

Développement
personnel

Émotions

Intelligence

Cerveau

Psychothérapies

Neurosciences

Vieillessement

Mémoire

Psychopathologies

Autisme

Addictions

LA PSYCHOLOGIE AUJOURD'HUI



Éditions
SCIENCES
HUMAINES

Maquette couverture et intérieur : Isabelle Mouton.

Retrouvez nos ouvrages sur

www.scienceshumaines.com

www.editions.scienceshumaines.com

Diffusion : Volumen
Distribution : Interforum

En application de la loi du 11 mars 1957, il est interdit de
reproduire intégralement ou partiellement, par photocopie ou tout autre moyen,
le présent ouvrage sans autorisation de
l'éditeur ou du Centre français du droit de copie.

© Sciences Humaines Éditions, 2017

38, rue Rantheaume

BP 256, 89004 Auxerre Cedex

Tél.: 03 86 72 07 00/Fax: 03 86 52 53 26

ISBN = 9782361062163

LA PSYCHOLOGIE AUJOURD'HUI

Sous la direction de
Jean-François Marmion

La Petite Bibliothèque de Sciences Humaines
Une collection dirigée par Véronique Bedin



PSYCHOLOGIE

État des lieux

Elle sait d'où elle vient. Mais qui elle est et où elle va, c'est une autre histoire. Parmi toutes les disciplines des sciences humaines peut-être, la psychologie apparaît comme celle la plus propice aux paradoxes.

D'abord, s'agit-il bien d'une science humaine? Rameau rebelle puis indépendant de la philosophie du ^{xix}^e siècle, elle n'a cessé de souffrir de tiraillements entre son versant expérimental, revendiqué dès les années 1870-1880 dans les univers académiques américains et européens, et son versant plus littéraire, parfois philosophique encore, accordant davantage d'importance à la subjectivité, et dont la psychanalyse constitue l'exemple le plus connu. Cette ambivalence reste particulièrement vivace en France où la psychologie demeure souvent imprégnée d'influence freudienne et lacanienne dans les milieux universitaires en général, tout en se voyant enseignée sous le label des sciences du vivant, et non des sciences humaines, au Collège de France.

Une psychologie plurielle

De la psychologie sociale à la clinique, auprès des patients, du modèle psychanalytique au virage sans cesse plus prononcé vers les neurosciences, de la psychopathologie à la psychologie de la santé en passant par la psychologie positive, du développement, de la consommation, du sport et bien d'autres, toutes ces branches se voyant elle-même divisées en une multitude de spécialisations, il semble de plus en plus intenable d'évoquer la psychologie au singulier. On ferait sans doute mieux de parler des psychologies. Placez un neuropsychologue et un clinicien adepte de Melanie Klein dans la même pièce, il n'est pas certain, à supposer qu'ils soient de bonne volonté et sans préjugés, qu'ils aient l'impression de parler la même langue. Ils partage-

ront pourtant le même titre de psychologue, obtenu suite à un enseignement universitaire où ils ont bénéficié d'un tronc commun. Il est d'ailleurs difficile de trouver deux psychologues qui s'entendront sur ce que devrait être la formation d'un bon psy, la meilleure pratique possible de son métier, voire la définition même de celui-ci. Un psychologue s'occupe-t-il d'analyser les pensées ou les comportements d'autrui? Est-il là pour guérir, accompagner, conseiller?

Le paradoxe est encore plus prononcé auprès du grand public : la psychologie n'a jamais été aussi populaire, mais entre psychologues, psychanalystes, psychiatres, psychopraticiens, psychothérapeutes, sans oublier une foudroyante de néologismes ronflants, comment s'y retrouver? Et comment s'étonner que les études de psychologie soient prises d'assaut par des bataillons de bacheliers persuadés qu'elle se résume au Sigmund Freud effleuré en terminale pendant les cours de philosophie, et qui se retrouvent parachutés au beau milieu de statistiques, de neurosciences, de modèles cognitifs? Cette difficulté, souvent cette réticence, à parler d'une seule voix se retourne contre les psychologues. On les a vus se déchirer pendant dix ans à propos de la légalisation du statut de psychothérapeute, et se retrouver contraints de renégocier après coup un décret bancal qui les désavantage au profit des médecins. Quant à un Ordre qui viserait à accélérer la clarification des droits et devoirs des professionnels concernés, l'immense majorité des praticiens s'y refusent. Au risque que l'illisibilité soit le prix à payer pour la liberté.

