

## LA GARDE PARTAGÉE EN QUESTION

### PRÉSENTATION

Un homme, déguisé en superhéros, grimpe au haut de la structure du pont Jacques-Cartier de Montréal et y déploie une banderole sur laquelle est écrit : « Papa t'aime », et ce, en pleine heure de pointe, provoquant ainsi la fermeture du pont, un embouteillage monstre et la colère des automobilistes. Est-on en train de tourner un film? Non! Cet homme fait partie du groupe de défense des droits des pères (*Fathers-4-Justice*), mouvement qui a pris naissance en Angleterre, représentant un groupe de pères séparés et insatisfaits des décisions judiciaires concernant la garde des enfants et la pension alimentaire et prônant « ... le recours à la désobéissance civile non violente comme étant l'ultime moyen de sensibiliser la population à l'urgent besoin de changer les lois sur le divorce au Canada et au Québec » (voir leur site Internet : [www.fathers-4-justice.ca](http://www.fathers-4-justice.ca), en ligne le 18 juin 2005). Leur principale revendication consiste à faire imposer la garde partagée dans toutes les situations de séparation des parents. Les médias étant à l'affût de gestes spectaculaires, la tactique fonctionne à merveille. Et voilà notre superhéros, ainsi que d'autres représentants du mouvement, faisant l'objet de bulletins de nouvelles, de reportages et d'interviews dans les journaux, à la radio et à la télévision.

### Enjeux

Depuis quelques années, la garde partagée est devenue un sujet populaire et « accrocheur » dans les médias... pour le meilleur et pour le pire. En effet, les débats et reportages autour de ce thème deviennent rapidement émotifs et excessifs. On peut dès lors se poser la question : pourquoi en est-il ainsi? Quels sont les véritables enjeux derrière la bataille provoquée par la garde partagée (bataille, faut-il le rappeler, qui ne se manifeste que dans une minorité de cas de séparation conjugale)? La réponse à cette question est assurément complexe, le débat se situant dans le contexte global de l'évolution de la société, des relations hommes-femmes et des relations parents-enfants. La simplification des réponses à ce genre de questions et la généralisation à partir de quelques expériences personnelles surviennent malheureusement trop souvent.

Un exemple typique est la diffusion, dans le cadre de l'émission *Enjeux* du 8 février 2005 à la télévision de Radio-Canada, du documentaire de Serge Ferrand : « La machine à broyer les hommes ». Ainsi, contrairement à ce que déclare l'auteur, le fait que près de 80 % des gardes d'enfants soient accordées aux mères ne signifie pas qu'on considère alors 80 %

## Présentation

---

des pères comme étant des parents incompétents. Par ailleurs, on peut reconnaître que certains pères sont poussés à bout par les procédures judiciaires jusqu'à ne plus avoir les moyens de payer pour de telles procédures et qu'ils sont victimes de pressions et d'intimidation de la part d'avocats. Mais il ne faudrait pas oublier que cette réalité existe autant, sinon davantage, pour les mères. Le documentaire rapporte ensuite que ce sont généralement les pères qui demandent la garde partagée et que les mères s'y opposent. On parle une fois de plus de cas litigieux. Pourquoi ne pas se questionner sur les motivations véritables de la demande des pères et de l'opposition des mères? Si certains pères sont victimes d'abus de pouvoir de la part de la mère, peut-on reconnaître que certaines mères peuvent être, autant sinon davantage, victimes d'abus de pouvoir de la part du père et que leur opposition à la garde partagée peut être justifiée? Le documentaire souligne ensuite, à juste titre, le nombre effarant de suicides chez les hommes. On ne peut absolument pas être insensible à cette réalité. Oui ces hommes sont souffrants et ont besoin d'aide et il est justifié de vouloir améliorer les services à leur égard. Mais est-il honnête de laisser croire que cette triste réalité est une conséquence de l'attitude des femmes à la suite d'un divorce?

Ce documentaire fortement biaisé a provoqué énormément de réactions négatives. À la suite d'une émission ultérieure, on a ajouté un bref supplément pour apporter un point de vue plus nuancé. Des spécialistes et des juges y démontraient, études à l'appui, que, globalement, la situation des hommes séparés est loin d'être aussi dramatique. Et l'automne suivant, *Enjeux* présentait une émission spécifique sur la garde partagée, exposant différents points de vue. Malheureusement, ce genre d'émission où l'on présente des extraits limités d'entrevues avec plusieurs personnes nous laisse souvent sur notre appétit.

### **Tout le monde en parle**

Un autre exemple révélateur est le passage de M. Benoît Leroux, le superhéros du pont Jacques-Cartier, à l'émission *Tout le monde en parle* du 25 septembre 2005, à la télévision de Radio-Canada. M. Leroux y affirmait qu'il trouve sexiste de considérer que le père n'a pas la même importance que la mère pour le jeune enfant. Soulignons ici que cela ne veut absolument pas dire que le père n'a pas d'importance pour l'enfant. Mais lorsqu'un père est incapable de tolérer que le jeune enfant soit, dans la majorité des cas, plus près de la mère qui l'a porté en son sein pendant neuf mois et qui très souvent l'allait, n'y a-t-il pas lieu de questionner l'image qu'il a de lui-même comme père et comme homme? À ce sujet, la journaliste Céline Poissant citait ainsi le pédopsychiatre Maurice Berger dans *La Presse* du 20 janvier 2005 : « Pourquoi vouloir si tôt une place

égale à celle de la mère auprès de l'enfant petit, alors que d'autres, en cas de divorce, investissent leur bébé mais ne se sentent pas dépossédés par le fait que la mère ait une place plus importante au départ? ». Il y a lieu de questionner la réelle motivation des pères qui finissent par couper tout lien avec leur enfant au bout de quelques années lorsqu'ils n'ont pas obtenu la garde partagée, comme le démontrent certaines études selon des professionnels qui utilisent ces résultats comme argument pour promouvoir l'importance de la garde partagée. Quelles sortes de pères peuvent donc agir ainsi? Ces hommes coupent-ils ainsi les liens parce qu'ils n'ont plus le contrôle de la mère et des enfants? N'a-t-on pas bien fait, dans ces cas, de leur refuser la garde partagée? Il est intéressant, à ce sujet, de lire les « conseils aux papas » des pédopsychiatres Maurice Berger et Jean-Yves Hayez, disponibles sur le site Internet : [www.arte-tv.com](http://www.arte-tv.com), en ligne le 5 janvier 2006. Ils encouragent les pères à avoir confiance en eux et en leur amour pour leur enfant; si la motivation profonde d'un père est l'amour de son enfant et non la vengeance contre la mère, il développera un lien solide et important avec l'enfant, même s'il n'a pas le même temps de contact que la mère. Malheureusement, il faut reconnaître que la grande insécurité de certains pères et leur besoin maladif de vengeance vient gêner ce lien potentiel. Les pédopsychiatres recommandent aussi aux pères d'écouter leur enfant et de respecter leur besoin, même s'il peut être douloureux de constater que l'enfant désire passer plus de temps avec la mère; pour eux, une telle marque de respect sera payante à la longue aux yeux de l'enfant.

M. Leroux reprend également à son compte une affirmation qu'on entend trop souvent lorsqu'il parle de ses droits et besoins comme père. N'y a-t-il pas lieu de se demander si c'est à l'enfant de combler les besoins de ses parents? En ce qui concerne les droits de parents, il est intéressant de lire les propos du philosophe Phillip Montague (2000), qui défend la thèse que les parents n'ont pas de droits à l'égard de leurs enfants, seulement des obligations et des responsabilités; les désirs des parents, qui seraient fondés sur leurs droits présumés, deviendraient donc insignifiants, selon l'auteur, lorsqu'ils entrent en conflit avec le bien-être de l'enfant.

M. Leroux cite fréquemment le rapport de Statistique Canada sur la violence familiale publié en 2000 (voir le site Internet [www.statcan.ca](http://www.statcan.ca)). Il souligne le fait qu'il y aurait autant de violence de la femme contre son conjoint que l'inverse. Pourtant, certaines critiques ont été formulées à l'égard de ce rapport, entre autre que les femmes les plus vulnérables ne font pas partie de l'échantillon (femmes sans domicile fixe, en maison d'hébergement pour femmes battues, etc.). Et plusieurs nuances ont été apportées : voir les sites Internet [www.harbour.sfu.ca](http://www.harbour.sfu.ca), en ligne le 11 août

## Présentation

---

2005 et où on retrouve une analyse de cette enquête; [www.arte-tv.com](http://www.arte-tv.com), en ligne le 11 avril 2006, où on retrouve une interview du professeur Gene Feder de l'Université Queen Mary à Londres sur la violence conjugale; [www.europofem.org](http://www.europofem.org), en ligne le 12 octobre 2005, et [www.members.aol.com](http://www.members.aol.com), en ligne le 4 octobre 2005, où on parle du mythe de l'homme battu. On y apprend entre autres que les femmes subissent les gestes violents les plus graves et causant les blessures les plus sérieuses (nécessitant des soins hospitaliers) à la suite de leurs propres gestes de violence à l'égard des hommes. On y apprend également que les hommes manifestent souvent leur violence en réaction au fait que leur conjointe résiste à leur contrôle ou décide de les quitter, alors que les femmes manifestent généralement leur violence pour se défendre contre la violence du conjoint et lorsque leur vie et celle de leurs enfants sont en danger. Ces études démontrent d'ailleurs qu'il y a de 3 à 4 fois plus de femmes assassinées par leur ex-conjoint que l'inverse (l'actualité tend à illustrer assez clairement cette réalité). Comme le précisent Toews, Catlett et McKenry (2005), les hommes ont donc davantage tendance à utiliser la violence pour imposer leur contrôle et leur pouvoir sur leur conjointe lorsque celle-ci ne se soumet pas à leur autorité, alors que les femmes auront tendance à utiliser la violence contre leur conjoint pour se défendre ou riposter aux attaques de celui-ci. L'importance de ces nuances devrait être évidente. Malheureusement, ce n'est pas toujours le cas.

M. Leroux conclut avec une déclaration pour le moins troublante en affirmant que l'État n'a pas à s'ingérer à l'intérieur de la vie familiale. Les dommages subis par les enfants, les mères ou même les pères sont encore trop nombreux pour que l'on revienne à la notion de : « Ce qui se passe dans la famille reste dans la famille » dont les hommes ont longtemps bénéficié. S'il faut faire preuve de compréhension à l'endroit des hommes violents, on ne peut admettre la thèse selon laquelle on ne doit pas évaluer un ex-conjoint en se basant sur des actes de violence commis au moment de la rupture parce que dans ces moments de stress nous ne donnons pas la mesure de ce que nous sommes vraiment. Pourtant une grande majorité de pères agissent de façon adéquate et civilisée, même en période de stress intense. Alors un père (ou une mère) qui est incapable de gérer le stress de façon adéquate est une personne à risque pour l'enfant car il y aura probablement d'autres périodes de stress intense. Avant d'être impliquée de façon plus importante auprès de l'enfant, cette personne devra avoir réglé certains problèmes personnels.

### Paroles d'hommes

Un bon nombre de pères se dissocient des mouvements extrémistes. Toutefois, même s'ils ne représentent qu'une minorité, les extrémistes sont très bruyants et puissants dans leurs tactiques de lobbying, réussissant à

influencer politiciens, législateurs, spécialistes et professionnels (juges, avocats, psychologues, etc.) dans le but d'imposer de façon générale la garde partagée, ce qui se ferait très souvent au détriment des mères et surtout des enfants. C'est ce qui se passe présentement en Europe. Un psychologue belge, Jan Piet de Man, est d'ailleurs venu présenter une conférence sur la garde partagée et l'intérêt de l'enfant lors du congrès international « Paroles d'hommes », à Montréal en avril 2005. M. de Man s'est présenté comme un scientifique se basant sur des faits et des résultats de recherches scientifiques et empiriques. Durant sa conférence, il a répété à plusieurs reprises, en énumérant les facteurs à considérer dans l'attribution de la garde des enfants à la suite d'une séparation des parents, que toutes les recherches vont dans le même sens et concluent que la garde partagée est la meilleure solution dans l'intérêt de l'enfant. Il ajoute même n'avoir jamais vu d'études démontrant le contraire. J'ai donc pris la parole (qui apparaissait plutôt dissidente dans le contexte) à la fin de son exposé pour exprimer mon étonnement devant sa méconnaissance d'études critiques concernant la garde partagée. J'ai mentionné que j'aurais pu faire une conférence similaire à la sienne en disant exactement le contraire et en m'appuyant sur des résultats de recherches scientifiques et empiriques. J'ai ajouté que la garde partagée répondait davantage aux besoins des parents qu'aux intérêts des enfants, affirmation avec laquelle M. de Man s'est dit d'accord. Faut-il en conclure qu'en militant pour la garde partagée, le scientifique M. de Man favorise les besoins des parents au détriment des intérêts des enfants? M. de Man a dit qu'il serait intéressé à voir ces études, mais en ajoutant qu'il fallait être prudent avec de tels résultats défavorables à la garde partagée, ces études ayant été faites sur des populations particulières. M. de Man connaissait-il ces études? Pourquoi ne recommande-t-il pas la même prudence avec les études favorables à l'égard de la garde partagée?

Nous devons faire un choix de société entre les droits des parents et les besoins des enfants. Le but du présent dossier thématique n'est donc pas de condamner et de dénigrer la garde partagée, mais plutôt d'exprimer des préoccupations et des questionnements au sujet de ce mode de garde. Il est important de préciser ici que, contrairement à ce que pensent certaines personnes, un tel questionnement de la garde partagée ne signifie aucunement une prise de position contre les pères. Il s'agit d'un dossier qui a pour objectif de faire le point sur la question, comme en témoignent les contributions qu'il faut maintenant présenter.

### **Contributions**

Le dossier thématique débute avec l'article de **Denyse Côté** qui présente, d'un point de vue sociologique, l'historique de la garde partagée ainsi que les débats et enjeux sous-jacents concernant ce mode de garde.

## Présentation

---

Elle questionne la représentation d'égalité et d'équilibre sur laquelle se fonde la garde partagée, affirmant que cette représentation ne correspond pas à la réalité. Elle en fait la démonstration en présentant les résultats de deux recherches empiriques auprès de parents en garde physique partagée.

Puis **Ines LeRoy** aborde le thème de la garde partagée d'un point de vue juridique. Ayant recensé un grand nombre de jugements des dernières années, elle découvre une tendance inquiétante en faveur de la garde partagée, souvent imposée malgré les conflits et l'absence de communication entre les parents. Elle questionne cette nouvelle tendance et souligne le malaise d'une société qui subordonne les intérêts des enfants aux préoccupations des adultes.

Par la suite, **Michel Gagnon** s'appuie sur un grand nombre d'études et d'écrits critiques sur la garde partagée qu'il regroupe sous six grands thèmes qui deviennent autant de mythes à dénoncer. Il ne peut s'empêcher alors d'exprimer une vive inquiétude devant cette « mode » de la garde partagée. Il conclut en espérant susciter la plus grande prudence avec ce mode de garde.

Finalement, **Francine Cyr** cherche à trouver une façon d'en finir avec cette polémique sur la garde partagée. Elle défend l'idée que la recherche objective et scientifique est la voie qui permettra d'y arriver. Elle porte une attention particulière aux différents facteurs psychologiques ayant un impact sur l'adaptation de l'enfant à la séparation des parents selon le mode de garde adopté. Elle aborde entre autre les notions de développement de l'enfant et les théories de l'attachement, la notion de coparentalité et l'attitude des parents, les conditions de réussite ou d'échec de la garde partagée, l'impact des conflits parentaux et des décisions imposées par la Cour. Elle conclut à la nécessité de poursuivre les recherches scientifiques, de faire preuve de davantage de souplesse, et de mettre en place des programmes d'éducation parentale à la coparentalité.

En conclusion, force est d'admettre que la polémique autour de la garde partagée est loin d'être réglée. S'il y a encore trop de malhonnêteté dans un grand nombre de demandes de garde partagée, et ce, au détriment des enfants, on retrouve, heureusement, une majorité de demandes qui reposent sur l'honnêteté. Mais même dans ces cas, la garde partagée est-elle vraiment ce qu'il y a de mieux pour nos enfants?

Bonne réflexion!

