogers et B.F. Skinner sont deux figures marquantes du courant de la *psychologie humaniste*.
5. Qu'est-ce qui caractérise, selon les expériences de H. Harlow et J. Bowlby, en référence à la théorie de l'attachement, une *bonne mère* ?
6. Qu'est-ce qui différencie la conception freudienne de la conception kleinienne au niveau du *stade urétral* ?
7. Selon la stadologie freudienne du développement affectif de l'enfant, associer les comportements typiques ci-dessous à l'un des quatre stades suivants : stade oral (O) - stade anal (A) - stade génital (G) - période de latence (PL)
 - [1] Julie et François jouent au papa et à la maman.
 - [2] Bastien se touche souvent le zizi.
 - [3] Julienne ronge son crayon.
 - [4] Anaïs lit un livre d'histoire.
 - [5] Frédéric dit souvent des gros mots.
 - [6] Nadia porte les souliers et le collier de sa maman.
 - [7] Romain construit une histoire pour son théâtre de marionnettes.
 - [8] Déborah malaxe de la plasticine, elle fait des rouleaux, des boules.
 - [9] Nicolas joue au docteur avec Barbara.
 - [10] Sarah suce une mèche de ses cheveux.
 - [11] Damien, le petit têtard, répond systématiquement "non" à toutes les questions.
 - [12] La jeune Céline fait des bulles avec sa salive.

8. QCM - Au moins une, ou deux ou trois proposition(s) sont à chaque item correcte(s), cocher.

1°- I. Pavlov s'inscrit, en science psychologique, dans le courant		
- gestaltiste	- béhavioriste	- psychanalytique
2°- S. Freud est, dans les premiers temps de la science psychologique,		
- neurophysiologiste	- béhavioriste	- psychanalyste
3°- Qui appartient au courant psychanalytique ?		
- F. Dolto	- J. Lacan	- I. Pavlov
4°- Le <i>principe de conscience morale</i> s'implante dans le		
- Moi	- Ca	- Surmoi
5°- Le conscient, selon Freud, est le siège		
- de l'imagination	- de la chronologie	- du discours
6°- «Je suis triste car tout le monde est triste» illustre le mécanisme de défense de type		
- négation	- formation réactionnelle	- projection
7°- Le Moi, selon S. Freud, est le siège		
- de l'angoisse	- de l'obligation	- des mécanismes de défense
8°- <i>Ne pas toucher les fils électriques</i> est, pour l'enfant, une interdiction		
- non surmoïque	- matérielle	- réaliste
9°- <i>Ne pas plonger du haut d'une tour pour voler</i> est, pour l'enfant, une interdiction		
- non surmoïque	- matérielle	- réaliste
10°- La psychologie expérimentale englobe la		
- psychophysiologie	- psychométrie	- psychotechnique
11°- La psychologie appliquée englobe la psychologie		
- commerciale	- industrielle	- militaire
12°- Le stade phallique freudien est aussi appelé stade		
- anal	- urétral	- oedipien
13°- Le premier objet d'échange entre l'enfant et sa mère se situe, selon S. Freud, au(x) stade(s)		
- oral	- anal	- prégénital
14°- La différenciation sexuelle, dans la stadologie freudienne, se rattache au(x) stade(s)		
- anal	- urétral	- oedipien
15°- Le premier stade d'autonomisation, chez l'enfant, est, dans la stadologie freudienne, le stade		
- oral	- anal	- génital
16°- Le stade freudien de la pulsion génitale correspond dans la stadologie ériksonienne au stade		
- initiative/culpabilité	- travail/infériorité	- identité/diffusion des rôles
17°- Créer une relation privilégiée à deux correspond dans la stadologie ériksonienne au stade		
- intimité/isolément	- générativité/stagnation	- intégrité/désespoir

9. Compléter la stadologie freudienne du développement affectif de l'enfant.

.....	Stade anal			
		Angoisse		
De 0 à 2 ans	De ... à ... ans	De 3 à 5 ans	De ... à ... ans	De 6 à 12 ans
Stade		Stade		

10. Quel *mécanisme de défense* typique l'adolescent peut-il développer lors de sa puberté ?

Expliquer et **illustrer** pour les deux sexes.

11. Expliquer les trois *fonctions maternelles* fondamentales décrites par D. W. Winnicott.

12. Différencier les trois notions de *réactions circulaires primaire, secondaire, tertiaire* au sein de *l'intelligence sensori-motrice* selon le référent piagétien.

13. Quels sont les facteurs, selon le référent piagétien, qui permettent à l'intelligence de se développer chez l'enfant ?

14. Décrire l'approche factorielle de l'intelligence, sachant que la fonction cognitive est divisée en facteurs pour sa mesure par des tests psychométriques notamment chez D. Weschler.

15. QCM - Au moins une, ou deux ou trois proposition(s) sont à chaque item correcte(s), cocher.

1°- L'intelligence conceptuelle s'installe chez l'enfant à :		
- 12 mois	- 18 mois	- 24 mois
2°- La lallation, production sonore, correspond aux essais de l'enfant de		
- sifflement	- babil	- gazouillis
3°- L'animisme se localise selon J. Piaget dans		
- la période préopératoire	- le stade pré-conceptuel	- le stade conceptuel prélogique
4°- La notion de conservation de la quantité est acquise		
- vers 9-10 ans	- à la période des opérations concrètes	- vers 7-8 ans
5°- La fonction sémiotique s'applique aux activités		
- d'imitation	- du jeu	- du dessin
6°- La pensée formelle s'installe		
- vers 7 ans	- vers 12 ans	- au stade conceptuel logique concret
7°- Dans quelle(s) activité(s) fonctionne primordialement l'hémisphère droit ?		
- écrire	- donner un nom à une fleur	- rêver
8°- L'hémisphère gauche du cerveau est responsable de		
- l'aspect numérique	- la chronologie	- du raisonnement analytique
9°- La mémoire à court terme retient l'information pendant		
- 4 secondes	- 30 secondes	- une durée illimitée
10°- Etudier en réécrivant la matière est principalement en lien avec la mémoire		
- visuelle	- auditive	- kinesthésique

16. Dans le stade conceptuel prélogique ou pensée préopératoire, illustrer cinq limites rencontrées chez l'enfant dans son acquisition intuitive des concepts.

17. Décrire succinctement les trois types de mémoire par exemple à travers un schéma, illustrer le mécanisme de récupération.

18. Dans le cadre de l'apprentissage, la mémorisation de connaissances en lien avec la scolarisation, quelles sont les trois types de mémoire que l'on peut rencontrer ? Illustrer.

19. Quelle est la contradiction que vit l'adolescent au niveau de ses besoins? Expliquer.

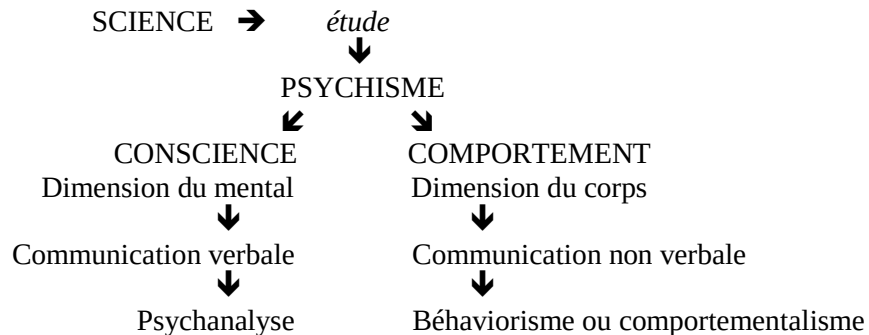
20. Quelles sont les étapes marquantes du développement psychosexuel de l'adolescent et quel sera le rôle de l'éducateur à chacune de ses étapes.

21. En quoi consiste comportement instable et attitude versatile à l'adolescence ? A quoi sera attentif l'éducateur dans la modification comportementale chez l'adolescent ? Expliquer.

22. Quels sont les types d'influence que peut rencontrer l'adolescent dans son choix d'orientation scolaire ou son choix de profession ?

I. Courants et concepts de la psychologie générale.

La psychologie apparaît comme une **science** qui a pour objet d'étude le **psychisme** :



LES PREMIÈRES ÉCOLES

Au début du XIX^e siècle, les recherches entreprises dans les domaines de la biologie, de la physiologie, de la chimie et de la physique ont éveillé un intérêt pour le comportement des animaux et des humains. Les physiologistes étudiaient la structure et les fonctions du système nerveux et les physiciens, les rapports entre les stimuli physiques et les sensations ressenties. La création, en 1879, du premier laboratoire de psychologie a marqué le début de la psychologie scientifique. L'intérêt suscité par ce nouveau champ d'étude a incité les psychologues à proposer différentes avenues de recherche. Petit à petit, les approches retenues pour l'étude du comportement se sont transformées en véritables théories psychologiques.

▲ Quelles ont été les premières écoles de psychologie ?

La naissance de la psychologie scientifique

■ Le structuralisme

Wilhelm Wundt est reconnu comme le fondateur de la psychologie expérimentale. Nous lui devons le tout premier cours magistral de psychologie ainsi qu'un ouvrage considéré comme l'un des plus importants de l'histoire de la psychologie : *Éléments de psychologie physiologique*. C'est également lui qui, en 1879, mit sur pied à Leipzig en Allemagne le premier laboratoire de psychologie (Schultz, 1969). C'est dans ce laboratoire que Wundt et ses disciples ont entrepris l'étude de la psychologie, qu'ils percevaient comme étant l'étude de l'expérience. Ils ont d'abord tenté de décomposer la conscience en ses éléments les plus simples à l'aide de la méthode d'introspection qui consiste à demander à un sujet de décrire les activités de sa conscience. Si vous aviez été l'un des sujets préalablement formé à la méthode de Wundt, ce dernier aurait pu vous faire entendre le bruit d'un métronome, puis vous demander de vous concentrer uniquement sur ce bruit et de lui décrire vos réactions immédiates, c'est-à-dire vos sensations et vos sentiments.

Wundt lui-même n'a jamais utilisé le terme *structuralisme* pour désigner son école de pensée. C'est l'un de ses disciples, Edward Titchener, qui l'a fait. Ce dernier fit connaître les idées de Wundt en Amérique, où il ouvrit un laboratoire de psychologie.

Introspection : Observation des mouvements de sa propre conscience.

À l'instar de Wundt, les structuralistes affirmaient que la « matière » mentale pouvait être décomposée en « éléments » psychiques, exactement comme l'eau pouvait se décomposer en ses éléments constitutifs, à savoir l'hydrogène et l'oxygène. Leur démarche les a par la suite conduits à l'étude des structures des processus psychiques.

Structuralisme : Théorie psychologique axée sur l'étude des sensations et des sentiments que provoque l'expérience de la perception.

Les structuralistes ont été les premiers à aborder la psychologie comme une science et à pressentir l'importance d'étudier les processus psychiques. Mais leur théorie ne convainquait pas vraiment les psychologues, surtout les psychologues américains, qui lui reprochaient de se limiter à un seul aspect du comportement et d'avoir peu d'applications pratiques. C'est d'ailleurs ce souci des psychologues américains de trouver des applications pratiques aux découvertes de la psychologie qui a donné naissance à une nouvelle théorie connue sous le nom de fonctionnalisme.

■ Le fonctionnalisme

Vers la fin du XIX^e siècle, la théorie de l'évolution de Darwin commençait à avoir une certaine influence sur la psychologie. Dans la notion de « survie du plus fort », Darwin insistait sur le rôle que jouent les structures biologiques supérieures dans l'adaptation des organismes à leur environnement, idée qui semblait particulièrement intéressante. C'est à partir de cette idée que plusieurs psychologues américains ont décidé d'étudier la fonction des processus psychiques qui permettent à l'individu de s'adapter à son milieu, d'où le nom de fonctionnalisme. La théorie de Darwin laissait également entrevoir la possibilité que les processus psychiques de l'animal et de l'être humain s'inscrivent dans un continuum. Les fonctionnalistes ont donc étudié les processus biologiques et psychiques des animaux et des humains afin de vérifier leurs théories.

Fonctionnalisme : Théorie psychologique consistant à étudier le rôle (ou la fonction) de la conscience dans l'adaptation de la personne à son environnement.

William James a été l'une des figures dominantes de l'école du fonctionnalisme. Comme les structuralistes, James percevait la psychologie comme l'étude de la conscience mais, contrairement à ceux-ci, il ne croyait pas que la conscience puisse être séparée en éléments distincts. Il avançait l'hypothèse que les activités de l'esprit sont étroitement rattachées en une expérience unifiée, que chaque idée découle d'une autre et que la vie consciente est un courant continu et non pas une série d'éléments composés.

Bien que le fonctionnalisme ne soit plus aujourd'hui une « école de pensée » reconnue, il a eu une grande influence sur l'évolution de la psychologie et a orienté les travaux de la plupart des psychologues de l'époque moderne. Les fonctionnalistes ont élargi le champ d'action de la psychologie afin d'y inclure des recherches sur les émotions et sur les comportements observables. Ils ont été à l'origine des tests psychologiques, ils ont changé les orientations de l'éducation moderne et ont étendu les études psychologiques à divers secteurs de l'industrie.

■ Le gestaltisme

La psychologie gestaltiste a été fondée par un groupe de psychologues allemands dirigé par Max Wertheimer. Ces psychologues s'intéressaient aux recherches sur la perception, c'est-à-dire à la façon dont nous interprétons l'information captée par nos sens. Wundt et les structuralistes s'étaient également intéressés à la perception, mais la philosophie qui sous-tendait l'approche gestaltiste était fort différente. Les gestaltistes rejetaient l'idée que les expériences pouvaient être subdivisées en divers éléments. Ils affirmaient plutôt que l'expérience était un tout organisé, différent de la somme de ses parties (le terme *gestalt* est un mot allemand qui signifie « tout organisé » ou « forme »).

Psychologie gestaltiste : Théorie psychologique axée sur les principes de la perception et voulant que l'expérience soit un tout organisé, différent de la somme de ses parties.

Afin d'illustrer leur théorie, les psychologues gestaltistes se sont servis de leur recherche sur la perception, citant par exemple l'impression de mouvement que donne le clignotement en alternance d'une suite d'ampoules électriques. Nous avons tous déjà vu au-dessus des enseignes de bars et de cafés ces flèches lumineuses composées d'ampoules qui s'allument et s'éteignent et qui semblent nous indiquer la porte d'entrée. Ce que nos yeux voient *vraiment*, c'est une série d'ampoules lumineuses qui s'allument à différents intervalles, mais ce que notre cerveau *perçoit*, c'est une flèche lumineuse en mouvement. D'où l'affirmation : l'expérience est un tout organisé différent de la somme de ses parties. Selon les psychologues gestaltistes, la psychologie ne devrait pas se confiner à la seule étude des comportements, mais étudier aussi comment les différents éléments s'agencent en tous signifiants ou en expériences organisées. Les gestaltistes ont également rappelé l'importance du contexte dans lequel a lieu l'expérience, contexte qui contribue à donner un sens à chaque événement.

Gestalt : Tout organisé ou modèle de perception.

▲ En quoi consiste la théorie psychanalytique de Freud ?

Théorie psychanalytique : Théorie de la personnalité dans laquelle Freud explique l'influence de l'inconscient sur le comportement.

Freud a élaboré la théorie psychanalytique, dans laquelle il pose les bases d'une démarche thérapeutique appelée *psychanalyse*. Les psychanalystes ont recours à des techniques telles que l'hypnose, l'analyse des rêves et l'association libre (qui consiste pour le patient à parler librement de tout ce qui lui vient à l'esprit) pour tenter de mettre au jour les conflits, les motifs et les sentiments refoulés dans l'inconscient. Les psychanalystes affirment qu'une fois ces forces inconscientes libérées, ils peuvent aider les patients à résoudre leurs conflits et à vivre une vie satisfaisante et harmonieuse.

En examinant la théorie de Freud, nous nous pencherons sur trois des concepts de base les plus souvent étudiés : les niveaux de conscience, la structure de la personnalité et les mécanismes de défense. Bien que d'autres psychanalystes aient exposé des idées complémentaires ou contraires à celles de Freud, ces concepts fondamentaux demeurent au cœur de la théorie psychanalytique.

○ Les niveaux de conscience

Quelle serait votre réaction si vous entendiez une agente de bord vous saluer en disant : « Ça a été un véritable martyr de vous servir... je veux dire un véritable



The New Yorker Magazine, Inc. © 1983.

S'agit-il ici d'un lapsus freudien ou d'un simple fourchement de la langue ?

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

Qu'est-ce exactement que l'inconscient ? Freud appelait l'esprit la *psyché* et décrivait l'inconscient comme l'un des trois niveaux de conscience (voir la figure 2.1). Pour décrire la conscience, Freud avait recours à l'analogie de l'iceberg. Le premier niveau de conscience, le conscient, renvoie à la partie de l'iceberg qui émerge de l'eau et qui se prête donc à notre examen. C'est dans cette partie consciente de l'esprit que se logent les pensées, les sentiments et les actions dont nous prenons instantanément conscience. Immédiatement sous le conscient, à la surface de l'eau, on trouve le préconscient, le domaine plus vaste des activités mentales qui ne font pas partie de nos pensées courantes, mais auxquelles on a aisément accès en cas de besoin. Le troisième niveau, l'inconscient, se situe sous le préconscient et forme le gros de l'esprit humain. C'est la partie complètement immergée de l'iceberg. Selon Freud, nombre de nos comportements ont leur source dans l'inconscient, car c'est là que sont relégués nos pulsions primitives et nos instincts, de même que les souvenirs et les émotions chargés d'angoisse qui peuvent exercer une influence dévastatrice sur notre vie.

L'inconscient est l'un des concepts les plus fascinants de Freud et celui dont l'influence a été la plus déterminante. Freud croyait qu'on pouvait accéder à ces réalités secrètes de l'inconscient grâce à la *psychanalyse*, la forme de thérapie qu'il a lui-même élaborée.

Jetons maintenant un coup d'œil sur un deuxième élément important de la théorie freudienne : la structure de la personnalité.

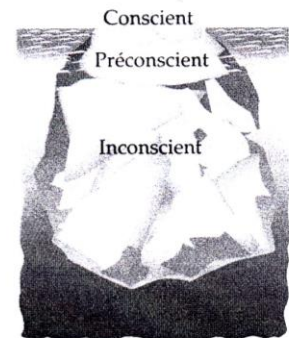


Figure 2.1 Niveaux de conscience selon Freud. Les parties de l'esprit peuvent être comparées à un iceberg dans l'océan. La pointe de l'iceberg est l'équivalent de la pensée consciente, facile à examiner. Immédiatement sous la pensée consciente, on trouve le préconscient, dont il est également possible de découvrir le contenu en déployant un peu plus d'efforts. La base de l'iceberg, entièrement immergée, ressemble à l'inconscient, qui échappe totalement à l'introspection.

Conscient : En termes freudiens, ensemble des pensées ou des informations dont une personne est consciente ou dont elle se souvient.

Préconscient : Dans la terminologie freudienne, ensemble des pensées ou des informations dont une personne peut, moyennant quelques efforts, aisément prendre conscience.

Inconscient : Dans la terminologie freudienne, ensemble des pensées, des motifs, des pulsions ou des désirs qui échappent à l'activité consciente normale d'une personne, mais que la psychanalyse peut aider à découvrir.

○ La structure de la personnalité

Freud concevait la personnalité comme une interaction dynamique entre différentes structures mentales : le *ça*, le *moi* et le *surmoi*. Chacune de ces structures résiderait, en tout ou en partie, dans l'inconscient (voir la figure 2.2). Chacune rendrait compte d'un aspect différent de la personnalité. (Rappelez-vous que le *ça*, le *moi* et le *surmoi* sont des concepts mentaux, donc hypothétiques. Il ne s'agit pas de structures concrètes que l'on peut disséquer comme un cerveau humain, par exemple.)

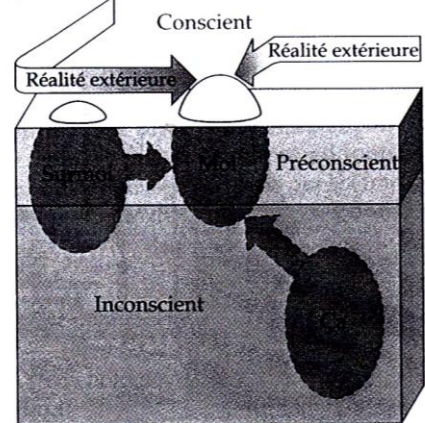


Figure 2.2 Structures de la personnalité proposées par Freud. Selon Freud, la personnalité se compose de trois structures fondamentales : le *ça*, le *moi* et le *surmoi*. Le *ça* est régi par le principe du plaisir, le *moi* par le principe de réalité et le *surmoi* par la conscience et l'idéal du moi. Remarquons comment chacune de ces structures réside, en tout ou en partie, dans l'inconscient.

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

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

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

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

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

Le *ça* est la partie de la psyché que l'on croit présente dès la naissance. Tout comme le nouveau-né, le *ça* est immature, impulsif et irrationnel. Il est le réservoir de l'énergie mentale. Lorsque les tensions liées aux besoins primaires s'accroissent, le *ça* en recherche la gratification immédiate. Le *ça* est donc régi par ce que Freud appelle le principe du plaisir, qui est la recherche immédiate et ouverte du plaisir et une façon de réduire les tensions, sans égard à la logique ou à la réalité.

Si le *ça* était la seule partie de la psyché, nous aurions peut-être tendance à recourir à des moyens immédiats et parfois dangereux pour trouver le plaisir et éviter la douleur. Mais Freud a postulé l'existence de deux autres parties de la psyché qui refrèment et canalisent l'énergie potentiellement destructrice du *ça*. Il s'agit du *moi* et du *surmoi*, qui nous protègent des désirs de gratification immédiate du *ça*.

Le *moi* est la deuxième partie de la psyché à s'édifier. Le *moi* est capable de planifier, de résoudre des problèmes, de raisonner et de juguler le *ça*. Dans le système de Freud, le *moi* correspond au « soi », c'est-à-dire à la vision consciente et subjective que l'individu a de lui-même. Contrairement au *ça*, qui réside entièrement dans l'inconscient, le *moi* chevauche à la fois le conscient et le préconscient.

L'une des tâches du *moi* est de canaliser l'énergie du *ça* en tenant compte des réalités du milieu extérieur. Le *moi* a donc la responsabilité de retarder la satisfaction des pulsions du *ça* si c'est nécessaire, afin de tenir compte des réalités et des circonstances du milieu environnant. À l'encontre du principe du plaisir qui régit le *ça*, le *moi* est régi par le principe de réalité.

Pour illustrer les rapports entre le *moi* et le *ça*, Freud utilise l'exemple du cavalier et de son cheval. Le *moi* doit réussir à assujettir les pulsions du *ça* tout comme le cavalier doit réussir à maîtriser son cheval, pourtant plus fort que lui. Toutefois, le cavalier qui ne veut pas être jeté en bas de sa monture doit souvent accepter de mener le cheval là où celui-ci veut aller; de même, le *moi* prend l'habitude de s'approprier en quelque sorte les désirs du *ça*, comme s'il s'agissait des siens.

La troisième et dernière partie de la psyché à se former est le *surmoi*. À l'origine, cette structure fait partie du *moi*, mais elle s'en détache progressivement pour jouer le rôle de « conscience morale » de la psyché. Cette séparation du *surmoi* survient lorsque l'enfant commence à intégrer les règles et les valeurs de ses parents et de la société. Le *surmoi* est une sorte de code d'éthique du comportement. Il comprend deux volets, la conscience et l'idéal du moi. La « conscience morale » est un ensemble d'interdits sociaux semblable à un code pénal ou juridique. Elle dresse la liste des choses à ne pas faire, tandis que l'idéal du moi établit celle des choses à faire pour nous sentir fiers de nous-mêmes. Le *surmoi* fonctionne comme un principe de moralité dans la mesure où la violation des règles de la conscience ou de celles de l'idéal du moi s'accompagne dans les deux cas d'un sentiment de culpabilité.

Le surmoi vise toujours la perfection et, à ce titre, est aussi irréaliste que le ça. Ce qui complique inévitablement le travail du moi. Non seulement le moi doit-il rechercher des objets et des événements qui satisfont les besoins du ça, mais ces objets et événements ne doivent pas non plus transgresser les règles édictées par le surmoi. C'est la raison pour laquelle le moi est souvent considéré comme l'*organe directeur* de la personnalité (Hergenhahn, 1990).

○ Les mécanismes de défense

Lorsque le moi ne trouve pas les moyens de satisfaire à la fois le ça et le surmoi, une certaine anxiété se glisse dans le conscient. L'anxiété étant un sentiment désagréable, les gens s'efforcent habituellement de s'en débarrasser en faisant jouer leurs mécanismes de défense. Les mécanismes de défense sont des réactions inconscientes du moi qui visent à réduire l'anxiété en créant une distorsion des perceptions de la réalité. Les nombreux mécanismes de défense (tous inconscients) répertoriés par Freud sont présentés au tableau 2.2. Selon Freud, le refoulement est le mécanisme de défense le plus courant, la forme la plus élémentaire de réduction de l'anxiété. C'est le mécanisme par lequel le moi empêche les pensées les plus anxiogènes (en d'autres mots, les plus inacceptables) de parvenir au niveau du conscient. Même si les mécanismes de défense déforment la vérité et la réalité, les résultats de certaines recherches tendent à démontrer que Freud avait raison de croire qu'une certaine déformation de la réalité est indispensable à notre bien-être psychologique (Pervin, 1993; Snyder, 1988; Taylor et coll., 1988). L'essentiel est de ne pas abuser des mécanismes de défense.

Mécanismes de défense : Dans la théorie psychanalytique, réactions inconscientes du moi ayant pour but d'éviter l'anxiété et de résoudre des conflits. Tout le monde a recours à des mécanismes de défense. Ces mécanismes ne deviennent problématiques que s'ils sont utilisés de manière excessive.

Refoulement : Selon Freud, mécanisme de défense le plus important par lequel les pulsions inacceptables sont inconsciemment empêchées de parvenir à la conscience.

Tableau 2.2 Huit mécanismes de défense.

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

L'APPROCHE BEHAVIORALE

Behaviorisme : Théorie psychologique axée sur l'étude des comportements objectivement observables.

Stimulus : Objet ou événement qui provoque une réaction dans un organisme.

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

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

behavioristes tels que [John Watson](#), au début des années 1900, et B.F. Skinner, plus récemment, se sont particulièrement intéressés à l'apprentissage, c'est-à-dire l'acquisition des comportements, chez les chiens, les rats, les pigeons et d'autres animaux. Ils ont ainsi réussi à énoncer certains principes de base sur l'apprentissage

C'est d'ailleurs des principes de ce behaviorisme radical que découleront les théories de l'apprentissage. En effet, bien qu'entretenant une conception plus souple du comportement où des facteurs moins « observables » comme la pensée et l'observation des autres sont aussi pris en compte, ces théories n'en ont pas moins l'apprentissage comme notion centrale. C'est pourquoi, même si elles s'éloignent des idées de Watson et de Skinner, beaucoup les rattachent aujourd'hui à l'approche behaviorale.

■ La personnalité selon les théories de l'apprentissage

Comme nous l'avons vu précédemment, la psychanalyse conçoit la personnalité comme une réalité abstraite et plutôt *intérieure*, pouvant ou non être en accord avec le comportement extérieur d'un individu. Ainsi, la psychanalyse considère qu'un individu timide et introverti qui devient une star ou se lance en politique peut tout de même être une « véritable » personnalité introvertie.

Il en va autrement selon les théories de l'apprentissage. En effet, dans cette perspective, le terme *personnalité* renvoie à l'ensemble des comportements observables d'une personne. La personnalité est donc évaluée de l'*extérieur* par l'observation de comportements tel le fait de prendre la parole en public ou d'assister à des réceptions. L'étiquette « personnalité introvertie » ne s'appliquera qu'aux personnes qui se comportent timidement et de manière introvertie *la plupart* du temps. Pour le théoricien de l'apprentissage, la personnalité et le comportement sont fondamentalement une seule et même chose.

Il arrive pourtant que des personnes qui ne sont pas timides se comportent timidement. Comment les théoriciens de l'apprentissage expliquent-ils cela ? Les théoriciens de l'apprentissage croient que cela dépend de l'expérience d'apprentissage de chacun. La personnalité, comme d'autres comportements appris, est acquise par le conditionnement classique et opérant, l'imitation, etc.

Le comportement (ou personnalité) est considéré comme *circonstanciel*. C'est-à-dire que les comportements d'un individu peuvent varier selon les situations et selon les apprentissages antérieurs de cette personne. Ce sont les récompenses, les punitions et la présence de modèles dans ces situations qui permettent le mieux de prédire les comportements des individus.

Comment ces psychologues expliquent-ils alors la constance du comportement ? Certaines personnes sont manifestement toujours timides et introverties ! Les théoriciens de l'apprentissage expliquent cette constance par la diversité des expériences de vie et d'apprentissage des individus. C'est le renforcement ou la punition systématique, ou l'observation d'un comportement qui incitent l'individu à adopter des réactions habituelles dont l'ensemble forme ce qu'on appelle la « personnalité ».

■ Les contributions de Watson et de Skinner

Suite à ses recherches sur le conditionnement classique, John B. Watson a affirmé que *tout* comportement humain ou personnalité est déterminé par l'apprentissage. Comme de nombreux behavioristes de son temps, Watson était convaincu que le nouveau-né est comme une argile qui n'attend que les expériences d'apprentissage pour se modeler. Il prétendait même que si on lui donnait une douzaine de bébés en bonne santé, il pourrait, en les éduquant à sa manière dans un milieu spécifique, faire de n'importe lequel de ces enfants un médecin, un avocat, un artiste, un marchand ou encore un mendiant et un voleur.

Emboitant le pas à Watson, le behavioriste moderne B.F. Skinner affirmait qu'il n'était pas nécessaire de connaître les caractéristiques biologiques ou la vie intérieure d'une personne pour expliquer sa personnalité, qu'il suffisait d'examiner à quels stimuli elle avait été exposée et quelles avaient été ses réactions. Si vous êtes une personne timide qui a du mal à se faire des amis, Skinner vous dirait que vous avez *appris* à vous comporter de cette façon, que votre comportement est le résultat de vos interactions antérieures avec les membres de votre famille, vos amis, vos professeurs et d'autres personnes (Skinner, 1990).

C'est du behaviorisme que découlent les théories de l'apprentissage. Voyons en quoi cela consiste.

■ La théorie de l'apprentissage social : observer et imiter

Comme les behavioristes, les théoriciens de l'apprentissage social considèrent que la personnalité est acquise et qu'elle est influencée par les expériences qu'a vécues l'individu. Ils croient cependant que nous apprenons en observant les autres et ce qui leur arrive et en y réfléchissant. Aussi, contrairement aux behavioristes, ils pensent que des phénomènes non observables jouent également un rôle important dans le développement de la personnalité.

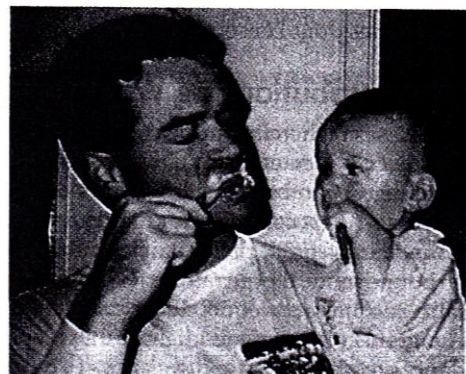
Comment le fait d'observer les autres peut-il agir sur la formation de la personnalité ? Lorsque vous regardez une autre personne agir, vous évaluez et interprétez son comportement. Vous observez les conséquences de ses actions, mais vous vous demandez aussi si ce comportement pourrait vous convenir. Par exemple, les enfants observent les comportements des hommes et des femmes adultes, mais ils tendent à imiter les adultes qu'ils jugent leur « ressembler le plus ». C'est ainsi que les fillettes choisissent le plus souvent d'imiter le comportement de leur mère parce qu'on leur a dit qu'elles deviendraient un jour des femmes.

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

des expériences ont démontré que les enfants qui regardent des films violents ont un comportement plus agressif que les enfants qui n'ont pas été exposés à ce genre de films (Bandura, 1969, 1973; Huesman et Eron, 1986; Wood et coll., 1991).

⇒ Évaluation des théories de l'apprentissage

Les théories de l'apprentissage sont séduisantes à plusieurs égards. Vous vous en doutez peut-être, la plupart des psychologues admirent cette façon de définir la personnalité en fonction de l'apprentissage, parce qu'elle répond à la plupart des normes de la recherche scientifique. Les hypothèses avancées sont objectives, véri-



Les enfants imitent souvent les comportements qu'ils peuvent observer chez les adultes.

fiables et formulées en termes opérationnels; en outre, les principes fondamentaux des théories de l'apprentissage reposent sur des données empiriques. Plus encore, ces théories ont été utilisées avec succès pour modifier bon nombre de comportements anormaux ou mésadaptés

Les détracteurs des théories de l'apprentissage dénoncent, pour leur part, la vision trop restreinte du behaviorisme et de la théorie de l'apprentissage social, qui s'intéressent aux comportements observables et sous-estiment les facteurs génétiques, physiologiques et cognitifs qui définissent la personnalité. Ils reprochent notamment aux théoriciens de l'apprentissage de ne considérer la personne que comme la somme de ce qu'elle a appris, rien de plus. Ils s'en prennent surtout aux behavioristes, qu'ils accusent de négliger la *personne* au profit de la personnalité et de la voir comme un organisme « vide » (Phares, 1984). Notre personnalité, affirment-ils, est également le reflet de nos perceptions individuelles, de nos valeurs, de nos croyances et de notre libre arbitre. Ceux qui insistent sur ces derniers aspects de la personnalité optent habituellement pour une approche humaniste, dont nous parlerons à la section suivante.

4

L'APPROCHE HUMANISTE

L'orientation humaniste est reconnue comme étant la « troisième voie » en psychologie, car elle s'est développée en réaction à la fois à la théorie psychanalytique et aux théories de l'apprentissage. La conception humaniste de la personnalité se distingue à la fois du pessimisme de psychanalystes tels que Freud et du caractère « mécanique » du behaviorisme (Rogers, 1980).

Carl Rogers, l'une des figures dominantes de la psychologie humaniste, a fortement reproché aux behavioristes d'ignorer totalement des éléments pourtant fort importants qui conditionnent et orientent le comportement humain, notamment les buts et les aspirations de l'être humain, ses valeurs, ses choix, sa perception de soi et des autres, sa vision du monde, etc.

La psychologie humaniste reconnaît l'importance des forces intérieures de l'être humain, de sa conscience et de ses sentiments. Les psychologues humanistes considèrent que la nature humaine est fondamentalement positive, créative et tend naturellement à se réaliser pleinement si elle n'est pas entravée. Forts de cette vision optimiste, les thérapeutes humanistes encouragent leurs « clients », et non pas leurs « patients », à exprimer leurs sentiments et les aident à trouver eux-mêmes les solutions à leurs problèmes.

Alors que les behavioristes décrivent le comportement comme une réponse à des stimuli, les humanistes proclament que l'être humain est capable d'exercer son libre arbitre dans ses choix et dans ses comportements. Chaque personne est donc perçue comme unique.

La théorie humaniste de la personnalité est souvent décrite comme une conception phénoménologique. Cela signifie que la personnalité de chacun se forge à partir de la manière dont chacun perçoit et interprète le monde. C'est cette perception de la réalité qui oriente le comportement, et non pas les traits de personnalité,

▲ *En quoi la psychologie humaniste est-elle nouvelle ?*

Psychologie humaniste : Théorie psychologique centrée sur l'importance des forces intérieures subjectives et qui propose une vision optimiste de la nature humaine.

Conception phénoménologique : Doctrine voulant que pour comprendre une autre personne, il faille d'abord savoir comment cette personne perçoit le monde. Le terme est emprunté à la philosophie qui définit un phénomène comme étant la perception mentale de l'environnement, et la phénoménologie comme l'étude de la manière dont chaque personne fait l'expérience de la réalité.

les pulsions inconscientes, ou les récompenses et les punitions. Pour comprendre un autre être humain, vous devez savoir comment il perçoit le monde.

* L'apport de Carl Rogers

Concept de soi : Dans la théorie de Rogers, ensemble des convictions que les individus entretiennent au sujet de leur propre nature, de leurs qualités et de leur comportement.

Estime de soi : Selon Rogers, ensemble des sentiments que nous éprouvons à l'égard de nous-même, qu'ils soient bons ou mauvais.

Pour le psychologue humaniste Carl Rogers (1902 — 1987), l'élément le plus important de la personnalité est le *soi*, cette forme d'expérience qu'une personne définit rapidement comme étant son « je » ou son « moi ». Ce concept est connu aujourd'hui sous le nom de concept de soi et fait référence à l'ensemble des perceptions qu'une personne peut avoir de sa propre nature, de ses qualités et de ses comportements typiques. Rogers s'intéressait tout particulièrement à l'accord qui règne chez un individu entre son *concept de soi* et ses expériences de vie réelles.

Selon Rogers, il existe un lien étroit entre la santé mentale, la congruence et l'estime de soi, c'est-à-dire l'appréciation que nous faisons de nous-même. S'il y a correspondance ou congruence entre cette conception de nous-même et nos expériences de vie, nous avons une forte estime de nous-même, nous sommes généralement en bonne santé mentale et bien adaptés au monde qui nous entoure. Tout naturellement, nous apprécions les personnes et les expériences qui favorisent notre croissance et notre épanouissement et nous cherchons à éviter celles qui leur sont contraires. Ce qui faisait dire à Rogers que nous pouvons et *devrions* nous laisser guider par nos sentiments intérieurs pour atteindre l'équilibre mental et la joie de vivre.