Les portes qui claquent

Les arguments ne manquent pas pour alimenter un constat sévère. Que d'interminables querelles intestines, que de cohue et de brouhaha! Peut-être... Mais si cette perpétuelle agitation, ces portes qui claquent et ces pointilleuses interrogations identitaires étaient signes de vigueur? L'objet de la psychologie porte après tout sur un sujet aussi complexe que l'être humain qui pense, qui agit avec les autres, qui grandit, qui aime, qui se bat pour survivre et qui lui-même se montrera toujours capable du meilleur comme du pire, qui lui-même cherchera toujours à com-



prendre qui il est. La psychologie s'avère plutôt trop humaine que pas assez, et c'est bien le moins. Elle ressemble à un édifice séculaire dont certains pans se lézardent, s'effritent, prennent la poussière, tandis que d'autres sont rebâtis, renouvelés. Des portes se condamnent, des façades s'ouvrent, on ne sait plus s'il s'agit d'une cathédrale ou d'un labyrinthe, d'un palace ou d'une pétaudière, d'un cul-de-basse-fosse ou d'un monument. Un état des lieux s'impose. Sans prétendre à l'exhaustivité, sans se risquer à des paris sur une destinée imprévisible, on se souviendra que la carte n'est pas le territoire, mais on tâchera au moins d'avancer avec une boussole.

Jean-François Marmion

La psychologie chassée du lycée

L'enseignement de la psychologie a complètement disparu des programmes du lycée (philosophie) depuis 2003 (BO2003 n° 25 du 19 juin 2003), malgré l'importance de la psychologie contemporaine au plan international (100 000 publications par an depuis les années 2000), son utilité dans de nombreux aspects de la vie sociale (santé, justice, éducation, industrie, management, marketing, etc.), et le fait qu'elle attire un grand nombre de bacheliers à l'université en toute méconnaissance de ce qu'est réellement cette science. Ainsi, tous les lycéens, futurs citoyens, dont certains deviendront chefs d'entreprise, enseignants, médecins, journalistes, hommes politiques... arrivent en fin d'études secondaires sans avoir abordé aucun thème de la psychologie contemporaine.

Jusqu'aux années 1970, la psychologie représentait un quart du programme de philosophie en terminale, avec les thèmes classiques de la perception, la mémoire, l'intelligence, les émotions, le langage, l'attention, la personnalité, les relations sociales, les pathologies, les méthodes de la psychologie, etc. Elle a disparu du lycée, sans concertation. Il est possible que les enseignants de philosophie se soient sentis en difficulté pour l'enseigner, compte tenu de son développement important : plus de 150 catégories dans la base bibliographique internationale PsycInfo. On ne cesse de s'y référer dans tous les domaines de la vie sociale, sur la base des recherches actuelles issues des différentes branches de la discipline (neuropsychologie, psychologie cognitive, développementale, sociale et clinique). La psychologie fait partie de l'enseignement de base dans de nombreux pays (Belgique, Suisse, États-Unis, Canada, Écosse, etc.). Alors, à quand son retour au lycée en France et dans quel enseignement ?

Agnès Florin

PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT

Quoi de neuf depuis Piaget?

La psychologie du développement représente plus de 10 000 publications annuelles dans la base bibliographique internationale de référence PsycInfo, et davantage si l'on inclut des articles sur les enfants et les adolescents classés dans d'autres rubriques (psychopathologie, psychologie cognitive, psychologie sociale, neuropsychologie, etc.).

Les avancées ont été nombreuses au cours des dernières décennies pour mieux comprendre la psychologie des bébés, puis les différents aspects du développement jusqu'à l'adolescence: cognition et imagination, relations affectives et attachements, théorie de l'esprit. Longtemps, on a considéré les enfants comme des êtres immatures, des adultes inachevés, définis par leurs incapacités plus que par leurs compétences, comme si l'âge adulte, achèvement du parcours, était un état stable.