**Références**

- Montague, P. (2000). The myth of parental rights. *Social Theory and Practice*, 26(1), 47-81.
- Toews, M.L., Catlett, B.S. et McKenry, P.C. (2005). Women's use of aggression toward their former spouses during marital separation. *Journal of Divorce and Remarriage*, 42(3/4), 1-14.

**Michel Gagnon**<sup>1</sup>  
*Hôpital du Haut-Richelieu*

---

1. Adresse de correspondance : Services externes de psychiatrie, Hôpital du Haut-Richelieu, 485, rue Saint-Jacques, Saint-Jean-sur-Richelieu (QC), J3B 2M1. Téléphone : (450) 346-2222. Télécopieur : (450) 346-2311. Courriel : [gagnmiche@hotmail.com](mailto:gagnmiche@hotmail.com)





## **D'UNE PRATIQUE CONTRE-CULTURELLE À L'IDÉAL-TYPE : LA GARDE PARTAGÉE COMME PHÉNOMÈNE SOCIAL**

**THE IDEALIZATION OF JOINT CUSTODY : GENESIS OF A SOCIAL PHENOMENA**

**Denyse Côté<sup>1</sup>**

*Université du Québec en Outaouais*

Plusieurs professionnels se font les promoteurs au Québec de la garde partagée après une séparation parentale. Ils sont convaincus que la garde partagée est optimale pour l'enfant, car elle lui donnera un accès quotidien à ses deux parents avec qui il pourra développer ainsi un lien actif et continu. S'il est vrai que les enfants en garde partagée développent des liens continus avec chaque parent, il serait par contre réducteur de limiter la garde partagée à ce seul élément et de présumer, par opposition, que la monoparentalité féminine ou masculine empêcherait les enfants de développer un lien significatif avec le parent non gardien, à cette époque où les droits de visite sont si larges. D'ailleurs, le mode de garde n'est qu'un des éléments à prendre en compte lorsqu'on fait référence au milieu familial d'un enfant : la présence d'une fratrie, d'une famille étendue, la recomposition familiale et la qualité des liens intrafamiliaux, pour ne citer que ces exemples, sont tout aussi importants.

L'idée que la garde partagée devrait servir de modèle et qu'elle s'avère nécessairement positive pour tous les enfants (Kurki-Suonio, 2000) se répand rapidement, mais relève d'une croyance qui n'est pas fondée sur la réalité sociale. Car l'articulation concrète de la garde partagée, sa gestion et son organisation quotidiennes sont très complexes. Une analyse sociologique du phénomène, de ses représentations (idéalisations) et de sa configuration empirique nous permettra de mieux saisir la complexité de cette situation. Nous baserons cette analyse sur deux recherches empiriques portant sur la garde partagée qui ont été menées au Québec (Côté, 2000, 2004a).

### **GENÈSE DE LA GARDE PARTAGÉE**

Jusqu'à récemment, la garde physique partagée était considérée comme marginale et les professionnels de l'éducation, de la psychologie et du droit en questionnaient le bien-fondé. Ne serait-elle pas nocive pour les enfants? Ne serait-elle pas impraticable? Or, quelques années plus tard, la garde partagée symbolise pour plusieurs d'entre eux le meilleur résultat d'un « bon divorce », exempt de conflits, où les deux parents continuent à

---

1. Adresse de correspondance : Département de travail social et des sciences sociales, Université du Québec en Outaouais, C.P. 1250, succ. Hull, Gatineau (QC), J8X 3X7. Courriel : [denyse.cote@uqo.ca](mailto:denyse.cote@uqo.ca) Téléphone : (819) 595-3900 poste 2268. Télécopieur : (819) 595-2384.

s'investir activement auprès de leurs enfants. Elle continue aussi par ailleurs à faire l'objet de débats qui ont empêché d'arriver à un consensus autour de la réforme de la Loi canadienne sur le divorce (Gouvernement du Canada, 2001; 2004). Comment expliquer ce changement si rapide de perspectives? Pour ceci, il est nécessaire de rappeler certains éléments historiques.

### **L'émergence de la garde physique partagée**

Il faut se rappeler à cet égard le contexte de son apparition comme phénomène social et comme débat de société, car il est nécessaire de distinguer ces deux éléments, le débat de société ayant une logique propre, idéologique et politique, qui se distingue de la pratique de la garde physique partagée.

À l'origine, ce sont certains parents hétérosexuels qui ont développé une nouvelle modalité de garde parentale après la séparation. Elle était contre-culturelle, car elle renversait les rôles parentaux habituels. En Angleterre, aux États-Unis, en Australie, au Canada, au Québec ou en France, ces parents ont développé, il y a vingt ou même trente ans, souvent en marge des processus judiciaires, une pratique de prise en charge parentale très différente de la monoparentalité féminine. Ces parents ont initié, souvent sans lignes directrices, les premières gardes partagées et prolongeaient souvent ainsi la division du travail qu'ils avaient choisie pendant leur union. Les premiers écrits sur le sujet datent de 1973; nous présumons donc que les premiers cas de garde physique partagée ont dû apparaître vers la fin des années 1960. Ils faisaient suite aux mouvements sociaux, philosophiques et politiques de remise en question du modèle de la famille nucléaire (Cooper, 1970) et de ségrégation des rôles sexuels. La garde partagée constituait un lieu d'expérimentation de nouvelles configurations des rôles maternel et paternel, ce dernier ayant perdu sa fonction centrale de bon-pourvoyeur depuis l'entrée des femmes de classe moyenne sur le marché du travail (Bernard, 1983).

L'opposition initiale à la garde partagée a été forte parce que celle-ci remettait en question les principes psychologiques freudiens sur l'éducation des enfants qui avaient servi de base au modèle familial américain d'après-guerre. Les théories de l'attachement (Bowlby, 1969) avançaient d'ailleurs que seule la présence continue de la mère créerait un contexte favorable au développement de jeunes enfants. Au départ, la garde partagée a donc été déclarée nocive pour les enfants par les professionnels et cliniciens (Goldstein, Freud et Solnit, 1973).

---

### Les premiers débats autour de la garde partagée

Le débat actuel autour de la garde partagée n'est ni nouveau (on le retrouvait à peu de choses près en Californie il y a vingt-cinq ans) ni unique au Québec (on le retrouve, avec des configurations variables propres aux cultures, normes et dispositifs législatifs endogènes, aux États-Unis, en Europe, en Australie et en Nouvelle-Zélande). Il se polarise, bien entendu, autour de protagonistes et d'opposants à la garde partagée dont les arguments se rejoignent à travers le monde et à travers les époques. Dans tous les cas, ce débat politique renvoie à la réforme des lois sur le divorce et la garde parentale ainsi qu'aux orientations des politiques familiales. Il est souvent hautement émotif, car il touche aux valeurs profondes et aux traditions liées à la famille, à la place qu'y occupent les hommes et les femmes ainsi qu'à l'éducation des enfants. Et malgré la présence d'un débat qui n'a pas encore trouvé d'issue, malgré ses origines contre-culturelles, la garde partagée est devenue l'idéal-type au Québec et recèle à cet égard toutes les caractéristiques normatives propres à un modèle familial dominant (Côté, 2004b).

Pourtant, les protagonistes du débat autour de la garde partagée se réfèrent souvent à des phénomènes distincts sans en souligner les différences. Pour les pays de tradition juridique anglaise, la garde partagée signifie aussi bien *garde physique partagée*, soit la présence alternée des enfants aux deux domiciles parentaux, que détermination des droits et obligations légales des parents après la séparation. La *garde légale partagée* équivaut à peu de choses près à la notion d'autorité parentale conjointe propre aux pays à tradition juridique française. Les débats autour de la garde partagée aux États-Unis ont porté sur une assez longue période, car ils ont été reproduits dans les 52 états de l'Union ayant la juridiction exclusive en matière de divorce et de garde. Ces débats ont été polarisés autour de la mise en place d'une présomption de *garde légale partagée* plutôt que sur le fonctionnement de la *garde physique partagée*.

Il vaut la peine de s'arrêter aux courants d'idées de ces débats précurseurs, car ils permettent d'illustrer l'origine des débats actuels ainsi que leur nature : théories psychologiques, droits des enfants, droits des parents, meilleurs modes de détermination de la garde, etc. Avant les années 1990, deux courants se sont opposés à la *garde partagée*. En premier lieu, plusieurs psychologues et psychanalystes, dont Anna Freud aux États-Unis (Goldstein *et al.*, 1973) et Françoise Dolto en France (1988), ont avancé que les enfants ne peuvent avoir deux parents psychologiques comme le voudrait la garde physique partagée. Selon Dolto, la garde partagée serait très néfaste pour les enfants jusqu'à l'âge de douze ou treize ans puisqu'elle les pousse à rester flous dans leur structure affective. De plus, la garde partagée changerait la nature des relations familiales qui se trouveraient ainsi déshumanisées puisque

régulées par un horaire hebdomadaire de garde parentale plutôt que par les affinités. Les enfants auraient au contraire besoin d'un continuum social, affectif et spatial, ce que ne peut leur procurer la garde partagée. Selon Goldstein *et al.* (1973), les décisions en matière de garde devraient avant tout voir à la préservation et à la protection des liens entre l'enfant et son seul parent psychologique. Ils adoptent ainsi la *doctrine de l'âge tendre* qui a servi de toile de fond à de nombreuses décisions juridiques sur la garde parentale des enfants dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle (Tétrault, 2000).

Un courant féministe s'est aussi opposé à la garde partagée, mais pour des raisons bien différentes. C'est la contrainte à la garde partagée à laquelle il s'est opposé, car celle-ci permettrait l'augmentation du contrôle du parent non gardien (habituellement le père) sur le parent gardien (habituellement la mère). Plusieurs organisations féministes ont donc combattu l'adoption d'une présomption de garde légale partagée aux États-Unis et au Canada (Gouvernement du Canada, 2000, 2001). Elles ont invoqué les répercussions financières négatives de la garde partagée sur les mères. De plus, les situations conflictuelles risquent de se poursuivre dans les cas de garde partagée non volontaire (Dufresne et Palma, 2002). Pour les femmes et les enfants ayant subi la violence de leur conjoint ou de leur père, la garde partagée constituerait donc un risque réel et important pour leur santé physique et psychologique. Ces positions nieraient cependant, selon certains, la capacité des hommes, maintenant largement reconnue, à prendre soin des enfants (Kuehl, 1989). Selon d'autres critiques, ces positions s'articuleraient autour d'un pouvoir des mères sur les enfants, lui-même fondé sur une conception naturaliste du lien mère-enfant (Delphy, 1991). Ce courant a par contre le mérite d'avoir fait la distinction, extrêmement importante, entre la garde physique partagée volontaire et la garde non volontaire.

Les promoteurs de la garde partagée ont des positions diverses et hétéroclites. Un courant fait la promotion du partage des responsabilités familiales : il est issu des professions aidantes ainsi que du mouvement pour la défense des droits des pères. Un certain courant féministe préconise aussi, parfois de façon plus implicite qu'explicite, le partage des rôles parentaux après la séparation ou le divorce, étant par le fait même favorable à la garde partagée. C'est ce même courant qui aurait, à l'origine, réclamé l'implication des pères auprès de leurs enfants et prôné l'idéal des rôles parentaux symétriques (Drakich, 1989).

Certains médiateurs, avocats, psychologues et travailleurs sociaux présentent la garde partagée comme le mode de garde le plus rationnel, le plus souhaitable et le moins conflictuel. Pour eux, la garde partagée serait la suite logique d'une démarche de médiation ainsi qu'un mode supérieur

de résolution des conflits permettant l'*autodétermination* des parents (Filion, 1992). La garde partagée permettrait d'éliminer les rapports de force et découragerait le recours aux stratégies de contrôle entre les parents. Elle encouragerait par le fait même la résolution coopérative de conflits en neutralisant le « pouvoir » du parent gardien. Cette position pose comme prémisses la distribution symétrique du pouvoir et des responsabilités au sein des familles et la symbolique de la garde partagée comme seule dépositaire de la pérennité du lien paternel après la séparation. Elle tend aussi à rendre les parents tributaires des services professionnels.

Le mouvement pour la défense des droits des pères revendique, pour sa part l'égalité formelle des pères et des mères en droit familial ainsi que la symétrie de leurs fonctions. Il attribue aussi la démission de plusieurs pères après la séparation à leur difficulté d'avoir accès à leurs enfants, aux femmes, en général, à l'appareil judiciaire ainsi qu'à une organisation sociale discriminatoire (Dulac, 1989). L'omniprésence de stéréotypes sexuels défavorables aux pères, identifiés principalement par l'attribution de la garde des enfants à la mère, empêcherait la reconnaissance des pères comme parents à part entière.

### **Les enjeux sous-jacents à ces débats**

On retrouve déjà en 1979 les enjeux contemporains du débat actuel lors de l'approbation en Californie de la première loi introduisant une présomption de garde légale partagée. En fait, il n'y eut pas de débat public significatif à l'époque et le vote des deux Chambres fut unanime. L'idée que la garde partagée était nécessaire pour assurer une meilleure présence des pères après le divorce semblait aller de soi pour les membres du Congrès californien, de même que l'idée que les lois sont par définition neutres et que la symétrie sexuelle serait nécessairement garante de la protection des droits de tous. Cette loi fut pourtant retirée quelques années plus tard lorsqu'il fut démontré qu'elle n'avait pas rempli les objectifs visés et qu'elle avait plutôt suscité une détérioration de la situation de plusieurs mères monoparentales.

*Premier constat*, que l'on fera fréquemment par la suite, et ce, jusqu'à aujourd'hui : les glissements entre la présomption de *garde légale partagée*, les pratiques consensuelles et les pratiques non volontaires de *garde physique partagée* sont omniprésentes, et à la limite dangereuses, car elles télescopent des réalités largement différentes.

*Deuxième constat*, le lien entre le juridique et le social est omniprésent dans le débat sur la garde partagée et les tentatives d'*ingénierie sociale* dans le domaine juridique sont fréquentes. Certes, la garde physique partagée répond aux besoins de certains parents et de certains enfants.

### D'une pratique contre-culturelle à l'idéal type...

---

Elle constitue une adaptation de certains parents à des réalités familiales propres à cette fin de siècle : courte durabilité des unions conjugales, diminution du nombre d'enfants par famille, difficultés liées au maintien du lien de filiation avec le parent non gardien (souvent le père), plus grande mobilité conjugale ou professionnelle des femmes (des mères divorcées ou séparées en particulier), transformation du rôle paternel. Mais un mode de garde parental ne peut constituer en soi un indicateur de la capacité des parents à coopérer ou de l'investissement parental; celui-ci est à géométrie variable après la séparation comme pendant la vie de couple.

À l'enjeu important de la place et du rôle des pères auprès de leurs enfants au moment où se multiplient les séparations conjugales, certains ont voulu répondre en imposant un modèle universel, celui de la garde partagée. Dans l'exemple californien cité plus haut, la garde partagée avait été envisagée comme piste de solution au taux élevé de non-versement de pensions alimentaires et à l'appauvrissement corollaire des enfants et de leurs mères : la *garde légale partagée* aurait le pouvoir d'encourager les pères à respecter leurs obligations familiales après la séparation. Les résultats escomptés ne furent pourtant pas au rendez-vous.

*Troisième constat*, il y a confusion au Québec entre *autorité parentale* et *garde légale partagée*. En effet, depuis la réforme du Code civil de 1981, l'autorité parentale est conjointe et ne s'éteint pas lors du divorce. On constate pourtant la prégnance de cette idée selon laquelle la garde partagée permettrait de résoudre tous ces problèmes. En 1993, le Conseil québécois de la famille proposait en effet la mise en place d'une présomption de garde partagée, (...) *qui signifierait que les parents, qui ne peuvent pas ou ne veulent pas appliquer cette garde, pour diverses raisons, devraient démontrer qu'elle n'est pas dans l'intérêt de l'enfant, car la garde partagée représente sans doute la meilleure assurance du maintien de la coparentalité, même si cette forme de garde n'est pas possible et ne convient pas à tous*<sup>1</sup> (Dulac, 1993, p. 45). Ce lien de coparentalité sera maintenu *évidemment (que si) toutes les personnes concernées y consentent* (Dulac, 1993, p. 44). Mais de quelle « garde partagée » s'agit-il? De la *garde légale partagée* ou de la *garde physique partagée*? Car toutes les réformes législatives connues introduisant une présomption de garde partagée portaient sur la *garde légale partagée* dont l'équivalent en droit civil est déjà en vigueur sous forme d'une autorité parentale conjointe.

