

Pour une théorie de l'esprit : cognitions, passions et communications

Jacques Miermont



Alors même que l'œuvre de G. Bateson est très directement centrée sur l'examen des propriétés cybernétiques de l'esprit, à savoir ses aspects communicationnels, relationnels, écosystémiques, les tenants modernes de ce qu'il est convenu d'appeler « la théorie de l'esprit » insistent avant tout sur les procédures cognitives qui permettent de rendre compte des états mentaux, c'est-à-dire sur les modes de perception, de connaissance, de croyance que les êtres humains élaborent au-delà des comportements directement observables. Ces deux points de vue sont le plus souvent exposés par des courants de pensée ou des écoles qui s'ignorent plus ou moins complètement. Pour schématiser, le courant relationnel ferait de la cognition une qualité émergeant de la communication, tandis que le courant de la théorie de l'esprit ferait de la communication une forme particulière de la cognition, appréhendée comme « cognition sociale ». Pour compliquer le tout, le courant psychodynamique suit également sa propre cohérence interne, alors même qu'il paraît bien artificiel d'isoler la dimension affective de l'activité cognitive et des effets relationnels et contextuels.

Je souhaite montrer ici l'intérêt d'une confrontation de ces points de vue, en soulignant l'importance des enchevêtrements hiérarchiques qui relient

émotionnellement et passionnellement les processus écosystémiques et cognitifs de l'esprit.

La théorie de l'esprit

Données de la psychologie expérimentale

Comment l'être humain s'y prend-il pour construire des modèles de la réalité qui soient congruents et partageables avec autrui, et qui reposent sur des formes d'expériences et des niveaux de connaissances contradictoires ? La reconnaissance des objets matériels, des êtres vivants, et des relations qui les définissent et les font évoluer implique la capacité à distinguer l'apparence et l'essence, le « semblant » et le « pour de vrai », le jeu et la réalité, la métaphore et la lettre, la réalisation effective et la « réalisation » mentale. Certaines écoles de psychologie cognitive ont cherché à repérer l'ontogenèse de ces processus mentaux, à savoir les stades d'apparition chez l'enfant de la distinction entre « apparence » et « réalité », entre « signe immédiatement perçu » et « signal interprété mentalement », tant par soi-même que par autrui. Plusieurs protocoles expérimentaux ont été proposés pour tenter de répondre à ces questions.

I. Sally et Anne (S. Baron-Cohen, A. M. Leslie & U. Frith, 1985)

L'expérience consiste à montrer à un enfant une petite bande dessinée, où deux poupées ; Sally et Anne sont les personnages d'un petit scénario. Sally et Anne se trouvent dans une pièce. Sally cache une bille dans une boîte, puis sort de la pièce pour aller se promener. Anne prend la bille dans la boîte, et la cache dans un panier. Sally rentre dans la pièce. On demande alors à l'enfant ce qu'il a compris. Les enfants de trois ans pensent que Sally sait que la bille a été transférée de la boîte dans le panier. De même,

les enfants autistes plus âgés sont incapables de se mettre « dans la peau » de Sally, et de comprendre qu'elle ne peut être au courant de la manœuvre d'Anne.

2. Faire semblant d'appeler au téléphone avec une banane (A. Leslie, 1988)

Pendant la première année de son existence, l'enfant explore la forme, la consistance, la résistance, le caractère comestible ou non des objets qu'il manipule, met en bouche, jette avec toute la force dont il est capable. C'est seulement à partir de 18 mois qu'il devient capable d'utiliser un objet en imaginant qu'il s'agit d'autre chose, en fonction du contexte dans lequel cet objet est utilisé. Si sa mère prend une banane et qu'elle fait semblant de téléphoner, l'enfant acceptera le jeu et considérera que la banane est prise pour un « téléphone ». Comment l'enfant s'y prend-il pour accepter de jouer le jeu, c'est-à-dire de lever la contradiction entre la banane et le téléphone, et de prendre la banane pour un téléphone imaginaire ? Pour A. Leslie, l'enfant arriverait à passer de la construction d'une représentation primaire, qui fonctionne comme signal d'un objet réel ou d'une situation réelle, à la construction d'une copie de représentation primaire, c'est-à-dire d'une métareprésentation, fonctionnant comme signal d'une simulation, d'une feinte, d'un jeu, d'un « faire semblant ». Pour autant, les enfants de deux à quatre ans n'arrivent pas à attribuer à autrui des croyances fausses, ni quelle est la source de telles croyances, en fonction des contextes dans lesquels ils se trouvent. Le « test des smarties » explore ce type de problème.