Si tout le monde tend naturellement vers l'épanouissement personnel, pourquoi certaines personnes ont-elles une piètre estime de soi et une santé mentale fragile ? Selon Rogers, c'est l'*incongruence* ou l'écart entre le concept de soi et les expériences réelles qui est à l'origine de la maladie mentale et de la mésadaptation sociale.

Il attribue généralement ces problèmes aux rapports que ces personnes ont eus, étant enfants, avec des parents et d'autres adultes qui les ont aimées de manière conditionnelle. Lorsque tel est le cas, les enfants découvrent qu'ils doivent se comporter d'une certaine façon et n'exprimer que certains sentiments s'ils veulent se sentir acceptés. Lorsque l'affection et l'amour semblent être conditionnels, les enfants évitent d'exprimer des désirs et des sentiments négatifs (qualifiés de « mauvais » par les autres). Afin d'obtenir l'approbation de ses parents et d'autres individus, l'enfant pourra par exemple étouffer sa colère et taire ses véritables sentiments. Cette incongruence ébranlera son estime de soi et son concept de soi.



Carl Rogers, à droite, est l'une des figures dominantes des théories humanistes de la personnalité.

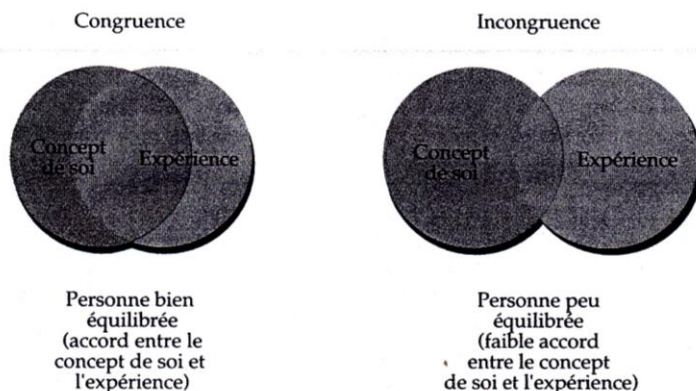


Figure 2.3 **Concept de soi et équilibre.** Selon Rogers, notre santé mentale est directement liée au degré de congruence entre notre concept de soi et nos expériences de vie. Une personne est « équilibrée » dans la mesure où il règne un accord, ou congruence, entre son soi réel et ses expériences de vie. Si, par contre, il y a incongruence, la personne est en état de déséquilibre.

~ La considération positive inconditionnelle

L'adulte qui veut aider un enfant à s'épanouir pleinement doit créer autour de lui une atmosphère de considération positive inconditionnelle, c'est-à-dire un milieu dans lequel l'enfant se sentira accepté, peu importe ce qu'il dit ou fait. D'après le psychologue pour enfants Thomas Gordon, cette acceptation est le sol fertile qui permet à la petite graine de s'épanouir en une fleur magnifique. Le rôle du sol se limite à donner libre cours à la capacité déjà présente dans la graine de se transformer en fleur. Il en va de même pour l'enfant, qui possède en lui-même la capacité de se développer. L'acceptation de son milieu est la clé de l'actualisation de son potentiel.

La considération positive inconditionnelle et l'acceptation signifient-ils que les humanistes croient qu'il faut laisser les gens faire tout ce qui leur plaît ? Non, les humanistes établissent une distinction entre la valeur d'une personne et celle de ses comportements. Ils ont foi dans les possibilités d'épanouissement de l'être humain, mais ils estiment qu'il faut circonscrire, et non encourager, les comportements hostiles ou autodestructeurs. Frapper un compagnon de jeu ou lui subtiliser son jouet est un comportement contraire à la nature positive de l'enfant et également dérangeant pour les autres. Les enfants ont besoin qu'on leur apprenne à se maîtriser, car ils apprendront ainsi à établir de saines relations avec les autres et développeront un sain concept de soi. En permettant à la personne, quel que soit son âge, d'exprimer ses sentiments et en prenant le temps de l'écouter et de s'intéresser à ce qu'elle vit, on l'amène à la réalisation de soi. Ce rôle peut être joué par les parents et les amis, ou encore par un thérapeute professionnel.

Considération positive inconditionnelle : Expression proposée par Rogers pour décrire comment nous devrions agir envers une personne afin de l'aider à accroître son estime de soi; façon positive de traiter une personne sans poser aucune condition.

* L'apport d'Abraham Maslow

Tout comme Rogers, Maslow affirmait que l'être humain était fondamentalement bon et qu'il était naturellement enclin à la réalisation de soi ou actualisation de soi. Selon lui, la personnalité est l'expression de cette tendance.

Que faut-il entendre au juste par « réalisation de soi » ? D'après Maslow, la réalisation de soi ou actualisation de soi est le besoin inné qu'a l'être humain d'exploiter pleinement ses talents et ses aptitudes. La réalisation de soi tient davantage du processus de croissance permanente que d'un accomplissement — comme remporter un trophée ou obtenir un diplôme. Pour combler ce besoin, l'être humain doit connaître son propre potentiel, s'accepter lui-même, accepter les autres en tant que personnes uniques et aborder les situations de la vie en se centrant sur les problèmes à résoudre plutôt que sur lui-même (Maslow, 1970).

Réalisation de soi (actualisation de soi) : Selon Maslow, la tendance innée de l'être humain à s'épanouir, tendance qui oriente son comportement et se traduit par une pleine réalisation de tout son potentiel.

Bien que Maslow estimait que seules quelques rares personnes, telles qu'Abraham Lincoln, Albert Einstein et Eleanor Roosevelt, réussissent à se réaliser pleinement, il inscrivait le besoin de réalisation de soi au rang des besoins fondamentaux de tout être humain. Comme nous le verrons dans le chapitre sur la motivation et l'émotion, Maslow perçoit la réalisation de soi ou actualisation de soi comme une quête ou une façon de vivre plutôt que comme un but définitif.



- Abraham Maslow (1908-1970), revu par Virginia Henderson (1897-1996)

La **pyramide des besoins** est une théorie élaborée à partir des observations réalisées dans les années 1940 par le psychologue Abraham Maslow sur la motivation. S'il mentionne une hiérarchie des besoins, il ne la représente jamais sous la forme figée d'une pyramide. Au contraire, il montre principalement son aspect dynamique.

Cette pyramide est composée de cinq niveaux. Selon cette théorie, nous recherchons d'abord à satisfaire les besoins situés aux niveaux inférieurs avant de penser aux besoins situés aux niveaux supérieurs de la pyramide. Ainsi on rechercherait à satisfaire les besoins physiologiques avant les besoins de sécurité.

Cette classification peut aussi se retrouver sur trois niveaux :

1. **Besoin primaire** : besoin vital – Besoins physiologiques.
Quelle que soit la société étudiée, il est impossible de s'en passer. Donc... manger, dormir, vivre somme toute.
2. **Besoin secondaire** : besoin social – Besoins de sécurité conjugués aux besoins affectifs.
Il est impossible de se passer de ces besoins pour avoir une vie normale en société. Donc dans les sociétés développées : se laver, posséder une adresse, porter des vêtements en bon état, savoir lire...
3. **Besoin tertiaire** : besoin personnel – Besoins d'estime de soi conjugués aux besoins de réalisation de soi.
Besoin qui sert à se sentir bien, à être en bonne santé mentale ou simplement de bonne humeur. Donc : avoir des passe-temps, acheter une certaine marque...

L'APPROCHE COGNITIVE

La psychologie cognitive met l'accent sur le traitement mental de l'information. Les psychologues qui se rallient à cette approche s'intéressent à la manière dont les individus acquièrent des connaissances, les emmagasinent et les utilisent, que ces connaissances concernent le fractionnement de l'atome ou le changement d'un pneu crevé. Ils étudient comment nous recueillons, codons et conservons l'information en provenance de l'environnement en nous servant de processus mentaux tels que la perception, la mémoire, la visualisation, la formation de concepts, la résolution de problèmes, le raisonnement, la prise de décisions et le langage. (Jean Piaget a étudié le fonctionnement et le développement de ces processus mentaux et a proposé une théorie sur le développement de l'intelligence dans laquelle il expose comment les processus mentaux évoluent durant l'enfance.) Supposons que vous écoutez un ami vous raconter une descente en eaux vives; un psychologue de l'approche cognitive s'intéresserait à la manière dont vous décidez le sens des mots que cet ami utilise, à la manière dont vous vous représentez mentalement les eaux turbulentes, à la façon dont vous intégrez les impressions suscitées par le récit de votre ami à votre propre conception de ce sport, etc.

Les psychologues cognitivistes ont recours à la méthode du traitement de l'information dans leurs études. Cette approche, dérivée de l'informatique, se fonde sur l'idée que les êtres humains traitent l'information de façon hiérarchique, à la manière des ordinateurs. En fait, les psychologues de cette école utilisent souvent la terminologie de l'informatique pour décrire les processus mentaux humains.

▲ *Quelles sont les caractéristiques des théories cognitives de la personnalité ?*

Psychologie cognitive : Théorie psychologique centrée sur le raisonnement et sur le traitement mental de l'information.

Traitement de l'information : Processus mental par lequel les individus, dans une démarche semblable à celle des ordinateurs, traitent l'information en provenance de l'environnement, puis la codent afin de la garder en mémoire et de s'en servir au besoin.

La personnalité selon l'approche cognitive

Selon l'approche cognitive, chaque être humain a une personnalité unique parce que chaque humain a une vision du monde qui lui est propre. En effet, chacun conçoit le monde et interprète les choses qui lui arrivent d'une manière distincte et unique. Albert Bandura et Julian Rotter figurent parmi les psychologues dont les recherches ont le plus contribué à améliorer notre compréhension du rôle de la cognition dans la formation de la personnalité.

● La théorie cognitive de l'apprentissage social de Bandura

Même si Albert Bandura est peut-être davantage célèbre pour ses travaux sur l'apprentissage par observation, ou l'apprentissage social, il s'est également illustré en réintroduisant les processus cognitifs dans la théorie de la personnalité. La cognition occupe une place centrale dans son concept de sentiment d'efficacité personnelle, qui désigne l'évaluation que fait une personne de ses chances de réussite (Bandura, 1980, 1982). De manière générale, comment évaluez-vous votre capacité de choisir les circonstances de votre vie et d'agir sur elles ? Selon Bandura, si votre sentiment d'efficacité personnelle est très développé, vous croyez généralement en votre propre réussite, peu importe les échecs du passé et les obstacles actuels. Cette conviction aura à son tour des effets sur les responsabilités que vous accepterez ainsi que sur les efforts que vous déploierez pour atteindre les buts que vous vous êtes fixés.

Sentiment d'efficacité personnelle : Selon Bandura, évaluation que fait une personne de ses chances d'atteindre ses objectifs personnels.

● Le lieu de contrôle de Rotter

La théorie de Julian Rotter présente des similitudes avec celle de Bandura dans la mesure où elle laisse sous-entendre que l'apprentissage crée des *attentes* qui, elles, orientent le comportement et influent sur l'environnement (Rotter, 1954, 1990). Selon Rotter, notre comportement ou notre personnalité est déterminé d'une part par le résultat que nous *attendons* d'une action précise, et d'autre part, par la *valeur de renforcement* que nous accordons à certains résultats, c'est-à-dire la mesure dans laquelle nous préférons un renforcement à un autre.

Pour comprendre votre personnalité et votre comportement, Rotter chercherait à connaître vos attentes; il vous demanderait aussi de lui dire d'où, selon vous, viendront les récompenses et les punitions. Pour ce faire, Rotter vous proposerait de répondre à un test de personnalité qu'il a lui-même élaboré et qui consiste en une série d'énoncés permettant d'établir si votre lieu de contrôle est interne ou externe.

Lieu de contrôle : Selon Rotter, ensemble des convictions et des attentes d'une personne eu égard à sa capacité d'exercer une action déterminante sur les événements. Les individus orientés de l'intérieur se sentent maîtres de leur destinée, tandis que ceux qui sont orientés de l'extérieur sont convaincus que les résultats dépendent de l'environnement, de la chance ou du destin.

Au cours des dernières décennies, notre connaissance des structures et des fonctions du cerveau et du système nerveux a beaucoup progressé. Ce savoir nouveau a donné naissance à une approche psychologique de plus en plus importante connue sous le nom de psychologie physiologique ou de psychobiologie. Les psychobiologistes décrivent le comportement comme étant le résultat d'activités chimiques et biologiques complexes à l'intérieur du cerveau. Dans des recherches récentes, on a exploré le rôle de facteurs biologiques tels que la sensation, la perception, l'apprentissage, la mémoire, le langage, le comportement sexuel et la schizophrénie.

Les origines de la psychobiologie remontent aux débuts de la physiologie expérimentale et à Johannes Müller, dont la contribution la plus importante est sa théorie des énergies nerveuses spécifiques, selon laquelle tous les nerfs transmettent le même message de base, une impulsion électrique. Parmi les autres physiologistes et anatomistes importants du XIX^e siècle ayant fait des découvertes en ce domaine, mentionnons Paul Broca, un chirurgien français célèbre qui a localisé des centres cérébraux de la parole; Luigi Galvani, qui fut le premier à utiliser la stimulation électrique pour étudier le fonctionnement du cerveau; Hermann von Helmholtz, qui a tenté de mesurer, pour la première fois de l'histoire de la psychologie, la vitesse de l'influx nerveux; et Charles Darwin, dont la théorie de l'évolution a inspiré de nombreuses recherches en physiologie comparée. Contrairement à leurs prédécesseurs, les psychobiologistes d'aujourd'hui disposent d'un équipement technique moderne pour étudier le fonctionnement des cellules nerveuses, le rôle des différentes parties du cerveau, les effets des drogues sur les fonctions cérébrales et bien d'autres questions.

Comme vous pourrez le constater, la biologie du comportement est bien souvent partie inhérente des discussions sur les différents types de comportement.

▲ Comment la psychobiologie explique-t-elle la personnalité ?

Psychobiologie : Étude de la biologie du comportement.

La personnalité selon les théories biologiques

Vous êtes-vous déjà demandé pourquoi certaines personnes étaient extrêmement timides et introverties ? Et pourquoi d'autres sont si peu sociables ? Les théoriciens de l'apprentissage et les cognitivistes expliquent parfois la timidité en invoquant les renforcements passés, les punitions subies et les modes de pensée; les théories

biologiques proposent toutefois plusieurs autres réponses, fort intéressantes. Ainsi, certaines études ont démontré que les enfants timides manifestaient une forte réaction physiologique aux changements fortuits dans leur environnement (Adler, 1993; Kagan, Reznick et Snidman, 1988). Ces réactions aux stimulations sociales et physiques auraient un fondement inné, et les personnes timides afficheraient un seuil d'éveil plus bas que les personnes qui ne le sont pas.

Depuis la parution des résultats d'études menées au Minnesota Center for Twin and Adoption Research, les psychologues prennent de plus en plus au sérieux l'idée voulant que des caractéristiques psychologiques telles que la timidité puissent être héréditaires. Depuis 1979, des centaines de couples de jumeaux ont participé à des recherches menées par ce centre. Les conclusions les plus récentes des travaux de Tellegen et de ses collègues (1988) permettent de croire que le vieux débat entourant l'inné et l'acquis vient de prendre un tournant décisif. À l'aide d'un test mesurant onze traits de personnalité, les chercheurs ont découvert qu'environ 50 % des différences de personnalité étaient attribuables à l'hérédité, tandis que l'éducation ou l'environnement ne rendaient compte que d'environ 20 % à 35 % d'entre elles (les traits restants n'ont pu être évalués de manière expérimentale). Le facteur héréditaire était celui qui permettait de prédire avec le plus de justesse le degré d'agressivité des sujets, leur désir d'accomplissement, leur vulnérabilité au stress et leur penchant pour les activités créatrices. Les chercheurs ont été plutôt surpris de découvrir que le conservatisme, ou l'attachement aux valeurs morales et familiales, ne semblait pas être le résultat des interventions de la famille ou du milieu. Cette attitude s'expliquait surtout par la génétique.

Toutefois, les chercheurs hésitent à attacher trop d'importance au fondement génétique de la personnalité (Hoffman, 1991; Plomin, 1990; Rose et coll., 1988). Par exemple, certains d'entre eux craignent que cette recherche récente sur le « déterminisme génétique » soit utilisée, à mauvais escient, pour « prouver » que certaines races sont inférieures à d'autres, que la domination masculine est naturelle et que le progrès social est impossible (Wellborn, 1987).

RÉSUMÉ-SYNTHÈSE

Les premières écoles

1. Les premiers psychologues se sont groupés en trois grandes écoles de pensée proposant des approches distinctes pour l'étude du comportement. Les structuralistes ont tenté de définir les éléments de la conscience et de préciser comment ils s'articulent pour former la structure de l'esprit. Les fonctionnalistes se sont intéressés aux fonctions des processus mentaux dans l'adaptation de l'individu à son environnement. Ils ont élargi le champ de la psychologie en lui trouvant des applications dans le monde scolaire et dans celui de l'industrie. Quant aux gestaltistes, ils se sont penchés sur les principes de la perception.

L'approche psychanalytique

2. Fondée par Freud, la théorie psychanalytique met en valeur la puissance de l'inconscient et propose une conception de l'esprit (la psyché) à trois niveaux de fonctionnement : le conscient, le préconscient et l'inconscient.
3. Dans la théorie de Freud, la personnalité comporte trois instances distinctes : le ça, le moi et le surmoi. Le moi s'efforce de satisfaire les besoins du ça et du surmoi, et lorsque ces besoins sont conflictuels, le moi peut recourir à des mécanismes de défense pour réduire l'anxiété que ces conflits ont suscitée.
4. Les critiques de l'approche psychanalytique (freudienne spécialement) lui reprochent d'échapper à toute vérification scientifique, d'être fondée sur des échantillons biaisés et des données non empiriques.

L'approche behaviorale

5. Le behaviorisme s'intéresse surtout aux comportements observables et aux façons dont ils sont appris.
6. Le behaviorisme et la théorie de l'apprentissage social considèrent qu'au point de départ la nature humaine est neutre et que la personnalité se développe à partir des expériences d'apprentissage de chacun.
7. Des behavioristes tels que Watson et Skinner rappellent l'importance des comportements observables et de leurs conséquences, tandis que les théoriciens de l'apprentissage social insistent plutôt sur le rôle que jouent l'observation et l'imitation des autres.
8. On reproche aux théories de l'apprentissage d'accorder trop d'importance aux comportements observables et de négliger le rôle des facteurs cognitifs et biologiques dans la formation de la personnalité.

L'approche humaniste

9. La psychologie humaniste met l'accent sur l'activité intérieure et affirme la foi dans les possibilités d'épanouissement de tout être humain.
10. Les théories humanistes mettent l'accent sur les expériences intérieures, sur les pensées et sur les sentiments qui sont à l'origine du concept de soi.
11. Les critiques de l'approche humaniste affirment que ses théories se fondent sur des hypothèses naïves, que leur testabilité scientifique est plutôt restreinte et que les preuves empiriques sont insatisfaisantes. En outre, leurs méthodes n'auraient qu'une portée restreinte parce qu'elles sont descriptives plutôt qu'explicatives.

L'approche cognitive

12. La psychologie cognitive étudie principalement le raisonnement et les processus mentaux.
13. Les théories cognitives, telles que la théorie cognitive de l'apprentissage social de Bandura et celle du lieu de contrôle de Rotter, mettent en relief l'influence de la pensée (les attentes, les croyances, les valeurs) sur la personnalité.

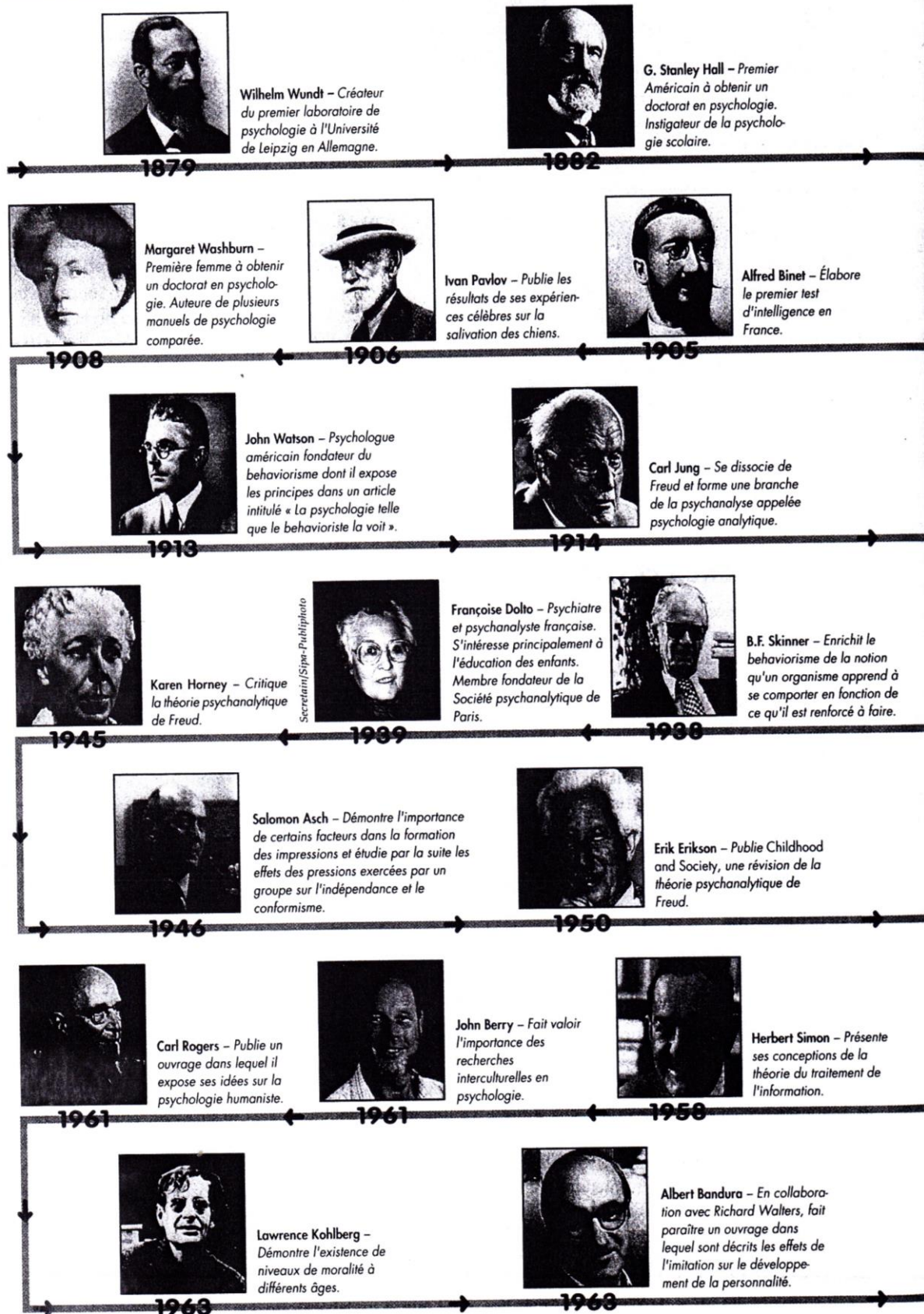
L'approche psychobiologique

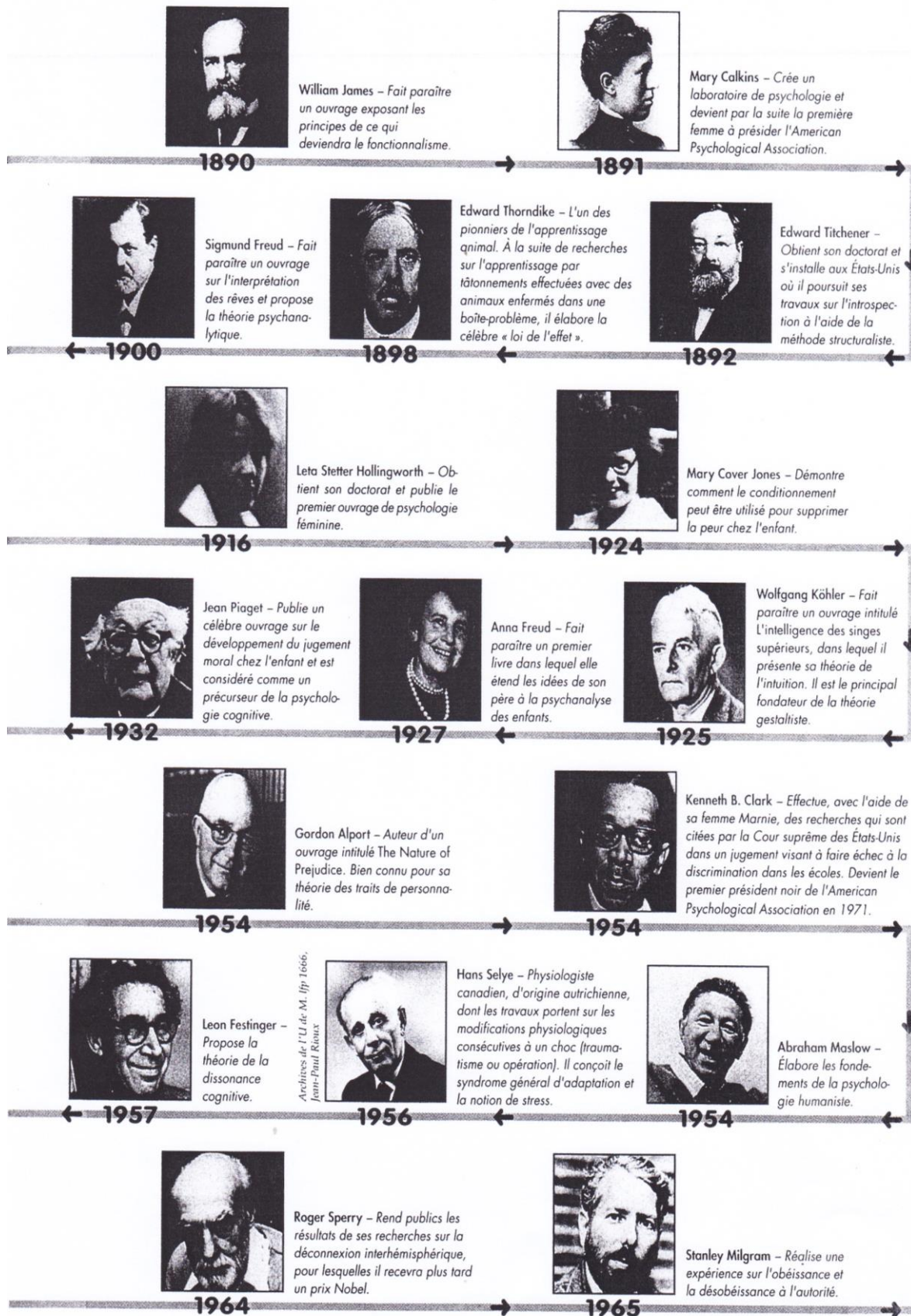
14. La psychobiologie tente d'expliquer le comportement comme un ensemble complexe de réactions chimiques et biologiques à l'intérieur du cerveau.
15. Les théories biologiques insistent sur les éléments de la personnalité qui sont d'origine génétique. Des recherches sur les jumeaux et des études sur des traits de personnalité tels que la timidité confèrent une grande crédibilité à l'approche biologique.

Tableau 2.1 Grandes théories psychologiques.

	Structuralisme	Fonctionnalisme	Gestaltisme	Théorie psychanalytique	Behaviorisme	Psychologie humaniste	Psychologie cognitive	Psychobiologie
Figures importantes	Wilhelm Wundt Edward Titchener	William James John Dewey	Max Wertheimer Wolfgang Kohler Kurt Koffka	Sigmund Freud Carl Jung	John Watson B.F. Skinner Edward Thorndike	Carl Rogers Abraham Maslow	Jean Piaget Albert Ellis Albert Bandura Robert Sternberg	Johannes Müller Karl Lashley David Hubel Torsten Wiesel
Principales idées	L'importance des opérations et de la structure de la pensée. Décomposition de la pensée en ses divers éléments psychiques.	L'importance d'appliquer les découvertes psychologiques à des situations de la vie courante. Le rôle de la conscience dans l'adaptation de la personne à son environnement.	Principes d'organisation qui sous-tendent la perception. La perception d'un tout est différente de la perception de la somme des parties.	Niveau de conscience : inconscient, préconscient et conscient. L'influence de l'inconscient sur le comportement. Structure de la personnalité : ça, moi et surmoi.	L'importance des descriptions objectives et rigoureuses du comportement dans l'étude scientifique de la psychologie. La conviction que tout comportement est une réaction à un stimulus. L'importance de l'apprentissage dans l'explication du comportement. L'importance des récompenses, des punitions et de l'imitation dans l'apprentissage.	Vision optimiste de la nature humaine. Confiance dans les capacités de l'être humain de résoudre ses problèmes et de s'épanouir. L'importance des sentiments humains et de l'estime de soi. L'importance du concept de soi.	Accent mis sur les processus de la pensée et du raisonnement. Intérêt prépondérant pour le traitement mental de l'information. Notion de contrôle et d'efficacité personnelle.	Le comportement est le résultat de processus chimiques et biologiques complexes dans le cerveau. Les facteurs génétiques influenceraient certains traits de la personnalité.
Méthodes de recherche	L'introspection dirigée.	L'introspection. La méthode expérimentale. Comparaison entre le fonctionnement psychologique des personnes et des animaux.	Expériences sur la perception.	Études de cas individuels.	Expériences, principalement sur l'apprentissage et souvent avec des animaux.	Techniques d'entrevues.	L'approche du traitement de l'information.	Scintigraphies cérébrales. Stimulation électrique et enregistrement des effets observés. Analyse chimique du tissu cérébral.

QUELQUES FIGURES MARQUANTES DANS L'HISTOIRE DE LA PSYCHOLOGIE (1879 – 1965)





Avertissement : Des contraintes d'espace et la décision de ne pas dépasser l'année 1965 dans cette petite chronologie des événements expliquent l'absence en ces pages de la plupart des psychologues contemporains ainsi que celle de nombreux psychologues ayant apporté des contributions importantes à la psychologie.

Survol de l'histoire de la psychologie en Belgique: quelques savants de grand format

par Francis Van Dam*

Adolphe Quetelet (1796-1874)

(Université de Gand/Gent)

Sans être lui-même psychologue, mais plutôt statisticien, biométricien, sociologue et astronome, Quetelet exerça une influence déterminante sur les sciences sociales en général, notamment en popularisant les applications de la courbe de Gauss à différents domaines de recherche.

Extrêmement polyvalent, ce savant avait été membre de l'académie des sciences à un âge particulièrement précoce et, poète et esthéticien, avait formulé une théorie de la moyenne dont il généralisa les applications, par exemple en art. Sa filiation avec des génies universels comme da Vinci, Dürer ou Della Francesca ne fait aucun doute car il ajouta à ses titres de gloire d'avoir fondé l'Observatoire météorologique en Belgique, ainsi que les sociétés internationales de météorologie et de statistique, de même que les premiers congrès consacrés à ces sujets primordiaux.

Joseph Plateau (1801-1883)

(Université de Gand/Gent)

Elève de Quetelet, Joseph Plateau, docteur en sciences physiques et mathématiques (1829), s'intéressa à la perception de la lumière à l'Université de Liège. Victime de sa propre exploration de la lumière solaire, il perdit bientôt la vue en 1843. Nommé professeur de physique à l'université de Gand (1835), il découvrit la loi des mélanges des couleurs à l'aide de disques tournants, expérimenta les conditions de persistance des sensations après disparition du stimulus et développa le concept d'effet stroboscopique.

J. Van Biervliet (1859-1945)

(Université de Gand/Gent)

Ce docteur en philosophie et lettres, et ensuite en sciences naturelles de l'Université de Leuven, élève de Wundt, a créé le premier laboratoire de psychologie expérimentale de Belgique (1891) qui était comme une copie conforme du laboratoire de Leipzig: il obtint une reconnaissance internationale pour ses travaux sur la mémoire, la fatigue physique, l'attention etc. Ses ouvrages ont été traduits en plusieurs langues et il assura la présidence de nombreux congrès internationaux.

Leo Coetsier (1908-1968)

(Université de Gand/Gent)

En tant que dirigeant du «Laboratorium voor toegepaste psychologie», Leo Coetsier mena activités et recherches dans trois directions: la sélection professionnelle, pour laquelle il conçut plusieurs tests originaux; la simplification du travail par la coopération et, enfin, le marché de l'emploi et les ressources intellectuelles. Par la suite, il étendit ces préoccupations à l'ergonomie, la psychologie commerciale et le travail des personnes handicapées.

Son nom reste attaché à une contribution d'importance considérable en ce qui concerne la mise au point d'épreuves de mesure de l'intelligence et des aptitudes, destinées à l'orientation scolaire et professionnelle. Son laboratoire fut fréquenté par un grand nombre de mémoristes et de stagiaires en psychologie industrielle.

William De Coster (1920-2001)

(Université de Gand/Gent)

Le professeur W. De Coster a dirigé le Laboratorium voor experimentele, differentieële en genetische psychologie: ses travaux sur le jeu comme moyen diagnostique et thérapeutique ont fait date. Mais c'est en psychologie génétique qu'il fut le plus actif, soulignant notamment les processus socio-psychologiques comme l'influence de la persuasion. La délinquance juvénile aussi bénéficia de travaux sur le concept de soi, les perspectives d'avenir et la motivation. Ses travaux relatifs à la petite enfance et les séquelles d'hypoxie ou d'appartenance aux milieux défavorisés furent très en avance sur leur temps.

Cardinal Joseph D. Mercier (1851-1926)

(Université catholique de Louvain/Leuven)

Ce prélat éminent qui devait jouer un rôle crucial aux côtés du Roi Albert en 1914-1918 fonda le laboratoire de psychologie expérimentale de l'université de Louvain (1892) au sein de l'Institut supérieur de philosophie. Très au fait des travaux de Wundt et de Charcot, dont il avait suivi quelques cours à Paris, il chercha à concilier la science moderne et la doctrine catholique, inquiète de l'influence grandissante du positivisme. Déjà avant cela, le Pape Léon XIII avait, par son encyclique Aeterni Patris, jeté les bases d'un rapprochement entre la philosophie et la religion et le jeune Désiré Mercier en conçut le projet

* Francis Van Dam est ex-président de la Fédération Belge des Psychologues.

d'un nouvel Institut de philosophie à Louvain, lequel abrita le Laboratoire de psychologie expérimentale.

Albert Michotte van den Berck (1881-1965)

(Université catholique de Louvain/Leuven)

Suivant la voie tracée par Thiéry et Krüger, l'assistant de Wundt, Michotte travailla plusieurs mois (1905-1906) au Laboratoire de Wundt à Leipzig: Il collabora ensuite durant deux semestres avec Külpe à Würzburg et adopta temporairement la méthode introspective. Après d'importants travaux sur les choix volontaires, ses recherches se tournèrent vers la Gestaltpsychologie avant de s'illustrer définitivement par l'étude de la causalité perceptive. C'est encore Michotte qui créa en 1946 la Société belge de psychologie (devenue Belgian Association for Psychological Science BAPS).

Gérard de Montpellier (1906-1987)

(Université catholique de Louvain/Leuven)

Docteur en philosophie et docteur en sciences pédagogiques, élève de Michotte et ensuite de Walter Hunter, à Clark University pour la psychologie animale, son enseignement et sa recherche ont été articulés autour de trois thèmes principaux: la notion de comportement, les conduites intelligentes (des travaux auxquels Piaget fait amplement référence) et enfin l'apprentissage et l'intentionnalité. Comme Joseph Nuttin, son collègue, il fera office de novateur en matière de psychologie sociale. A cet égard, son empathie envers les étudiants louvanistes et la population de Denée, dont il fut bourgmestre, est restée légendaire.

Joseph R. Nuttin (1909-1988)

(Université catholique de Louvain/Leuven)

Un des successeurs directs de Michotte, Nuttin fut à la base de nombreuses publications de psychologie, au niveau national comme international. Il fut élu président de la «International Union of Psychological Science» (Tokyo, 1969) et collabora à d'innombrables colloques aux côtés de Piéron, Piaget etc. Il est l'auteur d'ouvrages fameux, dont plusieurs parus aux Presses Universitaires de France, ou aussi en traduction tels que «Task, failure and success» ou encore «Psychoanalyse et conception spiritualiste de l'homme». Nuttin fut longtemps la cheville ouvrière du journal «Psychologica Belgica», publié par la Société belge de psychologie, devenue (BAPS). Il a été l'un des concepteurs les plus féconds de la formation en psychologie dans notre pays.

Géry van Outryve d'Ydewalle

(Katholieke Universiteit Leuven – Francqui Price)

Ses travaux relatifs à la perception, notamment visuelle, ont fait de lui un spécialiste reconnu internationalement. Il a été co-organisateur du I.U.Psy.S congress of Brussels (1992) et obtint la même année le Prix Francqui (le «Nobel» belge). Il devint enfin président de I.U.Psy.S (1996-2000) où l'avaient précédé Michotte et Nuttin dans la même fonction.

Albert Kriekemans

(Katholieke Universiteit Leuven)

Albert Kriekemans a rédigé un ouvrage sur tous les aspects de la psychologie génétique. On en retient par exemple l'historique de la psy-

chologie de l'enfant et de l'adolescent, la description des premiers essais de thérapie par le jeu etc.

Il donnait cours à Buenos-Aires, et son charisme à l'égard des étudiants des deux ailes linguistiques de l'Université de Leuven d'alors est demeuré extraordinaire.

De la même façon, le professeur Kriekemans avait le souci de lier la science à la vie réelle, témoin le «Study Center for youth Problems» dont il fut le directeur.