*Quatrième constat*, au fur et à mesure de la généralisation du divorce, le législateur a implanté certaines réformes (pensions alimentaires, droits de visite, et, parfois, garde partagée), permettant de baliser les décisions

---

1. Souligné par nous.

du Tribunal afin d'éviter l'arbitraire dans les décisions judiciaires. La *doctrine de l'âge tendre* (Tétrault, 2000) et la théorie de l'« *attachement* » (Bowlby, 1969), posant les mères comme seules capables de répondre aux besoins quotidiens des jeunes enfants, sont en perte de vitesse. Ces approches ont en effet été remises en question par le mouvement féministe et plus récemment identifiées par le mouvement des pères comme source de difficulté dans l'exercice de la paternité après la séparation conjugale (Gouvernement du Canada, 1993).

*Cinquième constat*, le système judiciaire fait appel de plus en plus souvent aux professionnels dans la détermination de la garde. Médiateurs, psychologues et travailleurs sociaux ont donc développé peu à peu des intérêts particuliers dans ce domaine. Or, la garde partagée est de plus en plus populaire dans ces milieux, car elle correspond à la nouvelle symbolique familiale du couple à double investissement professionnel et parental. Elle correspond aussi à cette vision de complémentarité symétrique des sexes de plus en plus répandue en Amérique du Nord. La symétrie des rôles parentaux serait même pour certains un idéal à atteindre, garante de l'égalité des sexes (Côté, 2000, 2002b). Plus adaptée au modèle des droits de la personne, la symétrie introduit par contre une neutralité sexuelle qui n'est pas nécessairement garante d'une plus grande égalité ou d'une meilleure justice.

*Sixième constat* (corollaire au précédent) : les professionnels du monde juridique (Neyrand, 2002) ou des professions aidantes ont tendance à dépolitiser le débat et à le transformer en questions techniques, cliniques ou légales. Or, une politique imposant la garde partagée ou une pratique visant à la généraliser est par définition politique, car insensible au genre, niant la prise en charge des enfants par les femmes (Gouvernement du Canada, 1993).

### **LA GARDE PARTAGÉE, UN MODE DE GARDE « SUPÉRIEUR »?**

La vision idéalisée de la garde partagée se fonde souvent sur la méconnaissance de son fonctionnement réel. La garde partagée n'est pas nocive en soi (Goldstein *et al.*, 1973), mais elle n'a pas le pouvoir de régler des situations conflictuelles de garde. Depuis son apparition, plusieurs chercheurs ont d'ailleurs tenté sans succès de découvrir si la garde partagée était un mode de garde supérieur à la monoparentalité. L'exercice de la garde physique partagée exige, certes, une collaboration constante entre les parents. Mais ceci ne lui confère pas pour autant la capacité d'atteindre les résultats escomptés par ses promoteurs en termes de résolution des conflits conjugaux ou de responsabilisation paternelle (Douglas, 2003).

Comment expliquer alors ce renversement radical de tendance, cette généralisation de la vision selon laquelle la garde partagée serait le « meilleur mode de garde » et le signe d'un « bon divorce » ? C'est que la garde partagée est une représentation tout autant qu'une réalité. Et c'est sur cette représentation que se basent souvent les débats politiques, les décisions juridiques et les jugements cliniques. Il est donc important de saisir l'aspect représentationnel de la garde physique partagée tout autant que son aspect empirique.

### **L'idéal de la garde partagée : le miroir de nouvelles valeurs familiales**

La question du « meilleur » mode de garde revient constamment au Québec et renvoie aux fondements profondément moraux des attitudes sociales sur la famille et l'éducation des enfants. Car dans ce domaine ce sont souvent encore des prescriptions sociales qui guident nos conduites, fondées sur des représentations qui peuvent parfois s'éloigner de la réalité des comportements sociaux. Les représentations sociales en matière de vie domestique ont d'ailleurs de tout temps été fortes et prégnantes, les représentations dominantes d'une époque donnée constituant un élément régulateur important des pratiques domestiques (Donzelot, 1977).

La popularité actuelle de la garde partagée s'expliquerait donc par l'émergence de nouvelles valeurs collectives en rapport avec les besoins des enfants et les rôles parentaux. Car les fondements logiques et scientifiques des discours des promoteurs de la garde partagée font souvent défaut. En effet, leurs références scientifiques sont souvent non concluantes ou mal interprétées (Côté, 2000). La science fait ici plutôt fonction de discours, constamment renouvelé, parfois contradictoire : *la science moderne (...) constitue (...) l'élaboration collective et méthodique d'un discours dont la validité est, en principe du moins, perpétuellement remise en question* (Roqueplo, 1981; p. 162). Plus que de faits sociaux ou d'une réalité incontestable, il s'agit de représentations sociales, d'images mentales (Jodelet, 1991, 2001) permettant la construction d'une vision fonctionnelle du monde (Abric, 1997) et donnant un sens à des conduites domestiques à travers un système de références propres. Les propriétés de ce discours découlent en grande partie de sa finalité idéologique ou normative.

Pourtant, seule la science peut légitimer les discours ou les décisions en matière de garde parentale. Car si les décisions sur la garde parentale ont été basées à l'origine dans les sociétés occidentales sur des traditions religieuses et sociales, puis subséquemment sur l'argument scientifique de la « naturalité » du lien maternel propre à la psychologie freudienne, ces éléments de référence ne tiennent plus la rampe. Comment les tribunaux peuvent-ils alors déterminer le « meilleur intérêt de l'enfant », critère



juridique central dans la détermination de la garde, si ce n'est qu'en s'appuyant sur la science?

La fluidité des rôles sexuels et l'émergence de l'enfant comme objet et sujet de droit ont rendu ces décisions fort complexes et aléatoires. Bien entendu, les décisions en matière de garde se prennent au cas par cas. Mais la détermination concrète du « meilleur intérêt de l'enfant », bien que faisant l'objet de critères précis au Québec (Tétrault, 2000), s'appuie toujours nécessairement sur une interprétation socialement changeante des besoins de l'enfant. Et la science a été capable d'identifier et de documenter l'absence de soins chez un enfant, mais elle n'a pas à ce jour été capable d'identifier de façon claire et précise la nature de ces besoins et la meilleure façon d'y répondre. Car les soins nécessaires à un enfant varient beaucoup selon les cultures, les classes sociales, l'époque, et se modulent aux transformations sociales affectant les familles et la société : contexte de paix ou de guerre, période de prospérité ou de disette, changements technologiques, normes culturelles, rendent tour à tour très variables la définition des « besoins de l'enfant ». Les tribunaux appelés à statuer sur la garde dans des cas de litige n'ont par contre que la science sur laquelle fonder leurs décisions, et celle-ci n'est pas unanime. Même la recherche sociologique ou psychologique sur l'activité domestique ne fait pas toujours abstraction d'*a priori* moraux ou naturalistes.

Mais pourquoi semble-t-on associer si « naturellement » le « meilleur intérêt » de l'enfant à la garde partagée? Tout d'abord, l'activité de soin, moins sacrée qu'à l'époque des discours maternalistes ayant précédé la Révolution tranquille, est devenue invisible. La maternité a perdu sa qualité de vocation féminine par excellence et le travail de soin des enfants a été privé du caractère sacré du symbolisme maternel (Chodorow et Contratto, 1982). Et puis la représentation du père est devenue, elle aussi, fluctuante et même contradictoire. Elle n'incarne plus la fonction de pourvoyeur ou le rôle d'autorité. Le père est soit présent ou absent, *paie ou ne paie pas sa pension alimentaire*, partage ou ne partage pas les tâches; il est celui qu'on recherche et qu'on ne trouve jamais (Griswold, 1993).

D'ailleurs, la représentation d'un partage symétrique des tâches émerge aussi à ce moment même où le travail de soin et le travail domestique ont atteint un haut niveau de productivité rendu possible par la technologie. Il s'agit du partage entre les deux adultes, homme et femme appartenant à un groupe familial nucléaire; est exclu de cette conception le partage des tâches domestiques entre les femmes d'un réseau familial élargi ou d'un réseau de voisinage encore très répandu. Cette nouvelle représentation du partage des tâches parentales et domestiques renforce ce nouveau modèle familial où la division sexuelle serait plus fluide. Elle se

jumelle aux nouvelles représentations du *père-soignant* et de la *mère-travailleuse* qui trouvent leur extension dans la garde partagée.

### **La réalité de la garde physique partagée : un système complexe à effets pervers**

Les comportements familiaux et parentaux sont en pleine transformation et tendent souvent vers une plus grande fluidité des rôles. Cependant, poser d'entrée de jeu la nécessité d'une symétrie des rôles parentaux relève beaucoup plus de la prescription que d'une analyse des configurations sociales de la famille contemporaine. Car si elles ont bonne presse, les pratiques parentales réellement symétriques ne sont pas encore répandues. De plus, les effets de la garde partagée sur les mères, sur les pères et sur les enfants ne peuvent être gommés au nom d'un idéal : ils sont différents et doivent être analysés de façon distincte (Gunnoe et Braver, 2001).

La garde physique partagée volontaire se fonde sur le désir des pères de conserver une relation soutenue avec leur enfant et sur celui des mères d'appuyer concrètement ce désir et de diminuer leur propre charge parentale après la séparation (Côté, 2000). Les pères peuvent ainsi être présents (Le Bourdais, Juby et Marcil-Gratton, 2001) de façon quotidienne auprès de leurs enfants et les mères se rendent plus disponibles sur le plan professionnel. Comme nous le verrons plus bas, ces vecteurs de prise en charge parentale en garde partagée ne sauraient cependant être identifiés à une symétrie complète des rôles ou de la prise en charge parentale.

On pourrait désirer idéalement que les enfants aient accès autant à leur père qu'à leur mère après la séparation conjugale. Les contraintes géographiques, les contraintes liées aux désirs de l'enfant et des parents, au marché du travail et à la prise en charge des soins de l'enfant rendent cependant cet idéal impossible à mettre en pratique dans une majorité de cas. De plus, la garde physique partagée génère ses propres contraintes, qu'il importe d'illustrer. Nous le ferons à partir des conclusions d'une recherche qualitative sur la garde physique partagée menée auprès de pères et de mères l'exerçant volontairement et ayant donné lieu à des entretiens en profondeur portant sur tous les aspects matériels et relationnels de la garde et de la coparentalité (Côté, 2000).

D'entrée de jeu, soulignons que les cas de garde physique partagée volontaire que nous avons étudiés ne correspondent en rien au modèle d'instabilité décrit par ses détracteurs, ni au modèle de perfection décrit par ses apologistes. Les parents semblent avoir consacré beaucoup d'énergie pour établir et maintenir cette garde partagée et leurs enfants se sentent souvent même avantagés de vivre dans ce contexte. Mais ce

---

mode de garde leur impose des contraintes certaines, dont nous décrivons ici quelques caractéristiques.

La symétrie de la prise en charge parentale est omniprésente dans le discours qu'ont les parents sur leur mode de partage de la garde et elle constitue pour eux un axe intégrateur. Cependant, la seule symétrie réelle que nous ayons retrouvée en garde physique partagée volontaire, outre la double insertion professionnelle et la prise en charge simultanée par chaque parent de la responsabilité financière et matérielle et des soins, est celle de la présence de deux domiciles parentaux et d'un temps de présence symétrique de l'enfant dans chaque foyer parental pendant le calendrier scolaire régulier (Côté, 2000, 2002a).

### **Les espaces de vie**

En effet, le système en garde physique partagée est conçu en fonction de deux espaces de vie parentaux distincts auxquels les enfants ont accès, mais qui sont inaccessibles aux ex-conjoints. Une frontière est donc dressée autour des nouvelles vies conjugales et personnelles de chaque parent, consacrant la césure entre une coparentalité toujours active et une conjugalité passée. La configuration géographique de la garde partagée englobe les deux résidences parentales, mais aussi l'établissement scolaire ou la garderie que fréquente l'enfant. Ceux-ci se retrouvent dans la plupart des cas à environ un kilomètre de distance, bien que nous ayons relevé certaines exceptions dignes de mention (Côté, 2000). Cette configuration géographique sert d'élément régulateur à l'entente-cadre et, à ce titre, a tendance à être fixe. À tel point que le déménagement d'un parent aura pour effet de remettre en question l'entente de garde partagée dans son ensemble.

Si pour les enfants les transitions sont multiples, elles ont un caractère de régularité et les déracinements (déménagements, changement d'école) sont très peu fréquents. Les parents en garde partagée volontaire s'efforcent en effet de maintenir une stabilité géographique. Les aires de vie des enfants s'avèrent donc fragmentées mais permanentes, cloisonnées mais solidaires. L'entente de garde partagée prévoit le transport de l'enfant entre l'établissement qu'il fréquente et chaque domicile parental. Le « changement de tour de garde parental » s'opère toujours au début ou à la fin d'une semaine, chaque parent assure le transport de l'enfant vers son propre domicile. Les modes de transport varient selon la distance, l'âge de l'enfant et les ressources économiques de chaque parent.

### **La répartition du temps de garde parental**

Le partage du temps est, à première vue, stable et largement respecté par les parents en garde physique partagée volontaire. Il s'agit ici de l'alternance hebdomadaire ou bihebdomadaire de l'enfant chez ses parents pendant le calendrier scolaire. Cette stabilité permet d'établir des routines, malgré la fragmentation du temps qui lui est propre : prévoir des sorties, organiser une vie propre à chaque foyer parental.

Mais les vacances scolaires, les journées pédagogiques, les journées de maladie de l'enfant sont prises en charge beaucoup plus souvent par les mères, volontairement ou par défaut. L'asymétrie de présence parentale auprès de l'enfant est encore très réelle. Mais la plupart des mères que nous avons interrogées se sont toutefois dites satisfaites de cette entente, car malgré les rythmes de vie hachurés et discontinus, elles apprécient le fait de pouvoir jouir de périodes *sans enfant* qu'elles consacrent à l'emploi ou à leur nouvelle vie conjugale, ce dont elle ne pourrait jouir à titre de mère monoparentale.

### **La répartition de la charge financière**

Soulignons que la garde physique partagée n'est pas uniquement accessible aux parents dont le revenu est élevé; elle génère certains coûts, certes, mais ceux-ci ne se révèlent pas nécessairement très importants. Ils sont tributaires du recours plus systématique au marché pour satisfaire les besoins du ménage et de l'absence de certaines économies d'échelle propres aux ménages à petite taille. Ils varient aussi selon le niveau de vie du parent : à titre d'exemple, il s'avèrera plus économique d'acheter un deuxième jeu de vêtements de seconde main que des vêtements neufs, et ce choix dépendra des revenus et des conduites de consommation de chaque parent.

Bien qu'elles aient généralement eu des revenus inférieurs à ceux de leur ex-conjoint, les mères en garde physique partagée volontaire que nous avons interviewées étaient toutes insérées sur le marché du travail de façon continue. Pendant les périodes d'absence de l'enfant de leur domicile, chacune, à sa façon, augmente son investissement professionnel, générant ainsi plus de revenus à court ou à moyen terme. Malgré la persistance d'une différence de revenus avec leur ex-conjoint (elles ont des revenus inférieurs à ceux-ci, mais moins que la moyenne québécoise), elles doivent pourtant assumer 50% des frais d'entretien de l'enfant, l'entente informelle étant de nature strictement symétrique et

---

échappant par le fait même aux directives du gouvernement du Québec sur la répartition des frais en garde partagée<sup>1</sup>.

D'ailleurs, l'entente financière avait tendance à n'être renégociée chez les parents interviewés qu'en fonction d'une évolution des *coûts communs* plutôt que des revenus des parents qui ne leurs sont jamais opposables. Et, dans presque 50 % des cas, le partage financier des coûts d'entretien de l'enfant est asymétrique, au détriment des mères. Elles assument bien entendu les frais au moment de leur tour de garde parentale (et des journées supplémentaires non assumées par le père au moment des vacances et autres congés). Mais elles assument aussi soit l'achat de vêtements saisonniers à un seul exemplaire (manteaux d'hiver, bottes, etc.), soit le coût de la garderie, de médicaments ou de fournitures scolaires auxquels le père ne contribue pas. Pourtant, même ces mères qui sont désavantagées par l'entente financière et qui nous ont exprimé leur mécontentement hésitent à renégocier l'entente financière, car c'est à ce niveau que le rapport de force avec leur ex-conjoint est le plus délicat : elles craignent de faire basculer l'entente dans son ensemble.