3. Le test des smarties (A. Gopnik & J. W. Astington, 1988)

On montre à un enfant une boîte que l'enfant a l'habitude de reconnaître comme étant

une boîte de smarties. On lui demande ce qu'il y a à l'intérieur. Il répond naturellement : « Des smarties. » L'expérimentateur ouvre la boîte, qui ne contient pas des smarties, mais un crayon. Il explique alors à l'enfant : « Ton copain va bientôt venir ; à ton avis, quand on va lui demander ce qu'il y a dans la boîte, qu'est-ce qu'il va répondre ? » Les enfants à partir de quatre ans comprennent la situation et répondent : « Des smarties. » Les enfants plus jeunes et les autistes pensent que le copain est lui aussi informé que cette boîte contient un crayon. Le fait de reconnaître une croyance fausse chez soi-même ne signifie pas que l'enfant soit nécessairement apte à repérer qu'un autre sera lui-même confronté à la même croyance fausse dans la même situation. Autrement dit, les enfants avant quatre ans semblent incapables de faire des relations entre les croyances et leurs causes. Ils ne peuvent établir de corrélations entre l'environnement et les « états mentaux », entre plusieurs états mentaux, entre les états mentaux et l'environnement. Ce problème concernerait l'accession à une « théorie de l'esprit », c'est-à-dire à une théorie sur les théories. L'enfant passerait ainsi d'une attitude purement projective, où il attribue ses propres états subjectifs à autrui, à une attitude « décentrée », où il devient capable de concevoir que la vision de chacun dépend de sa position dans le contexte auquel il a accès.

4. Le test du « caillou / éponge » (J. H. Flavell, 1986)

Le test du « caillou / éponge » explore un autre aspect des relations entre réalité et apparence. L'expérimentateur tient dans sa main un objet qui ressemble à un gros caillou, alors qu'il s'agit en fait d'une éponge qui a été peinte. Il laisse croire que l'objet est lourd, en montrant

qu'il a du mal à le tenir dans la main. L'enfant à qui l'on pose la question répond qu'il s'agit d'un caillou. On lui montre alors que l'objet a été peint, et qu'il s'agit en fait d'une éponge, beaucoup plus légère. On demande alors à l'enfant : « Est-ce que l'objet ressemble à un caillou ? Est-ce que l'objet ressemble à un éponge ? Est-ce que l'objet est vraiment un caillou ? Est-ce que l'objet est vraiment une éponge ? » A l'âge de trois ans, les enfants répondent habituellement que l'objet ressemble à la fois à un caillou et à une éponge, et qu'il s'agit réellement d'un caillou et d'une éponge. Après quatre ans, les enfants répondent que l'objet ressemble à un caillou, mais qu'il s'agit réellement d'une éponge.

Problèmes d'interprétation

Comment interpréter les résultats de ces diverses « expérimentations » ? Trois options ont été proposées et argumentées dans les courants de la philosophie de l'esprit :

- la conception rationalisante, selon laquelle l'interprétation des croyances reposerait sur une traduction, ou sur une comparaison entre un signal ou un énoncé et des normes rationnelles non contradictoires ;
- la conception projectiviste, selon laquelle l'interprétation des croyances relèverait d'une projection et d'une simulation des états mentaux de l'interprète ;
- la conception de la « psychologie populaire », selon laquelle l'interprétation des croyances impliquerait une référence à des principes ou des lois d'une théorie des états mentaux, acquise empiriquement par généralisation par tout être humain. Je ne chercherai pas à argumenter ici la force et la faiblesse de chaque conception (pour une discussion philosophique sur ce thème, cf. Pascal Engel, 1994, p. 71-92). Je souhaite simplement proposer quelques réflexions susceptibles d'éclairer la pratique clinique.

L'émotion se transforme en passion chez l'homme à partir du moment où celui-ci attribue à autrui des intentions volontaires qu'il suppose semblables aux siennes. Ces intentions sont interprétées comme étant de nature volontaire ou involontaire, réfléchie ou spontanée, consciente ou inconsciente, susceptible ainsi de générer des malentendus, des qui-pro-quo, des erreurs d'interprétation :

- « Il l'a fait exprès ! »
- « Il fait ça pour m'embêter ! »
- « Quand on veut, on peut. »
- « Il se rend parfaitement compte de ce qu'il fait. »
- « Où veut-il en venir ? »
- « Il m'en veut ! »
- « Je m'en veux ! »
- « Qu'est-ce que je t'ai fait ? »
- « Ce n'est pas ce que je voulais dire ! »