Georges Thinès

(Université catholique de Louvain/Leuven – Francqui Price)

Représentant l'Ecole expérimentale de Michotte, il a joint à cette tradition un vif intérêt pour la phénoménologie de Husserl et l'enseignement de De Waelhens et a développé ultérieurement un laboratoire de psychologie animale internationalement reconnu. Il reçut lui aussi le Prix Francqui avant de se consacrer plus spécialement à l'éthologie. Correspondant du Museum d'histoire naturelle, il a été professeur au Collège de France. Depuis son éméritat, Thinès a poursuivi une authentique seconde carrière de romancier, poète et essayiste à laquelle il apporte la même verve qu'antérieurement en matière scientifique.

Ovide Decroly (1871-1932)

(Université libre de Bruxelles)

Médecin à la base, ses recherches sur l'apprentissage du langage chez l'enfant, comme ses épreuves destinées à évaluer la compréhension le cèdent presque, au plan de sa notoriété, à des méthodes pédagogiques nouvelles très centrées sur la notion d'intérêt: elles trouvèrent un champ d'application étendu, faisant de lui l'égal – ou le rival – des Montessori et autres grands noms de l'école rénovée.

André Ombredane (1898-1958)

(Université libre de Bruxelles)

Né à Beaugency, Ombredane avait la double qualité de médecin et de philosophe, selon une tradition bien ancrée de l'époque pour «entrer en psychologie»: il fut assistant de Georges Dumas à la Sorbonne. Ses travaux sur l'aphasie, avec Alajouanine, ses références à l'éthologie et à divers cadres méthodiques alors tout récents comme la théorie de l'information de Shannon, mais aussi ses études sur le terrain effectués au Congo avant l'indépendance lui ont valu une estime enviable.

Il traduisit (avec Irène Lézine) la monumentale «Experimental Psychology» de Woodworth, ainsi que d'autres ouvrages comme le Psychodiagnostic de Rorschach.

C'est lui qui attirait à l'université de Bruxelles un autre psychologue et statisticien français, Jean-Marie Faverge, de même que Paul Bertelson et Jean-Claude Falmagne (University of New-York), autres figures marquantes du Laboratoire de psychologie expérimentale.

Paul Bertelson

(Université libre de Bruxelles)

A l'origine diplômé en sciences économiques (ULB), Paul Bertelson dut à la rencontre d'André Ombredane et à son goût personnel pour les sujets scientifiques de découvrir la psychologie expérimentale. Il se rend à Cambridge chez Frederic Bartlett où il prépare son doctorat

sur les enchaînements de décisions élémentaires, se basant sur l'étude des temps de réaction. Ses premiers travaux ont porté sur les phases préparatoires, par exemple sur l'effet de répétition obtenu lorsqu'une réponse à un stimulus déclenche la présentation d'un stimulus suivant, concept qui allait être le point de départ du *priming paradigm*, dont l'importance a été capitale pour l'analyse des processus cognitifs. La réputation de Bertelson doit beaucoup aussi à ses travaux sur les processus de lecture selon la direction de l'écrit (français, hébreu ...), la nature des caractères (braille), la capacité des sujets (analphabètes, lésionnés, sourds, etc.), où se sont illustrés ses collaborateurs et qui leur valurent des consécration internationale et des appuis financiers des autorités belges.

J.L.R. Delboeuf (1831-1896)

(Universités de Liège et de Bruxelles)

Esprit universel, docteur en philosophie et lettres (1855) et en sciences mathématiques (1858) de l'Université de Liège et parti se perfectionner ensuite à l'Université de Bonn, Delboeuf s'est intéressé à la psychophysique de Fechner et a souligné l'importance cruciale de l'observation et de l'expérimentation: il considérait la psychologie comme une science naturelle. C'est durant ses trois années d'enseignement à l'Université de Gand qu'il effectua ses recherches les plus prestigieuses en psychologie expérimentale, du fait qu'à l'Université de Liège (1866) il ne disposa plus des infrastructures ad hoc, mais jusqu'à sa mort il propagea de nouvelles méthodes de mesure des sensations, de la distance perceptive et des illusions d'optique. L'attention du savant se porta aussi sur des domaines à première vue inattendus, comme le rêve, l'hypnose, le monde animal etc. Les éloges d'un William James ou d'un Henri Bergson, par exemple, sont là pour attester du rayonnement international de son œuvre.

Paul Osterrieth (1917-1980)

(Université de Liège – Université libre de Bruxelles)

Cet ancien assistant de Piaget à Genève a publié de nombreuses études dans le domaine de la vie intellectuelle et émotionnelle chez l'enfant. Sa contribution à la standardisation d'épreuves comme «la figure de Rey» est restée un classique mondial. Mais son intérêt pour la petite enfance et certains déterminants comme la déprivation psychologique dans la relation parents-enfants, fortement étayée par des mesures psychométriques rigoureuses, ont gardé toute leur valeur.

René Pasquasy

(Université de Liège)

Son nom fut associé dès l'immédiat après-guerre à tous les travaux de psychologie scolaire en faveur desquels il développa précocement des modèles inspirés de Stern et appliqua à grande échelle des épreuves psychométriques (à l'époque psychotechniques) très minutieusement contrôlées.

Jean Paulus

(Université de Liège)

Le professeur Jean Paulus avait été l'élève de Pierre Janet et s'est fait connaître pour avoir réalisé la synthèse des traditions européennes et américaines en psychologie. Sur cette base, il donna une forte

impulsion au développement de branches complémentaires entre le champ de la psychologie et celui de disciplines très voisines. Il a élaboré une théorie des niveaux de comportement dont, selon lui, la psychologie pathologique pouvait avantageusement tirer parti.

François Duyckaerts

(Université de Liège)

Ce psychanalyste doublé d'un philosophe éminent fut le conférencier et l'auteur très écouté – très lu – dont l'influence sur des générations d'auditeurs et d'étudiants ne s'est guère tempérée.

Marc Richelle

(Université de Liège)

Après une première spécialisation à Genève auprès de Piaget et Rey, Marc Richelle publia quelques livres importants comme «Le conditionnement opérant» ainsi que de nombreux autres relatifs à la psychologie animale – en digne héritier du zoologiste Verlainne (à la même université de Liège) – et aux méthodes comportementales. Il a fondé et dirigé l'importante collection «psychologie et sciences humaines» chez Mardaga, qui totalise plus de 200 titres, où il a popularisé très tôt des auteurs tels que Feuerstein, Skinner, Gazzaniga, Bandura et bien d'autres encore.

J. Cordier

(Université libre de Bruxelles et Université de Mons-Hainaut)

Le Dr J. Cordier, en tant qu'attaché au Centre de Sociologie de l'Éducation, a étudié la débilite mentale et l'inadaptation sociale (inadaptation scolaire et délinquance) dont il envisage les facteurs et leur interdépendance sous l'angle anthropologique au sein d'une même unité culturelle. Il a effectué une étude longitudinale de deux promotions d'écoliers.

Psychologues-médecins ou ... médecins-psychologues

On aurait mauvaise grâce de passer sous silence quelques noms de médecins qui se sont attachés particulièrement à établir des ponts entre l'art de guérir et leurs contributions originales en psychologie. Etienne De Greeff (université catholique de Louvain), Paul Sivadon (Université libre de Bruxelles), Charles Mertens de Wilmars (université catholique de Louvain), Jacques Schotte (K.U.Leuven) et André Ombredane (Université libre de Bruxelles), déjà cité, qui, à des degrés divers, représentèrent avec prestige soit davantage le volet médical, soit le volet psychologique dans leurs publications et activités.

Mots-clefs:

histoire de la psychologie – Belgique

Abstract

History of psychology in Belgium: some outstanding scientists.

Les différents types de psychologie.

Psychologie : science étudiant le psychisme à travers la conscience, dimension du mental, et le comportement, dimension du corporel.

Psychothérapie : application méthodique de techniques psychologiques déterminées pour rétablir l'équilibre affectif d'une personne.

Psychométrie : ensemble des méthodes et techniques permettant de mesurer les phénomènes psychiques.

Psychologie sociale : étude de l'individu dans le groupe, du rôle du milieu social environnant.

La sociologie étudie les phénomènes de groupe, les individus en masse dans leur aspect extérieur.

Psychologie de l'enfant : étude des traits psychologiques propres à l'enfant et à l'adolescent.

Psychologie génétique : étude du développement psychologique de l'homme de sa naissance à la mort.

Psychopathologie : étude des anomalies psychiques, les troubles du comportement, de la conscience, et de la communication.

La psychiatrie est l'approche médicale des maladies mentales et de ses traitements.

Psychopharmacologie : étude des effets produits par les médicaments et les drogues sur le psychisme et sur l'humeur.

Psychologie comparée : étude des variations, similitudes ou différences psychologiques, en établissant des parallèles entre des groupes humains en fonction des races, des milieux culturels, des âges, des niveaux socio-économiques, ...

Psychologie différentielle : branche de la **psychologie comparée** visant l'étude comparative des différences individuelles.

Psychologie animale : branche de la **psychologie comparée** visant l'étude du comportement animal en laboratoire (approche classique), ou en milieu de vie naturel (approche ethologique).

Psychologie expérimentale : approche par l'expérimentation des faits connus par l'observation afin de les vérifier et établir des lois.

Psychophysiologie : branche de la **psychologie expérimentale** visant l'étude du fonctionnement du système nerveux à travers une approche médicale, ainsi que des mécanismes physiologiques du comportement et de l'activité mentale.

Psychotechnique : ensemble des techniques de **psychologie expérimentale** appliquée aux problèmes humains dans le domaine de l'industrie, du commerce, et de l'armée.

Psychologie appliquée : liée aux domaines de l'activité humaine comme la psychologie industrielle (sélection et formation du personnel), la psychologie militaire (stratégie, contingence), la psychologie commerciale (techniques de vente, publicité),...

Les différents types de psychologie.

Exercices.

Identifier dans les exemples suivants le(s) type(s) de psychologie mis en jeu.

- 1- J'étudie le comportement de singes vivant en communauté dans leur biotope.
- 2- J'explique les différences de quotient intellectuel (QI) en fonction du milieu socio-culturel d'appartenance des sujets.
- 3- J'étudie le phénomène d'insomnie dans le cadre d'un laboratoire de sommeil.
- 4- J'applique un traitement de type psychothérapeutique face à un problème d'encoprésie.
- 5- J'étudie les réactions d'un adolescent délinquant en tenant compte de son milieu socio-éducatif.
- 6- Je participe à la sélection du personnel soignant de l'hôpital.
- 7- Je tente d'appréhender le phénomène d'apprentissage de la propreté chez le jeune enfant.
- 8- J'étudie l'apparition du langage chez l'enfant et son développement tout au long de son éducation à la maison et durant sa scolarité.
- 9- J'étudie les différences d'aptitude d'apprentissage de l'écriture entre la personne malentendante et la personne entendante.
- 10- J'étudie l'influence de l'outil "jeu de rôle" sur la consommation de cigarettes par les jeunes adultes : un premier groupe est soumis à un jeu de rôle -le cancéreux face à son oncologue-, un deuxième groupe voit un film relatant les phases du cancer du poumon, un troisième groupe ne participe à aucune des deux activités précitées.
- 11- Je tente de répartir au mieux les contingents militaires dans une région donnée, en tenant compte du degré de formation des soldats.
- 12- J'observe cinq patients psychiatriques, et plus particulièrement leur humeur, durant les cinq premiers jours de la prise du médicament anti-dépresseur "Prozac".
- 13- J'utilise une échelle d'intelligence du type WAIS de WECHSLER pour mesurer le niveau intellectuel de ce jeune adulte.
- 14- J'étudie le phénomène d'autisme infantile précoce.
- 15- J'applique à une jeune fille souffrant de phobies une thérapie psychanalytique.

II. Le développement affectif

1. La stadologie freudienne.

Voici la présentation résumée des divers stades développementaux conçus par Sigmund Freud (1856-1939). Chacun de ces stades fera l'objet d'une présentation ciblée par la suite.

Un certain climat sociologique baigne S. Freud à l'époque : ce dernier apparaît comme le fondateur de la **psychanalyse**. S. Freud est à la rencontre de trois référents : le référent juif lié à sa religion en ciblant la méthode particulière de lecture de la Torah, le référent gréco-latin lié à ses études universitaires de médecine en ciblant l'importance du mythe, et le référent germanique lié à son lieu de vie, ici l'Autriche.

<u>Stade</u>	<u>Source d'érotisation</u>	<u>Age d'apparition</u>
1°- ORAL	la bouche	0 ---> 2 ans
2°- ANAL	l'anus	2 ---> 4 ans
3°- URETRAL ou PHALLIQUE	l'urètre <i>Complexe de castration</i>	3 ---> 6 ans
4°- OEDIPIEN	les organes génitaux <i>Complexe d'Oedipe</i>	
5°- PERIODE DE LATENCE		5 ---> 12,13 ans
6°- PULSION GENITALE		adolescence et état d'adulte
MATURATION		

Les stades oral et anal constituent les stades pré-génitaux.

Les stades urétral (ou phallique) et oedipien sont le plus souvent regroupés sous le titre générique de STADE GENITAL.

Ainsi, l'énergie de vie ou encore énergie libidinale est surnommée, par S. Freud, **Eros**. Celle-ci se doit de mûrir par divers stades déterminés par le passage d'une zone érogène à l'autre, en lien avec le

réfèrent biologique à travers le choix de certaines muqueuses. Le but est ici de vivre chacun des stades, de les dépasser tout en étant capable de régresser à un stade précédent. Ce qui est particulier à travers l'approche théorique de S. Freud, c'est que les tendances sexuelles jouent un rôle important dans la construction de la personnalité de l'individu.

A. Stade oral (0 - 2 ans)

Cette phase couvre la première année de vie de l'individu. Comme son nom l'indique la bouche est conçue comme la principale source du plaisir pour l'enfant, c'est **l'incorporation des objets** : sucer et mâchouiller au stade passif, mordre et manger au stade actif en lien avec l'apparition des dents vers 8 mois.

Au cours de cette période l'enfant développe une relation serrée avec la **mère**. D'ailleurs c'est elle qui lui procure le sein ou le biberon. Pour ce qui concerne l'allaitement il est interprété comme l'occasion d'un contact étroit entre l'enfant et la mère, à la fois physique et affectif. La bonne mère donne donc non seulement de la nourriture mais aussi de l'affection à travers la conversation à son enfant, la douceur, la chaleur de son corps. La mauvaise mère est avant tout la mère absente.

La théorie de l'attachement :

H. Harlow (1905-1981) étudie l'attachement chez les primates, ici les singes rhésus : dès le moindre danger, les petits s'agrippent à leur mère. Lors d'expérimentation, il teste ce lien en isolant des petits singes avec des mères artificielles (répliques constituées de fil de fer, de fausse fourrure, etc...). Sans exception, ils vont vers celles qui ont un contact doux, ils ne recherchent que le réconfort. Ainsi, le lien d'attachement est régulé par une caractéristique physique, ici la présence de fourrure, davantage que par d'autres comme la ressemblance avec la mère, ou la ressemblance avec l'espèce.

J. Bowlby (1907-1990) poursuit ces travaux et les transpose à l'enfant humain. Entre 1 et 3 ans, si l'enfant a créé des liens, par exemple avec la mère, et qu'on le sépare, il y a différentes réactions que l'on peut décrire en trois phases :

Phase de protestation : l'enfant pleure, exprime sa détresse, il est agressif et espère le retour, il refuse les contacts. Cela peut durer de 1 heure à une semaine.

Phase de désespoir : l'enfant est moins actif, il pleure de façon intermittente et se replie sur lui (état de deuil), il est calme mais ne va pas mieux. Cette phase peut durer des semaines.

Phase de détachement : on a l'impression qu'il est guéri, il accepte le jeu, le réconfort des autres, il est souriant et sociable. Mais si sa mère revient, il ne manifeste aucun contentement, et va même jusqu'à la rejeter. Si cette situation se répète, l'enfant devient incapable de s'attacher. Adulte, ce type d'enfant peut par exemple développer une attitude délinquante à conduite psychopathique.

Dès 8 mois, il y a **angoisse de séparation** : l'enfant réalise que sa mère et lui sont deux 'objets' différents. Précédemment, il croyait que sa mère et lui ne faisait qu'une seule et même personne. A partir de trois ans, il n'y a pas d'angoisse dans un lieu étranger s'il y a une personne que l'enfant connaît (c'est encore mieux s'il l'a vu avec sa mère). A partir de cette époque, l'enfant peut ne pas être inquiet s'il sait où est la mère, si elle lui a dit qu'elle reviendrait. L'attachement perd progressivement de son caractère vital.

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

ILLUSTRATION CLINIQUE CHEZ L'ADULTE :

Le nourrisson qui a faim ressent une tension, il crie pleure et sa mère répond et le nourrit. La tension baisse et le nourrisson s'apaise parfois même s'endort. Ainsi à l'âge adulte, lors de moments

d'angoisse, dans certains stress, pourquoi certains se rongent-ils les ongles ? Ou pourquoi mâchonnent-ils leurs crayons ? Comme si porter à la bouche pouvait apaiser une tension, réduire une angoisse ! Le plaisir de manger, la convivialité dans la vie adulte : le slogan -"On se téléphone et on se fait une bouffe" illustre ce lien entre se nourrir et communiquer.

Enfin, le nourrisson a tendance à tout porter en bouche : c'est l'expérience pour différencier le dedans du dehors, le soi et le non soi.

B. Stade anal (1 - 3 ans)

Lors de cette période la source du plaisir va se concentrer sur la région anale. L'anus et ses périphéries deviennent donc les principaux éléments fonctionnels de la sexualité de l'enfant de cet âge. La rétention et l'expulsion volontaire de ses selles et de ses urines procurent d'énormes plaisirs à l'enfant. Il tire un double plaisir dans le contrôle de ses sphincters : la rétention procure une excitation agréable de la muqueuse anale, d'autre part le plaisir de l'expulsion – différenciation à nouveau entre le dedans et le dehors.

Au cours de cette période l'enfant maintient encore un très bon contact avec sa mère. Cet âge coïncide avec l'**apprentissage de la propreté**. Car les parents exercent une certaine pression sur l'enfant juste pour le forcer à se conformer à des principes d'hygiène. Pour mieux développer sa sexualité, l'enfant a besoin d'un soutien bien dosé de son entourage. Il faut éviter le 'laisser-faire' qui l'amènerait à la moquerie de ses pairs lors de la rentrée à l'école. Même lorsque les principes de propreté lui sont inculqués, mieux vaut éviter d'être trop contraignant à son égard, sinon, on risquerait de favoriser chez lui des prédispositions à des comportements 'déviant'. Lorsque l'enfant résout avec difficulté ce stade, il deviendra souvent un adulte assez *têtu* et plutôt *ordonné*, quelque peu *avare* et souffrant souvent de *constipation*.

La matière fécale est le **premier objet d'échange** : il n'est pas rare qu'un enfant déféquant dans le bain offre une crotte à sa maman. B. Bettelheim (1903-1990) analyse la fonction thérapeutique du conte 'Peau d'âne' de Perrault à la lumière de ce stade. La pièce en cinq actes 'L'avare' (1668) de Molière illustre aussi ce même stade avec son personnage Harpagon.

Le stade anal est le **premier stade d'autonomisation** : l'enfant apprend à dire 'non', il a la volonté de faire les choses seul comme s'habiller, se laver,... L'**apprentissage des interdictions** se met également en place ici. La notion de loi morale, ou encore de justice prend ses racines dans ce stade.

ILLUSTRATION CLINIQUE CHEZ L'ADULTE :

La maîtrise de soi, sur son corps (notamment ses sphincters) et l'emprise sur l'autre : ce que je fais (ou ne fais pas) a des effets sur l'autre. C'est la conscience de l'acquisition d'un pouvoir sur autrui, la notion de manipulation.

La mise en place de l'axe sadomasochiste : capacité à se procurer du plaisir en se faisant du mal (plaisir de se retenir) ou en poussant l'autre à me faire du mal (p. ex. la fessée), mais aussi capacité et plaisir (voire jouissance inconsciente) à faire du mal à l'autre.

C. Stade urétral / phallique (3 - 5 ans)

C'est ici la **différenciation sexuelle** que l'enfant comprend : il y a des filles et des garçons. Comme le nom l'indique, phallus qui signifie l'organe viril soit le pénis, l'enfant perçoit en celui-ci le symbole de l'autorité. C'est dès lors que les différenciations sexuelles commencent par s'imposer. Le pénis et le clitoris deviennent les principales zones qui procurent du plaisir à l'enfant. Normalement à cette période, les pulsions libidinales se trouvent à un degré très élevé : curiosité sexuelle infantile, excitabilité génitale (le 'touche pipi'), préoccupations variées pour les sujets sexuels.

Dans la conception freudienne, le petit garçon est fier d'avoir un pénis et voit la fillette comme un 'petit garçon inférieur' à qui le pénis a été coupé par punition, d'où l'**angoisse de castration**. Le petit garçon est donc actif et plutôt exhibitionniste du coup pour se prouver qu'il a un pénis.

La fillette voyant que le petit garçon a un pénis se sent comme inférieure et coupable, elle ne peut que se soumettre suite à la punition de la coupure du pénis. Elle est plutôt passive, et entre 10 et 14 ans, les règles apparaissent pour bien lui rappeler la blessure de castration.

M. Klein (1882-1960) refuse la vision machiste de S. Freud. Elle soulignera que le garçon comme la fille sont liés au personnage maternel : tous les deux sont passifs face à elle en attendant soins, câlins et nourriture. Tous deux s'identifient à ce personnage féminin qu'est la mère. Le livre de C. Olivier – 'Les enfants de Jocaste' (1980) illustre au mieux cette position.

D. Stade œdipien (4 - 6 ans)

La légende d'Oedipe.

Dès la naissance d'Oedipe, un devin avait prédit qu'il tuerait son père et coucherait avec sa mère. Pour empêcher cela, son père Laïos, avec l'accord de sa femme Jocaste, tous deux souverains de Thèbes, décide de le faire tuer par un pâtre. Ce dernier pend l'enfant par les pieds à un arbre, toutefois Oedipe est sauvé, est recueilli et passe sa jeunesse dans une famille royale voisine.

Vers l'adolescence, Oedipe est amené à prendre connaissance du contenu de la prédiction qui pèse sur lui, il quitte alors ses parents adoptifs qu'il croit être ses seuls vrais parents. Sur le chemin, au croisement d'une route, il tue un vieillard qui ne lui cédait pas le passage auquel il avait droit - sans savoir qu'il tuait en réalité son véritable père Laïos -.

Il continue son chemin et arrive à proximité d'une ville sur laquelle s'est abattue une calamité : cette ville est gardée par une sphinge qui pose une énigme aux voyageurs : "*Qui est celui qui marche le matin à quatre pattes, à midi à deux, et le soir à trois ?*". Si le voyageur ne pouvait répondre, il était dévoré. Oedipe put répondre à la question, ce qui entraîna la mort de la sphinge et la libération de la ville.

Oedipe entre dans la ville où la reine, après avoir pleuré la mort de son mari tué par un brigand, s'était promise à l'étranger qui libérerait la ville. Oedipe épouse donc Jocaste, sa mère, à qui il donnera quatre enfants. L'oracle est maintenant complètement réalisé.

Par la suite, un sorcier révèle le secret aux époux : Jocaste se pend alors qu'Oedipe s'arrache les yeux pour ne plus voir ses enfants, fruits incestueux, et quitte la ville.

- Selon "Oedipe Roi" de Sophocle.

D'où le fameux conflit dénommé le **complexe d'Œdipe** qui se traduit par l'amour que l'enfant éprouve pour le parent du sexe opposé accompagné de la haine pour le parent du même sexe.

Le petit garçon qui se rend compte qu'à l'instar de son père, il est en possession du pénis, se compare avec celui-ci et veut sa mère pour femme. Son père devient automatiquement son rival. Il lui serait mieux de procéder à son élimination afin d'avoir à lui seul la mère. Mais trop petit, il ne peut qu'essayer de ressembler à son père dans l'espoir de séduire sa mère, soit la **phase d'identification** sexuelle au parent du même sexe. Par la suite, le petit garçon se rendra compte qu'il existe d'autres 'femmes' que sa mère pour exercer sa séduction.

Tandis que chez la fillette c'est un autre scénario qui se produit. Celle-ci en réalisant qu'elle est privée du pénis reproche à la mère de ne pas lui en donner, par conséquent elle veut posséder son père et éliminer sa mère, sa rivale. Mais trop petite, elle ne peut qu'essayer de ressembler à sa mère dans

l'espoir de séduire son père, soit la **phase d'identification** sexuelle au parent du même sexe. Ensuite, la fillette se rendra compte de l'existence des autres 'hommes' que son père pour exercer sa séduction.

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

L'importance de ce stade réside dans le fait que l'enfant commence effectivement par faire face à des interdits et réalise par là qu'il ne lui est pas permis de réaliser tout ce qu'il veut. Donc les principes de la morale commencent par s'établir.

ILLUSTRATION CLINIQUE CHEZ L'ADULTE :

La prise de conscience de la différence des sexes est source d'angoisse (angoisse de castration). C'est l'époque du questionnement sur la sexualité infantile – 'comment fait-on les bébés ?' comme dans la publicité 'Lactel' (1990) sur le ton de l'humour... Adulte, l'angoisse de castration peut s'exprimer dans la peur de perdre son emploi et donc son pouvoir d'achat et sa place dans la société. Ou bien encore dans la rivalité sportive, dans une équipe professionnelle. Par ailleurs, les jeunes hommes seront moins pudiques et plus enclins à la masturbation.

E. Période de latence (6 - 12 ans)

Cette période est considérée comme une période d'arrêt du développement des pulsions libidinales. Apparemment les énergies sexuelles de l'enfant cessent de s'accroître. C'est dans cette perspective que l'on parle de la **sublimation** pour permettre à la **culture** de s'installer et l'intelligence de parachever son développement. L'enfant se lance en des aventures relatives à ses études et les pulsions libidinales sont investies en des domaines créatifs. L'enfant canalise ses intérêts vers le milieu extra-familial (les parents substitutifs que sont les enseignants, les coachs et entraîneurs sportifs), les groupes de pairs et les apprentissages scolaires et sportifs. L'entrée à la *grande école* est une étape cruciale... Ainsi, discipline de travail scolaire, rythme de vie plus régulier, absence de la maison familiale pour une journée complète.

C'est bien le moment pour l'individu de commencer à intérioriser les valeurs et normes véhiculées par ses **groupes d'appartenance**. Les trois instances de l'appareil psychique - le ça, le moi et le surmoi - s'établissent normalement. A côté de la nécessité de trouver de la satisfaction à ses besoins, le **principe de la réalité** s'impose de manière automatique à l'enfant face au **principe de plaisir**. D'où l'enfant se lance dans des activités valorisées par des gens de son âge. C'est ce qui explique la compétition chez les enfants de 6 à 12 ans, notamment sur le plan scolaire et sportif.

Les **mécanismes de défense** se mettent ici en place pour rendre plus fort le Moi. Ainsi la projection – « *Si j'ai raté à mon interrogation, c'est parce que l'institut ne m'aime pas !* ».

ILLUSTRATION CLINIQUE CHEZ L'ADULTE :

Cette période est moins conflictuelle, l'enfant se socialise en dehors de la famille. N'est-ce pas à cette époque que l'on commence une collection (de timbres ou d'autres choses), que l'on commence un sport en intégrant les règles ? Cela va déterminer l'attitude face au travail chez l'adulte, son implication dans ses relations socio-amicales et familiales.

F. La pulsion génitale à l'adolescence

C'est au cours de l'adolescence que les expressions de la sexualité vont se manifester concrètement, en dépit du fait que certains enfants ont déjà eu des pratiques sexuelles où il y avait l'implication des

organes génitaux. Car c'est au cours de l'adolescence que la maturation des organes génitaux se fait à la dimension de l'adulte. Cette transformation du corps entraîne tourments et angoisse.

Au départ, les adolescents peuvent mettre en place un mécanisme de défense de type **régression**. Chez les filles, une **régression orale** pour s'arrondir en mangeant afin de dissimuler la prise de formes sexuelles primaires. Elle risquera de solutionner cet épisode par une attitude anorexique. Chez les garçons, une **régression anale** s'installe pour affirmer leur virilité : ne plus se laver, avoir un vocabulaire grossier, avoir un aspect peu soigné,...

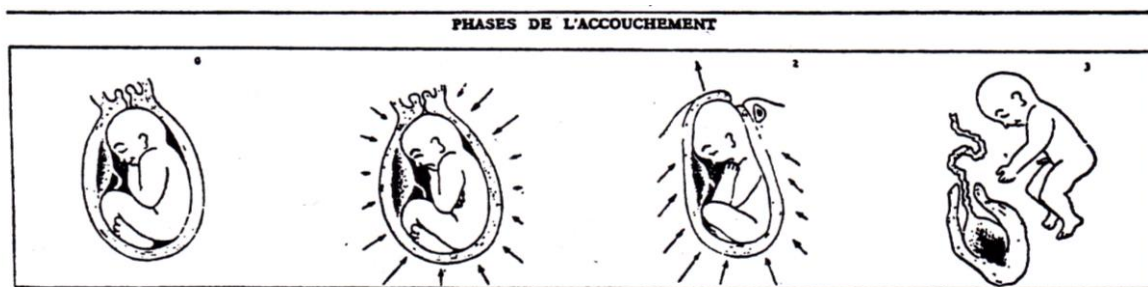
La période de latence est donc marquée par le retour des pulsions libidinales. Ces pulsions sexuelles restées un certain temps à l'état latent se réactivent avec de nouvelles intensités et de manière beaucoup plus concrète.

Cette période est considérée comme une transition entre l'enfance et l'âge adulte. D'ailleurs l'adolescence n'a pas toujours existé. Elle résulte de la mutation de la société à l'issue de la révolution industrielle et de l'obligation scolaire qui se prolonge. Brièvement, on peut dire qu'un adolescent c'est un individu qui n'est plus enfant, mais qui n'a pas encore atteint la maturité de l'adulte.

2. Les apports de S. Grof et D. W. Winnicott.

Les matrices périnatales fondamentales – MPF.

S. Grof (né en 1931) présente une approche de l'expérience psychédélique sous LSD. Cette expérience opèrerait une régression du sujet, éveillant des phénomènes psychodynamiques jusqu'à atteindre la reviviscence de sa propre naissance. Cette reviviscence a été découpée en 4 systèmes d'expériences, appelés **matrices périnatales fondamentales** - MPF. Ces matrices périnatales sont utiles pour comprendre les phénomènes de mort et de renaissance, les bads trips toxicomanes, les expériences mystiques. S. Grof souligne l'importance et les conséquences sur la vie psychique du vécu intra-utérin et du traumatisme de la naissance. De cette façon, il complète l'approche freudienne par l'épisode périnatal.



Première matrice périnatale: L'unité avec la mère, la paix cosmique

Cette matrice est super agréable : se sentir en paix avec l'univers, être un poisson dans la mer, une étoile dans le cosmos, une goutte d'eau dans une rivière, un pot de fleur sur une terrasse, ... C'est l'affect profondément positif de symbiose avec l'environnement.

Deuxième matrice périnatale: Contractions de l'utérus, le désespoir

Cette matrice est terrible. Tout l'amour cosmique disparaît d'un coup, au profit d'un vide difficile. C'est l'étouffement, la terreur claustrophobique. Typiquement, les murs de la pièce se resserrent et il n'y a aucune porte de sortie. En effet, l'utérus se contracte mais le col pelvo-génital (la porte de sortie pour le fœtus) est encore fermé. En clinique, il ne serait pas étonnant de voir une patiente être claustrophobe pour être restée bloquée dans cette matrice.

Troisième matrice périnatale: Passage vers l'extérieur, le combat à mort

Cette matrice n'est pas plus amusante que la précédente. Cette fois-ci, il y a une porte de sortie: le col pelvo-génital. L'utérus s'est ouvert pour passer par le vagin pour enfin voir le jour. Ca revient à un combat à mort pour la survie. Le seul moyen est d'accepter d'être 'broyé' par maman.

En clinique, cette matrice est caractérisée par des expériences de vie et de mort. Le feu est très présent (le même feu dont brûle le phénix avant de renaître), ainsi que des scènes de sado-masochisme pervers (combat avec le sexe de la mère). Les thèmes scatologiques sont très présents, plusieurs patients se sont dessinés en train de se noyer dans des excréments.

Quatrième matrice périnatale: L'expulsion, la libération

Cette matrice est le but final : le bébé finit par sortir, toutes ses expériences affreuses sont derrière lui maintenant. L'individu, passé par l'union symbiotique avec la mère, par le vide cosmique, puis par une impression de mort, est arrivé à (re)naître. Alors là, plus rien ne peut se mettre en travers de lui et de sa propre réalisation. C'est la matrice de la résurrection!

L'aire et l'objet transitionnels.

Selon D. W. Winnicott (1896-1971), l'**aire transitionnelle** est un lieu de repos psychique entre la réalité prenant de plus en plus sens chez l'enfant et ses sensations d'omnipotence. A l'âge adulte, c'est dans cette aire que prendront racine la dimension religieuse et mystique, la créativité de l'individu notamment en art. Cette zone lui permet de construire un **dedans** (son corps) et un **dehors** (un jouet), l'enfant apprend à les différencier et pour y parvenir choisit un objet particulier souvent souple, doux au toucher et marqué d'odeurs, de petite taille ou réductible.

L'**objet transitionnel** est donc un objet privilégié, c'est la première possession non-moi de l'enfant : la mère devra éviter de le toucher ou le laver. Il n'est perçu ni comme faisant partie de sa mère, ni comme étant un objet intérieur. Le 'doudou' permet au bébé de lutter contre l'angoisse en gardant un minimum de sentiment de contrôle, comme au moment de l'endormissement. C'est une sorte d'interface entre l'enfant et sa mère, permettant un vécu non angoissant de la séparation. L'objet transitionnel devra survivre, quand l'enfant grandit, à l'amour et à la haine. Par la suite quand se développe le langage, l'objet transitionnel pourra être nommé. Plus tard, il sera désinvesti et l'aire transitionnelle donnera accès au jeu et aux activités créatives et culturelles pour l'adulte. Cet espace est une sorte de creuset chez l'adulte, la dimension religieuse et mystique y prendrait également racine.

Les trois fonctions maternelles.

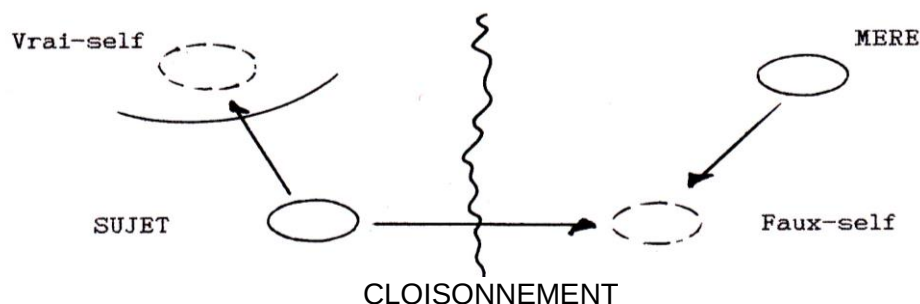
Selon D. W. Winnicott, la mère intervient auprès du bébé de trois manières différentes :

le **holding** : ce terme désigne tous les moyens qui donnent un support à son Moi naissant. Tenir l'enfant dans ses bras lui procure le sentiment d'être contenu et donc de sécurité.

le **handling** : il désigne la manière dont il est traité, manipulé, soigné. Les caresses et les câlins ont ici toute leur importance.

l'**object-presenting** : c'est le fait de proposer l'objet du besoin, en même temps que l'enfant se soit exprimé (biberon, couche,...). Mais si cette présentation de l'objet est trop souvent tardive, l'enfant risque de devenir un adulte hyper-soumis. Par contre si cette présentation est trop précoce, la notion de besoin n'a pas le temps de se créer, l'enfant n'a pas le temps d'exprimer son besoin. Il y a alors un risque par la suite de voir émerger un faux-self qui a pour but de répondre aux attentes de l'autre (ici la mère) en se créant un faux Moi.

- Illustration : le faux-self



3. La stadologie ériksonienne.

Contrairement à S. Freud, E. H. Erikson (1902-1994) a étudié la vie normale d'un homme et sa stadologie s'étend de la naissance à la mort. Ici il y a une interaction constante entre l'individu, la société et le biologique.

<u>Stade et correspondant freudien</u>	<u>Age d'apparition</u>
1 : CONFIANCE / MEFIANCE <i>stade oral</i>	0 ---> 1 an
2 : AUTONOMIE / HONTE ET DOUTE <i>stade anal</i>	1 ---> 3 ans
3 : INITIATIVE / CULPABILITE <i>stade génital</i>	4 ---> 5 ans
4 : TRAVAIL / INFERIORITE <i>période de latence</i>	6 ---> 11 ans
5 : IDENTITE / DIFFUSION DES ROLES <i>pulsion génitale</i>	12 ---> 20 ans
6 : INTIMITE / ISOLEMENT	20 ---> 24 ans
7 : GENERATIVITE / STAGNATION	25 ---> 65 ans
8 : INTEGRITE PERSONNELLE / DESESPoir	65 et +

Première crise: confiance ⇔ méfiance fondamentale (0 - 18 mois)

L'attachement que la mère a avec le nouveau-né doit être inconditionnel pour que l'enfant puisse explorer le monde avec confiance. Cependant l'ouverture au monde est nécessaire, mais une certaine méfiance est plus que souhaitable pour la protection du bébé.

Deuxième crise: autonomie ⇔ honte et doute (18 mois - 3 ans)

L'enjeu de ce stade est de savoir si l'enfant va pouvoir devenir une personne autonome ou non. Pour E. H. Erikson, cette première volonté d'être soi-même est un pré requis du sentiment de libre arbitre. L'enfant se rend compte qu'il est susceptible de provoquer la désapprobation du contexte sociale ici, les parents - doute ou honte.