Or, la personne évolue tout au long de la vie, à travers des changements et des continuités, et les enfants, même les plus jeunes, sont comme les chercheurs: ils développent leurs connaissances et leurs savoir-faire en réalisant des expériences, ils font des jugements probabilistes quant aux résultats attendus, et ils utilisent les statistiques pour construire des théories intuitives, tant sur le monde physique que mental. Ils ne sont pas des êtres passifs, mais les acteurs de leur développement et ils ont sur leur propre vie un point de vue qu'il nous faut prendre en compte.

La neuropsychologie nous a aussi appris que les expériences cognitives, émotionnelles, sociales contribuent au développement du cerveau, *via* la plasticité cérébrale et les réseaux de neurones qui se développent ou disparaissent, tant dans la petite enfance que dans les étapes ultérieures de la vie.

La psychologie des bébés

Grâce à de nouvelles méthodes d'investigation, nous savons désormais que le fœtus possède des capacités perceptives avant que le cerveau soit complètement mature. Ces capacités perceptives se développent avant et après la naissance, d'abord le toucher (3^e mois de vie fœtale), puis l'olfaction et la gustation (25^e semaine), l'audition (28^e semaine), enfin la vision. Les nourrissons mémorisent saveurs, odeurs, sons et séquences de sons présents pendant leur vie fœtale ou juste après la naissance ; ils s'apaisent en reconnaissant l'odeur de leur mère ou la voix d'une personne familière. Pour comprendre la perception des changements de son environnement par le bébé, les chercheurs utilisent des indices physiologiques (rythme cardiaque, activité électrique cérébrale,...), ainsi que ses mouvements et mimiques, ses réactions à la nouveauté : après l'avoir habitué à un stimulus (auditif, visuel,...), on lui présente un stimulus distinct et on enregistre s'il a perçu la différence.

À partir de ces observations, on comprend mieux aujourd'hui les compétences cognitives, sociales et émotionnelles. Les bébés sont capables de discrimination : repérer les différences entre deux stimuli, tels des séquences de sons comme *babi/biba*. Ils catégorisent, repérant ce qui est identique malgré les différences (parmi des photos, distinguer un visage féminin de plusieurs visages masculins). La permanence de l'objet apparaît vers 5 mois, bien plus tôt que le pensait Jean Piaget. Un objet continue à exister pour eux lorsqu'il disparaît derrière un écran : ils orientent leur regard vers l'endroit où l'objet va réapparaître, en tenant compte de sa trajectoire. Vers 4 ou 5 mois, ils manifestent un début de connaissance du nombre ($1 + 1 = 2$ et $2 - 1 = 1$, ou $1 + 1 + 1 = 3$ et $3 - 1 = 2$), comme le montrent diverses expériences depuis les années 1990, souvent reproduites. Dans un petit théâtre de marionnettes par exemple, on présente au bébé un personnage (comme Mickey) que l'on cache, puis une main visible amène un deuxième Mickey derrière le cache ; on enlève le cache, et deux situations sont proposées : deux Mickey (événement « possible ») ou un Mickey, l'autre ayant été enlevé à l'insu du bébé (événement « impossible »). Le bébé, percevant l'erreur



de comptage, regarde plus longtemps l'événement impossible que l'événement possible.

Vers 6-8 mois, les bébés peuvent distinguer les sons de toutes les langues, y compris de celles qu'on ne leur parle pas ; cette discrimination sera ensuite restreinte aux langues qu'ils entendent. Vers 16 mois, ils utilisent l'intonation et le rythme de la parole (la prosodie) pour détecter les frontières entre les groupes de mots (le garçon/attrape la balle) et en reconnaître certains dans d'autres énoncés (balle dans « la balle est rouge ») et ils identifient les mots grammaticaux fréquents (articles, auxiliaires, terminaisons de verbes), souvent en position identique dans les énoncés. Ils analysent le contexte de l'interaction pour apprendre le sens de mots nouveaux bien avant de les produire, en suivant le regard d'un adulte pour deviner de quoi il parle. À 2 ans, ils ont une connaissance des catégories grammaticales nom et verbe et de leurs contextes d'utilisation.