Ces expressions courantes reflètent bien l'importance des hypothèses que nous faisons constamment sur nos propres intentions et sur celles d'autrui, tout autant que les enjeux émotionnels et passionnels auxquels ces hypothèses sont associées. Nous comparons ce que nous pensons exprimer aux autres avec ce que nous supposons être leurs propres intentions. Les caractéristiques de ces comparaisons sont le produit de notre personnalité et des expériences que nous avons intériorisées au cours de notre existence. Les communications confirment ou infirment les hypothèses, alors même que celles-ci ont conjointement un effet performatif sur le style même des interactions : les personnalités qui pensent que les intentions d'autrui sont délibérément teintées d'hostilité auront tendance à rencontrer des situations effectivement persécutives dans leurs contacts interpersonnels, et à renforcer ce climat d'hostilité. Celles qui conçoivent que le profit d'autrui se fait systématiquement à leur

détriment mettent en œuvre des jeux relationnels à somme nulle, qui renforcent la disqualification réciproque. Inversement, les personnalités à même de concevoir des relations fondées sur des jeux à somme non nulle, où le gain d'autrui est également un gain pour soi-même, se retrouveront plus aisément dans une situation de réussite sociale. Lorsqu'un ordinateur dysfonctionne, il n'est pas possible de lui reprocher de l'avoir fait exprès. Spontanément, nous supposons que les machines artificielles, aussi performantes soient-elles, sont dénuées d'intentions, d'émotions, de théories propres, qu'elles soient bienveillantes ou malveillantes. Le problème est tout autre dans les relations interhumaines ; dans l'interaction, nous cherchons à apprécier l'état d'esprit de notre interlocuteur en fonction des messages qu'il émet volontairement et involontairement, et en fonction des modèles intentionnels que nous avons construits pour nous-même et que nous supposons chez autrui. L'attribution d'intentions à autrui implique que ces modèles soient reconnus comme identiques d'une personne à l'autre, ou du moins qu'il existe un plus petit dénominateur commun qui serve de système de référence à l'élaboration de modèles intentionnels variés. L'établissement d'un tel lien communautaire n'est jamais neutre d'un point de vue affectif.

Le réalisme du sens commun

Cela renvoie à la vision du sens commun que nous élaborons comme trame de croyances que nous tenons pour vraies, que nous nous attribuons mutuellement, et que nous présupposons comme condition d'interprétation de nos comportements réciproques (Lynd Ferguson & Alison Gopnik, 1988). Pour ces auteurs, le sens commun présente deux aspects : un aspect psychologique, et

un aspect métaphysique. Le sens commun psychologique est l'idée que les actions humaines sont causalement dépendantes de l'état épistémique de l'acteur (c'est-à-dire de sa connaissance et de ses croyances de ce qui advient et de ce qui adviendra ou adviendrait selon les circonstances) et de ses désirs (ce qu'il souhaite obtenir). Le sens commun métaphysique est le point de vue selon lequel il existe un monde unique d'objets, d'événements, d'états de choses, de gens, et d'autres êtres sensibles dont moi-même et autrui faisons l'expérience et à propos desquels nous pensons, monde étant conçu comme indépendant des pensées et des expériences que nous faisons à son sujet. Le monde est ainsi extérieur à mon esprit et à celui d'autrui, et indépendant d'eux, tandis que les objets, événements, situations, imaginés, rêvés, simulés, sont conçus comme intérieurs, subjectifs, et dépendants de notre activité mentale (p. 227). Ce point de vue est habituellement appelé « réalisme du sens commun », et infiltre l'ensemble de nos propos et de nos comportements. Selon ce point de vue, les gens développent des relations informationnelles différentes de ce monde indépendant de l'esprit. Ce que je connais de ce monde n'est pas nécessairement ce que connaît autrui. Les tout-petits ne posséderaient pas les capacités requises pour accéder à ce réalisme du sens commun, qui se développeraient entre 18 mois et 5 ans. Un tel réalisme implique l'accès au concept de représentation mentale, fondé sur :

- l'existence d'une attitude représentationnelle (désir, croyance, souhait, crainte, espoir),
- l'existence d'un contenu symbolique susceptible d'être exprimé par des propositions, différenciant les désirs, croyances, etc., les uns des autres.

Les représentations mentales de second ordre (métareprésentations) impliqueraient la conscience de posséder des représentations mentales personnelles, et de les inférer chez autrui. L'accès aux métareprésentations serait une condition *sine qua non* à la constitution du réalisme du sens commun. Trois types de distinctions seraient constitutifs de l'advenue de ce sens commun : – la capacité de distinguer l'apparence et la réalité : en ce sens, le réalisme du sens commun n'est pas un réalisme naïf, puisqu'il permet de considérer que le monde n'est pas nécessairement tel qu'il apparaît : une règle plongée dans l'eau paraît brisée, une sirène semble augmenter ou diminuer de tessiture selon qu'elle se rapproche ou qu'elle s'éloigne, les objets nous paraissent noirs en contre-jour, etc. ; – la capacité à distinguer la diversité des représentations chez soi-même et chez autrui : non seulement je suis capable de reconnaître que d'autres êtres sensibles ont des représentations mentales que je n'ai pas ; mais encore je suis capable de supposer