Troisième crise : initiative ⇔ culpabilité (3 - 6 ans)

L'enfant est amené à définir ses ambitions et les rôles qu'il souhaite assumer. L'enjeu de ce stade serait de pouvoir poursuivre des objectifs valables sans se laisser inhiber par la culpabilité et la crainte paralysante de la punition. Cette capacité à oser entreprendre et avoir des initiatives constitue la base de la curiosité et de l'ambition.

Quatrième crise : travail ⇔ infériorité (6 - 12 ans)

La volonté est ici d'atteindre un but 'professionnel' via une réussite scolaire, le jeu s'éloigne. L'enfant veut souvent se montrer raisonnable, coopératif et travailleur. Il devient plus logique, peut accomplir des tâches complexes : lire, écrire... E. H. Erikson perçoit l'école primaire comme une étape dans le développement de la confiance en soi. L'enfant est encouragé à réaliser des choses et félicité pour celles-ci, ou au contraire, s'il est moqué ou puni, il développera un sentiment d'infériorité et à s'isoler.

Cinquième crise : identité ⇔ confusion ou diffusion des rôles (12 - 20 ans)

L'adolescent est préoccupé de la manière dont les autres le perçoivent. Il change beaucoup physiquement, son ego accroît la confiance en soi. Le sens de l'identité sexuelle se développe également dans cette transition entre enfance et monde adulte. Parfois, les adolescents entrent en conflit avec leurs parents quant à leurs orientations professionnelles, politiques ou religieuses.

Sixième crise : intimité ⇔ isolement (18 - 30 ans)

Question principale – 'Est-ce que je veux partager ma vie avec quelqu'un ou vivre seul ?'. La force adaptative est l'Amour avec ses modalités de coopération, voire le mariage. Les jeunes adultes continuent de brasser leur identité avec celles d'amis et sont effrayés par les possibilités de rejet ou de rupture. Ceux qui ont bien établi leur identité peuvent alors se lancer dans des relations d'intimité réciproque - amitié proche, relation de couple, ... Au cas où ces mêmes personnes ne pourraient pas s'ouvrir à de telles relations, un sentiment d'isolement peut en résulter.

Septième crise : générativité ⇔ stagnation (30 - 65 ans)

Question principale - 'Ai-je produit quelque chose d'une réelle valeur ?'. Le travail y est associé, avoir ou vouloir des enfants, apporter sa contribution à la société en aidant la génération future. Soit un sens de productivité et d'accomplissement. À l'opposé, une personne trop autocentrée développe un sentiment de stagnation et d'insatisfaction.

Huitième crise : intégrité personnelle ⇔ désespoir (> 65 ans)

Question principale - 'Ai-je vécu une vie bien remplie ?', la force adaptative est ici la sagesse. Ce stade final est celui de la rétrospection. C'est durant ce laps de temps que nous pouvons estimer nos aboutissements et être capables de développer un sentiment d'intégrité si nous estimons avoir une vie riche et remplie. Dans le cas contraire, nous développons un sentiment de désespoir menant à la dépression face à une vie ressentie comme inachevée.

III. Le développement cognitif

1. L'approche piagétienne.

J. Piaget (1896-1980) a pour objet d'étude de l'élaboration de la connaissance, et surtout de la genèse des formes logiques de la pensée. Sa définition de l'intelligence se base sur deux facultés :

- l'**adaptation** à travers l'intelligence sensori-motrice en lien avec le mouvement et la perception,
- l'**organisation** à travers l'intelligence conceptuelle en lien avec le langage.

Le principe de fonctionnement tient ainsi : l'intelligence se développe parce que le sujet est confronté à de situations nouvelles qui provoquent un déséquilibre des structures établies et l'obligent donc à rechercher un nouvel équilibre.

En tableau schématique :

I. L'intelligence sensori-motrice (0 à 2 ans)

Association : réflexe

Assimilation : reproductrice
génératrice
récognitive

- 1° réactions circulaires primaires
- 2° réactions circulaires secondaires (vers 8 mois)

Accommodation :

- 3° réactions circulaires tertiaires (vers 10 mois)

II. L'intelligence conceptuelle

(vers 1;6 ans, avec l'apparition du langage)

Période préopératoire :

- 1° stade préconceptuel (2;6 à 3 ans)
- 2° stade conceptuel prélogique (3 à 7 ans)

Période des opérations concrètes :

- 3° stade conceptuel logique concret (7 à 12 ans)

Période des opérations abstraites (ou propositionnelles) :

- 4° stade conceptuel logique abstrait (vers 12 ans)

A. Zoom sur l'intelligence sensori-motrice

Entre 0 et 2 ans l'intelligence de l'enfant est principalement **sensorielle**, on dit que l'enfant est une éponge sensorielle par sa perception, et **motrice**, en effet à cet âge l'enfant est en mouvement de façon permanente. Entre 0 et 1 mois le bébé répète et exerce ses réflexes : si on lui pose le doigt sur la bouche il tète, et si on lui met un doigt dans la main, il s'agrippe.

Le **schème** est un comportement observable et une organisation mentale qui intervient dans l'acquisition ou l'organisation de la connaissance. Ces schèmes d'action se développent et se modifient dans le temps par l'action de trois processus :

- L'**association** : le réflexe inné – p. ex. la succion du sein maternel
- L'**assimilation** : si la nouvelle situation rencontrée par l'enfant lui est familière, alors il peut l'intégrer (l'assimiler) aux schèmes déjà existants. Elle consiste à réagir à un nouveau stimulus à partir des connaissances existantes: le bébé essaie de mettre un nouvel objet dans sa bouche pour le sucer ou le sentir.

Les **réactions circulaires primaires** : Entre 1 et 4 mois on voit apparaître les premières adaptations acquises – le réflexe conditionné, les habitudes s'installent. La coordination main-bouche fait que l'enfant par exemple suce volontairement ses doigts. On parle de réaction circulaire primaire car elle s'exerce sans intervention de l'extérieur.

Les **réactions circulaires secondaires** : Entre 4 et 9 mois l'attention se décentre du corps pour aller vers les objets. Lorsqu'il provoque par hasard un résultat intéressant le bébé essaie de le reproduire. Entre 9 et 12 mois l'enfant essaie d'atteindre des résultats intéressants grâce à des combinaisons nouvelles, c'est le geste intentionnel, la notion d'objet se crée.

a) L'**intentionnalité** : une forme plus élaborée de l'intelligence.

b) La **permanence de l'objet** est le premier pas vers la pensée symbolique. C'est parce que l'enfant peut se représenter l'objet que l'enfant peut comprendre que l'objet existe même lorsqu'il est caché.

- L'**accommodation** : si les nouvelles informations sont incompatibles avec les anciennes représentations alors il y aura un réajustement (une accommodation) des schèmes. Le bébé qui veut prendre un nouvel objet dans sa main devra accommoder le mouvement de sa main en fonction de la forme ou la grosseur de l'objet convoité.

Les **réactions circulaires tertiaires** ou découverte de moyens nouveaux par expérimentation active, le tâtonnement expérimental. Entre 12 et 18 mois, l'enfant construit différents moyens pour arriver à ses buts, comme par exemple utiliser un bâton pour attraper un objet sous un meuble.

B. Zoom sur l'intelligence conceptuelle

Grâce à l'**apparition du langage**, il y a une représentation symbolique et l'invention de moyens nouveaux par combinaisons mentales entre 18 et 24 mois s'effectue la transition entre l'intelligence sensori-motrice et la fonction symbolique de l'intelligence conceptuelle.

Le langage, basé sur des signes conventionnels, est un intermédiaire abstrait qui permet de s'éloigner de l'objet. L'enfant parvient donc à différencier le symbole de l'objet : le *signifiant* (le mot, le dessin,...) du *signifié* (l'objet lui-même) → la **fonction sémiotique**

Exemple 1 : à l'école maternelle, la vie collective est organisée autour d'un système de codage Une pastille rouge pour Riri, un triangle vert pour Jojo.

Exemple 2 : l'enfant peut imiter des personnes en leur absence.

C'est à ce moment-là aussi qu'apparaît l'action en pensée.

Exemple : Ouvrir une porte - si la porte s'ouvre à l'intérieur, c'est être capable de reculer pour laisser la porte s'ouvrir.

Quelques applications de la fonction sémiotique : outre la basique **imitation**,

- a) Le **jeu** symbolique quand un enfant reproduit avec un jouet une situation qu'il a personnellement vécue. Le jeu de règles à travers la marelle ou le jeu de billes.
- b) Le **dessin** comme le *dessin de réalisme fortuit* quand l'enfant lui trouve une signification après sa conception, ou le *dessin de réalisme manqué* lorsque l'enfant se trompe en tentant de reproduire quelque chose, ou encore le *dessin de réalisme intellectuel* quand l'enfant ne tient pas compte de l'aspect visuel.
- c) Le **langage** à travers l'évolution des productions sonores en période pré-linguistique :
 - Le **vagissement** à quelques heures
 - La **lallation** (sifflement, gazouillis,...) à deux mois → recherche de communication
 - Le **babil** (répétition de syllabes) vers six mois
 - Le **mot-phrase** à un an par imitation de la mélodie de l'adulte
 - La **pseudo-phrase** à deux ans : l'enfant arrivera à maîtriser 100 à 300 mots pour acquérir progressivement la syntaxe de la langue.

C. Les stades développementaux.

I. La période préopératoire - 2 à 7 ans

1. Le stade pré-conceptuel ou pensée symbolique (2 à 4 ans):

Les débuts de la communication verbale permettent la venue des raisonnements symboliques : donc pouvoir se représenter un objet ou une action sans que celui-ci soit présent, grâce au langage. Ainsi à cet âge, le croissant de lune, la demi-lune ou la pleine lune sont trois objets différents pour l'enfant. Par contre, une crevette ramassée en bord de mer et ensuite jetée. Une autre ramassée plus loin est comme considérée comme la même crevette !

2. Le stade conceptuel prélogique ou pensée préopératoire (4 à 7 ans)

La parole devient plus sociale. L'enfant acquiert intuitivement certains des concepts. Cependant, il y a toujours une tendance de concentrer l'attention sur un aspect d'un objet tout en ignorant les autres.

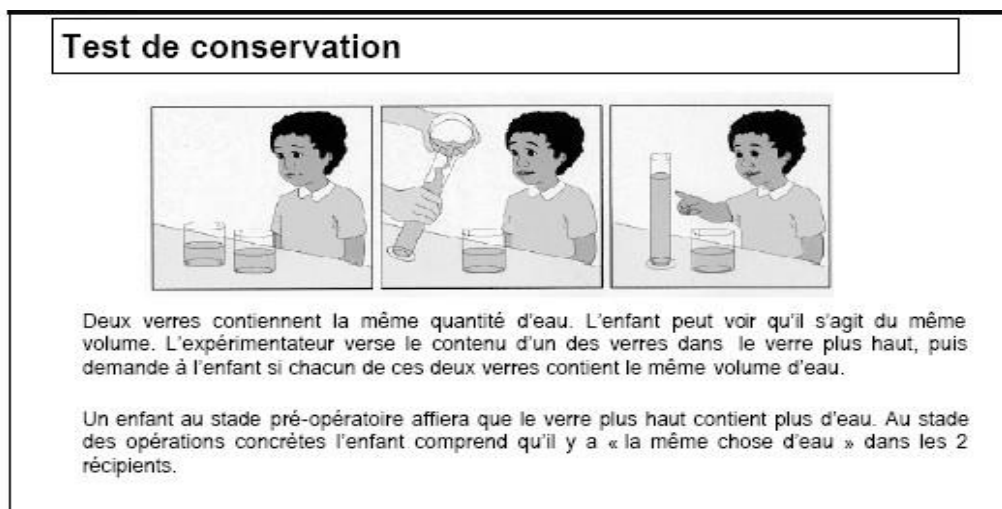
Parmi les limites de ce stade, on peut citer :

- ♦ La **pensée animiste**, soit la croyance que tous les objets sont vivants —« Méchante table ! » dira l'enfant quand il s'y cogne.
- ♦ Le temps : l'enfant de trois ans sait ce que veut dire 'avant' et 'après' mais pas ce que signifie 'hier' ou 'demain'. Vers 5 ans, l'enfant comprend que le temps s'écoule en phases successives comme : le jour, la nuit, la semaine, le mois, l'année. Son organisation du temps se fait autour de points de référence significatifs, par exemple : le congé d'école à Noël.
- ♦ L'espace : l'enfant de 4 ans est capable depuis longtemps de mémoriser les itinéraires dans un espace familier comme la maison, l'école, mais il ne saisit pas les distances. A 5 ans, l'enfant peut situer gauche/droite, devant/derrière, haut/bas.
- ♦ Le **réalisme nominal** : l'enfant invente un nom, un concept qui existe vraiment pour lui.
- ♦ L'**artificialisme** : l'enfant peut ainsi croire que l'homme a créé uniquement les montagnes pour recueillir de la neige !
- ♦ Les **relations magiques** : si un élément suit un autre, l'enfant croit qu'il en est d'office la conséquence, ainsi croire que si le feu de signalisation reste vert au passage de la voiture de son père, son interrogation à l'école sera réussie.
- ♦ L'incapacité de l'enfant à effectuer des opérations réversibles ou de conservation

II. La période des opérations concrètes – 7 à 12 ans

Dans cette période de *stade conceptuel logique concret*, on observe d'importantes habiletés intellectuelles. Les enfants sont maintenant capables d'appliquer les opérations aux objets concrets. L'enfant a besoin du support physique et réel, il n'est pas capable de pensée abstraite.

Acquisitions de deux concepts importants : la **réversibilité** - capacité à pouvoir renverser l'effet d'une action ou d'une opération mentale (p. ex. transvaser de l'eau d'un verre à l'autre et vice versa) ; la **conservation** - capacité de reconnaître qu'une quantité (vers 7/8 ans), un poids (vers 9/10 ans) ou un volume (vers 10/11 ans) donné demeurent constant malgré des changements de formes, de longueurs ou de positions.



Parmi les autres acquisitions de ce stade : classer les objets en série ou **sérialisation** (p. ex. du plus court au plus long); comprendre les **concepts relationnels** fondamentaux (p. ex. 'plus grand que', 'plus lourd que') ; acquérir la notion du rien enlevé ($a-0 = a = a+0$) ; comparer à travers la notion des unités dans le **système métrique** ; comprendre la **notion de vitesse** (espace = vitesse x temps). La **mémoire** et l'**attention sélective** se développent également très fort à ce stade.

III. La période des opérations abstraites – dès 12 ans

C'est aussi la période des **opérations formelles** à travers le stade conceptuel logique abstrait. C'est la dernière période définie par J. Piaget, débutant à la puberté et caractérisée par la maturité cognitive ou l'intelligence adulte.

Les enfants et les adultes sont capables de penser de manière abstraite, donc capables de résoudre des problèmes géométriques sans devoir se référer à une figure existante. Ils déduisent des principes généraux des règles et peuvent se concentrer simultanément sur de nombreux aspects d'une même situation pour parvenir à résoudre des problèmes.

Ce stade est associé à la **pensée hypothético-déductive**. Cela signifie que la personne est capable de travailler sur des syllogismes, qui sont une forme de raisonnement par lequel une conclusion est tirée de deux énoncés comme '*Tous les hommes sont mortels. Or Socrate est un homme. Donc Socrate est mortel*'. C'est faire preuve d'un raisonnement logique. Si vous avez perdu vos clefs, vous allez les chercher dans vos poches, si vous ne les trouvez pas alors, vous allez faire appel à une autre stratégie, puis en cas d'échec à une troisième. Dans le cadre d'une activité de sport collectif par exemple, si je suis porteur de balle, je peux passer ma balle ou aller marquer ou feindre de passer et aller vers la zone de tir, ou feindre d'aller vers la zone de tir et passer etc....

D. Les éléments de la complexité cognitive.

La question se pose, qu'est-ce qui rend une situation complexe d'un point de vue intellectuel ?

- 1) La **multiplicité des éléments** : les éléments semblables, la nature des éléments.
- 2) L'**organisation des éléments** : trouver les éléments principaux, éliminer les éléments secondaires.

Exemple : « Un tram part du dépôt, deux personnes montent, l'une prend une correspondance, l'autre un direct. A l'arrêt suivant, quatre personnes montent, une descend : trois personnes prennent une correspondance, une seule un direct. A l'arrêt suivant, trois personnes montent et deux descendent : deux prennent un direct, une prend une correspondance... » Combien y a-t-il d'arrêt ?

- 3) L'**étrangeté de la situation** : une situation non familière qu'une routine de pensée ne permet pas de solutionner.

Exemple : Construire quatre triangles avec six allumettes

- 4) L'**abstraction** : plus un problème est abstrait, plus il est difficile à résoudre → revenir à des éléments concrets.

- 5) La **présentation du problème**

Exemple : la présentation automatique –« Une vache blanche donne du lait blanc, une vache noire donne du lait... »

Exemple : présentation inhabituelle –« Jean court plus vite que Pierre, François court plus lentement que Pierre. Qui est le plus lent ? »

E. Les facteurs développementaux de l'intelligence.

- a) Les **facteurs biologiques** :

Ce sont les facteurs les plus généraux intervenant dans le développement lié à l'âge. C'est le bagage génétique qui façonne le développement biologique de l'individu.

CROISSANCE : ensemble des changements quantitatifs qui peuvent être décrits (ex : croissance physique : taille, poids). Ces changements quantitatifs sont liés à des processus de maturation, mais aussi à des facteurs environnementaux (ex : qualité de l'alimentation).

MATURATION : fait référence aux facteurs explicatifs des changements et est à distinguer du concept de croissance.

Le terme de maturation renvoie à un processus séquentiel de changements programmés génétiquement (horloge biologique). Ainsi, l'enfant sourd voit le développement de son intelligence perturbé.

- b) Les **facteurs sociaux** : interactions et transmissions sociales

A côté de l'horloge biologique, se définit une horloge sociale : une suite d'événements culturels qui surviennent à tous les individus du même âge (ex : école, famille, pairs,...)

- c) Les **facteurs cognitifs** :

La conscience cognitive de soi et du monde permet un contrôle, implique un traitement intentionnel de ses expériences physiques ou logico-mathématiques et autres expérimentation acquises dans l'action. L'enfant devient capable de penser, de se projeter, de se donner des objectifs : capacité de raisonnement.

Les facteurs cognitifs du développement impliquent les facteurs biologiques (besoin d'un cerveau) et une connaissance stable de l'environnement social (pour pouvoir généraliser son comportement aux différents environnements).

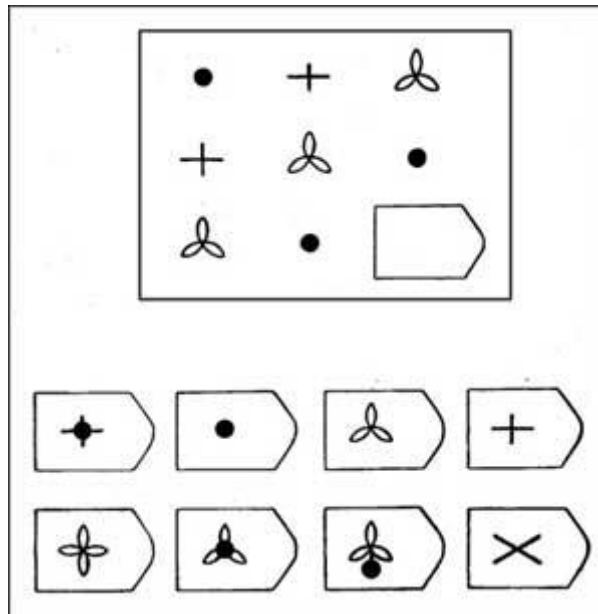
- d) Les **facteurs affectifs** : le moteur de l'intelligence, son énergie et sa motivation

L'enfant autistique voit le développement de son intelligence perturbé.

2. L'approche factorielle de l'intelligence.

Ch. E. Spearman (1863-1945) introduit la notion de **facteur g**, qui renvoie à une conception unitaire de l'intelligence : l'intelligence est un phénomène global, qui décrit une partie des performances de chacun à des épreuves explorant les capacités et activités mentales. Il introduit ainsi également la notion de **facteurs spécifiques**. Sept facteurs différents dont trois principaux : **N - numérique**, **V - verbal**, **S - spatial**, **P - vitesse perceptive**, **M - mémoire**, **W - fluidité verbale** (produire vite), et **R - raisonnement**. Ces facteurs sont indépendants les uns des autres. Les trois premiers **facteurs**

spécifiques sont d'ailleurs exploités dans les tests d'intelligence conçus par D. Weschler (1896-1981) notamment à travers la Wais (1955). Le **facteur g** est plus visé dans le test d'intelligence des matrices de Raven (sous sa forme PM 38 - progressive matrice, 1938).

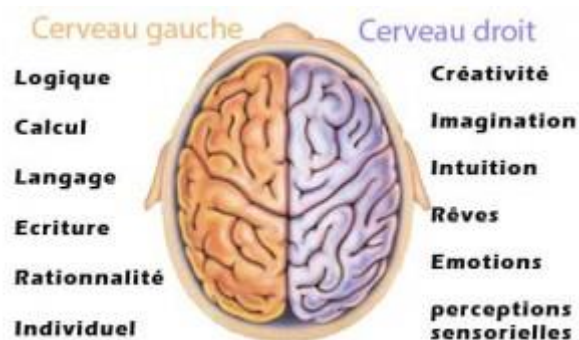


Le facteur g est une énergie mentale, une capacité à établir des relations logiques et à les appliquer, donc un raisonnement pur. C'est la synthèse, l'analyse et la généralisation qui représente au mieux l'intelligence alors que les facteurs spécifiques représentant la manière dont le comportement intelligent se manifeste.

Les facteurs *verbal* et *numérique* augmentent jusqu'à 25/30 ans puis se maintiennent ou augmentent légèrement. Alors que les facteurs *global* et *spatial* augmentent jusqu'à 20/25 ans puis diminuent irrémédiablement.

Ces notions seront illustrées dans la présentation de tests psychologiques dans le **cours de Méthodologie de l'observation UF3.1**

Cette évolution clinique des facteurs de l'intelligence serait liée à la **spécialisation hémisphérique du cerveau** :



Exemples :

Apprécier une fleur ou une musique touche l'HD, par contre lui donner un nom touche à l'HG. L'écriture en Occident touche à l'HG alors qu'au Japon, elle touche à l'HD. L'inspiration artistique, le rêve touchent à l'HD.

La théorie des intelligences multiples

Une idée centrale de la théorie des intelligences multiples est que chacune d'elles est autonome, indépendante des autres. Ce qui signifie qu'un individu peut avoir telle intelligence développée et telle autre faible.

Howard Gardner a initialement repéré sept intelligences :

L'intelligence musicale

L'autonomie de cette intelligence est mise en évidence par le cas de certains enfants autistes capables de très bien jouer d'un instrument. Par ailleurs, certaines zones cérébrales, situées dans l'hémisphère droit, jouent un rôle important dans la perception et la production de la musique.

L'intelligence kinesthésique

C'est l'intelligence favorisant une utilisation précise de son corps pour effectuer tel ou tel geste. Elle est particulièrement présente chez des sportifs tels que les footballeurs ou les tennismen, ou chez des artistes tels que les danseurs, les comédiens et les mimes.

L'intelligence logico-mathématique

C'est ce que l'on appelle habituellement l'intelligence, le raisonnement logico-mathématique constituant la base des tests de QI. Elle est particulièrement présente chez les chercheurs scientifiques.

Le cas des « idiots-savants », capables d'exploits en matière de calcul tout en étant fortement déficients dans d'autres domaines, démontre l'autonomie de cette intelligence.

L'intelligence langagière

Poètes et écrivains sont très doués dans cette intelligence. Une zone particulière du cerveau, appelée « l'aire de Broca » est le lieu de production des constructions grammaticales. Une personne présentant des lésions de cette zone éprouvera de grandes difficultés à former une phrase un peu complexe, alors que ses autres facultés mentales seront préservées.

L'intelligence spatiale

Cette intelligence est particulièrement présente chez des artistes tels que les sculpteurs et les peintres. C'est surtout l'hémisphère droit qui gouverne les processus spatiaux. Ainsi, des lésions des zones postérieures de l'hémisphère droit altèrent le sens de l'orientation.

L'intelligence interpersonnelle

C'est l'intelligence des personnes « intuitives », qui leur permet d'être très sensibles aux différences d'humeur, de motivation et d'intention des autres. Le lobe frontal joue un rôle majeur dans cette compétence.

L'intelligence intrapersonnelle

Il s'agit de l'aptitude à la connaissance introspective de soi, la capacité d'analyse de ses émotions et sentiments, ce qui permet de mieux orienter son comportement. Là encore, les lobes frontaux sont très actifs dans cette intelligence. Des lésions de la partie inférieure des lobes frontaux provoquent souvent de l'irritabilité ou de l'euphorie, tandis que des lésions supérieures produisent plutôt de l'indifférence et de l'apathie.

H. Gardner a récemment ajouté une huitième intelligence et émis l'hypothèse d'une neuvième :

L'intelligence naturaliste

Elle concerne la capacité de reconnaître et distinguer entre telle et telle plante, ou tel ou tel animal, par exemple, entre une tourterelle et un pigeon. Ainsi, Darwin possédait une remarquable intelligence naturaliste.

L'intelligence existentielle

C'est la capacité humaine de poser des questions sur des problèmes fondamentaux de l'existence, tels que « d'où venons-nous ? », « de quoi est constitué le monde ? », ou encore « pourquoi mourons-nous ? ». H. Gardner n'a cependant pas encore pris en compte cette intelligence en raison de l'absence actuelle de preuves concernant sa base neurologique.



Jean Piaget

Test de la WAIS (David Weschler) - 1968



IV. La mémoire

VOTRE MEMOIRE EST-ELLE BONNE ?

Gradation des réponses :

- 1 Pas du tout au cours des six derniers mois
- 2 A peu près une fois au cours des six derniers mois
- 3 Plus d'une fois au cours des six derniers mois, mais moins d'une fois par mois
- 4 A peu près une fois par mois
- 5 Plus d'une fois par mois mais moins d'une fois par semaine
- 6 A peu près une fois par semaine
- 7 Plus d'une fois par semaine mais moins d'une fois par jour
- 8 A peu près une fois par jour
- 9 Plus d'une fois par jour

VOUS EST-IL ARRIVE....

- | | |
|--|---|
| 1 Oublier où vous avez déposé quelque chose. Perdre des choses chez vous. | 0 |
| 2 Ne pas parvenir à reconnaître des endroits où l'on vous a dit que vous avez été souvent auparavant | 0 |
| 3 Trouver une histoire télévisée difficile à suivre | 0 |
| 4 Ne pas vous souvenir d'un changement dans votre routine quotidienne, comme un changement de la place où qqchose est rangé, ou du moment où qqchose doit se produire. Suivre votre routine ancienne par erreur ou distraction | 0 |
| 5 Avoir à revenir sur vos pas pour vérifier si vous avez fait qqchose que vous aviez l'intention de faire | 0 |
| 6 Oublier quand qqchose s'est produit : par exemple, oublier si qqchose s'est produit hier ou la semaine passée | 0 |
| 7 Oublier complètement de prendre qqchose avec vous, ou devoir retourner les prendre | 0 |
| 8 Oublier qu'on vous a dit qqchose hier ou il y a quelques jours et, peut-être, devoir vous le faire rappeler | 0 |
| 9 Commencer à lire qqchose (un livre ou un article de journal ou de magazine) sans réaliser que vous l'aviez déjà lu | 0 |
| 10 Vous laisser aller à parler de choses sans importance ou sans nécessité | 0 |
| 11 Ne pas parvenir à reconnaître, de vue, des relations proches ou des amis que vous rencontrez souvent | 0 |
| 12 Avoir des difficultés à acquérir une nouvelle habileté. Par exemple à apprendre un nouveau jeu ou, au travail, quelque nouveau gadget après que vous l'avez utilisé une ou deux fois | 0 |
| 13 Avoir un mot "au bout de la langue"... Vous savez ce que c'est mais ne parvenez pas à le trouver | 0 |
| 14 Oublier complètement de faire des choses que vous aviez dit que vous feriez et que vous aviez projeté de faire | 0 |
| 15 Oublier des détails importants sur des choses que vous avez faites ou qui vous sont arrivées le jour avant | 0 |
| 16 Oublier, en parlant à quelqu'un, ce que vous veniez de dire. En disant peut-être : "De quoi est-ce que je parlais ?" | 0 |
| 17 En lisant un journal ou un magazine, être incapable de suivre la trame d'une histoire, perdre la trace de ce dont il était question | 0 |
| 18 Oublier de dire qqchose d'important à quelqu'un. Oublier peut-être de transmettre un message ou de rappeler qqchose à quelqu'un | 0 |
| 19 Vous oubliez des détails importants à votre sujet, par exemple votre date de naissance ou le lieu où vous vivez | 0 |
| 20 Avoir les détails de ce que quelqu'un vous a dit devenus embrouillés et confus | 0 |
| 21 Raconter à quelqu'un une blague ou une histoire que vous lui aviez déjà racontée | 0 |

- | | | |
|----|--|---|
| 22 | Oublier les détails de choses que vous faites régulièrement, que ce soit à la maison ou au travail. Par exemple, oublier les détails de ce qu'il y a à faire, ou oublier à quel moment le faire. | 0 |
| 23 | Trouver le visage de personnes célèbres vues à la télévision ou sur photos peu familier, voire non familier | 0 |
| 24 | Oublier où des objets sont normalement rangés ou les chercher à des endroits erronés | 0 |
| 25 | a. Se trouver perdu ou dans la mauvaise direction lors d'un voyage, d'une promenade ou dans un building où vous avez été souvent auparavant ;
b. Se trouver perdu ou dans la mauvaise direction lors d'un voyage, d'une promenade ou dans un building où vous n'avez été qu'une ou deux fois auparavant | 0 |
| 26 | Faire quelque geste habituel deux fois par erreur. Par exemple, mettre deux fois du thé dans la théière, commencer à vous brosser les dents ou vous coiffer quand vous venez de le faire. | 0 |
| 27 | Répéter à quelqu'un ce que vous venez juste de lui dire ou lui poser la même question deux fois de suite | 0 |

TOTAL

Votre mémoire est-elle bonne ? Répondez et additionnez les chiffres pour obtenir le score final...

Mémoire bonne à très bonne : 27 à 58

Mémoire satisfaisante : 58 à 116

Mémoire faible : 116 à 243

La mémoire varie d'un individu à l'autre. Les individus ne stockent pas les informations de la même façon. La mémoire intervient dans tous les **apprentissages**...

1. Mémoire et apprentissage.

Il existe différents types de mémoire humaine, mais la **mémoire visuelle**, la **mémoire auditive** et la **mémoire kinesthésique** sont les plus utilisées dans la mémorisation des cours. Selon le profil dominant, l'apprentissage peut être personnalisé. Ainsi, les différents types de mémoire humaine exigent seulement des méthodes adaptées, pour être plus performants ! Pour plus d'efficacité, voici comment :

La mémoire visuelle

La mémoire visuelle se base donc sur l'enregistrement via les yeux. Si vous êtes à l'aise avec les images plutôt qu'avec les sons, vous êtes concernés. Lors de vos révisions, misez sur les croquis pour optimiser votre mémorisation.

Utilisez des **schémas**, des tableaux ou encore des couleurs pour illustrer les informations à enregistrer. Votre cerveau se souviendra de ces données en les « *photographiant* ». N'hésitez pas à ajouter des effets visuels personnalisés, particulièrement pour les **fiches de révisions**.

La mémoire auditive

Si vous aimez écouter plutôt que prendre des notes, votre mémoire est auditive. Adoptez ainsi un style de révision « *sonore* » pour préparer votre examen. **Lisez les cours à haute voix** et n'hésitez pas à répéter plusieurs fois afin de les graver dans votre cerveau.

Pour les schémas, essayez de trouver les mots pour les traduire et expliquez votre analyse à haute voix. Vous pouvez même en faire des chansons pour augmenter encore plus l'« *enregistrement* ». Parmi les différents types de mémoire humaine, la mémoire auditive constitue l'une des plus actives. Une simple discussion sur les cours vous permettra de mémoriser les informations.

La mémoire kinesthésique

Si votre mémoire n'est ni visuelle ni auditive, elle est sûrement kinesthésique ou motrice. Dans ce cas, vous avez besoin de « *toucher* » pour mémoriser. Vous n'enregistrez les informations que si vous vous projetez dans l'action. La **réécriture** est un moyen efficace pour vous faire retenir les cours. Faites des **fiches de révision**, expérimentez des schémas par vous-même. Prenez note de ce que vous jugez intéressant. Vous pouvez même écrire des petits poèmes amusants pour enregistrer les cours. C'est la mémoire kinesthésique qui a sans doute besoin de plus de travail parmi les différents types de mémoire humaine.

En rapport avec la mémoire, ce que l'on veut étudier doit :

- Avoir du sens - comprendre ce que l'on étudie : difficile d'étudier un texte en chinois si on ne maîtrise pas la langue
- Etre organisé, structuré : couleurs, présentation aérée, paragraphes différenciés, titres soulignés,...

Plus précisément :

La mémoire et l'**aspect affectif et motivationnel** : on retient mieux une matière que l'on apprécie.

La mémoire et le **lieu d'étude** : endroit calme sans bruits parasites ou alors un bruit de fond régulier (certains étudient avec un fond musical), endroit aéré (apport en O₂), endroit bien éclairé de préférence avec deux sources lumineuses (une seule source porte à la somnolence), endroit bien chauffé (le froid empêche la concentration, le chaud endort)

La mémoire et le **sommeil** : celui-ci favorise la mémorisation (6h de sommeil minimum), il est conseillé de relire ses notes avant l'endormissement, ainsi pendant la nuit les informations se structurent.

La mémoire et le **rythme d'étude** : il est conseillé d'étudier de 30 à 50 min avec une pause de 10 min à la suite. Mieux vaut étudier en plusieurs fois (étudier trois fois 1h sur trois jours est préférable à 3h la veille d'une interrogation).

La mémoire et certaines **substances** : Des substances doivent alimenter notre cerveau pour qu'il entretienne convenablement notre mémoire. Il s'agit du *diméthylamino-éthanol*, un élément naturel qui facilite la synthèse de l'acétylcholine dans le cerveau. On en trouve dans les sardines et les anchois. La choline, un neurotransmetteur proche des vitamines du groupe B entre aussi dans la composition de l'acétylcholine, l'un des principaux neuromédiateurs de la mémoire. La liste des éléments riches en choline est longue : les œufs, le soja, les artichauts, les brocolis, les choux, les abats, les fruits de mer, le germe de blé... Très riche en potassium et en magnésium, la consommation de chocolat est recommandée pour son rôle de stimulant cérébral. Le chocolat agit sur le cerveau via trois substances : la *théobromine*, stimulatrice du système nerveux ; ainsi que la *caféine* et la *phényléthylamine* qui sont des psychostimulants et donc positifs pour l'attention et la concentration. Par ailleurs, les neuroleptiques, anxiolytiques et autres antidépresseurs interagissent avec nos neurotransmetteurs cérébraux. Ceux-ci pris pendant l'étude des matières devront être repris au même dosage le jour de l'interrogation, ainsi l'équilibre biochimique du cerveau est identique.

Les procédés d'aide à la mémorisation :

Les **moyens mnémotechniques**, ainsi 'les stalactites tombent, les stalagmites montent !'

La **méthode de décomposition de mots**, ainsi *acétylcholine* devient as, sept, île, colline ou encore *dopamine* devient dos, pas, mine !

La **méthode des associations verbales**, ainsi 'mais où et donc or ni car ?'

2. Les types de mémoire.

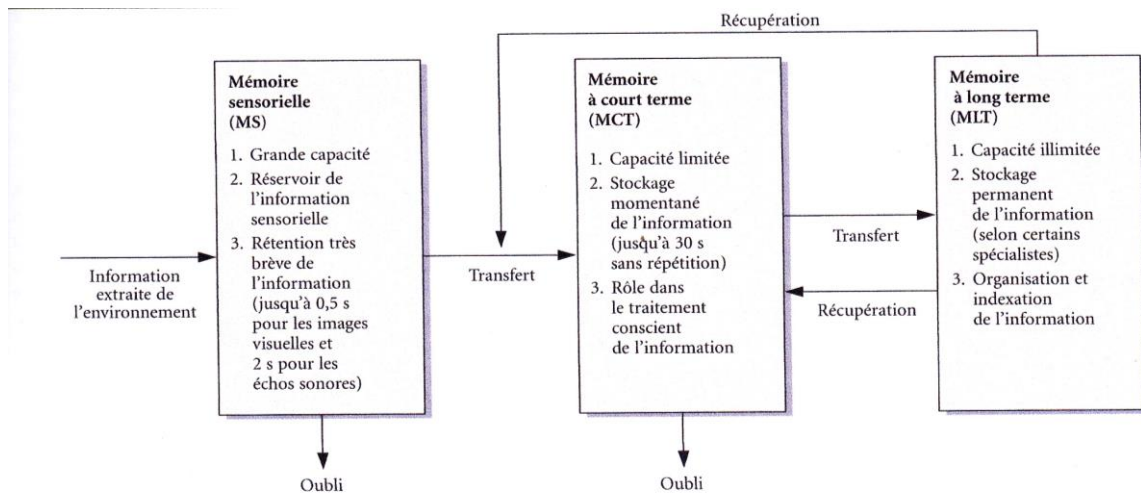


FIGURE 10.1 Le modèle des trois mémoires

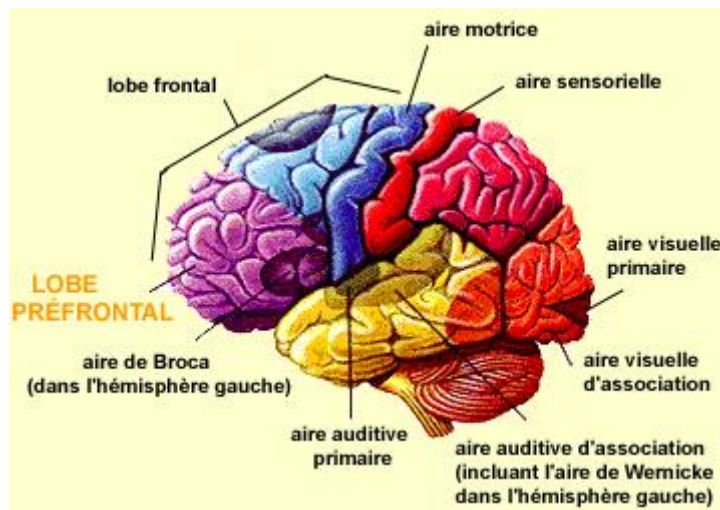
Selon le modèle des trois mémoires, on considère perdue à jamais l'information qui ne chemine pas de la mémoire sensorielle à la mémoire à court terme ou de la mémoire à court terme à la mémoire à long terme. Une fois dans la mémoire à long terme, l'information peut être récupérée pour analyser celle provenant de la mémoire sensorielle ou les opérations mentales passagères de la mémoire à court terme.