### **Les soins et l'éducation de l'enfant**

Le partage du temps parental de garde et des coûts d'entretien des enfants nous laisse voir que, moins présentes que si elles étaient monoparentales, les mères en garde physique partagée sont toutefois plus disponibles que les pères. Elles ont par contre mis en pratique la vision contemporaine de la maternité déjà décrite il y a un quart de siècle par Betsy Wearing (1984) : elles conjuguent leur disponibilité maternelle au développement d'un espace personnel et professionnel.

Les pères en garde physique partagée volontaire sont très présents auprès de leur enfant, fiables et, lorsqu'ils vivent seuls tout au moins<sup>2</sup>, assument toutes les tâches quotidiennes liées au soin et à l'éducation de leur enfant. Cependant, les tâches de soins moins quotidiennes et non répétitives sont dans la plupart des cas prises en charge par les mères : achat des vêtements à exemplaire unique, prise de rendez-vous chez le dentiste ou le médecin, pour ne citer que ces exemples.

- 
1. Cette directive s'applique aux ententes entérinées par les Tribunaux. Elle prévoit que, même en garde partagée, le parent ayant un revenu supérieur devra contribuer aux besoins de l'enfant par le biais d'une pension alimentaire.
  2. Il nous a été impossible de vérifier avec exactitude le partage des soins dans les situations de reconstitution familiale. Des données sommaires nous indiquent cependant que la nouvelle conjointe assumerait dans la plupart des cas une part non négligeable de ces soins, contrairement aux nouveaux conjoints des mères en garde physique partagée volontaire.

De plus, prendre soin de quelqu'un c'est aussi se préoccuper de son bien-être et planifier la réponse à ses besoins. Ce *souci* n'a été identifié que par les mères interviewées. Il peut s'agir ici, en partie, d'un effet de discours, les pères n'insistant pas sur les mêmes éléments que les mères et se référant aux mêmes événements d'une façon différente. Par contre, il reste clair que seules les mères nous ont parlé d'un souci de prévoir les besoins de leur enfant et de gérer l'entente de garde partagée. Ces indications préliminaires issues de nos recherches concordent avec les résultats des recherches sur les couples partageant la prise en charge de leurs enfants pendant leur cohabitation : les mères conservent généralement leur rôle de gestionnaire du domestique, même dans le cas d'un partage plus fluide des rôles parentaux. De plus, les normes concernant l'éducation d'un enfant deviennent de plus en plus exigeantes tout comme la dimension psychologique des soins et de l'éducation. Ces deux éléments ainsi que la complexité de la gestion de la garde parentale augmentent la *charge mentale*, la charge de travail invisible des mères.

### **La négociation : un mécanisme incontournable**

Il n'existe pas en garde physique partagée de mécanisme formel de gestion de l'entente ou des différends entre ex-conjoints. La négociation revêt donc une importance capitale et s'avère récurrente et complexe (Côté, 2000, 2002b). Dans les cas étudiés, l'entente négociée au départ établit un cadre général qui ne varie que rarement et alors, seulement pour des raisons importantes : recomposition familiale, changement d'établissement scolaire pour ne citer que ces exemples. La négociation est un mécanisme d'autant plus central à la garde physique partagée volontaire que l'accord continu des deux ex-conjoints et des enfants est nécessaire au maintien du système : car chaque partie peut en effet invalider l'arrangement s'il le désire. La volonté commune de maintenir la garde partagée est centrale.

La négociation demeure le mécanisme central autour duquel s'articulent les détails de la prise en charge quotidienne conjointe des soins de l'enfant. À la différence des parents habitant sous un même toit cependant, en garde partagée, les ex-conjoints doivent élaborer des ententes sur des questions touchant leurs vies personnelles respectives qui ne sont plus liées depuis la rupture conjugale. Les parents interviewés nous ont décrit les rapports de force apparus au moment de la mise en place de la garde partagée, et subséquemment. Certaines mères ont ainsi « forcé la note » pour que leur ex-conjoint assume une paternité plus active, des pères ont exigé et obtenu une garde physique partagée. Les rapports de force sont plus ou moins ouverts et se cristallisent toujours autour des divers éléments matériels de la garde : vacances ou autres congés, achats particuliers, variations à l'horaire, problèmes personnels, scolaires ou médicaux de l'enfant.

Omniprésentes, les négociations sont souvent lourdes puisque la solution recherchée doit prendre en compte les préférences et contraintes des deux parents ainsi que celles des enfants. De plus, les discussions se mènent souvent à distance et nécessitent habituellement plusieurs allers-retours. Cette lourdeur encourage les parents à composer avec l'entente établie au départ et à éviter d'augmenter le nombre et la fréquence des renégociations. Cela dit, tous les parents interrogés font montre de respect envers leur ex-conjoint et de confiance dans ses compétences parentales. Pourtant, si certains parents trouvent ces négociations faciles, d'autres les trouvent difficiles ou même tendues. Elles ne se traduisent jamais cependant en litige juridique, ce qui sonnerait le glas de cette entente volontaire.

Les rapports co-parentaux n'ont d'ailleurs pas tous la même qualité. Si certains parents se parlent régulièrement ou même fréquemment (Côté, 2000), le tiers de notre échantillon évite le plus possible de se parler, et 15% est en conflit larvé, avec une forte possibilité de mettre fin à la garde partagée. Les rapports co-parentaux sont parfois amicaux, parfois utilitaires, parfois hostiles : la moitié des parents interviewés qualifient leurs rapports de positifs et l'autre moitié les qualifie de façon négative. Avec le temps, on assistera à une stabilisation ou à un éclatement des cas les plus conflictuels.

### **Les situations de violence**

La violence conjugale est un phénomène dont on oublie trop souvent la présence lorsqu'on aborde le thème de la garde partagée. Or, les maisons d'hébergement pour femmes victimes de violence conjugale du Québec ont constaté ces dernières années une multiplication de cas de garde partagée chez les femmes qu'elles accompagnent. Nous avons mené une recherche auprès de ces femmes à l'aide d'une méthodologie qualitative inspirée de la *théorie ancrée* (Glaser et Strauss, 1967). Des entrevues en profondeur ont été menées auprès de 15 mères dans cette situation et analysées selon les règles habituelles jusqu'à saturation théorique (Côté, 2004a).

Est-il nécessaire de rappeler que la violence est souvent à l'origine de la séparation conjugale (Ambert, 2002) et que la séparation est la solution souvent recommandée par les professionnels et les policiers qui interviennent dans les situations de violence conjugale? Toute situation d'agression commande en effet l'éloignement de la victime afin d'assurer sa propre sécurité. Par ailleurs, la violence survit à la séparation conjugale (Bala, Bertrand, Paetsch, Knoppers, Hornick, Noel, Boudreau et Miklas, 1998), ce qui inquiète de plus en plus les autorités publiques car ces situations sont en constante augmentation.

Nos résultats de recherche nous indiquent que lorsqu'il y a violence conjugale, la garde partagée est demandée par les pères plutôt que par les mères. Bien que leur préférence soit celle d'une garde maternelle, les mères semblent alors trouver difficile de s'opposer à cette demande qui leur est faite par leur ex-conjoint violent. En effet, dans plusieurs cas, la violence qu'elles ont subie n'aura pas été judiciairisée (la mère n'aura pas déposé de plainte ou n'aura jamais fait appel à la police) et ceci l'empêchera d'invoquer la violence subie lors des procédures d'octroi de la garde. S'opposer ouvertement à une demande de garde partagée pour des motifs de violence conjugale non déclarée n'est d'ailleurs jamais recommandable, car ce geste risque d'être interprété comme un refus de la part de la mère de permettre l'accès au père et de noircir sa réputation, motif suffisant pour lui faire justement perdre la garde de ses enfants. Dans d'autres cas, les procédures criminelles (liées à la violence) ne sont pas complétées lorsque se tiennent les procédures civiles (liées à la garde). Accusé de violence conjugale, le père sera nécessairement présumé innocent par le Tribunal puisque non condamné. Mais la majorité des femmes interviewées ne se sont pas opposées ouvertement à la demande de garde partagée faite par leur ex-conjoint violent. Malgré leurs réticences, elles ont plutôt cédé à ses demandes croyant toutes d'ailleurs, sans exception, répondre aux besoins qu'ont leurs enfants de voir leur père tout en « achetant la paix », bercées par l'illusion que la réponse au désir du père aura pour effet de diminuer la violence (Côté, 2004a).

Dans aucun cas ce scénario ne s'est concrétisé. La violence a continué après la mise en place de la garde partagée sous diverses formes : sexuelle, physique, économique, psychologique. On nous a rapporté des cas de harcèlement, d'intimidation, de coups et de menaces de mort. La violence psychologique est particulièrement présente et prend souvent l'enfant comme prétexte. En voici quelques exemples, qui ne sont pas exhaustifs, mais qui permettent d'illustrer le phénomène :

- non-respect des « frontières » du domicile maternel (le père se présente chez la mère fréquemment, sans s'annoncer et sous toutes sortes de prétextes);
- non-respect de la routine de la mère avec son enfant (le père communique quand il veut par téléphone ou par courriel, exigeant de parler immédiatement à son enfant. Il choisit pour ceci systématiquement les moments les moins opportuns : heure du souper, du coucher par exemple);
- non-respect par le père des horaires de garde parentale convenus;
- non-respect des autres ententes concernant la rotation ou l'achat des vêtements, les vacances, etc.;
- exigence que la mère se rende disponible pendant le tour de garde paternel;



- dénigrement public des capacités parentales ou des actions de la mère (devant les éducateurs ou professeurs de l'enfant par exemple);
- soins inadéquats pour l'enfant.

Les mères interviewées n'arrivent pas à se reconstituer une vie et leur ex-conjoint violent s'immisce toujours chez elles, créant, au mieux, un état permanent d'anxiété et, au pire, une situation dangereuse pour elles et pour leurs enfants. Elles se trouvent piégées, « emprisonnées » par la garde physique partagée et n'osent pas entreprendre les démarches nécessaires à un changement de régime de garde à cause de moyens limités, d'un manque d'énergie, d'appuis et de la préférence implicite du système pour la garde partagée.

### **LA GARDE PARTAGÉE CONDUIT-ELLE À DES RAPPORTS PLUS HARMONIEUX?**

L'apparition et la popularité de la garde partagée renvoient aux mutations de la famille, à une conception post-moderne de l'adulte aux rôles multiples et variables : parent, célibataire et, accessoirement, conjoint. Par ailleurs, pour les parents qui la pratiquent, la garde physique partagée volontaire est un compromis qui les renvoie plutôt à la perte de leur vie familiale antérieure et à leur volonté commune d'élever un enfant. Pour eux, il s'agit plus d'un arrangement complexe que d'un idéal.

Concrètement, le projet de garde physique partagée volontaire apparaît au départ chez des parents dont le niveau de conflits est peu élevé. Ceux-ci font le deuil de leur vie conjugale antérieure, partagent « pacifiquement » ce projet de coopération et s'accommodent des contraintes que la garde partagée leur impose. Dans la majorité des cas, les conflits entre ces parents se stabilisent mais ne s'estompent pas. La garde physique partagée ne constitue donc pas en soi un moyen pour créer l'harmonie chez les parents dont le niveau de conflit est élevé.

Si en garde partagée les pères, surtout les pères célibataires, assument l'ensemble des soins de l'enfant pendant leur tour de garde, ils ne semblent pas se charger pour autant de la gestion de l'ensemble des besoins de l'enfant ou de la gestion du système de garde lui-même. La garde partagée non volontaire représenterait ainsi pour le parent non consentant (presque toujours la mère) l'imposition d'une fragmentation répétée de ses horaires, d'un immobilisme géographique, d'un travail de gestion du système de garde partagée à laquelle il est réfractaire et enfin, d'une complexification de la gestion des besoins de l'enfant.

Le discours sur la symétrie parentale est très répandu chez les parents et chez les professionnels; il sert même dans plusieurs cas à masquer l'asymétrie des contributions et situations parentales. Lorsqu'il y a

### **D'une pratique contre-culturelle à l'idéal type...**

---

violence, la garde partagée sert les agresseurs, car elle sanctionne le maintien de contacts continus avec leurs victimes. La confusion entre l'idéal-type et la configuration sociale de la garde partagée prend ici tout son sens. Loin d'être le mécanisme idéal d'« apaisement », la garde physique partagée encourage au contraire dans ces cas une pérennisation de la violence.

Il ne faut donc pas chercher à créer un idéal-type et à le rendre universel. Car, comme idéal, il ne peut par définition correspondre à la réalité sociale ni répondre aux besoins de tous les enfants, de toutes les mères et de tous les pères. La garde physique partagée demeure une option viable mais comporte, comme tout mode de garde, des contraintes et des limites réelles qui doivent être prises en compte.

#### **Références**

- Abric, J.-C. (1997). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ambert, A.-M. (2002). Divorce : faits, causes et conséquences. *Tendances contemporaines de la famille*, 1-27.
- Bala, N., Bertrand, L. D., Paetsch, J. J., Knoppers, B. M., Hornick, J. P., Noël, J.-F., Boudreau, L. et Miklas, S. W. (1998). *La violence entre conjoints associée aux différends relatifs à la garde des enfants et au droit d'accès : recommandations visant une réforme*. Ottawa : Condition féminine Canada.
- Bernard, J. (1983). The good-provider role : Its rise and fall. In A. Skolnick et J. Skolnick, (Éds), *Family in Transition* (p. 155-175). Boston : Little, Brown and Company.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. New York : Basic Books.
- Chodorow, N. et Contratto, S. (1982), The fantasy of the perfect mother. In B. Thorne et M. Yalom (Éds), *Rethinking the family : Some feminist questions* (p. 34-75). New York : Lonyman.
- Cooper, D. (1970). *The death of the family*. New York : Pantheon Books.
- Côté, D. (2000). *La garde partagée : l'équité en question*. Montréal : Éditions du Remue-ménage.
- Côté, D. (2002a). L'équité en matière de garde parentale : l'art de l'illusion. In M.-B. Tahon et D. Côté (Éds), *Famille et fragmentation* (p. 29-51). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Côté, D. (2002b). Le paradigme de l'égalité entre les sexes et la fragmentation familiale : nouvelles pratiques de solidarité. *Sciences pastorales*, 21(2), 303-312.
- Côté, D. (2004a). *La prévention de la victimisation et du crime à l'endroit des femmes violentées en situation de garde partagée*. Québec : Ministère de la Sécurité publique.
- Côté, D. (2004b). La garde partagée des enfants : nouvelles solidarités parentales ou renouveau patriarcal? *Nouvelles questions féministes*, 23(3), 80-95.
- Delphy, C. (1991). Libération des femmes ou droits corporatistes des mères? *Nouvelles questions féministes* (16-17-18), 93-118.
- Dolto, F. (1988). *Quand les parents se séparent*. Paris : Seuil.
- Donzelot, J. (1977). *La police des familles*. Paris : Éditions de Minuit.
- Douglas, E. (2003). The impact of a presumption for joint legal custody on father involvement. *Journal Of Divorce and Remarriage*, 39(1/2), 1-10.
- Drakich, J., (1989). In search of the better parent : The social construction of ideologies of fatherhood. *Canadian Journal Women and Law*, 3, 69-87.
- Dufresne, M. et Palma H. (2002). Autorité parentale conjointe : le retour de la loi du père. *Nouvelles questions féministes*, 21(2), 31-54.
- Dulac, G. (1989). Le lobby des pères, divorce et paternité. *Revue juridique la femme et le droit*, 3(1), 45-68.