qu'autrui peut développer des représentations mentales différentes des miennes à la perception des mêmes objets, des mêmes situations, des mêmes événements. « De manière évidente, la capacité à reconnaître la diversité des représentations sous-tend la conviction théorique, centrale pour le réalisme du sens commun, qu'il existe une réalité singulière commune à tous les êtres sensibles, dont les traits sont indépendants des représentations que chacun d'entre eux peut avoir » (p. 231-232). La possibilité d'attribuer des croyances fausses à autrui repose sur la capacité à reconnaître la diversité des représentations mentales ; – la capacité à distinguer les changements représentationnels (mise à jour des représentations en fonction des situations vécues). Les représentations mentales de premier ordre changent continuellement, en fonction de la position du corps, de l'évolution de l'environnement, de la mise à jour des acquisitions à leur sujet. La reconnaissance de ces changements de premier ordre suppose de pouvoir comparer

les représentations antérieures et les représentations actuelles, sur le plan de métareprésentations attribuées à soi-même et à autrui. Les enfants de trois ans sont capables de faire la distinction entre des rêves, des images, des pensées, et des objets réels, autrement dit, ils peuvent former des représentations de second ordre et différencier des représentations « pures » et la réalité « effective » (« *actual* » *reality*, p. 234).

Le paradigme de la communication référentielle

Dans le paradigme de la communication référentielle, le contrôle et la gestion (*monitoring*) de la compréhension du discours dépend de l'analyse de ce qui est dit. Selon G. Bonitatibus (1988), les jeunes enfants seraient incapables de contrôler et de gérer leur compréhension du paradigme de la communication référentielle, du fait de leur préoccupation de découvrir l'intention de l'interlocuteur, et de leur inattention au sens des mots eux-mêmes. Les jeunes enfants sont d'abord concernés

par les motivations de l'interlocuteur (ce qui est signifié) plutôt que par leurs expressions (ce qui est dit). Le sens de l'échange prime sur la signification des mots utilisés. La capacité à distinguer le sens littéral et le sens imagé renverrait au phénomène de « décentration » (J. Piaget), où l'enfant est susceptible :

- dans les tâches de conservation, de distinguer hauteur et largeur ;
- dans les problèmes d'inclusion de classe, de distinguer un objet (une rose) et sa classe d'appartenance (une fleur) ;
- dans le développement moral, de faire attention à une action et à une intention (la lettre d'une règle et son esprit) ;
- dans le développement du langage, de distinguer ce qui est dit et ce qui est signifié.

La théorie de l'esprit comme métathéorie (théorie de la théorie)

Pour H.M. Wellman (1988), une théorie est une interconnexion cohérente d'hypothèses, qui permettent de faire des distinctions ontologiques, et de proposer des cadres explicatifs de causalité. La « théorie de la théorie » est la supposition que notre connaissance du monde mental, c'est-à-dire le domaine des croyances, des désirs, des intentions, des pensées, etc., est une théorie. En fait, vu ce qui précède, une théorie est une vision du monde intentionnelle, téléologique, c'est-à-dire un point de vue en partie déterminé par les projets vitaux de celui qui la produit. A l'âge de trois ans, les enfants sont encore confus à propos des croyances fausses, mais ont déjà une idée rudimentaire de ce qu'est l'ignorance : ils peuvent comprendre qu'un enfant ne sait pas où est le sucre. La notion d'esprit peut être entendue en deux sens distincts :

- théorie mentale rudimentaire mais cohérente de l'action humaine, conçue, non pas en termes de comportements

manifestes ou évidents, mais en termes de croyances, de désirs, de plans ;

- théorie plus élaborée et plus focalisée : l'esprit ne se contente pas de « tenir » des croyances, il perçoit, construit, interprète des informations à propos du monde, et fait ainsi des hypothèses, des conjectures, des raisonnements à propos de ces informations. L'esprit est un intermédiaire qui interprète et dirige les perceptions et les actions, à savoir un processeur central d'information (p. 88).

Selon H.M. Wellman, les enfants de trois ans auraient une théorie de l'esprit dans le premier sens, mais pas encore dans le deuxième sens. La capacité à feindre ou à simuler émergerait avec un mécanisme qui peut générer des métareprésentations (A.M. Leslie, 1988). Ce mécanisme serait un mécanisme de découplage des représentations primaires (par exemple des perceptions susceptibles de générer une action telle qu'un jeu réel) et des représentations secondaires, ou métareprésentations (copies découplées de représentations primaires à des fins de reconstruction, susceptibles de générer la simulation d'un jeu). Ce mécanisme de découplage introduit des propriétés sémantiques nouvelles dans le système de représentation de l'enfant. « Cette solution évite d'avoir de multiples codes représentationnels spécialisés pour des contextes spécifiques tels que la simulation. Le même code représentationnel peut être employé pour la perception d'une situation et pour la simulation à propos d'une situation, tandis que la sémantisation spéciale de la simulation est produite par l'opération du découplage » (p. 28). « Il apparaît qu'il existe certaines formes d'expression spécialisées (*mannerisms* : traits particuliers) qui sont importantes et peut-être critiques pour engager