La **mémoire sensorielle** (MS) conserve fidèlement mais très brièvement l'information apportée par les sens, principalement les sons, les images, les odeurs, plus accessoirement les saveurs et le toucher. Sa durée est si courte (de l'ordre de quelques centaines de millisecondes à une ou deux secondes) qu'elle est souvent considérée comme faisant partie du processus de perception. Elle n'en constitue pas moins un passage obligé pour le stockage dans la mémoire à court terme (MCT).

La **mémoire à court terme** (MCT) enregistre temporairement les événements s'enchaînant dans nos vies. Un visage croisé dans la rue ou un numéro de téléphone entendu qui se dissipera rapidement à tout jamais si on ne fait pas un effort conscient pour s'en rappeler. Sa capacité de stockage est limitée à environ sept items et elle dure quelques dizaines de secondes seulement. Encore une fois ici, la MCT est ce qui va permettre le stade de rétention suivant, la mémoire à long terme (MLT).

De plus, un élément retenu un court instant sert la plupart du temps à accomplir quelque chose que l'on a planifié, que ce soit calculer ses dépenses ou convaincre quelqu'un. Poussée à l'extrême, c'est cette MCT qui permet au champion d'échec d'explorer plusieurs solutions possibles avant de choisir celle qui mènera au mat !

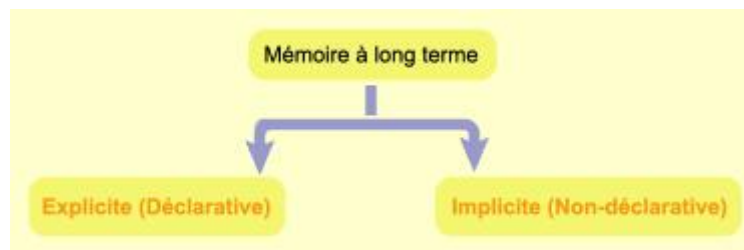
Cette capacité de retenir temporairement une information en vue de mener à bien une tâche est spécifiquement humaine. Elle rend très active certaines régions de notre cerveau, en particulier le **lobe préfrontal**.



La **mémoire à long terme** (MLT) sert non seulement à emmagasiner tous les événements significatifs qui jalonnent notre existence, mais aussi à retenir le sens des mots et les habiletés manuelles apprises. Sa capacité semble illimitée et elle peut durer des jours, des mois, des années, voire toute une vie ! Toutefois, elle est loin d'être infaillible et déforme parfois les faits, sa fiabilité tend à décroître avec l'âge.

Le passage de la MCT (ou la mémoire de travail) à la MLT s'effectue grâce à l'hippocampe, c'est une partie très ancienne du cortex située dans le repli interne du lobe temporal. Attention pour être réutilisée, une information stockée en MLT devra absolument repasser en MCT, c'est le **mécanisme de récupération**.

Quand on parle de la MLT, on fait référence à des souvenirs durables. Mais d'autres critères que la durée peuvent nous aider à décortiquer le phénomène complexe de la mémoire. Un autre de ces critères est notre capacité ou non à verbaliser un souvenir. Deux grands systèmes de mémoire se dessinent alors.

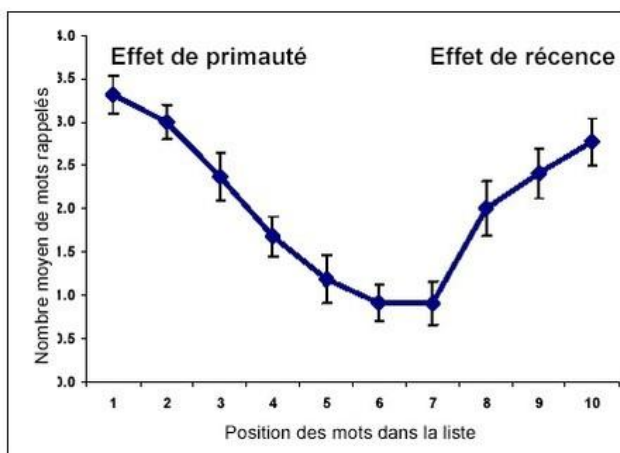


D'une part une **mémoire déclarative** qui est celle de toutes ces choses dont on a conscience de se souvenir et que l'on peut décrire verbalement. On qualifie aussi cette mémoire d'**explicite** parce que l'on peut décrire et nommer explicitement ces souvenirs, que ce soit notre date de naissance, la signification du mot "berceau" ou encore ce que l'on a mangé la veille.

D'autre part, nous avons également une **mémoire non-déclarative** qu'on appelle aussi mémoire **implicite** parce qu'elle s'exprime autrement qu'avec des mots. Aller à bicyclette, jongler ou simplement attacher son lacet font appel à un apprentissage moteur qui n'a pas besoin du langage pour s'exprimer. La mémoire d'un savoir-faire est donc un type particulier de mémoire implicite

3. Les mécanismes et effets de la mémoire.

A. L'effet de position sérielle.



Si dans une expérience, on présente visuellement 100 mots, à une certaine cadence. On demande ensuite au sujet de rappeler les mots. Les mots du début et de la fin de la liste sont mieux rappelés que ceux du milieu.

Le meilleur rappel des mots du début est appelé **effet de primauté** et le meilleur rappel des mots de la fin est appelé **effet de récence**.

B. L'évocation et la reconnaissance.

La restitution de l'information encodée dans la mémoire à long terme est traditionnellement subdivisée en deux types. L'**évocation** ou rappel implique une restitution active de l'information, alors que la **reconnaissance** requiert seulement de décider si une chose parmi d'autres a été préalablement rencontrée. L'activation pour le rappel est plus difficile car elle doit se faire globalement dans toute l'assemblée de neurones impliqués dans ce souvenir. Par contre, une activation partielle du réseau neuronal déclenchée par une partie d'un objet pourrait suffire à activer tout le réseau dans le cas de la reconnaissance.

Ainsi, au commissariat, reconnaître la photo d'un agresseur dans une série de photos présentées. Ici la compréhension n'est pas obligatoire, c'est juste de la **reconnaissance**. Tout comme répondre à une question à choix multiple, il faut reconnaître la ou les bonne(s) réponse(s).

Dans l'**évocation** ou le *rappel*, on a besoin d'indices pour amorcer un **mécanisme de récupération**. Ainsi, tenter de se souvenir de son professeur de mathématique de sa deuxième année en enseignement secondaire.

Un autre aspect important dans les phénomènes de mémorisation est l'**oubli**. L'oubli permet de nous débarrasser de l'énorme quantité d'informations que nous traitons tous les jours et qui est jugée sans utilité pour l'avenir. Finalement, le **processus de récupération** des souvenirs, volontaires ou non, fait appel à des mécanismes actifs qui vont utiliser les indices de l'encodage. L'information est alors copiée temporairement de la MLT dans la MCT ou mémoire de travail pour être utilisée. Plus un souvenir sera codé, élaboré, organisé, structuré, plus il sera facile à retrouver. On comprend alors que l'oubli peut être causé par des ratés à chacune de ces étapes : mauvais encodage, trace insuffisamment consolidée ou difficulté de récupération.

V. Gros plan sur l'adolescence

Un questionnaire est établi pour exploiter le document contenu dans les pages 51 à 57. En répondant aux questions ci-après, une synthèse peut ainsi se constituer.

- 1°- Pourquoi, selon des référents biologiques et physiques, affirme-t-on que l'adolescence est *"un processus dynamique d'évolution corporelle s'étendant sur plusieurs années"* ?
- 2°- a. Selon les référents psychologiques, quelle est la contradiction que vit l'adolescent au niveau de ses besoins ?
b. Comment réagit l'adolescent face à cette contradiction ?
c. Quel sera le rôle de l'éducateur ?
- 3°- Quelle est l'influence de la société sur le comportement de l'adolescent ?
- 4°- a. Quelles sont les étapes marquantes du développement psychosexuel de l'adolescent ? Expliquer brièvement.
b. Quel sera le rôle de l'éducateur à chacune de ces étapes ?
- 5°- Qu'apporte la mixité dans les groupes d'adolescents ?
- 6°- a. Quelles peuvent être les différentes significations des premières relations sexuelles de l'adolescent ?
b. Quel sera le rôle de l'éducateur à ce moment ?
- 7°- a. En quoi consiste le comportement instable et l'attitude versatile de l'adolescent ?
b. Quelles seront les tâches de l'éducateur face à cette situation ?

L' ADOLESCENCE

Il serait par trop simpliste de ne considérer dans l'adolescence qu'un phénomène biologique lié à une transformation profonde de l'activité endocrinienne de l'être humain.

Cette transformation biologique va de pair avec une transformation psychologique tout aussi importante.

L'ensemble des modifications se fera également sentir dans le comportement psycho-social de l'adolescent dans ses relations avec autrui.

Quiconque veut comprendre le phénomène de l'adolescence doit donc l'envisager sous ces trois aspects intimement liés, biologique, psychologique, psycho-sociologique.

I. LA MATURATION BIOLOGIQUE ET PHYSIQUE

On considère, de façon un peu arbitraire, que le début de l'adolescence correspond à l'apparition des premières règles chez la fille, à la première émission de sperme chez le garçon; on sait également que ces manifestations apparaissent plus tardivement chez le garçon.

Cependant l'adolescence n'est pas une crise brutale de transformation, mais bien une lente évolution qui commence par une modification profonde de l'activité endocrinienne et se poursuit durant plusieurs années jusqu'au moment où le développement physique est pratiquement achevé.

Ce processus se développe à des rythmes très différents suivant les individus (certains enfants auront terminé leur maturation sexuelle avant que d'autres ne l'aient commencée). Il débute par une période de pré-puberté, caractérisée par une poussée importante de la croissance staturale, les premiers signes de maturation sexuelle, et l'apparition des poils pubiens. A ces premiers signes, fait suite une période où l'adolescent est facilement fatigué. Une chute transitoire du rendement scolaire s'ensuit bien souvent. Cette croissance générale s'accompagne chez le garçon d'un fort développement musculaire (sa force va doubler en 2 ans).

La fin du développement physiologique de l'adolescence se marque par le ralentissement de la croissance staturale, la maturation complète des caractères sexuels primaires (maturation des organes génitaux) et secondaires (pilosité, voix muée chez les garçons, arrêt du développement de la poitrine chez les filles, modification de la morphologie osseuse), ainsi qu'une fertilité certaine.

Des études récentes ont aussi démontré l'allongement de la période de l'adolescence. Par rapport au siècle dernier, l'apparition de la puberté tend à devenir plus précoce.

Une première constatation apparaît : l'adolescence qui est un processus dynamique d'évolution corporelle qui s'étend sur plusieurs années, aura pour conséquence que l'adolescent se trouve dans une situation ambiguë concernant son identité : « Suis-je un enfant ? Suis-je un adulte ? » De même l'adulte se pose la question : « Dois-je le traiter comme un enfant ou comme un adulte ? »

Une deuxième constatation tout aussi importante pour les implications qui en découlent : d'une façon générale la maturité physiologique de l'adolescent est atteinte plus rapidement que la maturité psychologique. De ce fait l'adolescent est un être hybride au corps d'adulte sans qu'il soit pour autant capable de prendre les responsabilités exigées de l'adulte, ni qu'il jouisse des droits que confère le statut d'adulte.

Le profond bouleversement somatique de l'adolescence entraîne un bouleversement tout aussi profond des pulsions psychiques. L'évolution psychique de l'adolescent sera le reflet des conflits auxquels donnent lieu ces pulsions, face à un monde réel dans lequel l'adolescent cherche à affirmer son identité et ressent la nécessité de se trouver un statut personnel.

Cela ne l'empêche pas d'éprouver encore le besoin de se sentir soutenu et accepté, car l'adolescent n'est pas encore suffisamment sûr de lui pour pouvoir prendre seul toutes les responsabilités.

Les contradictions de l'adolescent

L'adolescent est confronté avec deux besoins contradictoires : le besoin d'indépendance et d'affirmation de soi et le besoin d'aide et de soutien. Cette contradiction apparaîtra dans le comportement de l'adolescent. Tantôt fanfaron et arrogant, tantôt plein de doute et d'incertitude, il oscille entre l'excès et le manque de confiance en soi. Il se réfugie dans les rêveries, fuit les contacts sociaux.

II. L' ADOLESCENCE EST UN BOULEVERSEMENT PSYCHIQUE

Le profond bouleversement somatique de l'adolescence entraîne un bouleversement tout aussi profond des pulsions psychiques. L'évolution psychique de l'adolescent sera le reflet des conflits auxquels donnent lieu ces pulsions, face à un monde réel dans lequel l'adolescent cherche à affirmer son identité et ressent la nécessité de se trouver un statut personnel.

Cela ne l'empêche pas d'éprouver encore le besoin de se sentir soutenu et accepté, car l'adolescent n'est pas encore suffisamment sûr de lui pour pouvoir prendre seul toutes les responsabilités.

Les contradictions de l'adolescent

L'adolescent est confronté avec deux besoins contradictoires : le besoin d'indépendance et d'affirmation de soi et le besoin d'aide et de soutien. Cette contradiction apparaîtra dans le comportement de l'adolescent. Tantôt fanfaron et arrogant, tantôt plein de doute et d'incertitude, il oscille entre l'excès et le manque de confiance en soi. Il se réfugie dans les rêveries, fuit les contacts sociaux.

TABLE DES MATIERES

I. La maturation biologique et physique	3
II. L'adolescence est un bouleversement psychique	3
— Les contradictions de l'adolescent	3
— Adolescence et idéalisme	4
— La révolte de l'adolescent	4
III. L'adolescent dans la société	4
— Les pressions sociales	4
— L'intégration sociale de l'adolescent	5
IV. La maturation sexuelle	5
— La sexualité des adolescents	6
— La masturbation	6
— La première menstruation	7
— Tendances et comportements homosexuels	7
— L'homosexualité confirmée	7
V. Les relations entre garçons et filles	8
— L'approche hétérosexuelle	8
— Les relations sexuelles et leur signification à l'adolescence	8
— Quelques problèmes : peur de la grossesse, moyens anticonceptionnels, continence	9
— La sexualité dans l'amour	9
VI. Les crises de l'adolescent et leurs manifestations extérieures	10
— La fatigue de l'adolescent	10
— Le sommeil	10
— Emploi et abus de médicaments excitants	11
— Le tabac	11
VII. La psycho-pathologie dans l'adolescence	11
— Les troubles obsessionnels	12
— Les troubles phobiques	12
— Les manifestations anxieuses	12
— Les troubles plus profonds de la personnalité	12
— Maladie mentale déclarée (psychose)	12
— Les tentatives de suicide	13
— Les comportements délinquants	13
— Quelle conduite adopter ?	13
VIII. Les centres psycho-médico-sociaux et les offices d'orientation scolaire et professionnelle	14
IX. Bibliographie	III

se convaincant de l'impossibilité que quelqu'un puisse encore comprendre ses sentiments et ses idées, mais passe bientôt à un gregarisme qui semble tout aussi excessif que son isolement. Il n'y aura pas lieu de s'étonner si au cours de son développement, l'adolescent apparaît volontiers rebelle et agressif, puisqu'une des conditions de sa maturation consiste à prouver à l'adulte, aussi bien qu'à lui-même, qu'il est « quelqu'un ». De là son besoin de se différencier et de prendre ses distances par rapport au monde des adultes.

Adolescence et idéalisme

Pour échapper à ces émotions tumultueuses et contradictoires l'adolescent se réfugie souvent avec passion dans les plaisirs de l'intellectualisme, de la discussion pour la discussion. Défenseur de théories extrêmes, il se voit réformateur du monde et défenseur de la justice, il rejette toute compromission. Cet élan des jeunes vers des formes d'un idéalisme qui, aux yeux des adultes, apparaît volontiers excessif, voire même outrancier, doit être considéré comme inhérent à cette période du développement. Lorsqu'il parvient à se servir de son intelligence, de ses connaissances et de ses aptitudes, l'adolescent surmonte ces contradictions pour s'affirmer dans la communication avec autrui et de là s'accepter lui-même.

Pour toutes ces raisons les adultes ne se montreront pas indifférents, passifs ou hostiles à ces manifestations. Ils veilleront à ce que ces qualités d'énergie et d'enthousiasme ne restent pas uniquement sur le plan verbal, mais débouchent au contraire dans l'action concrète et la responsabilité. En confiant à l'adolescent, en même temps des responsabilités et des possibilités d'action celui-ci pourra prendre des initiatives constructives. De la sorte, l'adulte apparaîtra aux yeux de l'adolescent, comme plus ouvert et plus compréhensif à ses problèmes.

La révolte de l'adolescent

Il n'y a pas lieu non plus de se méprendre sur les critiques que peut formuler l'adolescent à l'égard de ses parents, de ses proches, de ses professeurs. Les critiques sont le plus souvent à la mesure de ses exigences ; elles ne diminuent en rien son besoin d'être compris et accepté. Le fait qu'elles soient écoutées par l'adulte, que ce dernier en discute avec l'adolescent, permet bien souvent de rétablir l'équilibre et la relation qui risquait de se rompre. C'est notamment le cas lorsque devant les demandes exagérées sur le plan matériel (argent de poche, etc...) il s'agit de faire prendre conscience à l'adolescent de la réalité et des limites qu'elle impose.

Parfois la révolte peut survenir du fait de déceptions. L'image trop élevée que l'adolescent, lorsqu'il était encore enfant, se faisait de l'adulte auquel il s'identifiait et des exigences qu'il attachait à cette image, ne correspond pas toujours à celle qu'il découvre dans la réalité quotidienne. Parfois l'opposition à l'égard de l'adulte peut se faire plus tenace. Cette révolte ne doit pas nécessairement être considérée comme un comportement acceptable. On ne peut sous-estimer l'influence nuisible que cet état peut avoir sur le groupe auquel appartient l'adolescent. En pareil cas, plutôt que de menacer et de faire peser son autorité d'adulte, ce qui aboutit souvent à un affrontement stérile, mieux vaut faire prendre conscience à l'adolescent de ses responsabilités à l'égard du groupe (la classe).

Il importe de lui faire sentir ses limites en fonction du groupe : être un homme, c'est certes acquiescer son autonomie en tant qu'individu, mais c'est aussi respecter les limites qu'impose l'existence des autres, en société.

III. L'ADOLESCENT DANS LA SOCIÉTÉ

La période de l'adolescence avec ses particularités propres ne peut être dissociée de son contexte sociologique. L'adolescent, en pleine transformation biologique et psychologique, va se trouver confronté avec une société et des structures auxquelles il doit pouvoir s'intégrer.

L'évolution vers la maturité sociale peut se faire plus ou moins rapidement si l'on tient compte que la prolongation de la scolarité entraîne elle-même une prolongation de la période de dépendance familiale et sociale, ne serait-ce par exemple, que dans le domaine matériel et financier. Ainsi, bien qu'ayant déjà atteint la maturité physiologique, l'adolescent se voit retardé dans sa maturité psychosociale et dans son passage vers l'âge adulte : il est maintenu dans un état intermédiaire.

Les pressions sociales

Les sollicitations multiples et permanentes auxquelles l'adolescent est soumis durant cette période, par l'intermédiaire des mass-media (*) favorisent et même renforcent certaines caractéristiques

(*) Mass-media : sous ce terme on désigne les techniques de diffusion de masse (presse, radio, T.V., cinéma).

de cette phase : gregarisme, pseudo-anticonformisme, période d'opposition ou de contestation. Il n'y a pas lieu de s'étonner outre mesure de semblables phénomènes qu'il serait erroné de confondre avec des conduites anormales. Tant d'adultes ne se laissent-ils pas eux-mêmes impressionner et influencer par les techniques de diffusion auxquelles ils sont soumis. La pression sociale et publicitaire tend à faire des adolescents un groupe qui se différencie un peu artificiellement, avec vanité, du monde des enfants et des adultes, mais au sein duquel existe aussi un esprit de grand conformisme, de snobisme auquel l'adolescent résiste difficilement. A la recherche d'un nouveau statut, de nouveaux rôles, d'une nouvelle identité, prompt à s'enthousiasmer et à s'identifier à toute nouvelle figure de héros qu'on lui présente (vedettes de la chanson, du cinéma ou du sport, personnages de livres et de bandes dessinées, etc...) ou qu'il se construit tout aussi prompt à juger et à critiquer ses propres idoles si celles-ci ont failli de quelque façon que ce soit à l'image qu'il se faisait d'elles, l'adolescent au sortir de l'enfance forme une clientèle de choix (mode pour adolescents, journaux spécialisés, etc...) pour ceux qui ont compris son besoin de s'opposer et de s'identifier tout à la fois aux personnes adultes qui l'entourent.

Certains tirent de ces particularités de l'adolescent des avantages économiques. Ils s'efforcent de se servir de ses tendances pour renforcer par le moyen de techniques appropriées, le sentiment qu'il appartient à un groupe social particulier que l'on désigne du nom de « teenager » avec des besoins propres qu'il faut satisfaire. Le temps est revu ou l'on considérerait l'adolescence uniquement comme un moment difficile à passer, « l'âge ingrat ». De nombreux secteurs économiques y concentrent leurs intérêts.

L'intégration sociale de l'adolescent

Cependant il serait erroné de croire que la société ne s'intéresse à l'adolescent que sous cet aspect venal : l'existence de mouvements de jeunesse, de clubs culturels et sportifs, l'organisation de voyages et de conférences destinés aux jeunes témoignent qu'elle lui offre aussi d'autres possibilités. Que l'adolescent subisse en même temps les deux influences et fasse des choix disparates parmi tout ce qui lui est proposé ne peut être considéré comme un mal : ce peut être parfois une dispersion soutenable et salutaire. Par sa participation à certaines activités, l'adolescent a la possibilité de manifester ses capacités à prendre des responsabilités en fonction de son degré de maturité propre ; l'entrée et l'intégration dans le monde des adultes lui seront ainsi facilitées. Aider l'adolescent à mûrir, c'est l'aider à lui faire prendre conscience de sa propre originalité en tant qu'individu, et lui permettre d'user de son droit à cette originalité (*) tout en s'intégrant dans la collectivité humaine.

Dans cette optique, le rôle de l'école est des plus importants. Le groupe scolaire permet la prise de responsabilités, favorise les engagements et la solidarité et réduit ainsi les besoins d'exutoire anarchique.

IV. LA MATURATION SEXUELLE

Au sortir de la petite enfance, s'achève chez l'enfant, une différenciation progressive du sentiment de son identité. L'enfant, après une période durant laquelle il ne fait guère de distinction entre les parents, s'identifie peu à peu au parent du même sexe. Il n'agit plus de la même manière envers son père et envers sa mère, envers les hommes et envers les femmes. Le garçon et la fille ont alors acquis le sentiment clair de leur appartenance à l'un ou l'autre sexe. Ils ont fixé dans leurs grandes lignes des relations différenciées à l'égard des garçons et des filles.

Mais bientôt s'installera une « période de latence » qui s'étendra jusqu'à la prépuberté et pendant laquelle, si l'évolution de l'enfant a été harmonieuse, la situation ainsi atteinte ne se modifiera guère.

Lors de l'évolution vers la puberté, parallèlement à la maturation des caractères sexuels primaires et secondaires, les pulsions à caractère sexuel reviennent en premier plan. Les relations avec l'un et l'autre sexe se différencient plus clairement encore et l'enfant accorde une importance grandissante à l'autre sexe.

Les relations avec les parents qui avaient été plus ou moins stables au cours des années précédentes se modifient à nouveau. A mesure qu'il prend conscience de la pluralité des sexes, le jeune remet en question l'image de son père et de sa mère, modèle primordial de l'homme et de la femme.

(*) Cette originalité peut se traduire par des extravagances dans l'attitude et le vêtement, les extravagances ne seront pas condamnées a priori. Elles peuvent n'être que passagères et mériter de toute manière que l'on s'attache à découvrir ce qu'elles expriment.

Le progrès de l'esprit critique aidant (*) on voit souvent se renouveler les comportements essayés avant la « période de latence » : rivalité et conflit avec le parent de même sexe et rapprochement avec l'autre.

Le début des crises avec les parents seront très symptomatiques de l'adolescence (voir plus haut). A ce moment pour aider la maturation psycho-sexuelle de l'enfant, une action complémentaire des parents et des professeurs aura une influence des plus favorables. Pour cela un minimum de connaissance des uns et des autres est nécessaire, il importe en effet que le professeur puisse compléter les lacunes éventuelles de l'éducation donnée à la maison, sans pour autant concurrencer déloyalement les parents par des informations contradictoires.

Il importe beaucoup que l'enfant ne soit pas plongé dans la perplexité ou tiraillé entre sa famille et ses maîtres.

La sexualité des adolescents

Le réveil de la sexualité chez l'adolescent se répercutera sur toute sa personne. L'éducateur a parfois l'occasion d'éclairer l'adolescent sur les questions sexuelles. Sa tâche est alors d'aider l'adolescent à trouver le sens de sa sexualité et à développer celle-ci harmonieusement.

Relevons ici les phénomènes les plus courants que l'on rencontre chez les jeunes au cours de leur évolution sexuelle :

La masturbation

Dès l'abord il faut distinguer deux sortes de masturbation : celle que pratique l'adolescent dans la découverte de son corps et l'éveil de sa sexualité et celle qui, ultérieurement, peut se cristalliser chez certains individus en une habitude incoercible.

Le premier type de masturbation est un phénomène naturel qui accompagne la phase de l'évolution du jeune adolescent vers l'hétérosexualité. Il se produit moins souvent chez la fille que chez le garçon. Considérée dans le seul fait physique, la masturbation n'est pas nocive. Il est donc faux et dangereux d'agiter de vaines menaces sur les conséquences physiques de la masturbation (atrophie des organes génitaux, du cerveau, art-on dit, et autres sottises de ce genre).

Ce n'est pas l'acte masturbatoire en lui-même qui rend l'adolescent nerveux ou apathique, mais le sentiment de culpabilité qui l'accompagne généralement, alimenté tantôt par la crainte de conséquences physiques de l'acte, tantôt par des interdits plus profonds, notamment la peur de la sexualité. Les fantasmes qui accompagnent la masturbation ou qui y sont liés, sont souvent le reflet de l'histoire personnelle et sexuelle de l'adolescent.

L'éducateur aidera l'adolescent à mieux prendre conscience du phénomène, notamment en écartant tout sentiment de culpabilité et de craintes sur d'éventuelles conséquences physiques de la masturbation.

Celle-ci sera présentée à l'adolescent comme le reflet d'une phase naturelle de son évolution et de sa maturation vers une sexualité et une personnalité adultes. Cette maturation sera favorable par tout ce qui aidera l'adolescent à s'ouvrir au monde et à avoir avec autrui des échanges enrichissants, par tout ce qui pourra le conduire vers une hétérosexualité harmonieuse.

Lorsque la masturbation devient à la fois fréquente et incoercible, elle traduit alors le plus souvent un sentiment profond d'isolement, d'abandon ou d'incomplétude. Elle est le reflet d'une anxiété profonde. A travers elle, l'adolescent cherche à trouver en lui-même une consolation, un apaisement transitoire à son angoisse existentielle.

L'aide la plus précieuse alors attendue par le jeune, est de rencontrer quelqu'un (parent, maître ou autre personne) qui par un dialogue amical, compréhensif, et « non moralisant », puisse l'aider à s'affranchir de sa « fuite » du monde extérieur, de son repli sur lui-même. On aidera souvent l'adolescent à retrouver son équilibre par l'éducation positive de son hétérosexualité. L'éducateur veillera à le sortir de son isolement et l'amènera à une meilleure intégration parmi des jeunes gens des deux sexes.

On voit dès lors l'importance des mouvements de jeunesse mixtes, de l'éducation sportive, des initiatives en faveur d'autrui, de la vie en équipe, etc....

(*) On voit bien que l'adolescent qui est ou a été privé de l'un de ses parents (décès, séparation), effectuera plus difficilement sa maturation. Il en résultera souvent des difficultés de caractère et de comportement. Plutôt que de sevrer systématiquement, l'éducateur qui comprend cette situation peut aider le jeune à franchir ce pas difficile.

Si malgré tout la masturbation fréquente et incoercible persiste, elle est l'indice d'une souffrance psychique plus profonde. Dans ce cas, seul le psychologue ou le psychiatre sont compétents pour aider efficacement l'adolescent.

La première menstruation

Pour la jeune fille, la première menstruation et le retour périodique des règles constituent un des événements les plus importants de la puberté. De plus en plus souvent, comme c'est le cas, lorsque l'éducation sexuelle s'est faite harmonieusement dans le cadre familial, l'arrivée des règles est accueillie comme une chose naturelle. Là où l'éducation sexuelle a été nulle ou inadéquate — et pour bon nombre de mères, cette éducation reste parfois difficile —, diverses réactions émotives injustifiées peuvent naître à l'apparition des premières règles. Elles traduisent l'anxiété ou l'inquiétude due soit à l'ignorance, soit à la peur de la féminité. C'est ainsi que l'on constate la volonté de dissimuler les règles elles-mêmes, le refus d'être « comme sa mère », l'impression de souillure liée aux préjugés concernant les femmes indisposées, des fantasmes de blessures des organes internes etc... On rencontre également des sentiments de culpabilité, en relation avec les pulsions sexuelles plus vives qui accompagnent cette période de puberté. L'attention portée à ses organes génitaux peut aussi entraîner une culpabilité qui se cristallise sur la menstruation elle-même.

Parallèlement, on peut voir apparaître des réactions de pudeur et de honte à l'idée du développement des seins ; de telles réactions naissent du refus de voir transformer son corps d'enfant en celui d'une femme.

Il importe de dissiper les craintes et l'ignorance concernant les phénomènes de la maturation sexuelle. On pourrait, par exemple, dans le cadre d'associations de parents, engager les parents à informer les petites filles sur la menstruation entre l'âge de 10 et 11 ans.

Ainsi l'enseignement, en collaboration avec les parents, pourra aider l'adolescente à intégrer plus aisément les transformations dont son corps est l'objet. Il pourra l'amener à accepter avec joie sa féminité naissante.

Tendances et comportements homosexuels

Le mot homosexuel est pris ici (comme dans la littérature psychologique) dans son sens étymologique : il s'agit des sentiments à l'égard des personnes du même sexe. Trop souvent, on qualifie d'homosexuelles uniquement des activités de type pervers, ou bien on considère que les amitiés les plus naturelles conduisent nécessairement lors de l'adolescence, à des « amitiés particulières », et de là croit-on, tout aussi nécessairement à des pratiques homosexuelles actives et à l'homosexualité confirmée : il n'en est rien.

Dans l'évolution vers l'hétérosexualité, au cours de la puberté, survient assez spontanément une phase d'attachement homosexuel. L'attachement homosexuel de l'adolescent est de l'amour éprouvé pour un être avec qui il s'identifie, et grâce auquel c'est avant tout l'amour de soi-même qui peut se satisfaire.

C'est lorsque le MOI de l'adolescent se sera affirmé, que celui-ci éprouvera moins le besoin de se rassurer de cette manière sur sa propre valeur. Il pourra y arriver lorsqu'il aura surmonté la crainte et l'anxiété à l'égard de l'autre sexe.

Cette phase homosexuelle dans l'évolution de la sexualité est le plus habituellement transitoire et ne doit pas faire pronostiquer une homosexualité confirmée.

Habituellement, l'amitié entre adolescents du même sexe se nourrit de discussions passionnées sur les sujets les plus divers qui vont de la mode et du sport à la philosophie. Lorsque des efforts sont faits en commun pour s'instruire de sujets « interdits », cette relation prend un caractère captivant, excitant, et le contenu des secrets partagés est souvent teinté de sexualité.

L'homosexualité confirmée

Il peut arriver chez les adolescents dont le développement infantile déjà a été troublé, qu'ils soient incapables d'accéder à la maturité hétérosexuelle et qu'ils se fixent dans des situations homosexuelles. Certains vivent cette homosexualité sans gêne particulière. Leur attirance pour les femmes est nulle ou se situe sur un plan purement amical, ils sont le plus souvent destinés à rester homosexuels et posent avant tout un problème social : il n'est pas toujours facile de les accepter tels qu'ils sont et en même temps d'éviter qu'ils ne nuisent aux plus jeunes par un prosélytisme fâcheux. D'autres, par contre, sont profondément troublés par la découverte de leurs tendances homosexuelles. Ils résistent

à leurs pulsions dans une lutte anxieuse de tous les instants. Ceux-ci ont infiniment plus de chances d'être aidés et d'atteindre une maturité psychosexuelle.

Dans la première phase de l'adolescence, nous l'avons déjà vu, l'autoérotisme, s'il reste suffisamment maîtrisé, peut aider transitoirement le jeune dans sa marche vers l'hétérosexualité adulte.

LES RELATIONS ENTRE GARÇONS ET FILLES

L'approche hétérosexuelle

Peu après la puberté, les relations jusque là de simple camaraderie indifférenciée entre garçons et filles commencent à se transformer. Le début de l'adolescence se marque par une différenciation des attitudes des uns et des autres. Des couples se forment, qui prennent une certaine distance par rapport au groupe. C'est dans de telles relations d'amitié que peuvent s'apprendre l'attachement, l'intimité, la jalousie, la souffrance liée à la séparation. Citons ici le texte du Dr. GOUST concernant l'importance d'une saine mixité : « L'imaginaire en amour est dangereux pour l'avenir, surtout en l'absence de possibilités d'approches concrètes de l'autre sexe, cet imaginaire se développe surtout dans la ségrégation des sexes, lorsqu'il n'y a pas de mixité concrète entre garçons et filles. Séparer les garçons des filles, n'empêchera pas les garçons de rêver aux filles et les filles de rêver aux garçons. La ségrégation des sexes habitue le garçon à imaginer les filles selon ses aspirations intérieures et non, à les regarder telles qu'elles sont. Aveuglé à l'égard du féminin réel et concret qu'il a devant lui, le garçon va aimer cette jeune fille comme un doublement de lui-même, un prolongement de lui-même, et non pour ce qu'elle est réellement, concrètement. Il n'aime pas l'être réel, mais une image qu'il porte en lui de la femme. Le rôle de l'imaginaire en amour est tel, il est à la source de si funestes méprises sur la personne, aboutissant plus tard à des conflits conjugaux insolubles, que jamais on ne mettra assez en garde les éducateurs contre ce mal fréquent, conséquence d'un manque de contacts éclairés entre garçons et filles ».

Et plus loin, à l'adresse des filles, il ajoute : « On ne dira jamais assez le rôle néfaste de la presse du cœur, dans l'imaginaire féminin... dans l'image absurde et abstraite que tant de jeunes filles se font de l'homme. Beaucoup d'entre elles se font une image d'homme, un amant idéal, un amant idéal, avec lequel elles s'évadent dans une mythologie amoureuse, un bavarisme adolescent, qui leur interdit la connaissance concrète et le contact avec des garçons concrets ».

Un véritable apprentissage dans le concret de la connaissance des êtres et des comportements des sexes est absolument nécessaire. Cette approche des sexes qui peut se faire au sein d'un groupe mixte, ou au sein d'un couple garçon-fille, varie beaucoup selon les cas, en fonction des facteurs d'évolution personnelle et de facteurs du milieu et du groupe. Cet apprentissage progressif du rapprochement des sexes sera bénéfique, si l'approche physique (jeu des regards, émotivité du visage et des voix, et, plus tard, baisers et contacts corporels, par exemple dans la danse...) se fait chez des jeunes dont la conscience est éveillée à l'amour authentique et à une sexualité au service de l'amour. Cette mixité de groupe ou de couple (souvent plus éphémère) rendra le jeune plus apte à la vie sociale si la conscience a été éveillée et éduquée en fonction des autres. D'une telle mixité se développera souvent la capacité de discerner, de choisir, de repousser : tout ce qui, plus tard, pourra permettre à chacun d'être avec le plus de maturité possible le partenaire qui répondra le mieux à ses aspirations profondes et à ses besoins réels.

Les relations sexuelles et leur signification à l'adolescence

Les relations sexuelles entre adolescents deviennent plus fréquentes que jadis. Il n'y a pas pour autant dans chaque cas une remise en question de l'idéal moral que chacun des partenaires s'est imposé : il peut s'agir de l'expression d'un amour partagé, où affection et sexualité sont intimement liés.

Cependant dans bien d'autres, il s'agit d'activités sexuelles ayant d'autres motivations que l'amour, ou même d'une forme de jeu.