- Dulac, G. (1993). *La paternité : les transformations sociales récentes*. Québec : Conseil de la famille.
- Fillion, L. (1992). Garde partagée et médiation : au-delà des attitudes et des visions qui modèlent nos interventions. In L. Laurent-Boyer (Éd.), *La médiation familiale* (p. 191-214). Cowansville : Yvon Blais.
- Glaser, B. et Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. New York : Aldine.
- Goldstein, J., Freud, A. et Solnit, A. (1973). *Beyond the best interests of the child*. New York : Macmillan Publishing Company.
- Gouvernement du Canada. (1993). *Document de travail public sur la garde d'enfants et le droit d'accès*. Ottawa : Ministère des approvisionnements et services.
- Gouvernement du Canada. (2000). *Pour l'amour des enfants*. Ottawa : Ministère des approvisionnements et services.
- Gouvernement du Canada. (2001). *Droits de garde et de visite et pensions alimentaires pour enfants au Canada*. Ottawa : Ministère des Approvisionnements et services.
- Gouvernement du Canada. (2004). *Ententes de garde partagée : entrevues de parents (étude pilote)*. Ottawa : Ministère de la Justice du Canada.
- Griswold, R. (1993). *Fatherhood in America. A history*. New York : Basic Books.
- Gunnoe, M. et Braver S. (2001). The effects of joint legal custody on mothers, fathers, and children controlling for factors that predispose a sole maternal versus joint legal award. *Law and Human Behavior*, 25(1), 25-43.
- Jodelet, D. (1991). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Jodelet, D. (2001). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Éd.), *Psychologie sociale*. Paris : PUF.
- Kuehl, S. (1989). Against joint custody : A dissent to the general bullmoose theory. *Family and Conciliation Courts Review*, 27(2), 37-45.
- Kurki-Suonio, K. (2000). Joint custody as an interpretation of the best interests of the child in critical and comparative perspective. *International Journal of Law*, 14, 1183-1205.
- Le Bourdais, C., Juby, H. et Marcil-Gratton, N. (2001). *Maintien des contacts pères/enfants après la séparation : le point de vue des hommes*. Montréal : Centre interuniversitaire d'études démographiques, Institut national de la recherche scientifique.
- Neyrand, G. (2002). *L'enfant face à la séparation des parents : une solution, la résidence alternée*. Paris : Syros.
- Roqueplo, P. (1981). *Penser la technique*. Paris : Seuil.
- Tétrault, M. (2000). *La garde partagée. L'exercice conjoint de l'autorité parentale*. Scarborough : Carswell Thompson.
- Wearing, B. (1984). *The ideology of motherhood : A study of Sydney Suburban mother*. Sydney : George Allen and Unwin.

### Résumé

La préférence actuelle de plusieurs professionnels pour la garde partagée se fonde sur une représentation d'égalité et d'équilibre : l'enfant pourrait ainsi voir ses parents sur une base régulière et ceux-ci auraient la possibilité de développer un lien parental actif. Cette représentation ne correspond pas à la réalité. Elle transforme la garde partagée en panacée et fait fi de sa configuration et de ses limites réelles. Cet article présente les résultats de deux recherches empiriques auprès de parents en garde physique partagée. Il met en rapport l'idéal-type de la garde partagée avec la vie quotidienne, les rapports coparentaux et la division asymétrique des tâches en garde physique partagée.

### Mots clés

garde partagée, soins des enfants, maternité, paternité, divorce

**Abstract**

*Many professionals have a declared preference for joint custody which represents for them equality and equilibrium : a child should be able to see both parents on a regular basis, and these should be able to play an active role as parents. But this vision is an idealized one. Not that joint custody is dangerous, but rather because transforming it into a panacea hides both its characteristics and limitations. This article is based on two qualitative studies and puts into perspective the idealized version with empirical data on day-to-day life, interactions and gendered division of labour in joint physical custody.*

**Key words**

*joint custody, caregiving, divorce, parenting, mothering, fathers*

## **LA GARDE PARTAGÉE... UNE PRÉSUMPTION JURISPRUDENTIELLE?**

**SHARED CUSTODY...  
A JURISPRUDENTIAL PRESUMPTION**

**Ines Le Roy<sup>1</sup>**

*Duguay, Le Roy, Cabinet d'avocat*

« Garde unique », « garde conjointe », « garde partagée », « coparentalité », « garde alternée », « partage symétrique du temps de garde », « responsabilité conjointe », « garde parallèle »... Autant de termes sur lesquels psychologues, juristes, travailleurs sociaux, groupes parentaux, argumentent alors qu'il s'agit d'un débat purement sémantique. Force est de constater que si les intervenants ne parviennent pas à s'entendre sur la terminologie, nous sommes loin d'un consensus sur ce qui constitue l'intérêt de l'enfant en matière d'attribution de garde.

Bien que les lois définissent et encadrent clairement les contrats d'assurances, de louage ou de vente (pour ne citer que ces exemples), les références à notre première richesse sur terre — nos enfants — sont limitées à quelques laconiques articles de loi lorsqu'il s'agit de statuer quant au choix du parent qui s'en verra attribuer la garde à la suite d'une séparation.

Le Code civil du Québec, par exemple, se limite aux affirmations suivantes:

Les décisions concernant l'enfant doivent être prises dans son intérêt et dans le respect de ses droits. Sont pris en considération, outre les besoins moraux, intellectuels, affectifs et physiques de l'enfant, son âge, sa santé, son caractère, son milieu familial et les autres aspects de sa situation. (Art. 33 C.c.Q.)

Au moment où il prononce la séparation de corps ou postérieurement, le Tribunal statue sur la garde, l'entretien et l'éducation des enfants, dans l'intérêt de ceux-ci et le respect de leurs droits, en tenant compte, s'il y a lieu, des accords conclus entre les époux. (Art. 514 C.c.Q.)

Les articles de la loi fédérale, quant à eux, sont tout aussi sommaires : En rendant une ordonnance conformément au présent article, le Tribunal ne tient compte que de l'intérêt de l'enfant à charge, défini en fonction de ses ressources, de ses besoins et, d'une façon générale, de sa situation. (Art. 16. (8) Loi sur le divorce)

---

1. Adresse de correspondance : Duguay, Le Roy, Cabinet d'avocat, 5580, place Bradford, Montréal (Québec), H3W 2M5. Courriel : [duquayleroy@gc.aira.com](mailto:duquayleroy@gc.aira.com). Téléphone : (514) 344-3350. Télécopieur : (514) 344-3351.

Les concepts sont vagues. Devant tant d'imprécision, il revient dès lors aux tribunaux de qualifier, d'interpréter, de statuer quant au « meilleur intérêt » de l'enfant. Ces tribunaux étant constitués de femmes et d'hommes portant chacun sa formation juridique mais aussi ses valeurs personnelles, son bagage psychologique, ses convictions et son expérience, il n'est pas surprenant de constater que les jugements s'entrechoquent, que les dossiers s'alourdissent, que les groupes de pression veulent être entendus, que le débat public s'en mêle, sans passer sous silence les actes de bravade.

Nous tenterons ici de dégager les critères ayant guidé les tribunaux en matière d'attribution de garde d'enfant pour en déceler les tendances actuelles prédominantes.

### **UN PEU D'HISTOIRE**

Le Québec connaît trois grands courants jurisprudentiels au cours du vingtième siècle. *La doctrine des années tendres* aura dominé la majeure partie du vingtième siècle : la mère y est considérée comme plus apte à répondre aux besoins des enfants, plus particulièrement ceux en bas âge, grâce à l'instinct maternel. Démodée et révolue, cette présomption sera remplacée dans les années soixante-dix par le critère plus universel de *la figure parentale majoritaire ou principale*, qui dans les faits est encore très souvent la mère, et qui décourage *de facto* le père de demander la garde. Le critère du parent principal est rattaché à un désir de maintenir la stabilité dans la vie de l'enfant ainsi que de prédire avec certitude la capacité de ce parent d'exercer adéquatement les tâches parentales. Nous sommes inquiets de constater que les tribunaux québécois s'en éloignent. Bien que le critère du parent principal constitue le fondement théorique de détermination du mode de garde, nous observons qu'une nouvelle ère s'est amorcée depuis une dizaine d'années, celle de *la garde partagée*.

Tous s'entendent pour dire qu'on assiste présentement à une augmentation marquée des débats de garde devant les tribunaux. De multiples hypothèses sont proposées pour expliquer ce phénomène, la plus cynique voulant que les pères demandent plus fréquemment la garde partagée depuis l'entrée en vigueur des Lignes directrices de pensions alimentaires (qui établissent des pensions alimentaires dérisoires lorsque la garde partagée est octroyée), la plus naïve expliquant que les pères sont aujourd'hui « fous de leurs enfants ».

Nous retenons la théorie sociologique qui conjugue plusieurs facteurs : la rentrée massive des femmes sur le marché du travail, la dénatalité, la généralisation marquée des séparations et des divorces, le féminisme qui tend à favoriser le partage des tâches domestiques.

La réunion de tous ces facteurs a entraîné une implication accrue des pères dans la vie de leurs enfants. Si bon nombre d'entre eux en tirent des bénéfices incontestables, certains autres souffrent du corollaire inévitable qui s'ensuit : des débats de garde aux proportions épiques.

Mais de quoi parlons-nous lorsqu'on étale sur la place publique les larmes de l'incompris, les lignes ouvertes sur la garde partagée, les émissions tendancieuses sur certaines expériences vécues? En fait, nous ne parlons que de 5 % de l'ensemble des dossiers ouverts relatifs à la garde des enfants. Nous devons à cette infime partie de parents séparés ne parvenant pas à s'entendre tout ce déploiement d'articles, de débats, de mémoires, d'ouvrages, etc. Or, la plupart des parents s'entendent et savent reconnaître où se situe l'intérêt de leurs enfants... Nous devrions nous en réjouir! Quant aux parents incapables de s'entendre, ils remettent cette décision entre les mains des tribunaux, se déclarant souvent incompris. Cela étant, les études, recensements et statistiques se multiplient pour établir une jurisprudence.

Bien que les tribunaux démentent systématiquement l'existence d'une présomption en faveur de la garde partagée, bien que des regroupements de pères se disent mécontents de la préférence « marquée » dont jouiraient les mères lors de l'attribution de la garde, force est de constater que, bien au contraire, la garde partagée a pris du galon, tout particulièrement au cours des cinq dernières années.

Nous avons procédé à une analyse rigoureuse, mais non scientifique, des tendances jurisprudentielles actuelles. En scrutant 76 jugements de la Cour supérieure de 2003 à aujourd'hui dont le litige porte sur la question de la garde, où l'un des parents demande la garde partagée et l'autre la garde exclusive, on note des résultats surprenants : dans 70 % des cas, la garde partagée est ordonnée.

### **L'INTÉRÊT DE L'ENFANT – DÉFINITION**

Tel que nous l'avons vu précédemment, toute décision concernant la garde d'enfant doit être prise dans et pour l'intérêt de ce dernier. La définition de l'intérêt de l'enfant laissant place à la discrétion, les tribunaux ont développé toute une série de critères à examiner, à considérer et à soupeser pour déterminer où se situe cet intérêt dont ils sont les « garants » lors des auditions des causes et dans leur prise de décision.

Afin d'établir quel parent est le plus apte à s'occuper de l'enfant, les principaux critères retenus par les tribunaux sont les suivants :

Chez les parents :

- la capacité parentale;

### La garde partagée... Une présomption jurisprudentielle

---

- la présence d'un conflit;
- la connaissance qu'a le parent de son enfant, de ses besoins, de ses caractéristiques personnelles;
- les désirs et les besoins personnels du parent pouvant avoir une incidence sur sa motivation à s'occuper de l'enfant;
- l'historique des soins qu'a prodigués le parent à l'enfant par le passé ainsi que les responsabilités qu'il a effectivement assumées avant et après la séparation;
- la perception qu'a le parent de la séparation et de ses causes, son adaptation à la séparation;
- l'image de la séparation et de l'autre parent transmise à l'enfant, l'incitation au maintien ou à l'aggravation d'un conflit d'allégeance chez l'enfant;
- l'ouverture à l'autre parent et la capacité de communiquer et de collaborer avec celui-ci quant au partage des responsabilités parentales ainsi que la disposition de ce parent à favoriser le maintien du contact entre l'enfant et l'autre parent;
- la capacité de fournir à l'enfant un modèle positif;
- la capacité d'assurer à l'enfant la stabilité et la continuité dont il a besoin (équilibre personnel, emploi, milieu de vie, disponibilité physique et affective, sécurité, etc.);
- la capacité de sécuriser, de contrôler et d'éduquer l'enfant.

#### Chez l'enfant :

- la personnalité de l'enfant;
- le niveau de développement psychoaffectif, intellectuel, scolaire et social, la relation avec les pairs et la fratrie;
- les besoins particuliers de l'enfant en fonction de sa personnalité et de ses caractéristiques physiques, intellectuelles, sociales et affectives;
- l'adaptation de l'enfant à la séparation de ses parents;
- la perception qu'a l'enfant de son père et de sa mère;
- le degré d'attachement et d'identification envers les deux parents;
- l'enracinement de l'enfant dans un milieu physique et social donné;
- les désirs de l'enfant au sujet du parent avec lequel il voudrait vivre;
- l'impact prévisible sur l'enfant de la séparation, d'une garde particulière ou des projets des parents susceptibles de modifier sa vie (nouveau conjoint, nouvel emploi, changement de lieu de résidence, etc.);
- l'impact prévisible sur l'enfant du fait qu'il soit séparé de ses frères et sœurs, s'il y a lieu (Brunet, Sabourin et Létourneau, 1999, p.145, 148 et 149).

Le tribunaux doivent donc tenir compte de tous ces critères dans la réflexion qui les mènera à leur décision. Nous en conviendrons, l'exercice n'est pas simple.



D'autres critères, plus généraux, ont aussi été établis pour donner une ouverture à une ordonnance de garde partagée :

La garde partagée, pour être profitable à l'enfant, exige plusieurs conditions :

- capacités parentales égales et comparables;
- proximité des lieux publics ou physiques;
- désir de l'enfant;
- communication fonctionnelle entre les deux parents, les parents doivent être capables de dialoguer et de prendre des décisions ensemble;
- style d'éducation comparable;
- désir des deux parents d'avoir une garde partagée<sup>1</sup>.

Par le passé, le critère de la communication en était un d'importance. Plusieurs juges refusaient d'accorder la garde partagée lorsque la communication entre les parties n'était pas fonctionnelle puisque cela compromettrait sérieusement ses chances de réussite. Comme le résumait si bien l'honorable juge Gendreau :

Toutefois, avant de l'imposer (la garde partagée), le juge, sachant l'importance de l'unité de direction et la continuité dans l'éducation d'un enfant, surtout s'il est jeune, devra s'assurer qu'elle a des chances de réussir. C'est pourquoi, il lui faudra être convaincu que les ex-époux seront tous deux de bons parents et surtout qu'ils sont capables de passer outre leurs querelles personnelles pour collaborer ensemble au meilleur développement de leurs enfants<sup>2</sup>.

Ainsi, les tribunaux, lorsqu'ils relevaient des conflits, refusaient l'octroi d'une garde partagée, expliquant leur décision comme dans l'exemple suivant :

La vie commune (entre les parties) a été balisée de conflits continuels et aussi, depuis que les parties se sont rencontrées, elles ont vécu une période de temps plus longue en antagonisme qu'en harmonie. Depuis 1995, elles n'ont plus de contacts si ce n'est à l'occasion des diverses auditions dans le cadre de la présente requête. Les parties n'ont pas d'échanges et on peut même douter qu'elles se connaissent vraiment. Dans leur cas, il y aurait tout un apprentissage à faire pour rétablir la communication. On est bien loin de l'existence d'une communication fonctionnelle. Dans le présent cas, les chances de réussite d'une garde conjointe nous paraissent sérieusement compromises pour ne pas dire inexistantes<sup>3</sup>.

## L'AFFAIBLISSEMENT DU CRITÈRE DE LA COMMUNICATION

C'est vers 1995 que l'importance du critère de la communication a commencé à s'effriter, les tribunaux prononçant, au fil des jugements, des

1. *Droit de la famille* – 1636, (1992) R.D.F. 600 (C.S.) 602.

2. *Droit de la famille* – 301, (1988) R.J.Q. 17 (C.A.) 25.

3. *Droit de la famille* – 2727, (1997) R.D.F. 555 (C.S.) 558.

ordonnances de garde partagée malgré qu'il y ait une dysfonction à cet égard. L'honorable juge André Rochon, j.c.s., s'exprimait ainsi :

Tous les auteurs concluent que la garde conjointe peut être accordée par le Tribunal même si l'un des parents n'y consent pas. Sans cela, disent-ils, ce serait conférer un droit de veto à l'un des parents<sup>1</sup>.