des simulations précoces partagées. Ces formes d'expressions incluent "la connaissance des regards et des sourires", un type d'intonation mélodique, et des gestes hautement exagérés. Elles ont souvent été mentionnées dans la littérature mais rarement décrites et étudiées en détail. Bateson a discuté ce type de comportement en termes de "métacomunication" – comme signalisation de la simulation à l'autre personne. Du point de vue ici présenté, une telle morphologie comportementale spécialisée fonctionne comme une métacomunication en engageant le mécanisme de découplage de simulation de l'enfant » (p. 31). Pour J. Perner, les enfants deviennent capables de comprendre des états mentaux de second ordre à partir de 6-9 ans. Il s'agit de combiner les états primaires de manière récursive, c'est-à-dire des croyances à propos des croyances, des intentions à propos des croyances, etc. (p. 271). A l'âge de 4 ans, les enfants sont capables de détecter des croyances fausses, et de faire la distinction entre affirmations intentionnellement fausses (tromperie) et affirmations liées à une erreur involontaire (p. 280). Vers l'âge de six ans, les enfants sont capables de comprendre des croyances et des intentions de second ordre, et vers l'âge de 7 à 8 ans ils sont à même de faire la distinction entre une plaisanterie et une tromperie. Pour H. Wimmer, J. Hogrefe and B. Sodian (1988, p. 173), si les enfants de quatre ans accèdent à la capacité de métareprésentation (compréhension qu'une représentation peut être vraie ou fausse, conceptualisation de certaines relations susceptibles d'être élaborées par une personne en rapport avec ses représentations), ils sont encore incapables de percevoir la source perceptive et communicationnelle des connaissances et des

croyances. « Ils ne comprennent pas ce qu'une autre personne connaît ou croit lorsque les sources informationnelles de celle-ci sont uniquement disponibles pour eux seuls. Ils n'ont pas de "théorie" qui spécifie les effets épistémiques des sources d'information. » « A partir de la quatrième et de la cinquième années, les enfants développeraient des corrélations causales entre les expériences perceptives et communicationnelles à partir desquelles surgissent les informations pertinentes qui servent de sources à la connaissance et à la croyance, et les acquisitions épistémiques elles-mêmes. » Vers l'âge de six ans, les enfants viennent à noter qu'il peut exister une discordance (*mismatch*) entre ce qu'ils sentent réellement et ce que les autres leur attribuent. De plus, en décidant ce qu'ils ressentent réellement, ou ce qu'autrui ressent réellement, les enfants de six ans savent que l'expression faciale est un guide limité, tandis que la situation qui précède immédiatement est un guide relativement sûr (P.L. Harris & D. Gross, 1988, p. 308). La capacité à différencier et à relativiser l'expression et la perception des sentiments en fonction des contextes contribue à l'organisation de la personnalité, et à la démultiplication des expériences émotionnelles secondaires, découplées des invariants émotionnels primaires (la joie, la colère, l'angoisse, la peur, le mépris, la tristesse, la méfiance, la confiance, etc.).

Les stratégies cognitives et émotionnelles précoces

Plusieurs processus psychiques, largement explorés par les différents courants de la psychanalyse (cf. par exemple S. Freud et M. Klein), sont impliqués dans l'ontogenèse de l'intentionnalité : l'introjection, la projection (primaire), l'identification projective,

l'identification et la projection (secondaires). Dans *l'introjection*, l'enfant construit son espace mental intentionnel par l'acquisition de ce qui lui est offert au travers des relations interpersonnelles : la chaleur, le contact, la tendresse, la parole, le bercement, l'alternance rythmée de présence et d'absence, la qualité de la relation. Il s'agit en quelque sorte d'une capture prédatrice, d'une assimilation primaire des qualités partielles et de prendre sa place, de prendre possession de l'espace, de l'explorer, de l'investir, de le structurer. Dans ces trois processus « primaires », la connaissance de soi-même et d'autrui se différencie progressivement à partir d'une co-présentation immédiate de l'enfant et de ses proches. Cette connaissance participe d'un projet téléonomique, c'est-à-dire émotionnellement régulé selon le but à atteindre, sans autoréflexivité. Les objets partiels qui sont échangés produisent des représentations affectivement investies et contre-investies qui sont repérées à la fois à l'intérieur, à l'extérieur, à l'interface. Il n'existe pas de distanciation entre le « sujet », l'« objet », et le « projet » qui les réunit. Autrement dit, il n'y a pas de marge de manœuvre entre l'état mental et comportemental des partenaires de l'interaction, entre les signes émis et reçus, et le but à atteindre dans l'interaction. Dans *l'identification*, il existe une assimilation des qualités d'autrui par identification globale du fonctionnement d'autrui. Il ne s'agit plus seulement d'une pure imitation, mais d'une différenciation des identités d'autrui et de soi-même. Cette différenciation nécessite la mise en œuvre d'une connaissance médiante, permettant la découverte de projets téléologiques différents chez soi-même et chez autrui.