La relation sexuelle peut, en effet, servir à affirmer des sentiments ou des attitudes tout à fait étrangers à l'amour : affirmer une soi-disant personnalité d'adulte, exercer une pression vis-à-vis des parents. On verra aussi des jeunes avoir des relations sexuelles pour marquer leur indépendance par rapport au groupe où ils vivent, ou bien marquer l'indépendance de leur groupe de jeunes par rapport au milieu des adultes.

Des mobiles de ce genre peuvent être extrêmement puissants à la fin de l'adolescence, dans la mesure où les questions de conformisme et d'anti-conformisme sont pour les adolescents, tellement importantes.

Pour certains, avoir des relations sexuelles exprime une révolte parfois difficile s'accompagnant ou non de culpabilité. Leur nature et leurs motivations sont souvent différentes.

Enfin, chez certains ou dans certains groupes, les relations sexuelles constituent une sorte de jeu, où aucune valeur n'intervient, qu'il s'agisse soit d'une négation globale de toutes les valeurs, soit, ce qui est pire encore, d'une indifférence vraie à toutes les valeurs. Le choix du partenaire est quasi laissé au hasard, car en tant que personne, il ne compte pas.

Il s'agit ici d'individus ou de groupes nettement pathologiques et chez lesquels le plus souvent les comportements sociaux ou antisociaux ne sont pas loin.

Ces quelques exemples montrent combien peuvent être différents dans leurs fondements les cas de relations sexuelles entre adolescents, et donc combien ils doivent être examinés cas par cas, groupe par groupe, si l'on veut réellement les comprendre. L'attitude que l'on adoptera doit aussi varier en fonction de chaque cas ou de chaque groupe.

Quelques problèmes qui se posent : Peur de la grossesse, moyens anticonceptionnels, continence

Ignorer délibérément l'existence d'activités et de relations sexuelles chez les adolescents, là où elles existent, constituerait une démission. La politique de l'autruche ne mène à rien. De même détourner les adolescents des relations sexuelles par menace de la grossesse n'est pas non plus une solution constructive. A une époque où des moyens anti-conceptionnels sont de plus en plus accessibles aux jeunes, cette menace de la grossesse devient inefficace.

Sous le prétexte qu'il s'agit d'un domaine réservé aux adultes on ne peut ignorer que beaucoup d'adolescents s'informent des moyens anticonceptionnels, et même d'avortement. Le négier serait méconnaître que journaux et magazines leur fournissent à ce sujet de multiples informations présentées de manière sèche et brutale, ce qui ne permet guère à l'adolescent de les intégrer harmonieusement. D'autre part, point n'est besoin de rappeler que la peur n'est pas une bonne éducatrice, et qu'elle peut par ses associations psychologiques profondes, hypothéquer plus tard les relations conjugales, voire les paralyser complètement.

L'interdit qui frappe l'acte sexuel provoque normalement chez le sujet un sentiment de culpabilité morale.

De ce fait, l'acte est vécu comme insécurisant et peut devenir synonyme de danger pour un adolescent encore fragile.

Ici bien sûr se pose le problème de la continence. Cette dernière est intimement liée à la sublimation des instincts. Elle doit venir de la maîtrise de soi sans pour autant devenir une inhibition culpabilisante tout désir sexuel. La continence sera valorisante dans la mesure où elle accompagne l'acceptation de sa propre sexualité et où elle s'insère dans une manière de vivre altruiste librement choisie.

La sexualité dans l'amour

Refuser d'écouter l'adolescent qui soulève la question des relations sexuelles et de lui donner les informations qu'il souhaite dans ce domaine serait l'encourager à s'isoler, l'abandonner à ses difficultés, le rejeter vers le statut d'enfant qu'il veut avant tout dépasser. Ce serait oublier que sensible sujet à pour l'adolescent des résonances affectives profondes qui peuvent entraver l'épanouissement de sa responsabilité, si l'adulte n'a pu le comprendre et lui répondre. Si l'on veut aider l'adolescent à assumer une vie sexuelle équilibrée, l'essentiel ne résidera pas seulement en des informations objectives mais détachées de leur contexte affectif, mais aussi en l'acquisition dans un climat déculpabilisant et sécurisant, d'une véritable maturité psychosexuelle. Cette maturité comporte, avec une réelle ouverture à autrui, la capacité d'atteindre un degré d'engagement affectif où les manifestations de tendresse et les relations sexuelles deviennent le reflet et l'accomplissement le plus profond de la relation d'amour entre deux êtres.

Remarquons que pendant longtemps, le plaisir lié aux relations sexuelles a été considéré comme coupable. L'évolution des idées dans ce domaine fait que les relations sexuelles, à l'intérieur du mariage, apparaissent de plus en plus comme une des expressions privilégiées de l'affection conjugale et de l'harmonie entre époux. La traduction la plus parfaite de cette harmonie est le plaisir sexuel partagé. De la sorte, les relations sexuelles sont une source d'union pour le couple.

On prendra donc au sérieux les problèmes auxquels les adolescents sont confrontés dans ce domaine et on acceptera d'en discuter sans crainte, en veillant constamment à mettre en relief le lien entre affectivité et sexualité.

VI. LES CRISES DE L'ADOLESCENT ET LEURS MANIFESTATIONS EXTERIEURES

Les modifications biologiques et psychologiques provoquent chez l'adolescent des comportements extrêmes qui feront dire de lui qu'il est instable et versatile. Tour à tour, on le voit revêtir, agressif, ou faisant montre d'une soumission admirative; tantôt l'euphorie domine pour faire place bientôt à des états «cafardeux» et dépressifs.

Aux phases de repli sur soi accompagnées de rêveries prolongées ou de périodes durant lesquelles l'adolescent accumule distraction sur distraction, succèdent des phases grégaires qui l'amènent à rechercher de façon active le clan des camarades de son âge. Très sensible à la critique, il supporte mal des frustrations ou ce qu'il croit en être.

Les moindres succès comme les moindres échecs, quel que soit le plan sur lesquels ils se placent, pourront déclencher les variations. Il ne faudra pas s'étonner de ce que, dans les périodes de crise, l'instabilité se répercute sur le rendement scolaire.

S'il est si changeant, c'est qu'il vit intensément des conflits, restés dormants jusqu'à la puberté auxquels la poussée pubertaire et la recherche de sa personnalité d'adulte confèrent une activité nouvelle.

Ces manifestations se résolvent le plus souvent au moment où l'adolescent parvient à s'accepter tel qu'il est vraiment. L'enseignant pourra l'y aider en adoptant à son égard une attitude compréhensive face à ses difficultés, qui lui permettra de maîtriser et dépasser ses problèmes émotionnels.

La fatigue de l'adolescent

Bien souvent, l'adolescent se plaint de fatigue, parfois même d'épuisement. Les transformations bio-physiologiques dont son corps est l'objet en sont en partie responsable. Les professeurs connaissent bien cette lassitude des jeunes en période pré-pubertaire. Mais ramener la fatigue de l'adolescent à cette cause unique serait une erreur.

Les programmes, horaires et tâches scolaires parfois chargées auxquelles sont astreints les élèves, l'attention et la disponibilité mentale qui leur sont demandées, représentent autant de sources de fatigue. Si à celles-ci s'ajoute la fatigue née d'un usage abusif des loisirs (activités sportives trop intenses, excès de compétitions, veillées et sorties trop fréquentes ou trop tardives) il ne sera pas étonnant de constater une chute du rendement scolaire.

A côté de ces formes de fatigue, il en est d'autres qui sont la conséquence des contradictions et conflits internes que l'adolescent s'efforce de surmonter ou de nier : conflits entre l'image qu'il se fait de lui-même et l'image de son idéal, entre son désir d'isolement et son besoin de communication, entre sa recherche d'aide et son refus de toute autorité vécue comme contraignante, entre le désir et la crainte d'un lien affectif qu'il peut ressentir comme menaçant pour son indépendance.

L'enseignant sera attentif à des signes répétés de fatigue chez les adolescents dont il a la charge. La fatigue peut être en effet, un symptôme de troubles physiologiques (endocriniens, p. ex.) ou psychologiques. Dans le dernier cas, elle ne disparaîtra qu'avec la résolution des problèmes qui préoccupent l'adolescent. Si elle vient à persister, il y aura lieu d'adresser l'adolescent au médecin car cette lassitude permanente peut être le signe de perturbations plus profondes qu'il s'agit d'investiguer.

Afin de lui éviter un surmenage inutile, il sera bon de rappeler à l'adolescent que le rendement de son travail scolaire se verra amélioré s'il fragmente les tâches et y intercale des exercices physiques ou toute autre activité différente de l'effort intellectuel qu'il vient de fournir. De même, on lui montrera que la meilleure mémorisation est celle qui naît de la répétition étalée dans le temps. Enfin, chaque fois que possible le travail en petit groupe sera conseillé, non seulement parce qu'il favorise une meilleure intégration des relations interpersonnelles, mais aussi parce que son efficacité est certaine.

Le sommeil

Faut-il rappeler que le sommeil reste encore la façon efficace d'éliminer la fatigue après un effort par la mise en veilleuse des fonctions du système nerveux central. Le temps consacré à dormir ne doit pas être considéré comme perdu, mais comme le temps de récupération de l'énergie nécessaire, pour faire face de façon attentive et adaptée aux nouvelles sollicitations.

Si certains adultes peuvent se contenter de 4 à 5 h de sommeil par nuit, pour la majorité 8 à 9 h s'avèrent indispensables. Il va donc de soi que l'adolescent soumis à une fatigue plus intense dans cette période de la vie qu'il traverse, doit consacrer au moins huit heures au sommeil.

Emploi et abus de médicaments excitants (*)

On pourrait penser que les médicaments excitants sont un remède pour combattre la fatigue. Il en existe en effet qui produisent une stimulation psychique générale, une activité intellectuelle et physique accrue. Les plus classiques en sont les amphétamines et leurs analogues. Certaines de ces médications ne sont fournies que sur prescription médicale, d'autres sont encore en vente libre, mais n'en constituent pas moins un danger. En effet, ces substances entraînent souvent des palpitations, des tremblements, une perte d'appétit et de sommeil. De plus, comme ils créent une tendance à l'accoutumance, ceux qui les prennent en viendront peu à peu à augmenter les doses, au point de devenir de véritables toxicomanes. Il existe à un danger certain pour les adolescents, celui du doping durant la période des examens : certains d'entre eux croient à tort que l'emploi de ces psychotoniques leur facilitera l'assimilation des matières scolaires et leur permettra de mieux supporter la fatigue et l'effort soutenus. En fait, l'emploi de ces médicaments en trop grande quantité, ou durant un certain laps de temps, entraîne un état d'épuisement du système nerveux allant jusqu'à la confusion des idées. Il aboutit finalement à l'effet inverse de celui recherché : l'élève, au moment même de l'examen, de l'interrogation, ou du cours à suivre, se trouve dans l'incapacité de mobiliser valablement sa mémoire et ses capacités d'attention et de raison. Un autre stimulant, plus doux que les psychotoniques, est la caféine. Mais là aussi, l'abus n'est pas sans danger : agitation, anxiété, tremblements des extrémités, insomnie, manque d'appétit en sont les symptômes principaux.

Le tabac

Si pour beaucoup de jeunes, fumer constitue une manière d'affirmer leur statut d'adulte (ou de pseudo-adulte), il en est bien d'autres pour qui la pratique du sport et l'admiration pour la plénitude des forces physiques et de la santé font mépriser l'usage du tabac. Il est bien connu que le tabac a des effets nocifs, sans parler de son rôle dans l'apparition du cancer pulmonaire et des troubles cardiovasculaires, qu'il entraîne un ralentissement des fonctions intellectuelles ainsi que des troubles de la mémoire et de l'attention. De plus, son emploi est formellement contre-indiqué dans la pratique sportive. Nous pouvons certes en informer l'adolescent pour le mettre en garde, mais mieux vaut, chaque fois que cela est possible, prôner des valeurs qui font qu'il s'en détournera tout naturellement.

VII. LA PSYCHO-PATHOLOGIE DANS L'ADOLESCENCE

Ce chapitre a pour but d'attirer l'attention de l'éducateur sur certains troubles pathologiques de la vie mentale qui peuvent se présenter au cours de l'adolescence, afin qu'il en soit alerte lorsqu'il vient à les rencontrer. Si les symptômes psycho-pathologiques de l'adolescent n'hypothéquent pas toujours sérieusement l'avenir, une détection précoce sera, néanmoins d'une grande valeur pour permettre une action préventive efficace. L'enseignant, par son contact permanent avec l'adolescent, occupe une position privilégiée parmi ceux qui peuvent découvrir ces symptômes. Il n'est cependant pas toujours facile de tracer la limite entre les manifestations normales liées aux crises émotionnelles de l'adolescence et les signes plus inquiétants qui doivent alerter éducateurs et parents.

Lorsque plusieurs signes de trouble coexistent, lorsque plusieurs enseignants ont été amenés à les remarquer spontanément, et s'accordent à penser que ces signes dépassent, par leur répétition ou leur durée le cadre d'une simple crise, il y a bien des chances pour qu'il s'agisse de symptômes pathologiques.

Quelles sont les manifestations qui devront à coup sûr retenir l'attention de l'enseignant et l'inciteront instamment à se demander s'il ne s'agit pas de l'expression de troubles plus profonds?

Tout comportement qui se répète fréquemment sous la même forme pendant une période prolongée constitue probablement le symptôme d'un trouble psychologique : il peut con-

(*) Au moment où cette brochure a été rédigée, la question des drogues autres que les excitants et le tabac ne s'est pas posée à la commission.

Pour les informations relatives à ce problème particulier, nous renvoyons à deux documents aisément accessibles : Le dossier LA DROGUE, publié par Info-Jeunes, 3, place Quételet, 1050 Bruxelles (50 frs), sous la direction du Docteur M. SOURIS.

La Brochure INFORMATIONS ET REFLEXIONS SUR LES DROGUES, par le Docteur C. BLOCH, Presses Universitaires de Bruxelles, 42, avenue Paul Héger, 1050 Bruxelles (20 frs).

sister soit dans le besoin de se faire remarquer sans arrêt, que ce soit en bien ou en mal, soit en des attitudes d'isolement, soit encore en des inhibitions ou des craintes immotivées devant certaines situations (élocutions, interrogations, examens, etc...)

Tout échec scolaire massif et inattendu pourra être également l'indice d'une perturbation psychologique.

Tout déclin insidieux du rendement scolaire surtout entre les âges de 14 et 16 ans mérite d'être surveillé afin de voir s'il ne s'accompagne pas d'autres manifestations morbides, notamment un isolement progressif, des distractions fréquentes, des bizarreries du comportement, des remarques incongrues ou inattendues.

Toute apathie permanente et sans cause apparente, surtout lorsqu'elle s'accompagne de troubles du sommeil constitue également un signal d'alarme.

Parmi les symptômes psycho-pathologiques rencontrés, il en est certains qui se regroupent suffisamment fréquemment pour qu'on puisse les classer sommairement, encore qu'ils ne tirent leur plein sens que des circonstances individuelles dans lesquelles on a été amené à les voir apparaître.

Les troubles obsessionnels

Manie de propreté, manies liées au matériel scolaire ou aux conditions de travail, vérifications permanentes, perfectionnisme, scrupulosité douloureuse, culpabilité sexuelle marquée, sont autant de manifestations qui se rencontrent chez l'adolescent présentant des troubles obsessionnels. La rigidité de pensée peut être telle qu'elle paralyse les capacités intellectuelles réelles de l'adolescent.

Les troubles phobiques

Des phobies diverses peuvent se rencontrer : peur de l'obscurité, du bruit, des maladies, phobies alimentaires, phobies de tel ou tel aspect de la vie scolaire, ou de certains cours ou professeurs.

Les manifestations anxieuses

L'adolescent peut également présenter des épisodes anxieux, surtout marqués par des symptômes (angoisses diffuses, signes cardiaques ou digestifs) très pénibles à supporter. Ces épisodes sont souvent réactionnels à des échecs ou à des perturbations familiales. Ils peuvent s'accompagner de dépression. On rencontre parfois semblables états chez des élèves modèles qui, prisonniers de leur rôle, sont anxieux à l'idée d'une quelconque imperfection de leur conduite ou de leurs résultats.

Les troubles plus profonds de la personnalité

Souvent ceux-ci viennent progressivement s'ajouter aux manifestations décrites ci-dessus, ou les remplacer.

Le fléchissement scolaire est peu spectaculaire. Les résultats souvent brillants deviennent peu à peu médiocres sans qu'on en comprenne la cause. L'adolescent se sent incapable de fixer son attention, d'évoquer ses souvenirs. Des troubles de comportement se manifestent : isolement, hostilité démesurée, perturbations des conduites sociales. La mimique est inadéquate : des sourires immotivés apparaissent. Les gestes deviennent maniérés. Le caractère devient bizarre, les actes et les propos sont imprévisibles. Les difficultés du contact social s'exacerbent. Parfois, l'adolescent fuit le regard, porte des lunettes noires protectrices derrière lesquelles il se cache. Tantôt il sera très anxieux, tantôt il manifester une apparente froideur affective. La pensée semble vidée de son contenu et on assiste à des phases de silence et à des réflexions sans rapport réel avec la situation vécue.

Maladie mentale déclarée (Psychose)

A un stade ultérieur peuvent apparaître des interprétations délirantes (impression d'être épié ou persécuté) avec même des hallucinations et de l'agitation. Le discours peut devenir tout à fait désocialisé et incohérent, l'inactivité totale. L'adolescent s'est isolé et enfermé dans un monde délirant personnel.

A côté de cette forme d'entrée insidieuse dans la psychose, une autre forme morbide est assez caractéristique chez l'adolescent. Il s'agit cette fois d'un accès aigu au début soudain. Sans que rien l'ait fait prévoir, l'adolescent devient très agité, passe du rire aux larmes et à l'angoisse, tient des propos incohérents. Ces crises surviennent souvent à la suite d'un choc émotionnel grave (rupture sentimentale, perte d'un être cher, échec...). Malgré leur aspect spectaculaire, ces psychoses aiguës doivent moins inquiéter et sont plus facilement curables que les atteintes insidieuses.

Les tentatives de suicide

La tentative de suicide d'un adolescent est toujours pour la classe, les professeurs et l'établissement tout entier un sujet de perturbation profonde et de préoccupation.

Parfois, la tentative de suicide résulte d'un trouble psychiatrique grave. S'il en est ainsi, elle s'inscrit à la suite d'un certain nombre de symptômes qui n'ont que bien rarement pu passer inaperçus. En ce cas, c'est bien sûr au psychiatre avant tout qu'il appartiendra d'évaluer l'état de l'adolescent, de conduire le traitement, de recommander les mesures à prendre.

Plus souvent, l'acte suicidaire survient lorsque l'adolescent se sent dans une impasse, et surtout dans une situation d'abandon, où plus aucune forme d'appel au secours n'est concevable ou acceptable pour lui. Il prend alors le risque de mourir, mais avec l'espoir secret, inavoué même à lui-même, que son appel à l'aide sera entendu.

Dans ce cas, l'essentiel est de «répondre» dès que possible à cet appel. La collaboration de l'école (et en particulier du préfet et du professeur titulaire) avec le psychiatre et la famille de l'élève est des plus souhaitables. Les réactions de la classe devront être évaluées attentivement. Le psychologue scolaire pourra souvent utilement conseiller les autorités scolaires sur les mesures à prendre.

Il sera souvent très utile de permettre ou de susciter une discussion des élèves de la classe avec l'un des professeurs afin de dissiper l'atmosphère anxieuse et le climat de mystère que peut créer la nouvelle de suicide : ceci pourra aider le groupe à retrouver son équilibre. On évitera de laisser s'implanter les explications faciles de l'acte suicidaire comme le chantage ou la lâcheté ; on insistera plutôt sur la détresse qu'a dû éprouver celui qui en est arrivé au suicide, et sur la sympathie humaine qu'il appelle.

A l'égard de l'élève qui a tenté de se suicider, parfois on pourra le réintégrer dans sa classe ; parfois il vaudra mieux le déplacer. On cherchera à répondre, en collaboration avec le psychiatre, à son sentiment d'abandon, sans marquer cependant de sollicitude excessive. S'il doit être changé de classe, on veillera à ce que ceci ne lui apparaisse pas comme un nouveau rejet. On lui montrera surtout par des attitudes et des actes qu'il n'est pas vrai que personne n'aurait pu l'accueillir lorsqu'il était en détresse, même s'il se sentait seul et abandonné.

Les comportements délinquants

Les connaissances nouvelles en psychologie ont amené à remanier les conceptions que l'on avait de la délinquance juvénile il y a une trentaine d'années. C'est ainsi que l'acte délinquant est apparu dans certains cas comme un symptôme, le délit prenant un caractère symbolique dont la signification reste à préciser. Beaucoup d'enfants avant la puberté inquiètent leurs proches par de petits délits : vols d'argent ou d'aliments dans le cadre familial ou scolaire, tendances à l'école buissonnière, fugues. Ces comportements peuvent s'aggraver à la période pubertaire.

Cependant le pronostic de ces manifestations et plus spécialement des dernières n'est généralement pas mauvais. Ces actes peuvent être réactionnels à un milieu familial frustrant ou perturbé : le vol devient une compensation à des frustrations réelles subtiles ; la fugue, une fuite de ce milieu que craint l'adolescent.

Parfois aussi, les actes délinquants peuvent être l'expression symptomatique de troubles psychologiques.

Il faut également tenir compte d'éléments tels que la suggestibilité, la volonté d'affirmation qui peuvent aboutir à des vols collectifs.

A côté de ces formes de délinquance, il existe une délinquance qui correspond à un véritable comportement antisocial avec rejet agressif de toute autorité, tendance à la destruction des biens et des personnes, inadaptation scolaire profonde. On peut dire que dans ce cas la structuration de la personnalité n'est pas arrivée à se faire d'une manière qui conduit à une adaptation sociale inadéquate. Ici, le pronostic s'il n'est pas toujours sombre, est néanmoins réservé.

On voit combien les causes d'un comportement délinquant peuvent être diverses. Dès lors l'éducateur évitera d'adopter une attitude stéréotypée lorsqu'il se trouve confronté avec de semblables manifestations. Il cherchera au contraire à s'entourer d'informations suffisantes pour essayer de comprendre les raisons de ces actes.

Quelle conduite adopter ?

Quelle devra être la conduite de l'enseignant lorsqu'il est amené à constater l'existence de troubles psycho-pathologiques chez un de ses élèves ?

Il est tout d'abord nécessaire de vérifier auprès de collègues si ses observations concordent avec les leurs et de voir si le problème mérite d'être pris au sérieux. Si tel est le cas, il y a lieu d'agir. Tantôt, et surtout lorsqu'il s'agit de jeunes adolescents, les parents seront les premiers informés de ce que le comportement de leur enfant paraît refléter un trouble psychologique. Ce sera le professeur titulaire, le directeur de l'établissement, le médecin de l'I.M.S. ou encore le directeur du centre P.M.S. qui se chargera de faire part de ces constatations. Tantôt au contraire, et notamment lorsqu'il s'agit d'adolescents plus âgés et plus mûrs, c'est bien souvent la personne qui possède le plus de chances d'obtenir la confiance de l'élève qui devra s'adresser directement à ce dernier. Au cours de l'entretien, cette personne examinera avec l'adolescent la meilleure manière d'informer ses parents. L'intervention doit viser à faire comprendre la nécessité qu'il y a pour l'adolescent de consulter un médecin spécialiste des affections mentales. Le jeune adolescent, jusqu'à l'âge de 15 ans, sera orienté vers un psychiatre d'enfants ou une consultation d'un Centre de Guidance; l'adolescent plus âgé vers un psychiatre d'adultes ou un Centre de Santé Mentale pour Adultes.

VIII. EXTRAITS D'UN RAPPORT DE MR. DERIVIERE

Les centres psycho-médico-sociaux et les offices d'orientation scolaire et professionnelle.

Le statut organique différencie les centres P.M.S. et les offices d'orientation par les caractères spécifiques de leurs ressorts d'opération et de leurs missions. L'activité d'un office d'orientation doit couvrir un canton d'inspection de l'enseignement primaire. Son effort de prospection doit donc viser les élèves à orienter à l'issue de l'enseignement du premier degré et les retardés pédagogiques à diriger vers les écoles appropriées à leurs difficultés. Chaque canton de l'enseignement primaire est desservi par un office libre (catholique) et par un office neutre (communal, provincial). A défaut de service officiel, le centre P.M.S. de l'Etat dans la région est chargé d'une mission d'O.P. pour satisfaire aux demandes des parents qui confient leurs enfants aux écoles publiques.

Les centres P.M.S. opèrent dans les écoles secondaires. Le statut organique impose qu'ils desservent un effectif minimum de 3.000 élèves, appartenant indifféremment à l'enseignement technique, normal, général ou artistique, à condition qu'ils relèvent du même réseau : Etat, province, commune ou privé (catholique). Ils sont hiérarchiquement et organiquement indépendants des écoles où ils travaillent. Si, à défaut de locaux disponibles, l'Etat a dû installer ses centres en dehors des complexes scolaires, il doit néanmoins leur réserver un cabinet de consultation dans l'école pour y recevoir les professeurs, les parents et les élèves.

Les centres P.M.S. se distinguent encore par leur mission : « collaborer à la tutelle sanitaire et à la tutelle psychologique et... collaborer aux recherches sur les modalités d'acquisition des connaissances scolaires ». Le mot « tutelle » représente bien le recours à des tiers, l'école et les parents notamment, en faveur des élèves, mais il est moins adéquat pour désigner les interventions auprès des consultants (élèves ou parents) bénéficiaires immédiats. On les a appelées « guidance » pour les distinguer de la délivrance d'avis et d'informations.

• •

Les deux institutions ont une mission d'orientation par avis aux familles, aux écoles et aux élèves eux-mêmes. En Belgique, depuis Decroly et Christiaens on ne croit plus qu'il suffise d'informer la famille ou un consultant pour qu'il soit orienté. On a toujours pensé qu'il fallait connaître le candidat, sa condition physique, ses tendances caractérielles, sa situation sociale et ses aptitudes intellectuelles et autres.

On a toujours pensé aussi que l'orientation ne pouvait pas être une sélection camouflée pour fournir aux entreprises les candidats dont ils ont besoin : l'orientation se fait au profit de l'individu et non au profit de l'économie. Encore faut-il connaître le contexte économique où le candidat va devoir s'insérer en se tenant prêt à faire toutes les mutations que l'évolution économique imposera. Enfin, les avis sont consultatifs, c'est-à-dire qu'ils sont matière à discussion avec l'école, la famille, le candidat. La décision leur revient en toute liberté.

Enfin, l'orientation est confiée à des professionnels, des licenciés universitaires aidés des avis d'expertises médicales et de l'assistance pour la guidance et la tutelle, d'une infirmière et d'une assistante sociale.

14

Les centres P.M.S. de l'Etat, en application de la loi qui leur donne une mission d'inspection médicale, commencent dès le passage de l'école maternelle (suivie par plus de 90 % des enfants) à l'enseignement primaire. On demande aux institutrices gardiennes de classer leurs enfants d'après les signes de maturité choisis au Laboratoire d'Angleur par A. Jadoulle; on vérifie la maturité motrice avec une batterie (qui est, partiellement, une réduction de l'épreuve de Guillaumin), on utilise une épreuve collective de Decroly et des épreuves de perception et de dessin. Si le dépistage fait apparaître un problème personnel, on l'approche avec des épreuves individuelles. Si c'est nécessaire, on a recours à des épreuves spécialisées. Le même processus se reproduit aux étapes suivantes, pour orienter la tutelle des parents et de l'école, d'une part, et la guidance du centre par ailleurs, tant en faveur des mieux doués qui doivent réussir à leur mesure, qu'en faveur des mal doués qui doivent bénéficier d'une formation à leur mesure.

La deuxième étape a été reportée au passage du primaire au secondaire. Les tentatives pour situer une étape à contrôler au cours de 6 années du primaire, ont échoué jusqu'à présent. Des essais en troisième et quatrième année, on a retenu une très grande variabilité entre les élèves et l'insuffisance des instruments. Nous attendons avec curiosité l'épreuve Plaget, parallèle à celle utilisée par Vernon en Inde, à laquelle Inhelder mettrait la dernière main.

A ce passage du primaire au secondaire, nous démarrons un premier jalonage des intérêts professionnels. Ne fût-ce que pour consacrer une action de guidance à éveiller et différencier les curiosités encore mal dégrossies. Nous procédons à un dépistage des attitudes socio-affectives (contact avec les condiscipules et avec les maîtres sur le fond du dévouement de la dépendance parentale). Et, cette fois encore, il ne s'agit pas de dépister les névroses, mais les cas où il faut développer l'affirmation de soi, la valorisation, la prise de responsabilité autonome et progressive, et l'intégration au groupe.

Pour les aptitudes, nous traçons une esquisse des différenciations à cultiver et à observer par la guidance continue, et nous traduisons le niveau par une évaluation du résultat scolaire probable dans la section de l'école fréquentée. Pour calculer cette probabilité, les centres de l'Etat relient les résultats scolaires et les résultats aux tests en cotes standardisées (de moyenne 50 et d'écart-type 10) et dès qu'ils ont trouvé les tests dont la validité est favorable, ils calculent la probabilité quantitative par la méthode habituelle de la ligne de régression. Ils procèdent, en plus, à l'analyse de l'attitude aux tests de performance, soit par la méthode de Palmer Claude (Barnet College en Grande-Bretagne), par celle de Claire De Cae (Centre P.M.S. de la ville de Bruxelles), ou celle de Deriviere Serge (Centre P.M.S. de formation de Bruxelles).

Les deux autres dimensions du dépistage concernent le niveau socio-culturel de la famille, son attitude affective et sa capacité « éducationnelle », le tonus physique, l'évolution physiologique et les bases tempéramentales du comportement.

Dès que les premiers résultats scolaires sont connus, on ne se contente pas d'aider les élèves en difficulté, on vise d'abord les meilleurs dont l'évaluation du travail scolaire se situe plus bas que l'erreur probable du pronostic calculé comme nous venons de le préciser. Puis, comme dans tout examen individuel, l'interview passe au premier rang des interventions pour apprécier l'importance des variables qualitatives (on les appelle aussi marginales) de la probabilité (santé, famille, caractère, intérêts). L'objectif est constant : cerner et sentir les éléments positifs pour les valoriser et les exploiter.

La troisième et la quatrième étape se situent au passage du secondaire inférieur au secondaire supérieur, et du secondaire à l'enseignement universitaire ou supérieur. Si on a trouvé les moyens (temps et cadre) de poursuivre la guidance dans quelque 30 % des cas dépistés par les examens collectifs à 12 ans et par l'observation ultérieure, les deux dernières étapes peuvent être réservées aux problèmes d'orientation, ou plutôt à la genèse lente — et souvent instable — de l'orientation.

L'essentiel des dossiers P.M.S. est dans la comparaison des « situations » successives, qu'il s'agisse de la différenciation des performances, des intérêts, des réactions affectives ou de la formation physique, dans le développement des interventions de guidance, et le retour des processus dynamiques.

Ce caractère « évolutif » marque toutes les investigations expérimentales, toutes les observations et tous les interviews au point de négliger parfois la perspective différentielle. Pour les bons et les meilleurs, le souci majeur est qu'ils se maintiennent et se dépassent. Pour les moins doués, l'objectif est de les décaler, de les pousser. Pour les menaces : éviter la détérioration.

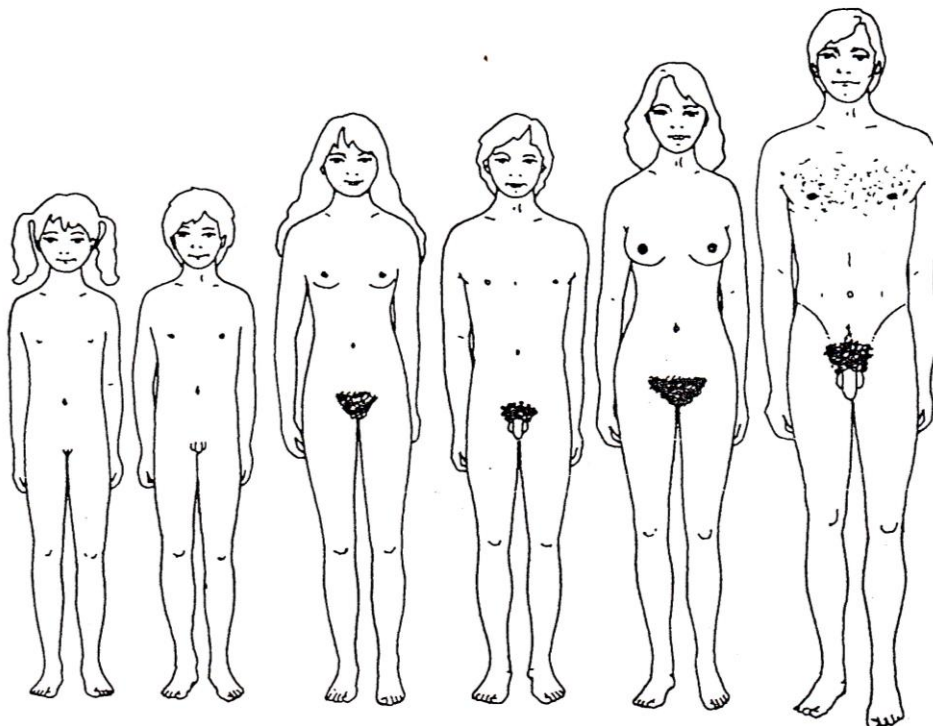
15

Question 1 : Pourquoi, selon les référents biologiques et physiques, affirme-t-on que l'adolescence est « un processus dynamique d'évolution corporelle s'étendant sur plusieurs années ? »

L'adolescence s'associe à la **puberté** : plus précisément, celle-ci désigne l'ensemble des phénomènes physiques et psychiques qui définissent le passage de l'état d'enfant à l'état d'adulte aboutissant à l'acquisition de la taille définitive et de la fonction de reproduction. Cette période, qui dure environ 4 ans, se caractérise par une accélération de la vitesse de croissance et par l'apparition des caractères sexuels secondaires, en lien avec les facteurs endocriniens.

Les transformations corporelles de la puberté s'accompagnent de transformations psychiques chez l'enfant devenant adulte par le passage de l'adolescence et contribuent à la construction de son **identité personnelle** en particulier **sexuelle**. C'est l'apparition des **premières règles chez la fille**, des **premières éjaculations chez le garçon** qui signent véritablement l'avènement de la puberté vers 12 ans chez les filles, 14 ans chez les garçons.

En dehors de cela, les modifications somatiques pubertaires peuvent se regrouper en trois catégories : croissance staturale (gain statural est de 7 à 9 cm par an), évolution des caractères sexuels primaires (organes génitaux) et secondaires (voix, pilosité, seins, système musculaire). Ainsi, il existe une grande **variabilité inter-individuelle** des transformations pubertaires selon les époques, selon les régions, selon les peuples ; dans nos sociétés occidentales, on assiste à un abaissement de l'âge de la puberté, une accélération de la croissance, une élévation de la taille. Cela en lien avec la qualité de l'alimentation, mais aussi des qualités environnementales notamment à travers l'hygiène.



L'adolescent va donc être préoccupé par son **apparence physique** : l'image de soi se reforme. Celui-ci peut être gêné ou fier par rapport à la taille du pénis et des testicules pour le garçon, la taille des seins pour la fille. Son aspect féminin ou masculin sera renforcé par sa démarche, ses vêtements. L'adolescent se devra de se **comparer aux autres**, d'où l'importance du groupe.

Un garçon à maturation précoce sera plus attiré par les sports, les organisations estudiantines. Adulte, il aura souvent des responsabilités dans son secteur professionnel, cultivera une idéologie 'traditionnaliste'. Un garçon à maturation tardive cultivera un grand besoin d'acceptation sociale dans la crainte du rejet en lien avec une idée négative de lui-même. Adulte, il sera capable de flexibilité dans son cadre professionnel et sera particulièrement tolérant face aux différences.

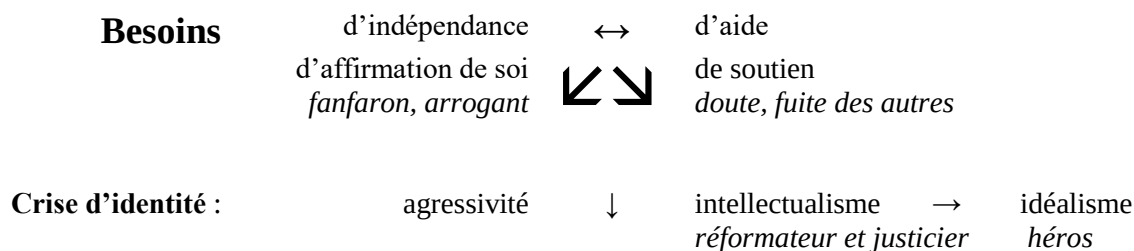
Fr. Dolto (1908-1988) comparait l'adolescent à un animal bien particulier à travers le **complexe du homard**. Etaient évoqués les dangers qui le menacent pendant qu'il mue et change donc de carapace. Lorsqu'il perd la première et avant que la deuxième et définitive soit solidifiée suffisamment, les prédateurs sont un réel danger.

Question 2 : Selon les référents psychologiques, quelle est la contradiction que vit l'adolescent au niveau de ses besoins ?

Comment réagit l'adolescent face à cette contradiction ?

Quel sera le rôle de l'éducateur ?

L'adolescent vit une opposition tant au niveau de ses **besoins** que de ses **comportements** quotidiens. Pour ce dernier versant, les comportements sont visés ultérieurement dans la question 7 en lien avec l'attitude versatile de l'adolescent...



Recherche d'identité

Réaliser son autonomie

Le besoin d'indépendance est bien sûr freiné actuellement par une scolarité prolongée, des difficultés d'insertion professionnelle, le prix d'un logement même de type kot en location,... Le syndrome Tanguy, en lien avec le film d'Etienne Chatiliez en 2001, versera quant à lui dans l'**adulthood** : le jeune adulte qui veut prolonger son mode de vie adolescent malgré un travail, une relation amoureuse stable tout en vivant au domicile parental.