Un bébé ne vit pas dans la confusion entre soi et le monde. Dès les premiers jours, il manifeste une représentation d'un soi différencié d'autrui, en distinguant les informations perceptives de son propre corps (ma main touche mon visage et mon visage sent ma main : c'est le « toucher double ») de celles qui proviennent de l'environnement (la main d'une autre personne touche mon visage). Cette représentation s'est construite dès la vie fœtale, lorsque le bébé, en suçant son pouce, construit des expériences multisensorielles. Le nourrisson développe ce que le professeur de psychologie Philippe Rochat appelle « le sens écologique de soi » : le sens du corps comme distinct du monde extérieur, situé par rapport aux autres objets, pouvant agir sur l'environnement. Il commence à partager des expériences avec autrui : sourire social, alternance des tours de « parole », attentes sociales dans ses rapports aux autres et quelquefois anxiété envers des inconnus. Ce sont les premières étapes de la « conscience de soi », qui se manifeste véritablement lorsque, vers 18 mois, il reconnaît son image dans un miroir, puis manifeste un certain embarras devant celle-ci, prenant conscience de soi par rapport aux autres (« coconscience ») : il cache alors son visage ou se détourne, comme s'il voulait disparaître du regard d'autrui.

Il commence à comprendre que son soi est aussi évalué par d'autres, dont il intègre le regard au sien : c'est aussi le début de la collaboration avec autrui, de la pensée symbolique et de la représentation des désirs et des pensées d'autrui.

Le développement affectif et l'attachement

Dès la naissance, les bébés recherchent proximité et protection. Ce besoin primaire (au sens de premier) d'attachement, défini par l'éthologue et psychanalyste John Bowlby, est une relation qui s'établit avec une personne capable de partager vos émotions. Lorsqu'elle est sécurisée, elle facilite l'accès à l'autonomie, la socialisation et l'engagement de l'enfant dans les tâches cognitives et langagières. Les premiers attachements sont établis avec une personne prête à partager des émotions avec l'enfant, en général la mère. Mais J. Bowlby et d'autres chercheurs à sa suite ont montré que la plupart des enfants manifestent déjà vers 2-3 ans des attachements multiples et différenciés, sécurisés ou pas, avec une ou plusieurs personnes très proches, selon le mode de vie de l'enfant : le père, une nourrice ou un grand frère, etc. Avec l'âge, les comportements d'attachement deviennent moins perceptibles, et la nature des relations aux parents change, lorsque l'enfant élargit ses perspectives sociales grâce aux amitiés qu'il construit avec des pairs. Les deux tiers des enfants environ, dans toutes les cultures, développent un attachement sécurisé à leur(s) parent(s) : ils recherchent le contact avec eux, sont heureux de les retrouver après une absence et soulagés par eux en cas de difficulté ; ils préfèrent nettement leurs figures d'attachement à des personnes inconnues. Les autres manifestent un attachement insécurisé, selon des formes différentes : résistant, lorsque l'enfant évite le contact avec son parent, surtout après une absence ; ambivalent, lorsqu'il recherche ou évite le contact, selon le moment (il peut être bouleversé lors d'une séparation sans être réconforté par le retour du parent) ; désorganisé, lorsqu'il a des réactions contradictoires, incompréhensibles ou incohérentes, fréquentes s'il a été victime de maltraitance ou de violence de la part de ses figures d'attachement. Plusieurs éléments déterminent la sécurité de l'attachement : la sensibilité du