Pour découvrir l'intention volontaire chez l'autre, il importe de faire l'expérience de sa propre influence volontaire sur les réactions d'autrui, et des limites de cette influence. Encore faut-il que les intentions des parents présentent une certaine cohésion, congruence, stabilité. Dans les diverses expériences de psychologie expérimentale (la banane-téléphone, la boîte de smarties qui contient un crayon, le caillou qui est une éponge, l'objet changé de place à l'insu d'un tiers), on fait comme si, en dernière instance, l'expérimentateur était le détenteur de la « vérité », alors même que celui-ci ne définit que très partiellement sa démarche à l'enfant. Le problème ne concerne pas seulement la question de savoir si l'enfant attribue des états mentaux à autrui, mais comment il interprète la position de l'expérimentateur ; c'est-à-dire s'il prend pour argent comptant ce qui lui est montré ou proposé. Jusqu'où devons-nous adhérer à une convention qui n'est pas remise en cause dans une communauté donnée ? Lorsque l'on joue à cache-cache avec un enfant tout petit, celui-ci cherche toujours l'objet caché dans la dernière cachette, ce qui amuse les adultes. L'enfant est prêt à adhérer aux différents constats qui lui sont proposés, même si ceux-ci varient. Si l'on met un crayon dans une boîte dite « de smarties », il pourra penser que désormais il s'agit d'une boîte à crayons pour tout le monde. L'accès à la « théorie de la théorie » suppose : – qu'il existe une stabilisation des conventions habituellement partagées pour une communauté donnée dans un contexte donné ; – que ces conventions reposent sur une série d'emboîtements successifs qui relativisent le sens et la portée des conventions les plus enchâssées. La stabilisation des conventions dépend certes des aptitudes propres à chaque enfant lors

de son développement ; mais elle dépend tout autant de ses contextes d'apprentissage. Imaginons que le « test des smarties » se poursuive, de telle sorte qu'à chaque expérience la boîte change de contenu de manière aléatoire. L'enfant risquera de devenir confus, voire pourra se demander quel est le problème de l'expérimentateur. De même, si l'on montre que ce qui apparaissait comme un caillou est en fait une éponge, le fait qu'il commence par penser que l'objet est à la fois un caillou et une éponge, tant sur le plan de l'apparence que sur celui de l'essence, est lié à un conflit non résolu concernant certaines conventions sociales. Il se trouve qu'une telle expérience présente un biais intéressant : dire en dernier ressort qu'il s'agit d'une éponge ne permet pas de savoir s'il s'agit d'une éponge naturelle (spongiaire morte), ou d'une éponge artificielle. Dire qu'il s'agit « vraiment » d'une éponge relève d'une convention, où il est nécessaire d'apprendre que la forme extérieure et la fonction de l'objet fondent une « réalité » qui relativise la question de la matière et de l'origine de l'objet considéré. Le risque de la « théorie populaire » est qu'elle élude la question du niveau communautaire qui établit une convention épistémique donnée, et les principes de son établissement. Ce qui est « vrai » par convention pour une communauté donnée peut être « faux » pour une autre. On peut admettre que si cette question est déjà problématique pour les objets « matériels », elle devienne encore plus difficile lorsqu'il s'agit d'inférer des attitudes mentales, des états d'esprit, des buts, des désirs, des intentions relevant de soi-même et d'autrui. Il y a quelques siècles, la question de savoir si les indigènes avaient une âme faisait l'objet de discussions théologiques ! Nous ne savons jamais à l'avance si nous n'attribuons pas trop, ou

pas assez, d'états d'âme aux êtres qui nous entourent, et à nous-mêmes.

Conclusions

Le phénomène de la conscience et de l'autonomie

Étymologiquement, la conscience est le « savoir en commun », la connaissance partagée, oscillant entre la confiance et la connivence (*Robert historique*). C'est dire combien les processus cognitifs, passionnels et communicationnels sont étroitement imbriqués. Avoir conscience d'une représentation de soi-même et d'autrui revient, dans la théorie de l'esprit, à construire une métareprésentation ; ce qui suppose un circuit relationnel, inscrit dans une histoire affectivement investie, impliquant une reconnaissance émotionnelle de soi-même et d'autrui actualisée dans l'échange. J'ai tenté de montrer combien les sciences de la communication et de la cognition étaient indispensables l'une et l'autre afin d'appréhender ce qu'on appelle l'autonomie (J. Miermont, 1993, 1995). L'autonomie suppose que l'autodétermination, qui préside à la constitution du « soi », puisse être continuellement validée par l'oscillation de processus autoréférentiels et hétéroréférentiels. Je ne peux me faire une idée des configurations mentales d'une personne que si celle-ci arrive à métacommuniquer ses attitudes internes, par-delà la communication manifeste. Je ne peux me faire une idée de mes propres états affectifs et mentaux que si j'arrive à réverbérer en circuit fermé cette aptitude à la métacommunication. Ceci ne veut pas dire que les processus de communication et de cognition sont identiques et superposables, ni qu'ils sont complètement isolables des investissements affectifs et de l'expression des émotions :