Le **fossé des générations** est souvent momentané et mineur car si l'on compare la société adulte à la société adolescente, les points communs sont nombreux. : imiter les autres donc les pairs dans le choix des amis, du vêtement ou du langage, ou encore imiter les parents au niveau des performances scolaires ou les aspirations professionnelles.

Au niveau éducation, l'éducateur veille face à l'adolescent à :

- Lui confier des responsabilités par exemple à travers la gestion de son argent de poche,
- Lui donner le sentiment d'être compris et entendu,
- Le rattacher aux institutions (école, club de sport ou groupe musical, à la famille) : l'ado développe un **rôle social**,
- L'aider à développer une **estime de soi** positive.

Question 3 : Quelle est l'influence de la société sur le comportement de l'adolescent ?

L'adolescent est un marché, sa recherche d'identification à toute nouvelle figure de **héros** est une voie pour les médias : télé, internet et réseaux sociaux, radio, cinéma, journaux,... Ainsi, les banques n'ont-elles pas lancé les comptes jeunes pour des retraités aisés ? Les partis politiques ont ouvert des mouvements de jeunesse comme la MJT pour le PS ou encore le MOC pour le CDH.

L'adolescence est prolongée par la dépendance financière et la scolarité. La **crise d'identité** s'accroît par une confusion des rôles dans notre société actuelle notamment entre hommes et femmes, par une rupture de valeurs. Ainsi, la société ne remplit plus son rôle de matrice sociologique et culturelle.

Le **rôle social** de l'adolescent est une connexion entre le Moi et la société, il rattache l'individu à des règles : le rôle conjugal, le rôle parental, le rôle de consommation, le statut d'étudiant, le rôle de fille/fils ou de frère/sœur. Ce rôle social est lié aux trois instances que sont parents/famille, groupe de pairs, et institutions.

La notion d'**estime de soi** se construit à l'adolescence. Ainsi si l'identité construite est réussie, l'estime de soi sera positive et donnera un certain bien-être. Par contre si le processus d'identité est menacé, l'estime de soi risquera d'être faible avec un Moi se cachant parmi les autres à travers par exemple des mouvements extrémistes comme le fascisme avec une acceptation inconditionnelle des normes. Avec une faible estime de soi, l'adolescent est en position dépressive : détresse intérieure, repli sur soi, solitude. Les activités parascolaires sont rares, l'adolescent se sent maladroit avec les autres.

Le **choix des études** et le **choix d'une profession** est une étape importante de l'adolescence. Diverses influences interviennent :

- **L'influence des parents** : la vocation contrariée d'un parent peut amener l'adolescent pour ce même choix, le fils de notaire devenant notaire, l'ouvrier espérant voir sa fille institutrice ou son fils médecin, le chef d'entreprise voyant son fils reprendre ses affaires,...
- Les **données physiques et intellectuelles** : le niveau de performance physique pour un professeur de gymnastique, le bagage intellectuel pour devenir ingénieur,... Sans oublier les aptitudes particulières pour les carrières artistiques.
- Les **données socio-économiques** de la famille : le coût de la formation.
- Les **débouchés dans la profession** : avec le risque de l'évolution du marché de l'emploi.
- Les **intérêts et motivation** de l'adolescent : carrière scientifique, carrière commerciale, carrière médicale, carrière artistique,...

A 11 ans, l'adolescent choisit en fonction de stéréotypes. A 14 ans, le choix est plus matérialiste sans connaître les voies scolaires à emprunter. A 16 ans, le choix est plus réaliste mais assez instable, il faut attendre 18/19 ans pour un choix réaliste avec justifications adéquates.

Question 4 : Quelles sont les étapes marquantes du développement psychosexuel de l'adolescent ?

Quel sera le rôle de l'éducateur à chacune de ces étapes ?

Etape 1 : Les premières éjaculations/les premières règles → honte et pudeur

L'éducateur se devra d'apporter des informations objectives face aux questions posées : rassurer et mettre en confiance sans juger, ni verser dans des référents religieux personnels.

Etape 2 : La masturbation → culpabilité

La masturbation demeure l'une des premières expériences sexuelles vécues par la plupart d'entre nous. Elle est notre premier contact intime avec notre corps et notre sexualité. Elle apparaît ainsi comme un prototype de la sexualité, comme une expérience primaire fondamentale, comme une étape maturative nécessaire. L'adolescent explore son corps et apprend à en jouir et à exercer un contrôle sur soi.

Une étude (Montréal – 2002) montrait que 94% des hommes se masturbent avant 20 ans, avec une fréquence d'autant plus élevée qu'ils ont commencé jeunes, cette pratique continue toute la vie. L'étude démontre aussi que pour plus de 80 % des hommes de plus de 16 ans, le fait de ne pas pouvoir se masturber lorsqu'ils en ressentent le besoin engendre du stress et un comportement plus tendu. Plus de 50 % des répondants se masturbent peu de temps avant certaines compétitions sportives, des examens ou présentations orales diminuant ainsi le stress.

Chez les adolescents de 12 à 17 ans, plus de la moitié des garçons ont commencé à se masturber en découvrant seuls le "mécanisme", souvent par hasard. L'âge médian de la première masturbation est de 12 ans. C'est à 13-14 ans que les garçons se masturbent le plus (entre 10 et 20 fois par semaine). De plus en plus de garçons se masturbent devant leur ordinateur, en regardant des photos ou des vidéos pornos, ou en participant à des "plans cam". A 13 ans, un garçon sur cinq a déjà participé à des séances de masturbations collectives, avec un ou plusieurs copains.

L'éducateur se doit de réduire la culpabilité par un dialogue non moralisateur, mais aussi d'écarter le spectre des dangers physiques...

MASTURBATION

Utile dans l'armée :

Le marquis de Santa-Cruz commence son livre de l'Art de la guerre par dire que la première qualité indispensable à un grand général, c'est de savoir se branler le vit, parce que cela épargne dans une armée, et surtout dans une ville de guerre, tous les caquetages et les indiscretions de femmes qui finissent toujours par tout perdre.

Des conséquences épouvantables :

L'incontinence d'urine est souvent la suite de la masturbation, les engorgements du col de la matrice et une foule d'autres maladies tiennent à la même cause. Enfin la stérilité est assez ordinaire chez les femmes se livrant à la masturbation; quant aux enfants à caractères névropathiques, tels que les chétifs, ils sont prédisposés à la scrofule et aux affections nerveuses.

La catalepsie, l'extase et autres affections à caractères névropathiques, tels que les tremblements partiels ou généraux, des paralysies de courte durée, des douleurs vagues générales, des vertiges, de l'insomnie, des troubles de la vue et de l'ouïe, etc. sont des maladies ayant pour cause la masturbation.

Quant aux facultés intellectuelles, on comprend facilement qu'elle se ressentent singulièrement des manœuvres de cette sorte. Les personnes qui s'y livrent deviennent lâches et pusillanimes, elle perdent tous bons sentiments, elles sont distraites et souvent incapables d'un travail sérieux.

Quelques-unes deviennent, par suite de perte de mémoire, hébétées et comme stupides.

Dr CAUFEYNON, la Masturbation et la sodomie féminines, 1903.

N'est pas un sport :

Nous avons connu des garçons qui pensaient développer leur membre sexuel par la masturbation. C'est non seulement commettre un grand péché, mais une grave erreur.

Sylvanus STALL, Ce que tout jeune garçon devrait savoir, 1933.

MATÉRIALISME ...

- Extrait de Bechtel G., Carrière J-Cl., Dictionnaire de la bêtise, Ed. Robert Laffont, 1983

Etape 3 : Le comportement homosexuel

Tous les adolescents ne vivent pas cette étape, ni au même degré. Une fille et sa meilleure amie, un garçon et son meilleur pote...

DEFINITIONS.

Une personne motivée dans sa vie d'adulte par une nette attirance érotique pour les personnes de son sexe et qui habituellement mais pas nécessairement a des contacts clairement sexuels avec elles.

- MARMOR.

L'homosexualité, selon Bon M. (*), désigne les rapports physiques conduisant à l'orgasme avec une personne de son propre sexe, quand ces rapports sont accompagnés d'une relation affective, on parle d'homophilie, terme introduit par Baudry A. - directeur du mouvement homophile "Arcadie" - dont la racine grecque signifie "qui aime son semblable". Cette définition s'inspire directement de la conception de Kinsey en 1948 qui la circonscrit petit à petit par les facteurs de fréquence, de degré d'excitation, de pratique sexuelle préférée, et d'appartenance à la communauté "homosexuelle" : d'après ce dernier dans ses recherches menées à l'Institute for Sex Research 14% des hommes adultes interrogés ont eu une expérience homosexuelle marquante, 37% ont vécu un orgasme homosexuel, et 50% ont ressenti une excitation homosexuelle entre l'âge de cinq à quarante-cinq ans.

Cette dichotomie entre homosexualité et homophilie est revendiquée par les homosexuels eux-mêmes voyant dans ce deuxième terme la nature du contact sexuel réel, fantasmé ou rêvé - Rond point d'information, de dialogue et d'étude sur l'homophilie par l'Infor-homo CCL de Bruxelles en 1974. Par contre selon eux, le terme homosexualité est chargé d'une connotation criminelle et pathologique depuis sa création en 1869 par Benkert & Ulrichs. Cet état des choses a amené d'autres concepts comme la personne "gay" que Boswell circonscrit par "une personne consciente de son attirance pour son propre sexe en tant que caractéristique spécifique, ou plus vaguement certains faits associés à de telles personnes comme la poésie gay par exemple", ou encore comme le couple homosexuel soit, selon Mc Whirter & Mattisson (**), deux hommes vivant sous le même toit depuis au moins un an et s'identifiant comme couple.

Il ne faut pas confondre pédérastie et homosexualité, le premier concept désignant les relations sexuelles d'un homme adulte avec un adolescent ou un enfant : la population homosexuelle ne compte que 1% de pédérastes. Il en va de même avec le transsexualisme où l'individu ne conserve pas son identité sexuelle et n'a plus conscience de son sexe, et le travestisme où l'homme porte des vêtements féminins en vue d'une excitation sexuelle liée au fétichisme; ces deux phénomènes restent rares chez les homosexuels et se différencient bien entendu de l'homosexuel efféminé.

(*) BON Michel, Développement personnel et homosexualité, Epi, 1975.

(**) Mc WHIRTER M. D. David P. & M; MATTISSON Ph. D. Andrew N., Le couple masculin, Le Jour-Editeur, 1985.

EDUCATION.

"Ai-je donc honte de vivre comme je vis ? Ne puis-je être moi-même qu'au fond d'un souterrain ? Qui m'enpêche aujourd'hui d'être publiquement ce que je suis ? Tu as raison mais, tu sais, il n'en fut pas toujours ainsi. Pendant plus de vingt ans, le monde m'a contraint à mentir."

- FERNANDEZ D.(*)

- Les deux objectifs prioritaires, de l'éducation dans ce cadre sont :
- permettre aux enfants hétérosexuels de ne pas devenir des oppresseurs d'homophiles,
 - aider les homophiles minoritaires à accepter leurs propres tendances.

Quand se révèle l'homosexualité de leur fils, les parents peuvent produire trois types de réactions :

- 1°- l'acceptation complète : reconnaître l'homosexualité comme un fait et une réalité liés à la personnalité, les parents soutiennent leur enfant dans son évolution affective et sexuelle, autorisent les sorties et accueillent les amis mais n'en oublient pas pour autant les sollicitations quant à la prise de conscience des difficultés qu'il aura à surmonter;
- 2°- l'acceptation incomplète : tolérer l'homosexualité de leur enfant à condition qu'elle ne soit connue de personne, soit la peur du qu'en dira-t-on, les parents sacrifient ici l'amour de leur enfant pour la respectabilité sociale;
- 3°- le refus : l'expulsion de l'enfant du milieu familial, ou la recherche d'une transformation hétérosexuelle.

Les attitudes néfastes peuvent être regroupées sous deux titres génériques, la démission et la répression. Dans le premier cas, les parents ne parlent pas de "ça", Valli J. dira "Rien n'est dit, pourtant tout est interdit", et dans le deuxième cas, les parents sont victimes d'un manque d'information mais aussi d'un manque de maturité : leur répulsion est liée à la peur de leur propre composante homophile.

Les attitudes positives de la part des parents consistent à informer leur enfant en vue de diminuer les préjugés, les stéréotypes sociaux et lui apporter une aide pour surmonter son propre complexe de culpabilité : il serait intéressant de rencontrer un psychologue, un pédagogue et des homosexuels épanouis. Les parents auront pour tâche également d'éduquer et de contribuer à l'apprentissage de l'amour d'un objet total et non partiel comme dans le culte phallique. Ils tenteront d'accepter réellement, d'aimer leur fils et son ami sans leur coller une étiquette.

(*) FERNANDEZ Dominique, L'étoile rose, Grasset & Fasquelle, 1978.

L'éducateur sera rassurant, déculpabilisant : découvrir l'autre, son corps mais de même sexe avant peut-être d'aborder le sexe opposé. Un dialogue non moralisateur est préférable, dénué de référents religieux !

Etape 4 : Les premières relations sexuelles – la première fois

Se référer ici aux questions 5 et 6...

Question 5 : Qu'apporte la mixité dans les groupes d'adolescents ?

La **formation des couples** chez les adolescents crée une intimité entre deux personnes tout en les isolant ponctuellement du groupe de pairs. C'est l'approche de l'autre à travers le jeu des regards, des baisers, des attouchements,... La mixité accroît l'intérêt hétérosexuel, l'adolescent apprend à discerner, choisir ou repousser un(e) partenaire.

Les attitudes de la séduction

• Au féminin

La femme qui veut plaire lance à son partenaire potentiel des signaux à la fois stimulants et apaisants. Tout dans son attitude signifie "cœur et corps à prendre". Mais que l'on ne s'y trompe pas: si ses gestes semblent appeler la protection du mâle, elle n'en reste pas moins la plus forte puisque, souvent, c'est à elle que revient le pouvoir de dire non. Regards appuyés ou dérobés, geste désinvolte soulevant les cheveux pour dégager le cou (montrer son cou = afficher sa "vulnérabilité" = signe de soumission et appel à la protection), épaules redressées pour mettre en valeur la poitrine, genoux légèrement écartés... de subtils signaux érotiques en guise d'invitation!

• Au masculin

Les deux pieds bien campés au sol, jambes écartées pour assurer une solide assise, les mains derrière la tête pour souligner les pectoraux ou les bras tendus pour mettre en valeur les muscles puissants, tout dans l'attitude de l'homme qui veut plaire vise à donner une image de force et de domination... "Moi, grand chef; vous, fragile créature, venir par ici!"

Coup de foudre: 8 signes qui ne trompent pas!

Un seul regard suffit et, à la seconde même, tout votre corps réagit!

En rouge, la réaction biologique. En noir, l'effet produit sur l'homme.

Les yeux

Les pupilles se dilatent, les yeux paraissent plus grands.

Ça vous donne un air plus enfantin, juste assez pour éveiller son instinct protecteur.

La peau

Le sang circule plus et plus vite, et vous rosit les joues. L'endorphine, l'hormone du bonheur, lisse la peau: un vrai lifting!

Vous semblez à la fois excitée et troublée. Ça l'attire et l'inquiète en même temps: il se demande s'il ne vous a pas irritée.

Les muscles

Les muscles se tendent et l'émotion peut vous faire trembler (vos genoux se dérobent).

Vous paraissez intéressée et active, et cela lui plaît. Mais trop de tension peut mener à la fébrilité et une nervosité extrême est déjà beaucoup moins attrayante.

Le cerveau

Le système nerveux central est activé par l'hypothalamus et tout le corps est en état d'alerte.

La sensibilité de la peau

Elle augmente notablement. Vous devenez hypersensible au toucher et vous transpirez légèrement. Vos mains deviennent moites. Il l'interprète comme de l'excitation, un signal érotique indiquant que vous le trouvez attrayant.

Le cœur

La tension augmente, le cœur bat la chamade.

L'estomac

Il se noue au quart de tour, la sensation de faim disparaît.

Les hormones

Les glandes surrénales produisent des hormones de stress (adrénaline et noradrénaline). La production d'ocytocine (l'hormone de la sexualité) augmente.

Réalisation: Claire Debongnie. Photos: Evert Thiry, Pierre Bourrier (nu).

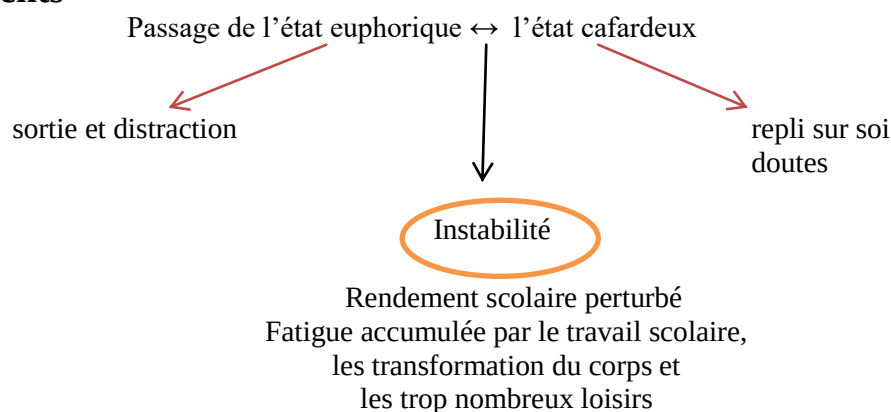
Question 6 : Quelles peuvent être les différentes significations des premières relations sexuelles chez l'adolescent ?
Quel sera le rôle de l'éducateur ?

Idéalement, les relations sexuelles seront l'expression d'un **amour partagé**. C'est ainsi pour l'adolescent, affirmer sa personnalité d'adulte, marquer son indépendance par rapport au groupe de pairs et se rapprocher ponctuellement d'un fonctionnement familial tout en exerçant une certaine pression sur le couple parental.

L'éducateur se doit d'être à l'écoute en installant un dialogue déculpabilisant et sécurisant. Des informations sur les aspects psycho-affectifs seront véhiculés : les informations à propos des maladies sexuellement transmissibles, des moyens contraceptifs, ... Des relais pourront s'établir avec les planning familiaux.

Question 7 : En quoi consistent le comportement instable et l'attitude versatile de l'adolescent ?
Quelles seront les tâches de l'éducateur à ce niveau ?

Comportements



L'éducateur veillera à alterner les tâches intellectuelles et les tâches physiques tout en organisant tant que faire se peut un sommeil régulier. Les activités en petits groupes seront préférées pour faciliter la socialisation.

L'éducateur sera attentif à tout **changement de comportement** chez l'adolescent. Ainsi :

- Tout comportement fréquent se répétant sous la même forme pendant une période prolongée
- Tout échec massif et/ou inattendu au niveau scolaire (surtout entre 14 et 16 ans)
- Toute tendance à l'apathie et/ou l'isolement
- Toute tendance à la morbidité
- Tout trouble du sommeil : insomnie, endormissement tardif, réveil précoce, somnambulisme, hypersomnie, cauchemars, perturbation du rythme nyctéméral, ...

Des comportements psychopathologiques peuvent ainsi être détectés – Cours de Psychopathologie en UF8.7 et UF11.2

Face aux **comportements addictifs** à travers les jeux vidéos et/ou en ligne, la consommation de tabac, médicaments, alcool et autres drogues, l'éducateur se doit de se référer à une **équipe pluridisciplinaire** – assistants sociaux, psychologues, psychiatres, ... Sensibiliser de par un dialogue tout en évitant l'interdiction massive. L'outil 'jeu de rôle' peut aussi être exploité comme dans

Expérimentation en psychologie sociale.

L. Mann & I.L. Janis (1968) ont réuni vingt-cinq étudiantes d'environ vingt ans fumant chacune au moins quinze et, en moyenne, vingt-trois cigarettes par jour. Dès juillet 1963, elles furent réparties aléatoirement en deux groupes (a) témoin, avec treize étudiantes, (b) expérimental, avec douze étudiantes – les niveaux socio-économique, intellectuel, scolaire et d'asservissement à la cigarette étant identiques. Chacune des étudiantes a été invitée à jouer durant une demi-heure le rôle d'un malade après un examen médical : elle suppliait son médecin, ici l'expérimentateur, de lui révéler le terrible diagnostic de "cancer du poumon" qui nécessitait une intervention chirurgicale et six semaines d'hospitalisation. L'expérimentateur affirmait à ce moment que la survie de la patiente était conditionnée par l'abandon de la cigarette. L'étudiante, incarnant la malade, était alors invitée à interroger son interlocuteur sur l'origine du cancer et les conséquences de l'opération. Elle devait exprimer ses sentiments, et ses émotions.

Un questionnaire avait été proposé avant et après l'expérimentation, traitant des trois composantes de l'attitude : pour la dimension cognitive, la conviction de l'effet cancérigène de la cigarette; pour la dimension affective, l'appréhension à l'égard des conséquences du tabagisme; et pour la dimension conative, le désir d'abandonner la cigarette ou d'en réduire la consommation.

En janvier 1964, le Ministère de la Santé Publique des Etats-Unis lançait une vaste campagne contre l'usage du tabac. Quels en ont été les résultats en mars 1964 ? Les étudiantes (b) avaient réduit leur consommation de plus de la moitié, tandis que pour les autres (a), la diminution n'était que de cinq cigarettes. En janvier 1965, la consommation journalière (a) était redevenue identique à celle enregistrée lors des prétests, par contre, elle se maintenait, en (b), à onze cigarettes par jour. Ici, le changement d'attitude se doublait d'un changement comportemental à long terme, du moins pour le groupe (b). Il y eut identification au malade : le danger n'apparaissait plus lointain et abstrait mais très concrètement, ce qui suscitait un choc émotionnel.

En 1965, un groupe (c) était créé. Des étudiantes possédant les mêmes caractéristiques que les précédentes étaient invitées en tant que "juges passifs" à écouter des enregistrements sonores des meilleurs jeux de rôle de juillet 1963. Il leur était demandé d'évaluer individuellement la performance et l'intensité de l'émotion vécue; un questionnaire d'attitude était proposé avant et après les auditions : aucun changement significatif d'attitude n'a été relevé, le choc émotionnel n'avait pas eu lieu, par défaut d'identification.

T. Takahasi (1977) a reproduit ce même type d'expérimentation, sur un échantillon de trente étudiantes fumeuses, par la comparaison entre l'efficacité du jeu de rôle contre-attitudinal et celle d'une information "anti-tabac" télévisée. Le changement d'attitude et de comportement fut plus significatif dans la première situation. L'auteur en a conclu que l'anxiété vécue bien plus que la crainte déterminait ce changement.

Extrait de : LALLEMAND J-Fr., L'attitude raciste - Répercussions du jeu de rôle contre-attitudinal, DEC, 1989.

LA CROISSANCE ET LE COMPORTEMENT DE 10 A 16 ANS

Tableau comparatif établi à partir des observations
de l'Institut Gesell sur des groupes d'adolescents américains

CROISSANCE — SEXUALITÉ — SANTÉ ET HYGIÈNE — ATTITUDES ET COMPORTEMENT

Voir suite du tableau p. 64 : ÉMOTIVITÉ — AFFIRMATION DE LA PERSONNALITÉ — RELATIONS SOCIALES

	CROISSANCE		SEXUALITÉ		SANTÉ ET HYGIÈNE (sommeil, appétit, soins corporels...)	ATTITUDES ET COMPORTEMENT (tics, habillement, ordre, serviabilité...)
	Filles	Garçons	Filles	Garçons		
10 ANS	même taille moyenne léger début de maturation sexuelle	pas de traces de maturation sexuelle	jeux sexuels s'intéressent davantage aux fonctions d'élimination		bonne santé générale et bon appétit 10 h de sommeil en moyenne les garçons s'endorment plus vite que les filles cauchemars fréquents heure de coucher : 8 h 30 n'aiment pas se laver	mouvements de la bouche intéressé, enthousiaste, confiant, curieux, a besoin de diversion négligence dans l'habillement, désordonné peu enclin à rendre des services
11 ANS	différences individuelles apparition de poils au pubis poussée des mamelons 90 % de la taille adulte	groupe plus uniforme peu de signes de maturation sexuelle Accroissement de la structure osseuse 80 % de la taille adulte	intérêt pour le développement des seins connaissances des règles, des rapports sexuels et de la reproduction	intérêt naissant pour le sexe érections résultant de stimuli non érotiques	bonne santé, infections légères, bon appétit 9 h 30 de sommeil en moyenne le fait de se coucher est plus problématique que celui de se lever longs rêves heure de coucher : 9 h devient moins réticent à la toilette	tics du visage, exagération des mouvements gai, amical, actif, alerte ont des idées arrêtées sur la façon de s'habiller évite les tâches de la maison
12 ANS	croissance accélérée en taille et en poids gonflement des seins apparition de poils aux aisselles premières règles pour certaines	différences individuelles augmentation de la taille des organes sexuels apparition d'un duvet à la naissance du pénis	intérêt pour les menstruations	augmentation de l'intérêt pour le sexe et pour leur propre anatomie érections fréquentes masturbation	bonne santé, maux de tête et d'estomac excellent appétit 9 h 30 de sommeil en moyenne moins de cauchemars et moins de rêves heure de coucher : 9 h début de coquetterie chez les filles	mouvements des mains, exagération orale bavard, exubérant, très actif recherche dans l'habillement, veut se donner un style se résigne aux tâches familiales
13 ANS	ralentissement de la croissance mûrissement continu règles	apparition des poils pubiens croissance rapide des organes sexuels la voix devient plus grave première éjaculation	intérêt moins net pour le sexe	peu de masturbation	la santé continue à s'améliorer, rhumes, fatigue, appétit inégal 9 h de sommeil en moyenne les rêves agréables prédominent sur les cauchemars heure de coucher : 9 h 30 consacrent plus de temps à la toilette (soin particulier aux cheveux)	mauvaise humeur, repliement sur soi plus calme, parfois triste, attitude un peu négative, moins communicatif intérêt pour l'apparence, devient plus soigneux (surtout les filles) plus serviable
14 ANS	a pratiquement atteint son corps de femme maturité des caractéristiques sexuelles secondaires	ressemble encore à un enfant période de transition croissance rapide transpiration aux aisselles	s'intéressent aux aspects sociaux du sexe et à des aspects plus complexes de la reproduction intérêt pour les garçons	émissions nocturnes et masturbation donnant lieu à des sentiments de culpabilité	excellente santé, appétit considérable quelques difficultés cutanées 9 h de sommeil en moyenne les levers commencent à être difficiles heure de coucher : 9 h 30-10 h les garçons se lavent moins volontiers que les filles	devient excitable ou irritable à nouveau plus sociable et plus énergique grand intérêt pour les vêtements et leur propre apparence aider dans la maison est moins problématique qu'avant
15 ANS	arrondissement des formes	développement des forces apparition de poils : devant les oreilles, menton, lèvres pommes d'Adam plus saillantes	intérêt pour les aspects moraux du sexe	intérêt pour les filles et le côté social du sexe	très bonne santé, problèmes cutanés bon appétit, certains prêtent attention au régime 8 h 30 de sommeil en moyenne moins de rêves, levers souvent difficiles heure de coucher : 10 h-10 h 30 prennent davantage soin de leurs corps	mouvements des doigts, décharges verbales apathique, indifférent, replié sur lui-même progrès dans l'ordre et le soin des habits les tâches familiales sont considérées comme un fait accompli
16 ANS	affinement des traits de maturité	la croissance est terminée pour 98 %	responsables et capables de choix dans leurs rapports avec les garçons mûres dans leurs sentiments	intérêt croissant pour les filles	excellente santé, amélioration du teint, appétit variable selon les individus 8 h de sommeil en moyenne levers souvent difficiles heure de coucher : 10 h 30-11 h assument leurs responsabilités quant à la propreté personnelle les garçons se rasent	diminution de la tension générale tranquille, détendu, plus à l'aise responsable quant au soin des vêtements et l'ordre de sa chambre

LA CROISSANCE ET LE COMPORTEMENT DE 10 A 16 ANS (Suite)

ÉMOTIVITÉ — AFFIRMATION DE LA PERSONNALITÉ — RELATIONS SOCIALES

	ÉMOTIVITÉ (expression des sentiments, inquiétudes...)	AFFIRMATION DE LA PERSONNALITÉ (recherche de soi, vœux, intérêts...)	RELATIONS SOCIALES (parents, frères et sœurs, amis...)
10 ANS	désinvolte et bon vivant, en général d'humeur égale un des âges les plus heureux peu de pleurs, sujet principal de larmes : la colère peu de frayeurs, peur de l'obscurité peu compétitif	ne se préoccupe pas beaucoup de lui-même enraciné dans le présent, projets futurs assez imprécis vœux de possessions matérielles aime les activités à l'extérieur	très attaché à ses parents, affectueux et démonstratif aime participer aux activités familiales disputes avec les frères et sœurs les filles ont des rapports complexes et intenses avec une ou plusieurs amies intimes les garçons évoluent dans des groupes
11 ANS	sensible, aime s'affirmer, sautes d'humeur, poussées d'irritation et d'agressivité, besoin de discuter inquiet et craintif, peur des animaux, de l'obscurité, des endroits élevés esprit de compétition et de vengeance pleurs fréquents : colère, désappointement	quête de soi, opposant, se trouve souvent en conflit avec les autres, n'aime pas être critiqué commence à avoir des idées sur sa vie future vœux de possessions matérielles goût des collections	tendance à résister à ses parents, perturbe la vie familiale mais aime les activités en famille combattif à l'égard des frères et sœurs rapports affectifs intenses et compliqués entre filles les garçons fonctionnent en bandes
12 ANS	équilibré et dilaté, meilleur contrôle de lui-même, sens de l'humour moins de pleurs, plus facilement triste moins d'inquiétudes, soucis sociaux, peur du noir, des serpents, de la foule... moins agressif	recherche de soi en essayant de gagner l'approbation des autres, se considère plus objectivement vœux de possessions matérielles projets plus réalistes et plus précis intérêt pour la nature	plein de sympathie pour la mère, se sent proche du père, aime la famille et ses activités mais commence à rechercher la compagnie des amis au-delà de son foyer amélioration des rapports avec les frères et sœurs les garçons et les filles se mélangent davantage
13 ANS	replié sur lui-même et intériorisé plus réfléchi, goût du secret âge le moins heureux, facilement déçu et blessé sombre dans des dépressions moins craintif, inquiétudes sur le travail scolaire, peurs sociales veut réussir	recherche de soi en lui-même, vie intérieure importante, aime être seul impatience de grandir, intérêt pour sa carrière et le mariage désire la paix et le bonheur des autres marottes individuelles, aime le sport	moins proche et moins confiant dans ses rapports avec ses parents, se retire sensiblement des activités familiales bons rapports avec les frères et sœurs (surtout les plus âgés ou les beaucoup plus jeunes) les garçons sont moins sociables qu'à 12 ans, les filles ont tendance à côtoyer des garçons plus âgés
14 ANS	expansif et exubérant, extraverti, sens de l'humour plus gai, bouderies, mauvaises humeurs l'école, les événements mondiaux, sa propre apparence sont les principales causes de soucis esprit de compétition, désir de bien faire	recherche de soi en comparant son moi à celui des autres, anxieux d'être aimé, désir d'indépendance pressé de grandir souhaite un monde meilleur intérêts sociaux et activités sociales plus équilibrés	critique ses parents, souvent gêné par sa famille, éprouve le besoin de rompre les ponts et d'affirmer son indépendance difficultés avec les frères et sœurs d'âge rapproché formation de groupes et d'amitiés basés sur des intérêts communs les filles s'intéressent davantage aux garçons que les garçons aux filles
15 ANS	instable et apathique, critique, vie émotionnelle complexe cherche à dissimuler ses sentiments peurs sociales recherche de la popularité et de la liberté, fierté de ses propres opinions	s'intéresse à ce qui le différencie des autres désir de bonheur personnel les goûts et les intérêts individuels se précisent	s'éloigne de ses parents dont il accepte mal les démonstrations affectueuses, trouve ses principales satisfactions sociales auprès de ses amis et dans des activités extérieures amélioration des rapports avec les frères et sœurs groupes mixtes où se développent des relations et des amitiés privilégiées
16 ANS	amical et bien adapté, plus positif et plus tolérant inquiétudes par rapport à l'avenir, soucieux de son apparence recherche du succès social	sens du moi, indépendant, confiance en soi état d'équilibre et d'assurance vœux de bonheur, succès et progrès personnel	meilleures relations en famille mais préfèrent la compagnie des amis à celle des parents protecteur à l'égard des frères et sœurs plus jeunes et bonne entente avec les plus âgés considère ses amis comme un facteur très important dans sa vie

Application

NOS ADOS ET LE SEXE



Ils ne sont pas nécessairement plus précoces que leurs parents. En revanche, leurs pratiques sont bien différentes. Portrait contrasté des habitudes sexuelles de la génération twitto-porno-dodo.

Oubliez vos ébats coupables et bâclés à la sauvette sur la banquette arrière. Le sexe, aujourd'hui, on le découvre à la maison, sous le nez de papa-maman. Selon une étude officielle française, 70 % des adolescents choisissent leur domicile ou celui de leur partenaire pour leurs premiers ébats. Mai 68 puis un demi-siècle d'assouplissement moral ont dû passer par là... Mais si aujourd'hui les parents, les enfants et leurs amants se retrouvent parfois autour d'un petit déjeuner, l'époque soulève néanmoins son lot d'interrogations. "Mon fils se prend-il pour une star du porno?" "Est-ce seulement son âme que ma fille met à nu sur Twitter ou Facebook?" Sans oublier l'indémontable et classique "À quel âge passent-ils à la chose?".

Cela en rassurera peut-être certains: en 25 ans, l'âge du premier rapport sexuel est resté stable. Les adolescents, comme leurs parents, font l'amour à 17 ans en moyenne. Sauf que ce chiffre est trompeur. Plusieurs sociologues ont pointé l'influence croissante de l'islam sur certaines populations de jeunes, qui s'adonneraient à la sexualité plus tard, autour de 19 ou 20 ans. Cela laisse supposer qu'à l'inverse, certains s'y frottent

beaucoup plus tôt, avant 15 ans. En outre, "on couche toujours à 17 ans, mais il se passe des tas de choses avant", selon le sexologue Pascal de Sutter. L'âge des premiers attouchements, lui, a chuté.

EN UN SIÈCLE, L'ÂGE DES PREMIÈRES RÈGLES EST PASSÉ DE 16 À 12 ANS.

Oui, la sexualité des jeunes n'est plus la même qu'autrefois. La faute sans doute à une puberté qui se déclenche beaucoup plus tôt. Une alimentation plus riche, des conditions de vie plus favorables et une plus grande exposition aux hormones ont fait qu'en un siècle, l'âge des premières règles est passé de 16 à 12 ans. Celle qui, à 14 ans, était une fillette à l'époque est aujourd'hui une petite femme, dans l'apparence et le comportement. Il en va de même pour les garçons, avec l'apparition plus précoce des poils et la voix qui mue dès 12 ans, parfois.

La faute aussi à Internet, qui expose plus vite les jeunes à la sexualité, mais qui a aussi révolutionné les relations, de la rencontre à la rupture en passant par la séduction. Et même l'amour aussi. "Avant, tout était ➔

ACTUALITÉS NOS ADOS ET LE SEXE

→ clair, on évoluait avec son âge. Aujourd'hui, Internet a généralisé les pratiques sexuelles à tous les âges", analyse Philippe van Meerbeeck, psychiatre spécialiste de l'adolescence. Deux ans à peine après son premier baiser, Robin, 15 ans, a eu cette année son premier rapport sexuel. "Ça s'est enchaîné très vite. On entend tellement parler de sexe partout que, forcément, on y pense. Alors, quand j'ai eu une copine, c'est venu naturellement, j'ai voulu essayer."

Chez d'autres, l'omniprésence du sexe via la Toile provoque l'effet inverse. "À 15 ans, j'étais super-amoureuse de mon copain, on s'embrassait, mais je ne voulais pas penser à autre chose, même à des préliminaires. Je trouvais ça crade!", raconte Audrey, 19 ans aujourd'hui. "Mon ex, je l'ai connu à l'école. On s'est ajoutés sur Facebook et on a commencé à chatter", poursuit Audrey. Sa copine Laura, 19 ans elle aussi, a eu un copain qu'elle n'a vu en vrai que quelques fois. "Il était en internat, donc c'était une relation par chat et messages. Ça ne ressemblait à rien!", rigole-t-elle quelques années après.

Des relations virtuelles, platoniques, c'est aussi ça l'amour des ados. Et on oublie trop souvent de le préciser à l'heure où l'on associe presque systématiquement les nouvelles technologies à leur dérive principale, la pornographie. Éducateurs, parents et médias parlent souvent de la sexualité des ados en termes de débauche et de perversions dans une société prétendument hyper-sexualisée. Les adolescents d'aujourd'hui, "la génération pornographique" comme les nomme Philippe van Meerbeeck, subiraient les ravages d'une sexualité surexposée, mise en scène, codifiée, parfois violente, qu'ils n'arriveraient pas à distinguer de la vraie vie.

