

Développement
personnel

Émotions

Intelligence

Cerveau

Psychothérapies

Neurosciences

Vieillesse

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

Éditions
SCIENCES
HUMAINES

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 foulditude 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 rebâties, 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.



fessionnels de l'enfance et de l'éducation. Elle aurait aussi beaucoup à apporter dans la formation des jeunes eux-mêmes, si elle était réintroduite dans l'enseignement secondaire français, comme c'est le cas dans d'autres pays occidentaux.

Agnès Florin

Le cerveau des adolescents n'est pas terminé

L'adolescence constitue, après la petite enfance, une deuxième période de transformations importantes du cerveau et de ses connexions, en particulier des structures frontales impliquées dans la planification des actions, la compréhension des règles sociales et la prise de risque (anticipation des conséquences de ses comportements); c'est aussi une phase d'élagage neuronal et de disparition des connexions en surnombre. Le cerveau des adolescents n'est pas terminé! Cette plasticité cérébrale (apparition de nouveaux neurones et de nouvelles connexions, leur maintien ou leur disparition) correspond à des interactions complexes entre des contraintes sociales (changement de statut, d'exigences scolaires), internes (changements corporels, maturité sexuelle) et les histoires de vie de chacun. C'est une seconde étape de recherche de nouveaux équilibres, d'une nouvelle adaptation, avec des fragilités et des risques spécifiques: décrochage scolaire, conduites à risques, dépression, dépendances. Même si la majorité des adolescents la dépasse sans drame, cette transformation est source de difficultés: par exemple pour les familles qui veulent maintenir les équilibres atteints auparavant; ou en milieu scolaire, lors des décisions d'orientation qui déterminent grandement la trajectoire ultérieure des adolescents, et sans qu'ils aient davantage de prise sur leur scolarité qu'auparavant, tant dans le choix des enseignements que dans le fonctionnement de l'établissement. Le collège est d'ailleurs la période scolaire la moins appréciée des jeunes, selon l'Institut national de prévention et d'éducation à la santé¹.

A.F.

1- Inpes, rapport sur l'enquête « Health behavior in school-aged children » sur les jeunes de 11 à 15 ans dans les pays de l'OCDE, 2012.

Le développement de la théorie de l'esprit

Les enfants mettent des années à comprendre le monde physique. Mais ils découvrent aussi en parallèle le monde mental, celui des pensées : c'est le développement des théories de l'esprit, objet de nombreuses recherches récentes. L'enfant comprend les états mentaux et interprète les pensées d'autrui en plusieurs étapes : d'abord, entre 18 mois et 3 ans, il apprend que l'on ne désire pas forcément la même chose que lui ; ensuite, vers 5 ans, que chacun peut développer ses propres croyances ; enfin, vers 8 ans, il est capable de se représenter correctement les pensées et niveaux de connaissances des autres. Ce processus se poursuit jusqu'à l'adolescence : vers 12 ans, les enfants analysent les actions d'une personne en fonction de sa personnalité, de ses relations avec autrui et des circonstances.

Diverses expérimentations permettent d'explorer la façon dont l'enfant perçoit les idées d'autrui. La plus célèbre fait appel à des poupées. Par exemple, la poupée Sally range une bille dans un panier, puis s'en va. La poupée Anne retire la bille et la cache dans une boîte. Sally revient : où va-t-elle chercher la bille ? Avant 4 ans, les enfants répondent que Sally va la chercher dans la boîte. Ensuite, ils ont compris que Sally n'est pas censée savoir que la bille a changé de place. Ils ont construit une première théorie de l'esprit : ils savent que les personnes agissent en fonction de ce qu'elles croient, et pas forcément de ce qu'ils croient eux-mêmes ou de la réalité. Ils peuvent différencier leur état mental de celui d'autrui. Cette compréhension, liée au raisonnement moral, est à l'interface du développement cognitif, mais aussi langagier et social. On voit bien toute l'importance à lui accorder en éducation : il est primordial d'aider, dès l'école maternelle, à interpréter correctement les attitudes d'autrui, à comprendre ses émotions et celles des autres, pour mieux faire face aux situations conflictuelles rencontrées en milieu scolaire et ailleurs. Ces compétences sociales ont été développées dans les programmes scolaires de différents pays avec des supports pédagogiques pour la classe. Des méta-analyses ont examiné plusieurs dizaines de programmes impliquant près de 100 000 élèves, de la maternelle à la terminale, leur efficacité a été démontrée, quel que soit le milieu social des élèves ou le pays, avec des effets positifs mesurés plusieurs mois après.

A.F.

VIEILLISSEMENT

Entre déclin et ressources

Mieux comprendre le processus de vieillissement est un enjeu important, étant donné l'augmentation croissante de personnes âgées de plus de 65 ans dans nos sociétés occidentales, et même son doublement d'ici vingt-cinq ans. La manière de l'appréhender a évolué : le vieillissement est vu aujourd'hui comme une période ultime de développement avec ses processus et caractéristiques propres.

Le vieillissement cognitif : un ensemble de déclinis ?