Soulignons que, dans ce dossier, les enfants vivaient déjà en garde partagée depuis quatre ans, ce qui permet au juge de déclarer que : « le Tribunal est donc placé dans une situation privilégiée puisqu'il n'a pas à se demander si la garde conjointe va réussir : elle fonctionne déjà ». Le juge ajoute :

Comment peut-on réussir une garde conjointe alors que les parents ont de grandes difficultés de communication? C'est le paradoxe du présent dossier. Chacun a occupé une fonction spécifique auprès des enfants que l'autre a respectée. Ainsi, il n'y a jamais eu de difficulté d'ordre scolaire ou de choix d'école puisque la mère s'est avant tout occupée de ce créneau éducatif, sans intervention négative du père. De son côté, le père s'est occupé des activités de nature sportive et sociale sans que la mère intervienne pour contrecarrer ses efforts en ce sens. Les enfants passent donc d'un milieu à l'autre aisément. Les parents leur manifestent beaucoup d'affection et d'attention<sup>2</sup>.

Il nous appert primordial de préciser que le Tribunal, dans ce dossier, faisait face à des parents dont les capacités parentales étaient exceptionnelles (of cit. p.357), chacun reconnaissant que l'autre était un bon parent.

Ainsi, au fil des années et des jugements, le critère de la communication a perdu de son importance pour ne devenir qu'un élément anecdotique dans l'attribution de la garde.

Nous reproduisons ici un extrait de la décision du juge Clément Trudel qui illustre le raisonnement typique de la majorité des juges aujourd'hui :

[14] Comme l'indique l'article 33 du Code civil du Québec, les décisions concernant les enfants doivent être prises dans leur intérêt et dans le respect de leurs droits. Le Tribunal doit prendre en considération, outre leurs besoins moraux, intellectuels, affectifs et physiques, leur âge, leur santé, leur caractère, leur milieu familial et les autres aspects de la situation.

[15] Dans un arrêt récent (TPG c. DM, C.A.M. 500-09-09014042, le 4 mai 2004) la Cour a examiné la question de la garde partagée dans le cadre de l'article 16(10) de la Loi sur le divorce. Les propos suivants de Madame la juge Rousseau-Houle concernant ce type de garde trouvent également

---

1. *Droit de la famille* – 2419, (1996) R.D.F. 355 (C.S.) 358.

2. *Ibid.*

application en cas de séparation de corps et, comme en l'espèce, en cas d'union de fait.

Cet arrangement est toutefois de plus en plus favorisé lorsque les facteurs requis pour son succès sont établis. La simple présence de difficultés de communication n'est plus considérée comme un obstacle absolu à une telle solution lorsqu'il existe une capacité minimale de communication entre les parents.

[28] L'importance d'une bonne communication et l'absence de conflit systématique entre les parents ressortent également des arrêts *Droit de la famille – 3123*<sup>[6]</sup> et *Droit de la famille – 3519*<sup>[6]</sup>. Dans l'arrêt *F.L. c. L.A.P.*<sup>[7]</sup>, le juge Dalfond, écrivant l'opinion de la Cour, mentionne que la jurisprudence récente est plus nuancée qu'elle ne l'était antérieurement et que les juges veulent éviter d'accorder au parent qui a la garde un outil puissant, voire un droit de veto sur tout changement subséquent, en adoptant un comportement dicté par le désir de «préserver» sa position et consistant à rendre difficiles ou impossibles des communications normales entre des parents réellement soucieux du meilleur intérêt de leur enfant<sup>1</sup>.

La position générale actuelle des tribunaux relative à la communication peut être ainsi résumée :

Certaines circonstances se prêtent aisément à l'octroi d'une garde partagée, d'autres moins ou pas du tout. De façon générale, on peut dire que lorsque la capacité parentale du père et de la mère est bien établie, que chacun est prêt à consacrer le temps et les ressources requis pour le mieux-être de leurs enfants et qu'il n'y a pas de contre-indications telles que motifs psychologiques (développement de l'enfant non encore adéquat), motifs géographiques (nécessité de déplacements prolongés), motifs éducatifs (incompatibilité des projets de développement proposés par chacun des parents), motifs de santé (nécessité de continuité de certains soins spécialisés), la garde conjointe doit être très sérieusement envisagée même si un des parents n'y consent pas ou qu'il y a des difficultés de communication entre le père et la mère<sup>2</sup>.

Il faut cependant user de discernement et se garder de conclure trop rapidement à un conflit insoluble dès le moment où l'un des parents s'oppose à la garde conjointe. En effet, il est malheureusement trop simple pour l'ex-conjoint qui refuse la garde partagée de mettre en évidence, voire même de susciter, tous les différends qui peuvent l'opposer à l'autre parent et ainsi faire déraiper la garde partagée à laquelle il s'oppose. Il en va de cela comme d'une auberge espagnole, où on trouve ce qu'on y apporte.

Il existe certes ici des différences entre le père et la mère. S'ils se sont séparés, on peut conclure qu'il n'y avait plus guère d'harmonie dans le

---

1. *N.B. c. D.B.*, [2004] J.Q. no 7712.  
2. *Droit de la famille – 3237*, B.E. 99-210 (C.S.).

## **La garde partagée... Une présomption jurisprudentielle**

---

couple et que la communication entre les deux en avait grandement souffert.

Le Tribunal est cependant d'avis que ces différences ne sont pas telles dans le présent dossier qu'elles rendent la garde conjointe impraticable et non souhaitable<sup>1</sup>.

### **LES DÉCISIONS RÉCENTES**

Si le critère de la communication a perdu de son importance, il n'en reste pas moins que tous les autres critères relatifs à l'intérêt de l'enfant demeurent pertinents dans l'analyse que doivent faire les tribunaux lors de l'attribution de la garde.

Or, après étude des jugements récents, il nous appert que la théorie de « l'accès maximum à chacun des deux parents » a aujourd'hui préséance sur presque tous les autres facteurs. Par ailleurs, nous constatons que pour s'objecter à la garde partagée, un parent doit invoquer des motifs sérieux (autres que le manque de communication) pour que le Tribunal ne l'ordonne pas. D'où des procès excessivement longs, complexes et — il va sans dire — coûteux, voire ruineux.

Nous avons analysé 76 décisions de la Cour supérieure depuis 2003 où figure une demande litigieuse pour la garde partagée. Premier fait à retenir, la garde partagée est réclamée par la mère dans seulement 4 de ces cas (5 %), alors que c'est le père qui la demande dans 63 (82 %) des cas. Dans les 9 autres cas (11,8 %), le Tribunal ne fait pas état de l'origine de la demande.

Dans 52 (69 %) des jugements, les tribunaux identifiaient un conflit important ou une absence de communication; malgré tout, la garde partagée était ordonnée dans 70 % des causes étudiées (soit 53 sur 76).

Le Tableau 1 présente le résumé des 76 décisions étudiées.

Sur les 76 décisions étudiées, 23 juges ont refusé d'octroyer la garde partagée pour les motifs présentés au Tableau 2.

Dans les cas sous étude, où le conflit ou le manque de communication entre les parents est important, les tribunaux reconnaissent qu'il s'agit d'un facteur pertinent pour déterminer la garde des enfants pour, par la suite, l'écarter du revers de la main en présumant que les relations vont s'améliorer après la fin du litige.

---

1. *Droit de la famille* – 3170, (1998) R.D.F. 765 (C.S.) 769.

**Tableau 1 Qualité de la communication et résultats des ordonnances**

	Communication coopérative	Communication présentant un conflit important	Communication minimale
Nombre de jugements	24 (32 %)	29 (38 %)	23 (30 %)
Ordonnance de garde partagée	18 (24 %)	18 (24 %)	17 (22 %)
Ordonnance de garde exclusive	6 (8 %)	11 (15 %)	6 (8 %)

**Tableau 2 Motifs de refus de la garde partagée**

Motif de refus	Occurrence	%
Conflit entre les parents	6	7,8 %
Distance	6	7,8 %
Opinion de l'enfant	1	1,3 %
Capacités parentales	2	2,6 %
Souci de stabilité	8	10,5 %

Il est intéressant de noter que dans seulement cinq décisions les tribunaux des mesures palliatives ordonnent lors de problèmes de communication des mesures telles que la thérapie de groupe ou des séminaires pour améliorer la communication entre les parents.

En outre, des 76 dossiers étudiés, 25 comportaient des expertises psychologiques et sur ces 25, 19 des jugements reflétaient les conclusions des experts. Ces experts reconnaissent, à l'instar des tribunaux, que malgré les problèmes de communication, la garde partagée peut être fonctionnelle.

### **LA DICHOTOMIE ENTRE LES DÉCISIONS DES TRIBUNAUX QUÉBÉCOIS (INCLUANT LES EXPERTISES PSYCHOLÉGALES) ET LES ÉCRITS SCIENTIFIQUES**

La docteur Diane N. Lye (1999), dans un rapport à une commission législative de l'État de Washington, analyse l'intégralité des études américaines sur la question de la garde partagée et conclut que l'on rejette un projet de loi qui cherchait à créer une présomption en faveur de cette modalité (ses recommandations seront retenues par la commission).

## La garde partagée... Une présomption jurisprudentielle

---

Selon cette dernière, et après une étude exhaustive des écrits et études scientifiques :

Le mode parental le plus répandu chez les parents divorcés est le désengagement, manifesté par le fait que les parents évitent au maximum les échanges, y compris les questions concernant l'éducation de leurs enfants. Le désengagement parental ne soutient ni la garde partagée ni les droits d'accès étendus ; de telles situations ont été associées à un moindre sentiment de bien-être chez les adolescents de familles désengagées (traduction de l'auteur) (Lye, 1999, p. 4-18).

Le renommé pédopsychiatre Maurice Berger, qui dirige le service de psychiatrie de l'enfant au CHU de St-Étienne, constate ce qui suit :

Les tout-petits arrachés à leur mère et placés dans une alternance qu'ils ne peuvent comprendre, faute d'une perception suffisante du temps, développent des symptômes sévères. Insécurité, angoisses d'abandon, mènent l'enfant qui ne supporte plus l'éloignement de sa mère. À demander un contact visuel permanent avec elle, les bébés tombent dans un état dépressif avec un regard vide pendant plusieurs heures, ont des troubles du sommeil, font de l'eczéma. Ils développent finalement une agressivité à l'égard de la mère, considérée comme responsable de la séparation, pour finir par perdre confiance dans les adultes, en particulier dans le père, dont la seule vision déclenche une réaction de refus<sup>1</sup>.

Devant l'argument maintes fois répété devant les tribunaux que si l'enfant peut passer ses journées en garderie, il peut très bien s'acclimater à une garde partagée, le pédopsychiatre Jean-Yves Hayez, directeur du service de psychiatrie infanto-juvénile aux Cliniques universitaires Saint Luc à Bruxelles, explique :

Tout est dans le sourire. Les tout petits enfants, avant trois ans, ce n'est pas qu'ils ne supportent pas les séparations et le passage d'un endroit de vie à l'autre. On voit bien que de nombreux enfants supportent très bien d'aller à la crèche, d'aller chez une gardienne, d'aller souvent chez leurs grands-parents. Mais ce qui les insécurise, c'est quand ils voient que le passage se fait sous tension. Le petit enfant, ce qui va beaucoup l'insécuriser, c'est cette espèce de tension qu'il va sentir, et qu'il va ressentir comme une grosse menace pour lui. Les petits enfants pourraient avoir, avec le parent avec qui ils ne vivent pas principalement, des contacts répétés et dont la durée s'allonge progressivement. Mais il faut être lucide : si c'est un tout petit enfant qui est en jeu, il y a de fortes probabilités pour que la séparation de ses parents soit toute récente. Or ces cas de séparation récente, ce sont précisément ceux où l'on est le plus tendu. C'est donc à cause de cette tension, et non pas en vertu d'une incapacité en soi pour l'enfant de supporter des allers-retours, que nous disons que, pour le petit enfant, il faut un endroit principal de vie. Il faut que ces allers-retours, en tous cas en début de vie, soient de très courte

---

1. Garde alternée, et les enfants dans tout ça? Verbatim de l'émission ARTE, Site internet : [http://www.arte-tv.com/fr/histoire-societe/archives/Quand\\_20des\\_20p\\_C3\\_A8res\\_20se\\_20vengent/813692.html](http://www.arte-tv.com/fr/histoire-societe/archives/Quand_20des_20p_C3_A8res_20se_20vengent/813692.html)

durée. Ils iront en augmentant petit à petit, si le bonheur veut que la tension diminue<sup>1</sup>.

Lors d'une allocution sur la passation de la Loi HB650 dans l'État de l'Alabama aux États-Unis, projet de loi qui prévoit une garde partagée obligatoire, sauf exceptions, le Dr. Vivian Friedman (2005), professeur titulaire au département de psychiatrie pour les enfants et adolescents de l'Université d'Alabama, affirme, s'appuyant sur maintes recherches, que la garde partagée n'est pas dans l'intérêt des enfants surtout lorsqu'il y a un conflit entre les parents.

Nous référons aussi les lecteurs à l'article de monsieur Michel Gagnon (dans ce numéro), psychologue, qui, à la suite d'un recensement d'études critiques sur la question, parvient aux mêmes conclusions.

## **CONCLUSION**

Comment expliquer un tel engouement pour la garde partagée au sein de notre magistrature ainsi que chez les psychologues qui produisent des expertises? Comment expliquer qu'une génération d'enfants sera élevée en garde partagée par deux parents qui ne se parlent pas ou, pis encore, qui sont en conflit perpétuel pour toute décision? Comment expliquer qu'un parent qui refuse de parler à l'autre, qui l'injurie ou l'ignore se voit attribuer les mêmes compétences parentales que l'autre?

Nous sommes surpris par de tels constats et nous ne pouvons que nous inquiéter du genre d'adultes que deviendront ces enfants qui ont des modèles parentaux aussi dysfonctionnels entre lesquels ils devront partager leur vie et négocier leur quotidien.

Sans être psychologue, notre pratique nous a amené à constater les effets d'ordonnances de garde partagée alors que les parties avaient un conflit élevé : problèmes de masturbation compulsive (enfant en bas âge) ; problèmes de somatisation (eczéma, asthme, etc.) ; détresse psychologique entraînant des fugues, des tentatives de suicide ; échecs scolaires alors que les enfants étaient auparavant de bons étudiants ; échec de la garde partagée après seulement quelques mois et retrait complet d'un des parents de la vie de l'enfant. Sans pouvoir établir un lien direct entre l'ordonnance de garde partagée et les comportements des enfants qui en ont fait l'objet, nous observons que la concomitance entre les événements est pour le moins inquiétante.

Loin de nous l'idée de suggérer l'exclusion complète de la garde partagée lorsqu'il y a un conflit. Au contraire, nous retenons les commentaires

---

1. *Ibid.*

des tribunaux lorsqu'ils allèguent que ce serait là donner un outil trop puissant à un parent qui se refuse à la garde partagée. Mais les tribunaux et les experts doivent approfondir leur analyse lorsqu'il y a conflit entre les parents et considérer sérieusement toutes les possibilités.

Il est vrai que la famille québécoise est en crise : taux de mariage le plus faible au Canada (presque deux fois inférieur au Québec que dans les autres provinces<sup>1</sup>), taux de divorce le plus élevé (plus de 23 % supérieur à celui du reste du Canada<sup>2</sup>), familles reconstituées qui se déconstruisent aussitôt, séparations de plus en plus fréquentes alors que les enfants sont encore aux couches. Par ailleurs, notre réalité économique et sociale pèse sur des parents débordés par le travail, par les pressions financières, par les échecs amoureux, par le simple manque de temps. Nos enfants en subissent les conséquences : plus de 31 % (Beauchemin, 2005) n'obtiendront pas leur diplôme secondaire, le taux de suicide chez les jeunes augmente de façon inquiétante, sans parler de la consommation de drogues parfois dures avant même d'atteindre le secondaire. Et que dire de leur sexualité d'une précocité qui ferait frémir les moins prudes d'entre nous?