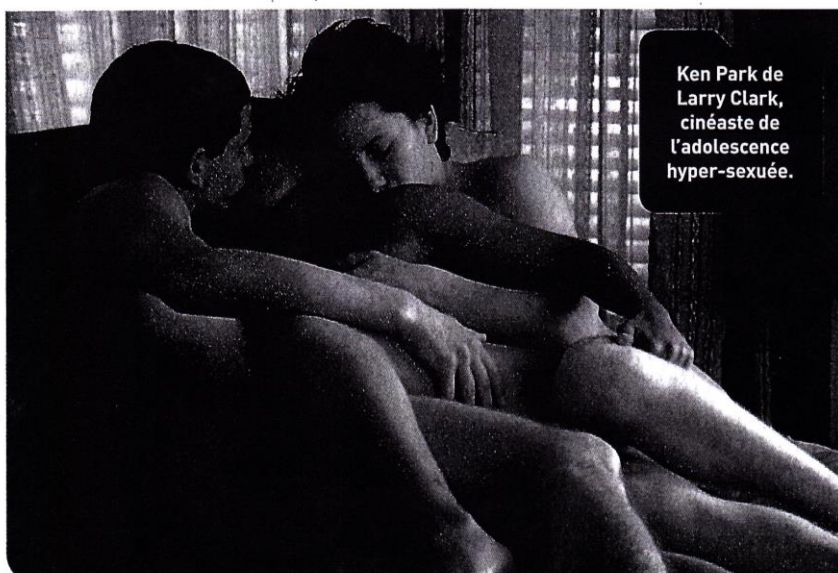
IDOLE CLASSÉE X

Il est vrai que les chiffres sont alarmants: un enfant de 10 ans sur deux aurait déjà vu des images à caractère pornographique. En témoigne le phénomène James Deen, cet acteur porno américain aux allures de gentil garçon très actif sur les réseaux sociaux, avec qui nombre d'adolescentes US voudraient perdre leur virginité et en passe de devenir aujourd'hui l'idole des teen-agers européennes. Dans les centres de planning familial, on s'inquiète de voir se multiplier les exemples d'expériences extrêmes, comme les tournantes, les concours de pipes ou les actes sexuels filmés entre ados.

"Les images pornographiques donnent des émotions trop puissantes à un moment où l'on se cherche", décrypte Philippe van Meerbeeck. "Le danger survient lorsque la sexualité devient automatisée par le porno, lorsque le jeune entre dans une mécanique masturbatoire en se fixant sur des images, comme la bestialité par exemple. Cela l'empêche de construire d'autres types de fantasmes, de se forger d'autres sources d'excitation." En donnant une image partielle et simpliste du rapport sexuel, la pornographie duperait le jeune et compliquerait ainsi sa croissance. "Elle fait croire, à tort, que le sexe est le prélude amoureux", conclut le psychiatre. Robin était un peu surpris la première fois qu'il a fait l'amour. "C'était très calme par rapport à ce que j'avais vu du sexe auparavant", avoue-t-il. C'était mieux, aussi. "Parce que dans le porno, on ne voit pas d'amour."

D'autres chercheurs sont beaucoup plus nuancés sur l'influence de la pornographie. "Le seul problème, c'est la violence. Un jeune qui apprend à s'exciter et conditionne son cerveau sur une scène de viol, ça c'est dangereux", affirme Pascal de Sutter. Mais, selon lui, on dramatise et on juge, à tort, la sexualité des jeunes. "On tolère la sexualité des ados à condition qu'elle s'exerce dans le cadre d'un couple. Ce n'est pas logique." De la même manière, on considère comme une dérive le fait que la fellation, par exemple, soit beaucoup plus pratiquée qu'autrefois. "Mais pourquoi cela serait-il malsain, amoral ou dangereux?", s'interroge-t-il. Laura ne s'est pas posé de questions quand elle a fait pour la première fois une fellation à son copain. "Peut-être que certains trouvent ça humiliant, mais moi je sais que ça lui fait plaisir, donc je ne réfléchis pas trop." Il en va de même pour la sodomie, les jeux sexuels en groupe ou l'échangisme, de plus en plus répandus parmi les ados. "En une génération, les tabous et les pratiques ont changé, les interdits et les autorisés se sont transformés", analyse le sexologue. Exemple flagrant de ces évolutions: l'homosexualité, nettement plus tolérée et parfois même "devenue une mode", à l'image de cette équipe de jeunes joueuses de basket qui s'amusaient à

"LES IMAGES PORNOS DONNENT DES ÉMOTIONS TROP PUISSANTES À UN MOMENT OÙ L'ON SE CHERCHE."



Ken Park de Larry Clark, cinéaste de l'adolescence hyper-sexuée.

provoquer les gens en s'embrassant langoureusement entre elles lorsqu'elles sortaient en bande.

RÉTRO, LES ADOS

Quant aux exemples de penchants extrêmes dont regorgent les rubriques de faits divers, que les parents se rassurent, ils restent, selon Pascal de Sutter et Philippe van Meerbeeck, l'œuvre d'une minorité. *"Une fois, dans une soirée, un mec m'a plaquée contre un mur et a commencé à me toucher"*, raconte Laura. C'est la seule fois où l'étudiante a été confrontée à une forme de violence sexuelle. *"Ça existe peut-être dans d'autres milieux, mais pas du tout dans mon entourage. Et toutes les histoires que j'ai entendues étaient liées à l'alcool."* Alexis, juste 18 ans, est plutôt d'accord. *"Une fille de mon école a dû changer d'établissement parce qu'elle avait envoyé une vidéo d'elle en train de se masturber à son copain, qui l'a diffusée sur Internet. Je trouve ça très choquant, mais ces choses-là n'arrivent que rarement."* Même les "Skins parties", soirées déjantées inspirées de la série anglaise éponyme, sont loin d'être les orgies pour lesquelles elles sont souvent décriées et honnies.

Au contraire, les spécialistes se veulent très rassurants. Si les pratiques ont changé, les désirs, eux, sont restés semblables. *"Les jeunes ont la même envie que leurs aînés au même âge: être amoureux"*, précise Philippe van Meerbeeck. *"Les ados ne demandent pas comment jouir dans telle ou telle position. Les questions qu'ils posent le plus, c'est de savoir comment aimer et être aimé."* À la rédaction du magazine en ligne pour adolescentes *Girls.fr*, même son de cloche. *"Ce sont les rubriques 'Mon mec et moi' et 'Mon couple' qui génèrent le plus de clics, loin devant les articles 'Sexo'",* affirme Alice Boryczka, responsable éditoriale. *"Dans leur courrier, on constate que les filles ont des interrogations très innocentes, très saines, et qu'elles sont rarement vulgaires ou crues en parlant de relations amoureuses."*

Et les garçons ne sont pas en reste face à cette tendance. Alexis se défend d'être vieux jeu, mais il ne peut pas envisager de coucher pour coucher.

"Moi, j'aime parler avec la fille, partager des choses avec elle", confie celui qui a fait ses premières expériences l'année dernière. Pour Caroline, 17 ans, *"le cliché des garçons salauds, c'est nul"*: Les garçons qu'elle a connus étaient, selon son propre aveu, très à cheval sur la question de l'amour. *"J'ai des amis qui ont 18 ans et qui sont toujours vierges. Je trouve qu'ils devraient être fiers de ne pas le faire avec n'importe qui."* La jeune fille, célibataire depuis quelques mois, n'envisage pas de satisfaire ses envies avec le premier venu. *"Je pense que je ne suis pas encore assez expérimentée pour avoir un sexfriend. Et puis, de toute façon, je ne sais pas si je pourrais séparer amour et sexe."*

Aux antipodes du glauque et du sordide, les ados d'aujourd'hui ont un côté très fleur bleue. Selon Pascal de Sutter, on voit apparaître le phénomène des "petits couples". *"À 14 ans, ils vivent déjà comme un couple de 40 ans. À 18 ans, ils ne font carrément plus l'amour."* Une routine métré-écododo, reflet de la quête de stabilité qui a remplacé celle de l'adrénaline et de

"LES JEUNES ONT LA MÊME ENVIE QUE LEURS AÎNÉS AU MÊME ÂGE: ÊTRE AMOUREUX."

l'insouciance. *"La fidélité était ringarde pour les ados soixante-huitards. Aujourd'hui, c'est une valeur capitale pour les jeunes"*, explique le sexologue. Ainsi, il n'est pas étonnant de constater que le coup d'un soir reste la spécialité des 25-30 ans.

LE SEXE QUI TUE

Mais la sexualité des ados, comme celle de leurs parents, est soumise aujourd'hui aux paradoxes de l'air du temps. Parallèlement à la démocrati-

Majorité sexuelle: changer la loi?

La question se pose depuis quelques années déjà: faut-il "adapter" l'âge de la majorité sexuelle en Belgique? Aujourd'hui, elle est fixée à 16 ans accomplis. Avant cela, les relations sexuelles, même librement consenties, sont théoriquement interdites.

L'enjeu réside dans une notion assez vague du Code civil: l'attentat à la pudeur, qui englobe les atteintes à l'intégrité physique d'une personne. Ainsi, selon la loi, avoir des relations sexuelles consenties entre 14 et 16 ans est considéré comme une atteinte à la pudeur et passible d'une peine de prison. En dessous de 14 ans, il y a présomption irréfragable de viol, avec des peines pouvant aller jusqu'à 15 ans de prison.

Les problèmes de juridiction existent aussi ailleurs. Aux États-Unis, le sexting, jeu érotique qui consiste à s'échanger par message des photos de soi nu, a renvoyé des adolescents devant la justice. Ils ont été inculpés pour production et détention d'images pédophiles et fichés comme des délinquants sexuels.

sation des pratiques et à une plus grande tolérance que par le passé, on assiste à une montée du puritanisme à tous les niveaux de la société. *"Une paire de seins nus à la télé suffit à choquer les foules!"*, s'étonne Pascal de Sutter, qui égrène de nombreux exemples pour illustrer la transposition de ce phénomène chez les ados. *"Les filles s'habillent en bimbos provocantes, mais elles gardent leurs sous-vêtements sous la douche après le cours de gym. On pratique la sodomie ou la fellation, mais la virginité fait son grand retour à la mode."* Entre les mots et les actes, il y a un gouffre. *"Tous ces phénomènes ne sont pas typiquement liés à l'adolescence, mais ils sont plus exacerbés chez les jeunes."*

Du coup, les parents sont un peu perdus. Et ils paniquent face au tableau alarmiste dressé sur la sexualité des jeunes. Un quart des avortements en Belgique concernent des femmes de moins de 20 ans. Chaque année, plus de 1.000 interventions sont pratiquées chez les moins de 18 ans. Les cas de contamination au sida ne cessent d'augmenter et les maladies sexuellement transmissibles se maintiennent à un niveau élevé. *"Il m'est déjà arrivé de faire l'amour sans préservatif"*, admet Laura. *"Je calculais pour voir si c'était une période où →*

ACTUALITÉS NOS ADOS ET LE SEXE

→ *J'étais fertile.* La jeune fille se justifie en disant que *"parfois, les mecs ne veulent pas mettre de capote"*. Sylvain, lui, était tellement bourré un soir qu'il ne se souvient plus de ce qu'il a fait avec la fille qu'il a ramenée. Face aux dangers du sexe, l'alcool semble être le meilleur ennemi des ados. Complètement inconscients? Ou juste mal informés? Selon une étude de la Mutualité socialiste, 85 % des 15-25 ans se disent bien ou très bien informés. Or, 10 % d'entre eux pensent que la pilule offre une protection contre les maladies et près de 58 % ont des pratiques à risque.

Comment expliquer des chiffres aussi affolants, alors que les cours d'éducation sexuelle se multiplient dans les écoles et que l'on investit dans la prévention en distribuant par exemple des préservatifs à l'entrée des soirées pour ados? *"Il y a surinformation"*, dit le sexologue Pascal de Sutter. *"L'information de qualité est diluée au milieu des flux et le jeune finit par ne plus savoir que croire."* Philippe van Meerbeeck pense pour sa part qu'il faudrait changer la manière de faire de la prévention. *"Les jeunes connaissent très bien les risques, mieux que leurs aînés. Mais sur le moment, dans la pulsion, c'est l'inconscient qui commande et on oublie tout ce qu'on sait."* Parfois même, c'est *"l'interdiction qui excite encore plus"*. Pour le psychiatre, on devrait *"arrêter de parler aux jeunes des dangers physiques et techniques de la fellation et leur parler d'amour à la place"*.

PARENTS, QUE FAIRE?

Mais quand bien même les parents seraient-ils prêts à inculquer à leurs rejetons une éducation au sexe plus portée sur le respect que sur la peur, encore doivent-ils maîtriser la question du timing. Au choix. Protéger leurs ados en retardant leurs expériences? Les laisser s'affirmer plus vite au gré de leurs envies? Une étude de l'Institut national français de prévention et d'éducation pour la santé a démontré à quel point la politique parentale influençait la sexualité des enfants. Les filles qui devaient rendre compte de leur emploi du temps démarraient leur vie sexuelle tardivement. Quant aux enfants du divorce, plus autonomes, ils avaient une vie sexuelle plus précoce que ceux issus d'une famille unie.

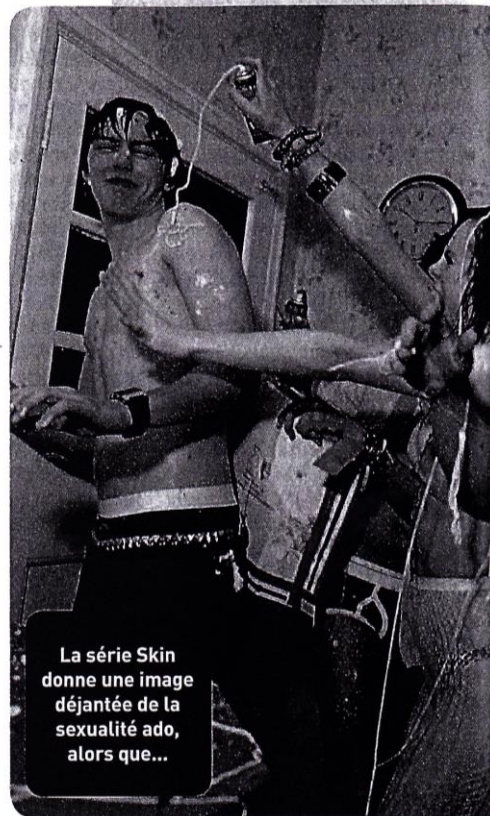
Parents de trois adolescents, Chantal et Stéphane ont toujours encouragé leurs enfants à inviter leurs petits amis à la maison, même pour la nuit. *"Quoi qu'on interdise, ils feront leurs expériences, alors autant qu'ils le fassent dans un lieu sécurisé et tranquille"*, expliquent-ils. Issus tous les deux de familles assez strictes, ils autorisent à leurs enfants ce que leurs propres parents leur refusaient. *"Nous ne sommes pas particulièrement cool, mais nous trouvons que c'est quelque chose de normal qu'ils ont le droit de vivre. Tant qu'on ne l'entend pas!"* C'est justement le problème de l'intimité qui gêne Patricia, maman d'un garçon de 16 ans. *"Je parle ouvertement de sexe avec lui, mais hors de question qu'il ramène sa petite amie à la maison pour la nuit! C'est leur monde, je préfère qu'il ne se mêle pas au mien."*

Les ados, eux, sont unanimes: ils aimeraient pouvoir vivre leurs expériences sexuelles jusque sous le toit familial. En un an et demi de relation, Alexis n'a jamais pu dormir avec sa petite amie. *"Mes parents avaient peur qu'on soit trop jeunes, pas protégés. C'est dommage qu'ils ne me fassent pas confiance"*, déplore le jeune homme. Aux grands maux les grands remèdes pour Caroline, qui amenait son copain en douce la nuit. *"Je préférerais que mes parents arrêtent de me voir comme une petite fille, ça m'éviterait de devoir leur mentir."* Selon elle, les filles font l'objet d'un traitement particulier. *"À mon âge, mes deux frères pouvaient ramener leur copine pour la nuit. Pas moi. Mes parents ont très peur que je tombe enceinte."*

La bonne décision est sûrement quelque part là au milieu. Mais Pascal de Sutter est sans appel. *"Souvent, les adultes sont condescendants quant à la sexualité des jeunes. Mais quand je vois défiler ces mêmes adultes dans mon cabinet, avec tous leurs problèmes, je me dis qu'ils ne peuvent pas se permettre de juger!"* Comme quoi la sexualité d'avant n'a pas forcément fait des adultes équilibrés aujourd'hui. Et puis, il est utile de le rappeler, un chagrin d'amour reste bien plus significatif que n'importe quel jeu sexuel. Et on laissera la conclusion à Laura: *"Les parents ont peut-être la mémoire un peu courte. Qu'ils nous fassent confiance et nous laissent grandir!"*

✕ Valérie Gillioz

Papa, maman,



La série Skin donne une image déjantée de la sexualité ado, alors que...

Réunis autour d'une table, quatre ados débattent, et parfois rigolent, des grands thèmes liés au sexe. Presque sans rougir.

LA PREMIÈRE FOIS

Sophie, 17 ans: "J'avais 14 ans quand j'ai fait l'amour avec mon copain. Je le connaissais bien, c'était tout ce qui comptait à mes yeux."

Marie, 19 ans: "Moi non plus je n'étais pas spécialement amou-

le sexe, le couple, le X et moi

reuse, et je n'avais pas une relation stable avec le mec. Mais j'avais 18 ans et je me sentais prête, alors je me suis lancée."

Marguerite, 19 ans: "Pour moi, il fallait que le premier soit quelqu'un en qui j'aie confiance, dont j'étais amoureuse, et tout. Et voilà, ça s'est mis seulement plus tard. Ma première fois, j'avais 19 ans. Je voulais que ce soit romantique, parce que c'est un truc dont les filles se souviennent toute leur vie."

Édouard, 16 ans: "Les mecs aussi, tu sais. On joue les crâneurs, on se vante auprès de nos potes, mais on est sensibles. Moi, j'avais déjà fait quelques trucs, mais j'ai attendu d'avoir 16 ans pour vraiment faire l'amour. Je ne voulais pas d'un coup d'un soir pour ma première fois."

Marie: "Je pense que les filles sont plus stressées avec ça. Plusieurs de mes copines m'avaient raconté leur première fois et elles m'avaient dit que ça faisait mal. Du coup, j'avais un peu d'appréhension."

LE PORNO

Marie: "Je vais voir parfois ce genre de sites, mais c'est rien en comparaison avec mes frères! Le porno, c'est vraiment un truc de mecs."

Édouard: "Oui, je pense que tous les garçons y vont régulièrement. Quand j'avais 10 ou 11 ans, ce qui m'excitait surtout, c'était de braver un interdit."

Marguerite: "Moi j'étais allée avec une pote sur un site de cul, juste pour voir. On en était encore à l'âge où le sexe fait rire, donc on a juste trouvé ça ridicule et dégueulasse, sans plus."

Édouard: "Je ne me souviens pas d'avoir été choqué par des images. En fait, je ne me suis jamais identifié à ce que je voyais."

Sophie: "Moi non plus. Quand j'étais à l'école primaire, j'ai voulu explorer un peu avec mes sœurs. On a regardé des photos, j'ai trouvé ça intéressant. Enfin, j'ai trouvé ça bien moins intéressant quand mes parents ont vu l'historique de l'ordi!"

LE RÔLE DES PARENTS

Tous: "Jamais je ne pourrais parler de sexe avec eux!"

Édouard: "Chez moi, c'est sur le ton de la blague. On n'a jamais abordé le sujet sérieusement."

Marie: "Pareil chez moi. Quand je rentre d'une nuit passée chez mon copain, mon père me demande avec un grand sourire si j'ai bien dormi, mais ça s'arrête là."

Marguerite: "Je crois qu'ils ne veulent pas savoir, c'est surtout ça!"

Sophie: "Quand ma mère m'a proposé de prendre la pilule, je ne savais plus où me mettre. Un soir où j'ai ramené mon copain à la maison, ils m'ont dit "T'es pas pressée." Je les ai rassurés en leur disant que ça ne faisait que deux semaines qu'on était ensemble et qu'il ne se passerait rien. J'étais gênée."

Marguerite: "Dans ma famille, c'est complètement interdit de ramener son copain pour la nuit. J'ai dit à ma mère que je trouvais ça nul, et elle m'a répondu que ça faisait partie du jeu de trouver des moments pour nous."

Édouard: "Ouais mais bon, s'ils te font confiance, y a pas de problème normalement."

Marie: "Si mes parents me l'interdisaient, je péterais un câble. De toute façon, mon petit frère de 16 ans le fait, donc je ne vais pas me retenir non plus! Mais bon, j'aimerais bien pouvoir leur parler plus de ça, que ce soit moins tabou. Je trouve que c'est un peu fermer les yeux sur une réalité. Parce que là, si j'avais

un problème à ce niveau-là, je n'oserais pas aller vers eux."

LE COUPLE

Édouard: "Je pars du principe que tu dois profiter de ta jeunesse. Mais si tu tombes sur quelqu'un que tu aimes bien et avec qui tu t'amuses bien, pourquoi pas continuer?"

Marguerite: "Moi, je n'ai pas été casée pendant super longtemps, donc j'étais obsédée à l'idée de me trouver un mec. Depuis, j'ai changé d'optique, je me dis qu'on verra bien ce qui arrivera."

"QUAND MA MÈRE M'A PROPOSÉ DE PRENDRE LA PILULE, JE NE SAVAIS PLUS OÙ ME METTRE."

Marie: "Vers 14 ou 15 ans, j'ai eu une sale histoire, du coup je pensais juste à m'amuser et j'enroulais des gars dans les soirées. Je ne comprenais pas mes copines qui étaient en couple depuis longtemps et qui s'empêchaient de faire des trucs pour rester avec leur copain. Et puis je suis tombée sur quelqu'un, je suis bien avec lui, donc maintenant je n'ai pas envie d'autre chose."

Sophie: "Dans un couple, la fidélité, c'est super important, quand même." Ils répondent à l'unisson: "Ouais."

Marie: "J'y avais jamais réfléchi avant, mais depuis que j'ai un mec, j'y fais super attention."

Marguerite: "Y a toujours des moments où tu pourrais trop craquer, mais tu le fais pas quand tu es en couple. C'est une question de respect."

VI. Les démarches éducatives et interventions thérapeutiques : approche différentielle

L'éducateur n'est ni un enseignant, ni un assistant social, il n'est pas non plus un psychothérapeute ou un psychologue...

L'**éducatif** se cantonne dans l'espace de réalité dans lequel l'éduqué réalise son inscription sociale dans le groupe, la société. L'éduqué apprend notamment à tester les limites de la Loi.

Le **thérapeutique** vise avant tout la souffrance et non plus l'inscription sociale. Ici, l'éduqué apprend à remanier son symbolique, ses comportements souvent au moyen d'un modèle psychothérapeutique comme la psychanalyse, l'approche systémique, le comportementisme,...

Les trois sens du mot "Education."

Selon Maurice Debesse, "le mot éducation est relativement récent. Tiré du latin il a une double origine : educare veut dire nourrir, et educere : tirer hors de, conduire vers, en un mot élever. Nourrir et élever. Ne sont-ce pas là les deux tendances séculaires et souvent en conflit d'une éducation tantôt préoccupée avant tout de nourrir l'enfant de connaissances, tantôt de l'élever pour en tirer toutes les possibilités ? " (1). La langue contemporaine l'utilise avec des significations différentes quoique correspondant pourtant au même domaine sémantique. Si nous abandonnons la perspective historique, nous pouvons examiner le mot éducation dans trois directions différentes.

Parler d'éducation c'est tout d'abord évoquer une *institution* sociale, un système éducatif. On oppose ainsi l'éducation soviétique à l'éducation américaine ou l'éducation moderne à l'éducation antique. L'éducation en tant qu'institution possède ses structures, ses règles de fonctionnement, même si celles-ci sont peu précises ou peu explicitées comme nous pouvons l'observer encore dans certains groupes ou tribus. L'éducation est un ensemble qui a, à sa tête, un ministre; elle possède des établissements, un corps professoral, des élèves; un ensemble de lois et de règlements en fixent le fonctionnement. Mais ce serait restreindre, dans cette première perspective, le sens du mot éducation que de vouloir le ramener à l'aspect strictement institutionnel, et/ou officiel. Il existe des systèmes plus ou moins diffus d'éducation (radio, télévision par exemple), un ensemble de structures ou d'organismes, qui complètent l'action du Ministre de l'Education et qui appartiennent à ce que l'on peut appeler l'éducation (formation et recyclage des adultes, animation culturelle, enseignement privé, religieux...).

Le langage courant utilise le mot éducation dans un autre sens : celui du résultat d'une action. On a reçu une bonne ou mauvaise éducation, on est le produit d'une éducation classique par opposition à celui qui a reçu une éducation technique. En fait, on se place ici sur le plan de l'individu qui est le "produit" de telle ou telle partie du système éducatif.

Mais c'est en général sur ces "produits" que l'on évalue le système éducatif ou l'éducation prise au premier sens du mot. On estimera que l'éducation prépare les jeunes gens et les adapte à la vie actuelle ou, qu'au contraire, les élèves sortant du système n'ont pas assez d'imagination, de créativité, d'initiative. On dira "que le niveau baisse" parce que les enfants n'auront plus exactement les mêmes connaissances que celles acquises par leurs parents sur les bancs de l'école. D'où les projets de réforme de l'éducation-système pour améliorer l'éducation-produit. D'où les discussions et les contestations parce que l'on ne peut pas connaître, sans une série de longues pré-expérimentations, ce que sera l'éducation-produit résultant de la réforme de l'éducation-système.

Le troisième sens du mot "éducation" se réfère au processus lui-même qui relie d'une façon prévue ou imprévue deux ou plusieurs êtres humains et qui les met en communication, en situation d'échange et de modifications réciproques. Ainsi comprise (et avant même d'en expliciter la définition), on voit que l'éducation déborde très largement le cadre scolaire dans lequel on avait l'habitude de la considérer et que l'éducation-processus est un fait très général qui s'observe à tous les âges de la vie et dans toutes les circonstances de la vie humaine.

Les extensions de l'éducation.

La notion d'éducation s'est considérablement élargie au cours du dernier quart de siècle (1).

(a) La première extension porte sur l'âge du sujet à qui s'adresse l'éducation. On a assisté à un prolongement vers le bas et vers le haut de la période de la vie de l'homme au cours de laquelle il avait à être éduqué. Pendant longtemps, "l'âge de raison" était celui du début de

(1) Mialaret, op. cit., p. 10

l'éducation et dans la plupart des pays l'école obligatoire commence aux environs de 6 ans. Le dernier demi-siècle a vu apparaître et se développer, sous des influences diverses que nous ne pouvons examiner ici, un intérêt pour les jeunes enfants, c'est-à-dire, pour ceux qui ont moins de 6 ans. L'éducation préscolaire s'installe maintenant dans beaucoup de pays. Les apports des travaux des psychologues (psychanalystes en particulier), des biologistes, et maintenant des sociologues, nous incitent à nous intéresser à l'enfant de plus en plus jeune et plus personne n'est actuellement scandalisé quand on affirme que l'éducation commence à la naissance. On sait aussi quelle est l'importance des premières années de la vie et du milieu familial sur le développement ultérieur de la personnalité. L'éducation doit maintenant commencer à un âge où, pour certains, "tous les jeux sont déjà faits." Sans pour autant accepter complètement cette affirmation, nous ne pouvons pas nier le rôle joué par les stimulations sociales, les conditions de vie et d'alimentation des enfants de 0 à 3 ans. L'éducation donnée par la famille, puis ensuite par le jardin d'enfants ou l'école maternelle, ne constitue donc que les premiers maillons de la longue chaîne qui passera par l'école primaire pour se prolonger bien loin dans la vie de l'individu.

Il est évident, d'autre part, que l'éducation donnée par l'école s'étend sur un nombre d'années de plus en plus grand. L'âge de la fin de l'obligation scolaire a considérablement reculé dans les trente-quatre dernières années et il oscille maintenant entre 16 et 18 ans dans les pays développés. Mais il s'agit toujours, quelles que soient les modifications apportées à la pratique de l'éducation, d'une éducation scolaire, soit générale, soit professionnelle.

Les dernières décennies ont vu se développer l'éducation permanente ou l'éducation continuée dont les universités populaires ont été le prélude au début du siècle. Il s'agit bien maintenant d'une nouvelle forme d'éducation qui s'adresse à des adultes appartenant déjà à la vie professionnelle et qui n'a pas toujours pour objectifs principaux l'acquisition de diplômes supplémentaires.

On assiste maintenant à la naissance des universités du troisième âge et les recherches gérontologiques commencent à constituer les quelques fondements de l'éducation qui est réservée à ceux qui ont terminé leur activité professionnelle.

Il n'est donc pas exagéré de dire que l'éducation s'adresse à tous les âges de la vie de l'homme, de sa naissance à sa mort.

(b) Une seconde extension provient du fait que *l'éducation d'un sujet n'est plus le seul résultat de l'institution scolaire*. Les sociologues (Friedmann) ont mis en évidence l'importance de l'école parallèle et on affirme volontiers que les acquisitions et les informations possédées par un enfant à la sortie de l'école proviennent, dans un pourcentage assez important, de cette école parallèle. En dehors de l'école, qui constitue très souvent un domaine assez isolé du monde, l'enfant reçoit du milieu dans lequel il vit un ensemble de stimulations qui peuvent être (ce n'est pas toujours le cas) très enrichissantes : presse, radio, télévision, expérience de tous les jours. Par son activité personnelle l'enfant explore le milieu, apprend beaucoup de choses, découvre des relations d'ordre causal...et le milieu "l'éduque" d'une certaine façon. On ne peut pas refuser à cet ensemble d'actions le terme général d'actions éducatives dans la mesure où elles transforment le sujet et lui impriment certains caractères de sa personnalité ultérieure. C'est dire que l'éducation s'étend à toute la vie de l'enfant même si l'on pense qu'il s'agit d'une extension du sens du mot "éducation" un peu trop grande. Il suffit de considérer, derrière les stimulations psychologiques du milieu - qui sont de plus en plus nombreuses par rapport à celles d'un milieu strictement naturel - l'action de l'homme pour considérer que cette école parallèle n'est qu'un intermédiaire entre la société, les hommes et les enfants. Les *mass media* sont commandés par des hommes et l'action exercée par eux est bien indirectement celle d'un groupe ou d'un individu. D'où les problèmes importants et difficiles que posent aux éducateurs l'animation, l'utilisation et l'exploitation de toutes ces formes d'action. D'une façon plus générale, c'est le problème des relations de l'école et de l'environnement.

(c) C'est dans une autre perspective que se situe la troisième extension de l'éducation. On peut, sans crainte, affirmer que pendant longtemps, et pour beaucoup, l'éducation ne s'intéressait qu'à l'intelligence ou seulement à la mémoire. On sait par contre que l'éducation du chevalier se voulait physique et morale, que celle de l'honnête homme du XVII^e siècle ne méconnaissait pas certaines valeurs sociales. Notre siècle a voulu étendre l'éducation à tous les domaines humains, sans en négliger aucun. L'éducation de la sensibilité est considérée au même titre que l'éducation de l'intelligence et l'éducation du corps n'est plus reléguée au dernier rang. On s'est donc acheminé vers une formation totale de l'individu et l'éducation actuelle n'a plus de commune mesure avec l'instruction ou la formation de l'esprit de jadis. L'éducation actuelle n'a plus pour but unique de faire de l'enfant un homme intelligent dont le raisonnement logique soit sans faille, mais de développer une personnalité d'une façon équilibrée, riche de toutes les potentialités congénitales épanouies, améliorée par la création de nouvelles aptitudes et susceptible de s'adapter, de se transformer, de s'améliorer au contact des situations nouvelles rencontrées, choisies ou subies par elles.

(d) On pourrait aussi parler d'une autre extension liée aux processus d'éducation eux-mêmes et aux niveaux auxquels ils se situent. On a implicitement conservé très longtemps le schéma de Socrate enseignant l'esclave de Ménon comme modèle de la situation éducative. Les situations éducatives ne peuvent plus se ramener maintenant uniquement ni à un maître devant son élève ni même à un professeur devant un groupe. C'est dire que les situations éducatives sont nombreuses et variées. On peut exercer une action éducative à des niveaux très différents et les éducateurs appartiennent donc, eux aussi, à des catégories assez différentes. L'instituteur, le chef d'établissement, le responsable ministériel de l'enseignement exercent tous, à leur façon, une action éducative; toutes ces actions ne sont pas de même nature; l'instituteur agit sur un groupe d'élèves, le chef d'établissement exerce son action éducative sur une équipe de collaborateurs et l'ensemble des élèves, le responsable ministériel sur l'ensemble du système. Ces actions ont pourtant toutes un dénominateur commun : soit directement, soit indirectement, elles cherchent à agir sur les élèves pour qu'ils reçoivent une "bonne" éducation.

Quand tu veux, tu peux!

Par Jacques Liesenborghs*

Que de fois n'avons-nous pas entendu cette affirmation péremptoire dans la bouche de parents plus ou moins convaincus que leur rejeton n'a pas fait l'effort nécessaire pour atteindre l'objectif assigné. Question de (bonne) volonté, n'est-ce pas?

Il y a évidemment une part de vérité dans cette formule ou en tout cas de nombreuses situations où elle se vérifie. Bruno a déjà réussi plus d'une fois à terminer le rangement de sa chambre en moins d'une heure. Pourquoi pas aujourd'hui? Marie est parfois «en ordre de marche» le matin... sans que frères et sœurs doivent l'attendre et s'énervier: «on va encore arriver en retard et se faire eng...!». Pourquoi pas aujourd'hui?

Travailler plus?

Sur le plan du travail et de la réussite scolaires, c'est plus compliqué. «Il faut travailler plus!» disent en chœur parents et enseignants. Oui sûrement, quand le temps consacré par un adolescent à ses études n'atteint pas en moyenne une bonne heure par jour. Mais quand des jeunes de 15 ou 16 ans «sèchent» jusqu'à des 11 heures du soir et n'y «arrivent pas»? Il faudrait sans doute travailler «autrement». Mais qui va le leur apprendre? Sinon un enseignant-spécialisé-de l'apprentissage: leur prof! Et à l'école bien entendu... pas avec un coach privé et réservé à un petit nombre.

Plus délicat encore. Ne faut-il pas, dans certains cas, envisager le problème autrement? Plutôt que de «moraliser» et d'adresser des reproches individuels, n'y a-t-il pas parfois (souvent) un problème lié aux méthodes, aux pratiques de l'école? Les tâches proposées, la manière d'exposer les contenus aux élèves conviennent indiscutablement mieux à certains élèves qu'à d'autres. Dans cette perspective, «on cesse de présenter les activités scolaires comme allant de soi, comme indiscutables. Elles exigent certaines habitudes dans la manière de voir le monde et d'utiliser le langage. Dès lors, il se pourrait que certains élèves aient moins que d'autres ces habitudes notamment parce que leur milieu familial leur aurait inculqué des habitudes différentes, voire opposées» (1).

C'est ce que Bernard Rey (ULB) et d'autres chercheurs appellent le «rapport au savoir». Il n'est pas le même dans toutes les familles. Aujourd'hui, on le constate et toutes les enquêtes le confirment, les enfants des milieux populaires éprouvent de grandes difficultés à «entrer» dans certaines pratiques dominantes dans la plupart des écoles. Il ne leur suffit pas d'accomplir docilement les tâches

prescrites, il leur est demandé (pas clairement) d'entrer dans une dynamique culturelle nouvelle pour eux.

Beaucoup reste à faire, entre autres en formation des maîtres, pour que les acquis de la recherche transforment les pratiques quotidiennes dans les classes. Alors, le plus tôt possible, les «il doit travailler plus!» quand ce n'est pas «elle est paresseuse» s'entendront moins souvent.

Ensemble, c'est mieux

Les mesures préconisées aujourd'hui, la remédiation en particulier, sont encore balbutiantes et souvent tardives. Elles se réduisent parfois à «faire plus de la même chose». Alors que, on ne le répètera jamais assez, il faut s'y prendre autrement: tenir compte des «intelligences multiples», des rapports au savoir des familles populaires, etc. Dominique Grootaers propose une rupture encore plus radicale: «abandonner l'approche toujours dominante qui consiste à remédier, à compenser, à soigner les difficultés de chaque élève pris isolément»¹. Elle préconise de s'attaquer aux contenus et formes d'enseignement qui s'appuient sur une conception de l'apprentissage individuelle avant tout.

Que faire alors? Suivre Paolo Freire et les pionniers de l'éducation populaire dont la devise pourrait être: «quand on veut ensemble, on peut ensemble». C'est une véritable révolution copernicienne: «cette approche conçoit l'apprentissage comme coopératif, la réussite comme partagée, le savoir comme lié à une pratique sociale commune». C'est donc à travers des projets menés en commun par le groupe-classe que les élèves développeront confiance en soi et estime de soi. Comme le disait une jeune élève qui avait bénéficié de ce type d'enseignement: «Je préfère une réussite solidaire à un exploit solitaire». Magnifique, non? Et subversif par les temps qui courent...

Très rares sont les écoles dont le projet pédagogique s'inscrit dans cette logique coopérative. Elles sont animées par de petites équipes homogènes au niveau de l'enseignement fondamental. Pour amplifier le mouvement, il faudrait que les décrets de la Communauté française encouragent cette logique, que les évaluations la prennent sérieusement en compte et que les formations des maîtres lui accordent une place de choix.

Mais nous, citoyens, sommes-nous prêts à privilégier et soutenir ces projets coopératifs? Et à nous méfier des (trop) rapides «quand tu veux, tu peux»?

* Jacques Liesenborghs est licencié en philosophie et lettres, co-fondateur de la Confédération générale des enseignants (changement pour l'égalité). Il a été sénateur de 1991 à 1995 et vice-président du Conseil d'Administration de la RTB de 1999 à 2004.

1. Mes réflexions sont largement inspirées des fiches qui accompagnent le coffret «Bruxellois en classes». Un DVD avec plusieurs intervenants fort intéressants et des fiches très stimulantes (où on pourra lire plus en détails les apports de Bernard Rey et de Dominique Grootaers). A utiliser sans réserve pour des journées pédagogiques, des concertations, des formations, des réunions avec des parents... même en région rurale!