parent aux signaux émis par l'enfant quant à ses émotions, leur interprétation plus ou moins correcte et le fait de leur apporter des réponses appropriées, une capacité de contrôle et de compromis dans les relations avec l'enfant. Les enfants développent, à partir de leurs premières relations d'attachement, des modèles internes opérants : des représentations qui orientent leurs relations avec leurs partenaires. L'attachement sécurisé facilite les relations avec les pairs et les apprentissages, alors que les attachements insécurisés sont souvent associés à des difficultés : passivité, agressivité ou retrait, grande dépendance à l'égard des adultes, anxiété. Mais des relations positives et sécurisées avec d'autres personnes peuvent modifier ces représentations : en examinant les relations d'attachement d'enfants de 30 mois à 3 ans, en crèche ou à l'école maternelle, plus de la moitié de ceux qui étaient insécurisés à leur mère étaient sécurisés à l'adulte de référence dans leur mode d'accueil, que ce soit la crèche ou l'école maternelle¹. Les modes d'accueil de la petite enfance et l'école peuvent assurer des fonctions de protection aux enfants insécurisés dans leur famille. Différents outils ont été créés pour évaluer les relations d'attachement, selon l'âge, et suivre leur évolution, de la petite enfance à l'âge adulte.

Le développement cognitif et l'imagination

La notion de stade de développement tel que l'avait envisagée Piaget est aujourd'hui remise en cause. En effet, nombre de compétences cognitives des bébés étaient ignorées au temps de Piaget, et le développement pendant l'enfance et l'adolescence n'est pas linéaire. Le développement avance plutôt de façon « biscornue », selon Olivier Houdé, ou comme « des vagues qui se chevauchent », selon Robert Siegler, les vagues désignant les stratégies cognitives ou les façons de penser. Pour effectuer un calcul mental, les adultes continuent à utiliser des stratégies qui sont celles des stades antérieurs : compter sur ses doigts, par exemple. Plusieurs stratégies de raisonnement peuvent entrer en concurrence et il faut pouvoir inhiber des biais perceptifs, blo-

1- A. Florin et S. Mainterot, « Relations d'attachement des jeunes enfants dans la famille et en crèche », in C. Zaouche Gaudron (dir.), *Précarités et éducation familiale*, Érès, 2011.

quer les automatismes et les mauvaises réponses, pour accéder à une réponse logique : face à deux rangées de jetons en nombre égal, mais plus ou moins écartés, il faut attendre l'âge de 6 ou 7 ans pour considérer qu'il n'y a pas plus de jetons dans la rangée la plus longue. Un déficit d'inhibition cognitive peut être source de difficultés dans les apprentissages.

Dès l'école maternelle, certains comportements, comme la capacité à maintenir son attention, à s'organiser face à une tâche scolaire et à contrôler son activité, sont liés aux performances scolaires et prédictifs des performances ultérieures. Ces « capacités d'autorégulation » (ou « fonctions exécutives »), étudiées surtout dans les pays anglo-saxons, jouent un rôle important dans la capacité des enfants à réguler leur activité et à acquérir une certaine autonomie². Elles commencent à être explorées dans des situations écologiques, afin de mieux comprendre les différences interindividuelles et de les prendre en compte en éducation.

Les jeunes enfants pensent logiquement et ne confondent pas réel et imaginaire : utiliser leur imagination leur permet de mieux comprendre et de raisonner sur des choses qu'ils n'ont jamais vécues. L'imagination témoigne des capacités représentationnelles des enfants et contribue à leur développement cognitif et affectif³.

Les enfants ont changé, avec les évolutions de la société, de leurs conditions de vie et des technologies, et le regard que les chercheurs portent sur eux avec de nouvelles méthodologies, dans des situations écologiques. La psychologie doit les aider à grandir et à développer leurs compétences pour demain, tout autant qu'à les protéger et mieux assurer leur qualité de vie⁴, quelles que soient les contraintes qui pèsent sur leur développement : handicap, maladies, précarité ou difficultés familiales. Pour cela, elle doit alimenter une formation actualisée des pro-

2- B. Hubert, P. Guimard et A. Florin, « Cognitive self-regulation and social functioning among french children: a longitudinal study from kindergarten to first grade ». *Psych Journal*, 6, 57-75, 2017.

3- P. Harris, *L'Imagination chez l'enfant. Son rôle crucial dans le développement cognitif et affectif*, Retz, 2007.

4- A. Florin, « Les évaluations de leur qualité de vie par les enfants ». *Enfance*, n°1, 5-11, 2017.