Les recherches sur le développement vie-entière des processus cognitifs (comme la mémoire, le raisonnement, l'attention) nous apportent aujourd'hui trois grands résultats :

- le vieillissement cognitif est loin de se caractériser comme un ensemble de déclinis ;
- il n'est pas l'inverse du développement cognitif chez l'enfant. On ne retombe pas en enfance ;
- il se caractérise par une grande hétérogénéité : en effet, les personnes ne suivent pas les mêmes trajectoires développementales tout au long de l'âge adulte. Certaines personnes de plus de 70 ans font preuve d'aussi bonnes capacités que les adultes plus jeunes, d'autres au contraire ont des performances beaucoup plus faibles. De nombreuses recherches portent donc sur les facteurs pouvant expliquer cette diversité.

À première vue, les effets du vieillissement sur la cognition, notamment le raisonnement, vont plutôt dans le sens d'un déclin. Nos propres recherches confirment que la personne âgée, dès l'âge de 60 ans, éprouve fréquemment des difficultés à raisonner dans l'abstrait, à élaborer des stratégies nouvelles dans les situations complexes, avec une accélération après 75 ans. Sur des tâches de raisonnement abstrait, les performances des plus

de 60 ans sont parfois comparables à celles des enfants en fin de primaire. Pour autant, les personnes âgées ne commettent pas les mêmes erreurs, et n'utilisent pas les mêmes stratégies de raisonnement que les enfants. De même, on ne peut pas simplement dire que les personnes âgées raisonnent moins bien que les adultes jeunes : elles éprouvent plutôt des difficultés à raisonner, tout particulièrement dans les situations où il existe un conflit entre la logique pure et leurs croyances sur le monde, où il s'agit d'inhiber efficacement la croyance, de ne plus y prêter attention. Mais si croyances et logique ne sont pas en conflit, aucun déclin de raisonnement n'est constaté.

De plus, entre 60 et 80 ans, le déclin des performances semble davantage de nature fonctionnelle : les fonctions dites « exécutives », qui permettent de passer d'une stratégie à l'autre, d'inhiber une stratégie ou une croyance non pertinente, de résister à une interférence, de traiter rapidement une information, ont une efficacité moins grande, ce qui explique les erreurs et les difficultés à mettre en œuvre un raisonnement correct. Ce déficit fonctionnel est réversible par des séances d'entraînement, ce que nous avons expérimenté dans notre laboratoire : il serait donc lié à un fonctionnement cognitif sous-optimal, c'est-à-dire que les personnes âgées n'utiliseraient qu'une partie de leurs ressources cognitives, et qu'il existerait une réserve latente de capacités. Après l'âge de 80 ans toutefois, le déficit observé semble plus de nature structurale, correspondant à des facteurs endogènes du vieillissement qui deviennent prépondérants : diminution du débit sanguin dans le cerveau, mort neuronale, raréfaction des dendrites, ces ramifications des neurones recevant les signaux d'autres neurones... Dans ce cas, cette régression serait irréversible puisque les structures qui sous-tendent le raisonnement seraient détruites.

Nous avons mené des recherches afin d'identifier les facteurs cognitifs, mais aussi environnementaux et psychosociaux, expliquant le déclin observé lors du vieillissement¹. Les résultats observés auprès de personnes âgées de 40 à 98 ans confirment

1- F. Lauerjat, V. Pennequin et R. Fontaine, « Vieillesse et raisonnement : ressources et déficits », *L'Année psychologique*, vol. CV, n° 2, 2005.



que les performances sont sous la dépendance de facteurs cognitifs, telles la vitesse de traitement de l'information et la capacité d'inhiber les données non pertinentes. Toutefois, cette performance dépend également de facteurs environnementaux et émotionnels : un bon niveau de bien-être, un bon niveau d'autonomie, un niveau d'études élevé et une fréquence d'activités élevée sont tenus pour des facteurs de protection du déclin cognitif. Concernant les activités, il ne s'agit pas de passer des heures à faire des mots croisés ou à apprendre des listes de mots : au quotidien, le jardinage, la lecture, la visite à des amis optimisent tout autant les processus de pensée et le bien-être.

Rôle des connaissances et expériences de la vie

Les mesures standard de raisonnement reflètent mal les prises de décision lors de problèmes quotidiens, marquées plutôt par un autre type de raisonnement, dit « de sagesse ». Il s'agit d'un raisonnement pragmatique (et non abstrait), s'appuyant sur les expériences de la vie, et situé dans un contexte social : les stratégies de résolution dites « sages » sont pro-sociales et aident à résoudre des problèmes importants dans la vie quotidienne. Elles prennent en compte les variations de contexte, le fait que les valeurs et les buts varient selon les personnes, qu'il existe une certaine part d'incertitude dans la vie. Plus précisément, six capacités sont importantes dans ce type de raisonnement :

- considérer les différents points de vue des partenaires de l'interaction sociale ;
- reconnaître les possibilités de changement ;
- reconnaître qu'un conflit peut être résolu de différentes façons ;
- reconnaître les limites de sa propre connaissance et accepter l'incertitude ;
- rechercher des compromis ;
- prédire la résolution du conflit.