Devant ces constats, nous ne pouvons que conclure à la présence d'un malaise, et nous devons nous demander si, en tant que société, nous faisons fausse route en subordonnant les intérêts de nos enfants à nos préoccupations d'adultes. Une présomption de garde partagée procède de la même erreur : nous nous soucions plus des noms apparaissant sur un certificat de naissance que de l'intérêt des enfants. Écarter le conflit comme critère d'attribution de la garde partagée revient à enseigner à nos enfants que la communication n'a plus de valeur, que leurs parents ne les aiment pas assez pour passer outre leur querelle, c'est leur demander de comprendre l'insondable incongruité humaine alors qu'il sont en plein développement, souvent en plein désarroi de l'adolescence.

Comme juristes, lorsque nous invoquons le conflit pour faire obstacle à la garde partagée, nous nous faisons rétorquer qu'il faut être deux pour danser! Or, il n'y a rien de plus faux. Il y a de ces gens qui préfèrent danser seuls tout en se regardant dans le miroir comme il y a de ces parents qui créent des conflits ne sachant pas vivre autrement, ne sachant pas communiquer autrement. Et ils sont beaucoup plus nombreux qu'il n'y paraît, tous sexes confondus.

Malgré tous les constats qui devraient inciter à la prudence, nous en sommes venus au Québec à une quasi-présomption en faveur de la garde

---

1 Statistique Canada, Site internet : [http://www40.statcan.ca/102/cst01/famil04\\_f.htm](http://www40.statcan.ca/102/cst01/famil04_f.htm)

2 Statistique Canada, Site internet :

<http://www.statcan.ca/Daily/Francais/050309/q050309b.htm>



partagée alors que la majorité des études et des écrits scientifiques s'en éloignent. Ceci devrait appeler à la prudence. Toutefois, loin de nous l'idée d'affirmer que la garde partagée ne constitue pas le mode de garde idéal lorsque les parents présentent des compétences adéquates et similaires ET quand ils ont la capacité de communiquer dans l'intérêt de leurs enfants, démontrant dès lors qu'ils ont un degré suffisant de maturité, d'amour et d'abnégation pour mener leurs enfants à la majorité, sinon avec tous les outils nécessaires, tout au moins avec les assises d'images parentales positives.

#### Liste des décisions recensées

M.A. c. D.M. (C.S., 2005-05-04), N.K. c. M.E.S. (C.S., 2005-03-31)  
 A.F. c. M.L. (C.S., 2005-03-23), K.M. c. S.N. (C.S., 2005-03-15)  
 S.B. c. P.L. (C.S., 2004-12-01), F.B. c. K.A.T., AZ-50282768  
 S.L. c. M.C. (C.S., 2004-11-19), I.L. c. M.G., AZ-50279342  
 J.S. c. D.D. 2003-01-27, J.L. c. É.B. 2004-10-12, N.B. c. B.L. 2005-06-22, S.C.Ca. c. N.D. 2004-04-07, A.G. c. M.B. 2003-07-17, L.F. c. Lo.L. 2004-05-18, N.F. c. G.L. 2003-10-24, F.D. c. C.L. 2004-02-25, N.B. c. D.B.I. 2004-06-29, S.R. c. J.-P.M. 2003-03-28, E.B. c. A.F. 2004-02-10, A.L. c. M.P. 2003-09-19, M.G. c. N.R. 2005-04-20, J.B. c. M.T. 2002-04-25, J.-Y.L. c. M.B. 2003-10-29, N.T. c. S.G. 2003-06-13, V.Q. c. R.R. 2004-02-16, I.G.-G. c. V.A. 2004-04-28, F.M. c. G.G. 2005-07-14, J.M. c. M.C. 2003-09-26, D.C. c. N.S. 2004-03-24, D.L. c. A.La. 2005-05-16, A.T. c. E.F. 2003-09-25, H.S.L. c. G.Z. 2003-10-10, B.S. c. P.T. 2004-04-08, D.S. c. M.L. 2005-06-17, L.M. c. D.C. 2003-07-11, M.G. c. Mi.B. 2004-07-09 (jugement rectifié le 2005-07-12), J.D. c. V.P. 2003-10-29, N.B. c. B.C. 2004-09-28, J.R. c. Jo.N. 2004-03-10, M.C. c. P.B. 2005-03-23 (jugement rectifié le 2005-03-24), H.G. c. N.F. 2003-07-02, M.D. c. Ma.G. 2004-08-06, S.C. c. F.D. 2004-12-07, R.B. c. C.M. 2005-04-13 (jugement rectifié le 2005-04-21), N.R. c. M.B. 2003-03-17, M.B. c. Ma.C. 2004-08-16 (jugement rectifié le 2004-08-20), D.T. c. R.B. 2003-12-03, N.P. c. M.B. 2004-08-26, A.M. c. N.C. 2005-07-11, J.F. c. S.B. 2004-02-11, R.D. c. L.V. 2003-03-19, S.H. c. F.B. 2003-06-27, N.L. c. M.C. 2003-10-01, L.G. c. S.C. 2004-09-02, J.B. c. G.L. 2005-01-28, F.S. c. J.L. 2004-05-07, F.R. c. I.V. 2004-06-21, A.M. c. An.C. 2005-05-13, N.L. c. D.B. 2005-07-13, J.B. c. B.L. 2003-12-01, S.B. c. M.V. 2004-02-02, S.A. c. R.R. 2004-10-26, S.F. c. D.G. 2004-09-23, P.R. c. K.Ra. 2004-12-22, C.G. c. D.L. 2005-01-28, V.F. c. J.D. 2004-10-21, B.D. c. D.S. 2003-11-20, N.L. c. D.T. 2005-07-14, D.L. c. F.M. 2004-02-25, D.C. c. S.S. 2004-04-14, I.B. c. A.D. 2005-08-26 (jugement rectifié le 2005-09-02), M.B. c. D.A. 2004-01-09, F.P. c. A.V. 2005-01-13, M.J. c. É.M. 2005-01-18, G.P. c. D.B. 2005-04-06, N.G. c. D.F. 2003-12-16, D.R. c. M.T. 2004-02-23,

#### Références

- Beauchemin, M. (2005). Il est minuit moins cinq, *La Presse*, le 2 octobre 2005. Site internet : « [http://www.cyberpresse.ca/actualites/article/article\\_complet.php?path=/actualites/article/02/1.63,0,102005,1180707.php&skip\\_inter=1](http://www.cyberpresse.ca/actualites/article/article_complet.php?path=/actualites/article/02/1.63,0,102005,1180707.php&skip_inter=1) ».
- Brunet, L., Sabourin, M. et Létourneau, P.-Y. (1999). *La garde d'enfant et les droits d'accès. L'expertise psycholégale : Balises méthodologiques et déontologies*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Friedman, V. (2005). Bill's mandatory joint custody no best for child. *The Birmingham News*. le 29 Mai 2005, Site internet visité le 29 mai 2005 : « <http://www.al.com/healthfit/birminghamnews/vfriedman.ssf?/base/living/111735824831771.xml&coll=2> ».
- Lye, D. N. (1999). Scholarly research on post-divorce parenting and child well-being. *Report to the Washington state gender and justice commission and domestic relations commission*, 4-18. Site internet : « [http://www.courts.wa.gov/newsinfo/newsinfo\\_reports/?fa=newsinfo\\_reports.parent](http://www.courts.wa.gov/newsinfo/newsinfo_reports/?fa=newsinfo_reports.parent) ».

## La garde partagée... Une présomption jurisprudentielle

---

### Résumé

*Entre les juges déclarant qu'il n'existe aucune présomption légale en faveur de la garde partagée et les regroupements de pères criant à l'injustice en alléguant que les mères sont implicitement favorisées lors des débats de garde, où les tendances jurisprudentielles actuelles se situent-elles? Nous avons recensé quelques 76 jugements prononcés par la Cour supérieure du Québec aux cours des années 2003, 2004 et 2005 dans les causes où la garde partagée faisait l'objet d'un litige. Les résultats sont surprenants : 70 % des demandes se soldent par une ordonnance de garde partagée, et ce, même en l'absence de communication entre les parents. Force est de conclure que le Québec vit à l'ère d'une présomption légale en faveur de la garde partagée même si une telle affirmation est réfutée par les tribunaux.*

### Abstract

*Between judges asserting that there is no legal presumption in favour of shared custody and fathers' associations denouncing the fact that mothers are implicitly favoured in custody debates, where do current jurisprudential tendencies lie? We have reviewed 76 judgments rendered by the Quebec Superior Court over the years 2003, 2004 and 2005 in cases where custody was litigious. The results are surprising: in 70 % of the cases, shared custody orders were issued, even in the absence of communication between the parents. We can only conclude that, the Courts' denial of the term notwithstanding, Quebec has entered an era of legal presumption in favour of shared custody.*

### Mots clés

*garde partagée, jugements, ordonnances, tribunaux, présomption, communication*

### Key words

*shared custody, judgments, ordinances, tribunals, presumption, communication*

## LES MYTHES DE LA GARDE PARTAGÉE

### MYTHS ABOUT JOINT CUSTODY

**Michel Gagnon<sup>1</sup>**  
*Hôpital du Haut-Richelieu*

## INTRODUCTION

Dès les débuts de la vogue en faveur de la garde partagée, soit à la fin des années soixante-dix, plusieurs auteurs et chercheurs ont fait des mises en garde en critiquant les généralisations non fondées et hâtives des études favorables à la garde partagée, et en démontrant que les exigences, les risques et les dangers de la garde partagée sont souvent négligés. Par exemple, dans sa revue de littérature, Awad (1983), psychiatre impliqué dans des cas de disputes de garde d'enfant, note que les écrits prônant la garde partagée ont une approche plutôt simpliste et un raisonnement clinique faible. Il émet aussi de sérieuses réserves sur les prétentions « scientifiques » des études censées démontrer un haut niveau de satisfaction pour ce qui est de la garde partagée. L'auteur termine en disant ne pas comprendre la popularité que semble prendre la garde partagée, car il n'y a aucune base théorique pour la justifier et il n'y a aucune donnée clinique supportant les prétentions de ses effets bénéfiques chez l'enfant.

Dans son enquête, Coller (1988) remarque que la question de la garde partagée est devenue une bataille idéologique entre deux clans. L'auteur s'inquiète de voir les défenseurs de la garde partagée prendre de plus en plus de pouvoir alors que les résultats de recherches, identifiant les effets néfastes, devraient inciter à une plus grande prudence à l'égard de ce mode de garde.

Johnston, Kline et Tschann (1989) recommandent d'éviter de prendre des décisions concernant la garde et les droits de visite, ou de légiférer et d'établir des règles dans ce domaine, en se basant sur des études réalisées avec des populations non représentatives. La plus grande partie des résultats démontrant les bienfaits de la garde partagée et des contacts continus et fréquents avec les deux parents proviennent d'études de familles qui ont volontairement choisi ces arrangements. L'expérience des familles qui se disputent sur ces points est fort différente et les résultats démontrent qu'il est fortement contre-indiqué de recommander ou d'imposer la garde partagée ou des visites fréquentes dans ces cas.

---

1. Adresse de correspondance : Services externes de psychiatrie, Hôpital du Haut-Richelieu, 485, rue Saint-Jacques, Saint-Jean-sur-Richelieu (QC), J3B 2M1. Téléphone : (450) 346-2222. Télécopieur : (450) 346-2311. Courriel : [gagnmiche@hotmail.com](mailto:gagnmiche@hotmail.com)

Fiddler, Saunders, Freedman et Hood (1989) dénoncent une tendance à vouloir légiférer dans le sens de la « présomption réfutable » de la garde partagée, cette option devenant privilégiée. Les auteurs soulignent le fait particulièrement troublant qu'une telle loi inclut souvent la notion de « parent amical » stipulant qu'avant d'accorder une garde unique, la Cour doit considérer lequel des deux parents semble le plus « amical » vis-à-vis de l'autre parent en ce qui concerne son implication avec l'enfant, de sorte qu'un parent évitera souvent de contester la garde partagée même si elle pose des problèmes sérieux, de peur d'être considéré comme « non amical » et risquer de perdre la garde totalement. Ainsi, le fait que la garde partagée soit peu contestée, entre autres pour la raison précédemment mentionnée, peut fausser les résultats d'études qui démontrent la satisfaction des parents à l'égard de ce mode de garde. D'autres auteurs, comme le rapporte Côté (2002), soulignent d'ailleurs cette situation. De même, Cloutier, Filion et Timmermans (2001) font une mise en garde en observant que les parents qui optent pour la garde partagée ont tendance à être plus scolarisés et à avoir un revenu plus élevé comparativement aux autres, ce qui place leur enfant dans un environnement socio-économique plus favorable et contribue à créer un biais quand vient le temps de comparer l'adaptation de l'enfant selon le mode de garde.

À la lumière d'études longitudinales sur plus de vingt-cinq ans, les écrits critiques insistent de plus en plus sur les dangers et le caractère tendancieux d'une telle vogue. Plusieurs auteurs, chercheurs et cliniciens expriment d'ailleurs leurs réserves à l'égard de la garde partagée dans différentes revues populaires (par exemple Côté, 2002; Cyr, 2000; Rufo, 2004).

De plus, le thème de la garde partagée n'échappe pas au progrès technologique comme en témoigne la multiplication de sites Internet où font rage les débats les plus virulents. Un site masculiniste comme [www.Fathers-4-Justice.ca](http://www.Fathers-4-Justice.ca) défend vigoureusement les revendications des pères en citant différentes études. Toutefois, la réplique est vive de la part des féministes qui dénoncent cette campagne masculiniste et ses faussetés en citant d'autres études, sur des sites comme [www.argate.net](http://www.argate.net) ou encore [www.thelizlibrary.org](http://www.thelizlibrary.org). On peut consulter aussi le site [www.harbour.sfu.ca/freda/reports/custody.htm](http://www.harbour.sfu.ca/freda/reports/custody.htm) qui présente le mémoire de la *National Association of Women and the Law* au comité gouvernemental chargé de réviser la loi sur la garde d'enfant en 1998, ainsi que le site [www.feminista.com/v2n2/wilson.html](http://www.feminista.com/v2n2/wilson.html) qui présente le témoignage de Trish Wilson au comité étudiant la possibilité d'introduire la présomption de garde partagée dans la loi en 1998. Sur un mode moins polémique, on retrouve, par exemple, le site [www.ncoff.gse.upenn.edu/litrev/cplr.htm](http://www.ncoff.gse.upenn.edu/litrev/cplr.htm) où Terry Arendell fait une revue de la littérature sur le thème de la coparentalité, citant des écrits favorables à la garde partagée, d'autres qui

---

émettent des réserves, et d'autres encore qui sont très défavorables, ce qui devrait, à tout le moins, inciter à la prudence. Finalement, les sites [www.sisyph.org](http://www.sisyph.org) et [www.lenfantdabord.org](http://www.lenfantdabord.org) présentent des textes critiques très intéressants et pertinents sur la garde partagée.

Le but du présent article ne sera donc pas de faire une revue exhaustive de la littérature sur la garde partagée, mais plutôt de dénoncer certains mythes entretenus par les défenseurs plus ou moins activistes de la garde partagée en citant, pour chaque mythe et dans un ordre chronologique, un grand nombre d'écrits critiques.

### **PREMIER MYTHE : LA GARDE PARTAGÉE EST DANS LE MEILLEUR INTÉRÊT DES ENFANTS**

La littérature scientifique démontre amplement que la garde partagée entre en conflit avec le besoin normal du jeune enfant d'avoir un milieu physique stable et continu et avec le besoin de l'enfant plus vieux de faire partie d'un groupe social stable et régulier. L'expérience montre que le partage du temps entre deux foyers devient de plus en plus un irritant pour l'enfant en l'empêchant de développer sa vie sociale et de bien accepter la réalité de la séparation. Est-ce penser au bien-être de l'enfant que de l'obliger à s'ajuster aux besoins des parents alors que ce devrait être l'inverse? Est-ce juste de demander à l'enfant de sacrifier sa stabilité confortable au profit du désir de garde partagée des parents ou de l'un des parents, très souvent le père? Il est particulièrement intéressant de souligner ici le témoignage de trois parents paru dans la Presse du samedi 8 mars 2003 qui illustre bien ce mythe, eux qui n'ont jamais parlé du bien-être des enfants, mais qui ont insisté beaucoup sur le bien-être que leur procurait à eux la garde partagée, les « libérant » de leurs responsabilités de parent une semaine sur deux.