– échanger avec autrui relève d'une activité mentale spécifique connotée affectivement, qui repose sur des aptitudes cognitives variables d'une personne à l'autre ; plus ces aptitudes se développent au contact de l'expérience, et plus les communications seront intériorisées sous forme de scénarios fantasmatiques, où la connaissance intellectuelle et émotionnelle d'autrui est virtualisable, métareprésentable dans son rapport à soi-même. Lorsque ces aptitudes restent rudimentaires, les communications paraissent sous l'emprise de déchaînements passionnels élémentaires. La cognition sociale se transforme au cours de l'existence, en fonction des gratifications et des frustrations qu'elle génère. L'aptitude à créer de nouvelles relations implique que certains apprentissages antérieurs soient suspendus, comparés avec les données actuelles et susceptibles d'être modifiés par des apprentissages d'apprentissages successifs (« deutéro-apprentissages ») ;

– apprendre à apprendre implique la capacité à supporter de désapprendre, et suppose le développement de liens émotifs initiaux suffisamment chaleureux, solides et stables (relations parent-enfant, maître-élève, etc.) pour favoriser la capacité de décentrement vis-à-vis de soi-même, d'abstraction des échanges immédiats, et de retour sur soi-même pour apprécier le sens et le poids à donner à ce décentrement ;

– le repérage de l'intentionnalité chez soi-même et chez autrui engage directement la sphère des émotions et des passions. Un tel repérage repose sur des conjectures, plus ou moins confirmées par l'échange en fonction des présupposés des personnalités impliquées dans la rencontre, et des effets que celle-ci produit en retour sur les partenaires de l'interaction ; ce qui va de pair avec la mise

en perspective des principes de plaisir et de réalité, et de la réalisation d'échelles de valeurs, de la distinction de ce qui est bon, mauvais, indifférent, pour son propre développement ;

- la simulation interne de l'interpersonnalité nécessite l'autoréverbération de modèles mentaux, d'images mentales, de propositions (la « voix intérieure »), distingués des modèles et des voix externes effectivement perçus et compris ;
- de telles distinctions réclament à la fois la différenciation du « soi » et d'autrui, la discrimination du réel et de la fiction, la possibilité d'identifier des états d'esprit internes et externes ;
- elles contribuent à la secondarisation des émotions qui participent au développement de la personnalité ;
- l'accès à la métaconnaissance et à la métacommunication permet l'advenue de l'activité fantasmatique et le déploiement des différentes formes de jeux : jeux personnels sans règles pré-définies (*play*), jeux interpersonnels par auto-élaboration communautaire des règles du jeu (jeux sociaux de l'enfant), ou par reconnaissance de règles préétablies (jeux de société). L'expérience de tous ces jeux est un préalable à la découverte de la complexité des règles et des lois de l'adulte en société.

Bibliographie

Astington Janet W., Harris Paul L., Olson David R. (Ed.) : *Developing Theories of Mind*, Cambridge University Press, Cambridge, New York, 1988.

Bateson Gregor : *Vers une écologie de l'esprit*. Seuil. Paris. 2 t. 1977-1980.

Bonitatibus Gary : « *What is said and what is meant in referential communication* ». In : Astington Janet W., Harris Paul L., Olson David R. (Ed.), 1988, p. 326-338.

Engel Pascal : *Introduction à la philosophie de l'esprit*. Ed. La découverte. Paris. 1994.

Forguson Lynd & Gopnik Alison : *The ontogeny of common sense*. In : Astington Janet W., Harris Paul L., Olson David R. (Ed.), 1988, p. 226-243.

Flawell John : « The development of children's knowledge about the mind : From cognitive connections to mental representations ». In : Astington Janet W., Harris Paul L., Olson David R. (Ed.) : *Developing Theories of Mind*. Cambridge University Press. Cambridge, New York, 1988, p. 244-267.

Freud Sigmund : *Essais de psychanalyse*. Petite Bibliothèque Payot. Paris. 1966.

Frith Christopher D. : *Neuropsychologie cognitive de la schizophrénie*. PUF. Paris. 1996.

Frith Uta : *L'énigme de l'autisme*. Editions Odile Jacob. Paris. 1991.

Harris Paul L. & Gross Dana : *Children's understanding of real and apparent emotion*. In : Astington Janet W., Harris Paul L., Olson David R. (Ed.), 1988, p. 295-314.