Ce raisonnement de sagesse augmente lors de l'avancée en âge. En effet, les participants plus âgés ont tendance à changer leurs priorités vers des buts interpersonnels et à développer de meilleures compétences émotionnelles. Les personnes

les plus âgées (60-90 ans) présentent de plus grandes compétences à résoudre des problèmes sociaux que les participants les plus jeunes de 25-40 ans, ainsi que ceux de 41-59 ans. Prenons l'exemple d'une réunion de famille ajournée: une grand-mère pourra faire des efforts pour planifier à nouveau cette réunion à un autre moment, car elle poursuit un but de maintien des relations intergénérationnelles. En revanche, sa petite-fille, poursuivant plutôt un but d'autonomie (but intrapersonnel), pourra déployer des efforts pour ne pas reporter cette réunion de famille. Les recherches montrent que les buts que se fixe la personne pour résoudre un problème quotidien sont importants pour expliquer les différences dans les stratégies choisies selon l'âge.

La résolution de problèmes complexes dans la vie quotidienne nécessite des capacités exécutives, mais aussi l'utilisation des connaissances. D'une part, les fonctions exécutives jouent un rôle essentiel pour envisager des solutions, sélectionner et prendre en compte les aspects pertinents de la situation, et juger de l'adéquation de la solution choisie. D'autre part, l'acquisition d'expérience et de connaissances contribue particulièrement à résoudre des problèmes quotidiens, qui se différencient des problèmes abstraits par le fait qu'ils sont « ouverts » : c'est-à-dire qu'il n'y a pas de solutions complètement correctes ou incorrectes, mais que plusieurs sont possibles et que l'on peut difficilement les classer par ordre de pertinence. En effet, une solution jugée adaptée pour une personne peut être jugée moins bien adaptée par quelqu'un d'autre. Une solution peut être également adaptée dans un contexte et moins dans un autre pour un problème de structure identique. La pertinence de la solution est jugée selon les données du problème bien sûr, comme pour un problème abstrait, mais dépend également des motivations, des émotions de la personne, de la faisabilité de cette solution et de ses conséquences sur le monde et autrui².

L'expérience confère donc un avantage aux participants âgés pour la résolution de problèmes quotidiens, ce qui n'est pas le cas

2- S. Crawford et S. Channon, « Dissociation between performance on abstract tests of executive function and problem solving in real-life-type situations in normal aging », *Aging & Mental Health*, vol. VI, n° 1, février 2002.

TABLE DES MATIÈRES

<u>Psychologie : état des lieux (J.-F. Marmion)</u>	<u>5</u>
<u>Psychologie du développement : quoi de neuf depuis Piaget? (A. Florin)</u>	<u>9</u>
<u>Vieillesse : entre déclin et ressources (V. Pennequin et C. Ferrand)</u>	<u>17</u>
<u>Les émotions : des facettes inépuisables (O. Luminet)</u>	<u>27</u>
<u>L'intelligence... plus intelligible (J. Grégoire)</u>	<u>33</u>
<u>Le langage fait l'homme et l'homme fait le langage (C. Jacquemot)</u>	<u>37</u>
<u>La mémoire : une construction collective (F. Eustache)</u>	<u>44</u>
<u>Analogie et créativité : la richesse du connu (E. Sander)</u>	<u>49</u>
<u>La conscience redécouverte (J.-F. Dortier)</u>	<u>54</u>
<u>Pour une maîtrise de l'attention (J.-P. Lachaux)</u>	<u>61</u>
<u>Manipulation du cerveau : une aventure risquée (C. Marendaz)</u>	<u>65</u>
<u>Les neurosciences au secours de l'économie (S. Bourgeois-Gironde)</u>	<u>73</u>
<u>Portrait du cerveau en esthète (P. Lemarquies)</u>	<u>75</u>
<u>À quoi sert la neuropédagogie? (O. Houdé)</u>	<u>77</u>

<u>Les grandes familles des psychothérapies (M. Olano)</u>	<u>81</u>
<u>Addictions: les nouvelles pistes (I. Varescon)</u>	<u>88</u>
<u>Les « dys ». Du diagnostic à la prise en charge (M. Mazeau)</u>	<u>92</u>
<u>Autisme: les tendances récentes (L. Mottron)</u>	<u>96</u>
<u>La mécanique des troubles alimentaires (R. Shankland)</u>	<u>100</u>
<u>L'explosion des risques psychosociaux (P. Légeron)</u>	<u>104</u>
<u>La santé sous l'œil des psychologues (C. Tarquino)</u>	<u>116</u>
<u>Psychologie positive, la science de bien-être (R. Shankland)</u>	<u>121</u>
<u>Le développement personnel: du neuf avec du vieux? (N. Marquis)</u>	<u>125</u>
<u>Malaise dans la recherche (J.-F. Marmion)</u>	<u>129</u>
<u>Épidémiologie: de quoi les Français souffrent-ils? (V. Kovess-Masféty)</u>	<u>133</u>