Klein Melanie : « Notes sur quelques mécanismes schizoïdes. » In : *Développements de la psychanalyse*. PUF. Paris. 1966.

Leslie Alan M. : *Some implications of pretense for mechanisms underlying the child's theory of mind*. In : Astington Janet W., Harris Paul L., Olson David R. (Ed.), 1988, p. 19-46.

Miermont Jacques : *L'homme autonome. Eco-anthropologie de la communication et de la cognition*. Hermès. Paris. 1995.

Perner Josef : *Higher-order beliefs and intentions in children's understanding of social interaction*. In : Astington Janet W., Harris Paul L., Olson David R. (Ed.), 1988, p. 271-294.

Wellman Henry M. : *First steps in the child's theorizing about the mind*. In : Astington Janet W., Harris Paul L., Olson David R. (Ed.), 1988, p. 64-92.

Wimmer Heinz, Hogrefe Jürgen, & Sodian Beate : *A second stage in children's conception of mental life : Understanding informational accesses as origins of knowledge and belief*. In : Astington Janet W., Harris Paul L., Olson David R. (Ed.), 1988, p. 173-192.

Sociétés et cultures en changement : le rôle de la famille

Du 31 octobre au 2 novembre 1996 s'est tenu à Marrakech, au Maroc, un congrès organisé par l'Institut d'études de la famille et des systèmes humains de Bruxelles et par l'association Réseau Famille Languedoc-Roussillon de Montpellier.

Les organisateurs présentaient ainsi cette rencontre :

En Europe, comme dans les pays du Maghreb, nous assistons à une accélération des changements culturels et sociaux. La famille, qui avait pendant longtemps joué le rôle de refuge et de point de repère, a de plus en plus de difficultés à assumer ce rôle dans un contexte économique et social incertain.

Des domaines aussi divers que la protection de la jeunesse, la guidance familiale ou la santé mentale réalisent aujourd'hui l'importance des ressources qu'offre la famille pour soutenir ses propres membres en difficulté. La rencontre à laquelle nous vous invitons à participer, qui aura lieu à Marrakech les 31 octobre, 1 et 2 novembre 1996, se donne comme objectif d'échanger des

deux côtés de la Méditerranée, nos réflexions et nos pratiques autour de thèmes liés à la famille. Lors de ces journées, un des points communs des intervenants sera la référence à l'approche systémique comme éclairage privilégié pour mieux discerner la complexité du travail avec les familles et les réseaux.

Ce congrès réalisé avec la collaboration des ministères marocains de la Santé, de la Jeunesse et des Sports et du Tourisme rencontra un succès qui dépassa l'attente des organisateurs.

La participation de l'Association marocaine de psychothérapie, de la Ligue marocaine de guidance familiale, de la société marocaine de psychiatrie et de l'Union des femmes marocaines permit lors de ces journées des échanges fructueuses, et même à certains moments vigoureux, entre les congressistes.

Nous reprenons ci-après les recommandations votées par les participants à l'issue de ce congrès.

Recommandations

1. Les congressistes attirent l'attention de toutes les composantes de la société sur l'importance essentielle de la famille dans tout processus de développement.

L'épanouissement de la famille n'est nullement en contradiction avec l'épanouissement de l'individu que celle-ci peut au contraire soutenir et promouvoir.

2. Les congressistes soulignent l'importance de l'approche systémique, approche qui souhaite aider l'individu dans son contexte, que ce dernier soit familial, institutionnel, social ou culturel. Ils estiment que cette approche peut se révéler extrêmement utile dans l'analyse et la résolution des crises multiformes que traversent nos sociétés.



3. La formation des professionnels de la santé mentale et du champ social est une priorité à laquelle il s'agit de donner toute l'attention nécessaire.

Les congressistes demandent plus particulièrement à leurs collègues des pays industrialisés de soutenir les pays en voie de développement dans cette entreprise.

4. La formation d'intervenants systémiques et de psychothérapeutes familiaux en nombre suffisant est une nécessité et permettra aux institutions sociales (scolaires, sanitaires, médicales, judiciaires) de mieux remplir leurs rôles dans l'aide aux jeunes

en difficultés, aux personnes se heurtant à des problèmes de santé mentale et d'une manière plus large aux familles et à leurs membres.

5. Les problèmes que rencontre l'individu appartiennent rarement à un champ unique. Il s'agit souvent de difficultés liées à différents domaines en relation.

Dans cette perspective, une collaboration multidisciplinaire de professionnels aux expertises complémentaires est hautement souhaitable.

6. Les congressistes recommandent d'explorer des méthodes d'intervention qui renforceront les potentiels éducatifs et thérapeutiques de la famille pour ses membres.

Un aperçu de la soirée conviviale, organisée dans la maison familiale de Mony Elkaïm.