Awad (1983) présente ses impressions cliniques basées sur son implication comme clinicien dans une centaine de cas de disputes de garde d'enfants. Dans la plupart des cas de garde partagée, l'évaluation clinique approfondie révèle que la requête de garde partagée n'était pas le résultat d'un effort conjoint basé sur ce qui était considéré comme les meilleurs intérêts de l'enfant. La plupart du temps, la requête provenait du père et révélait d'importants conflits, insatisfactions et agendas cachés. Même dans les cas où les deux parents coopéraient pleinement, la garde partagée n'a pas survécu longtemps à l'évolution des situations, et en plus, plusieurs enfants ont demandé un changement en vieillissant, étant insatisfaits de la garde partagée. La garde partagée accentue aussi chez l'enfant le fantasme de réunion des parents (fantasme que l'on retrouve dans la plupart des situations de séparation) et le maintient donc dans un état de déception chronique. Une évaluation approfondie de ces enfants démontre que la plupart sont indécis, malheureux, manquent de racines

véritables et ont un sentiment de manque dans chaque foyer plutôt que d'obtenir quelque chose de plus de cette situation de garde.

Frankel (1985) relève tout d'abord dans la littérature, malgré certaines divergences d'opinions, les facteurs importants pouvant faciliter ou nuire au développement normal de l'enfant dans les situations de séparation. Premièrement, les deux points les plus critiques pour le développement normal d'un enfant sont : a) la disponibilité continue d'un des parents et b) l'absence relative de conflits majeurs entre les parents. Il cite différents auteurs qui suggèrent que le contact avec le parent principal (*primary caregiver* : celui qui s'est davantage occupé de l'enfant depuis la naissance) doit être quotidien jusqu'à l'âge d'environ 4 ans, puis sur une base presque quotidienne jusqu'à environ 7 ans. Par la suite, le parent principal demeure nécessaire tout au long de l'adolescence pour continuer à procurer à l'enfant un cadre de référence émotionnel et cognitif stable. Deuxièmement, on retrouve ensuite dans l'ordre des priorités la disponibilité de deux parents de sexe opposé et troisièmement, la possibilité pour l'enfant d'âge scolaire de développer des liens avec ses pairs. Si la présence des deux parents n'est pas une nécessité absolue pour le développement normal de l'enfant, la perte totale d'un parent ou un climat de conflit perpétuel entre les parents peut nuire au développement harmonieux. Parlant de la garde partagée, l'auteur mentionne que si elle permet la plus grande implication des deux parents, elle exige clairement le plus haut niveau de coopération entre eux afin d'éviter une fragmentation dans la vie de l'enfant pouvant résulter de l'aspect discontinu de vivre à temps partiel chez les deux parents. Ce type de garde représente donc un risque très élevé pour l'enfant si les parents demeurent en conflit. Et même s'il y a peu de conflits entre les parents, ce type de garde risque d'entrer en conflit avec le besoin naturel du jeune enfant d'avoir un milieu physique stable et continu ainsi qu'une relation régulière, peut-être même quotidienne, avec au moins un parent; et il en est de même pour le besoin naturel de l'enfant plus vieux de faire partie d'un groupe social régulier. Ce qui amène l'auteur à considérer que ce type de garde demeure un choix problématique (il note d'ailleurs un taux d'échec de 66 % et qu'en un an, 24 des 32 familles ayant ce type de garde se sont retrouvées à nouveau devant les tribunaux pour régler de sérieuses disputes). De plus, l'expérience démontre qu'avec le temps, le fait d'alterner entre deux maisons devient un irritant pour l'enfant en l'empêchant de développer sa vie sociale et de bien accepter la réalité de la séparation. Compte tenu de ces observations concernant l'importance du parent « principal » et de l'absence de conflits entre les parents comme facteurs fondamentaux pour le développement harmonieux d'un enfant, l'auteur considère que ces facteurs doivent être prioritaires pour déterminer la garde. Il en conclut que la garde traditionnelle avec droits d'accès pour l'autre parent est habituellement le mode privilégié pour des

---

parents qui continuent à être en conflits et qui sont incapables de coopérer.

Volgy et Everett (1985) ont étudié 300 cas cliniques qu'ils ont vus en médiation, chez lesquels la garde partagée a échoué en accentuant les conflits entre les parents et en nuisant au développement émotionnel des enfants. Les auteurs en concluent que la garde partagée ne fonctionne pas nécessairement pour toutes les familles.

Remettant en question l'affirmation que la garde partagée est la seule façon pour un enfant de maintenir un lien avec ses deux parents, Isaacs, Leon et Kline (1987) ont rencontré plus de 200 enfants de 4 ans et plus (sous la garde de la mère, du père ou en garde partagée) afin d'obtenir leur perception des liens avec leurs parents. Les résultats démontrent que ce n'est pas le mode de garde qui influence la perception des enfants, mais plutôt la qualité de la relation avec chaque parent.

Schwartz (1987) note que l'enfant d'âge préscolaire a besoin d'un environnement et d'une routine stable et prévisible. De plus, on ne devrait pas demander aux enfants d'âge scolaire de devoir délaisser continuellement leurs amis et activités pour satisfaire les besoins d'un parent. Pour tous les enfants du divorce, la stabilité est essentielle. Leur vie est déjà perturbée par la séparation et les conflits, et c'est leur vie qui est le plus affectée par les décisions et compromis négociés par les parents et les professionnels (juges, psychologues). Les compromis se font souvent au détriment du meilleur intérêt de l'enfant, l'obligeant à s'ajuster aux besoins des parents plutôt que l'inverse, comme le meilleur intérêt de l'enfant l'exigerait. Selon l'auteur, on se retrouve devant un dilemme moral, à savoir : est-ce juste de demander à l'enfant de sacrifier sa stabilité confortable au profit du désir de garde partagée du père?

Fiddler *et al.* (1989) considèrent que les résultats des études sur la garde partagée, contrairement à ce qui était anticipé, n'arrivent pas à démontrer une meilleure adaptation des enfants en garde partagée comparativement à ceux qui vivent la garde unique, et ce, même si ces études se faisaient auprès des familles qui étaient dans les conditions les plus favorables, soit la garde partagée choisie volontairement par des parents motivés. Les auteurs résumant donc ainsi les facteurs permettant de prédire l'échec de la garde partagée : des conflits intenses et continus entre les parents, la colère intense des parents, l'espoir irréaliste de l'enfant d'une réconciliation de ses parents, des sentiments intenses de culpabilité chez les parents et le désir d'utiliser les enjeux de la garde pour punir l'autre parent. Ils concluent qu'une loi favorisant la garde partagée risque de ne pas tenir suffisamment compte des désirs des enfants, de leurs besoins de continuité ou de leurs réactions négatives aux transitions

entre deux foyers qui pourraient entrer en conflit avec les désirs des parents. Une telle loi affaiblirait la protection qu'accordait aux enfants le principe de leurs meilleurs intérêts en prônant davantage les droits des parents. La garde partagée semble parfois motivée par l'espoir de satisfaire les désirs des parents. Et les auteurs d'ajouter que nous préférons tous avoir une résidence principale, ce que la garde partagée ne permet pas à l'enfant. On prend pour acquis qu'il n'y aura pas d'effet négatif pour l'enfant et que cela lui sera même profitable, alors que les données, loin de supporter cette affirmation, démontrent qu'au contraire, le fait d'avoir deux résidences pose des problèmes.

L'étude de Kline, Tschann, Johnston et Wallerstein (1989) ne révèle aucune preuve que la garde partagée permet un meilleur ajustement de l'enfant au divorce que la garde unique. Les auteurs citent en plus des études qui démontrent que la garde partagée perturbe le sentiment de stabilité de l'enfant et accroît le risque que les enfants soient impliqués dans l'hostilité entre les parents. De plus, la garde partagée nécessite des contacts accrus entre les parents entraînant souvent l'accroissement des conflits. Et les conflits continus entre parents sont identifiés comme une cause majeure de la détresse des enfants et de leurs troubles de comportement après un divorce.

Johnston, Kline et Tschann (1989) se basent sur leur étude de 100 familles aux prises avec une dispute concernant la garde et les droits de visite et concluent qu'un accès plus fréquent aux deux parents est associé à un niveau plus élevé de problèmes émotionnels et comportementaux chez les enfants, particulièrement chez les garçons, et que ceux-ci risquent d'être davantage exposés aux conflits entre parents, citant d'autres auteurs qui arrivent aux mêmes conclusions. Dans leur propre recherche longitudinale sur 100 enfants (4,5 ans en moyenne après la séparation et 2,5 ans après la dispute légale), les auteurs identifient 35 enfants qui sont en garde partagée et 65 en garde unique. Les résultats démontrent, d'une part, que les enfants en garde partagée ont plus souvent accès aux deux parents et, d'autre part, que ces enfants ont plus de problèmes émotionnels et comportementaux. Même si dans l'ensemble les enfants dont les parents se disputent la garde ne sont pas différents de ceux de la population normale, les enfants dont les droits de visite sont plus fréquents et ceux qui alternent plus souvent d'un foyer parental à l'autre sont plus susceptibles d'être cliniquement perturbés, c'est-à-dire de ressembler aux enfants qui sont habituellement en traitement pour des difficultés comportementales et sociales. Les enfants qui partagent le plus de jours chaque mois avec les deux parents sont significativement plus déprimés, en retrait, non communicatifs, présentent davantage de symptômes somatiques et ont tendance à être plus agressifs. Et ces effets sont accentués en plus par le fait que les parents qui sont en conflit au



---

moment de l'entente pour la garde ont tendance à perpétuer ces conflits dans les années qui suivent. Les auteurs notent que ces résultats reproduisent ceux trouvés dans d'autres études, tout comme les résultats soulignant que les garçons sont plus vulnérables aux conflits parentaux et que leur compétence sociale (rendement scolaire, implication avec des amis, activités extérieures) est perturbée par la fréquence plus élevée de déplacements entre les deux foyers parentaux.

Wallerstein et Johnston (1990) ont fait une étude longitudinale durant dix ans. Les résultats démontrent clairement qu'un climat de conflit, d'hostilité et de manque de coopération entre les parents séparés est très néfaste pour les enfants, et que les enfants sont davantage à risque lorsqu'ils ont des contacts fréquents et réguliers avec les deux parents en conflit. Les auteurs concluent que la garde partagée et les visites fréquentes ne sont pas recommandées dans de telles situations.

Pearson et Thoennes (1990) ont recensé un grand nombre de cas de parents divorcés. Leurs résultats ne démontrent pas une meilleure adaptation des enfants en situation de garde partagée et ne justifient pas une généralisation de ce mode de garde qui peut même être contre-indiqué dans certaines situations conflictuelles.

Dans leur chapitre traitant de l'adaptation des enfants à la séparation de leurs parents, Furstenberg et Cherlin (1991) mentionnent que les principaux facteurs influençant l'adaptation et le bien-être des enfants sont : a) la capacité parentale du parent gardien, habituellement la mère et b) le faible niveau de conflits entre les parents. Ils rapportent qu'à l'usage, la garde partagée donne des résultats décevants, et ils mettent sérieusement en garde contre les impacts négatifs de l'imposition de la garde partagée à l'encontre de la volonté d'un des parents et lorsqu'il y a de sérieux conflits entre les parents, les conséquences pouvant être très néfastes pour les enfants, que ce soit des difficultés sur le plan de l'estime de soi ou des problèmes de comportement.

Pour leur part, Buchanan, Maccoby et Dornbusch (1991) ont interviewé 522 adolescents (âgés de 10 à 18 ans) plus de quatre ans après la séparation de leurs parents. Ils ont constaté que dans les situations où le niveau de conflit et d'hostilité entre les parents était élevé, avec un degré de collaboration faible, les enfants en situation de garde partagée se sentaient davantage coincés entre les parents, ce qui engendrait davantage de problèmes d'adaptation, des niveaux plus élevés d'anxiété et de dépression et plus de comportements déviants.

Deed (1991) fait une analyse des aspects philosophiques et éthiques auxquels est confronté le psychologue ayant à faire une expertise

psycholégale ordonnée par la Cour dans un cas de litige concernant la garde d'enfant. L'auteur souligne qu'un grand nombre d'études sur les familles post-divorce conclut que la garde partagée dans un contexte de conflits entre parents peut être dommageable aux enfants qui obtiennent, par ailleurs, les pires résultats d'adaptation post-divorce lorsqu'on leur impose de force une garde partagée.

En ce qui a trait à la garde partagée, Brazelton (1992) mentionne qu'il est très difficile pour un enfant, quel que soit son âge, de passer d'un foyer à l'autre deux fois par semaine. Il est ainsi privé de tout territoire permanent lui appartenant en propre.

Les résultats de leur recherche amènent Donnelly et Finkelhor (1992) à conclure que les avantages invoqués de la garde partagée pour la relation parent-enfant ne sont pas démontrés. Ils considèrent donc que l'on doit abandonner l'idée simpliste que la garde partagée est préférable parce qu'elle permet d'améliorer les relations parents-enfants.

Il peut être intéressant de reproduire ici quelques citations de John Rosemond, psychologue pour enfants et familles (1992) :

En ce qui a trait à la question souvent chaudement contestée de la garde, les enfants dont les parents continuent de se bagarrer amèrement après un divorce ne retireront sans doute aucun avantage psychologique de la garde partagée (p. 390-391).

Je m'oppose en général à la garde partagée. La question de la garde des enfants doit être résolue uniquement en fonction des meilleurs intérêts de ceux-ci. Or, les dispositions concernant la garde partagée sont habituellement élaborées en tenant surtout compte des intérêts des parents (p. 394-395).

La garde partagée est considérée à tort comme la solution la plus rationnelle et la plus démocratique alors qu'en fait elle peut être la plus instable et la plus perturbante (p. 395).

Montrez-moi une situation où on est arrivé à la garde partagée en se préoccupant d'abord des enfants et je vous en montrerai dix où les parents cherchaient d'abord à sauvegarder leurs propres intérêts... Pourquoi est-ce (la garde partagée) si peu souhaitable? Plus souvent qu'autrement, la garde partagée nuit à la formation de relations stables avec les pairs, diminue le temps disponible, perturbe les études et entraîne un manque de continuité en ce qui a trait à la discipline, aux routines et aux responsabilités. Comme telle, la garde partagée est déstabilisante, stressante et insécurisante pour l'enfant. Elle crée ce que j'appelle le syndrome du « môme à la valise ». Bref, le divorce est un événement assez perturbant et destructeur pour un enfant sans qu'on y ajoute la garde partagée. (p. 395).

Amato (1993) démontre que si les contacts avec le père peuvent être bénéfiques à l'enfant dont la mère a la garde, dans les situations de conflits et d'hostilité entre parents, ces contacts sont associés à une augmentation des problèmes de comportement chez l'enfant; et plus les contacts sont fréquents, plus les problèmes sont importants. L'auteur conclut que dans ce genre de situation, la garde partagée, qui favorise les contacts très fréquents avec le père, peut faire plus de mal que de bien à l'enfant et n'est donc pas un mode de garde qui respecte le meilleur intérêt de l'enfant.

Johnston (1994) fait une revue d'articles sur les séparations à haut degré de conflits entre les parents et leurs effets sur les enfants. Ces études démontrent qu'une garde partagée imposée par la Cour et des droits d'accès fréquents dans les situations de conflits sont associés à un plus haut niveau de perturbation chez les enfants.

Arendell (1995) cite plusieurs auteurs qui arrivent à la conclusion que d'imposer uniformément la garde partagée selon un principe de traitement égal des parents, comme le demandent les groupements de défense des droits des pères, équivaut à négliger les intérêts et les besoins des enfants en ne tenant pas compte de leur attachement émotionnel primaire établi dans la famille avant la séparation.

Bastien et Pagani (1996) concluent leur recension d'écrits en affirmant que les enfants d'âge préscolaire sont particulièrement affectés par l'instabilité de leur environnement créée par la garde partagée et que les enfants d'âge scolaire et les adolescents éprouvent aussi des problèmes d'ajustement lorsque les parents les impliquent dans leurs conflits. Les auteurs recommandent donc de tenir compte de l'ensemble des facteurs individuels et familiaux lorsque vient le temps de suggérer le type de garde qui répondrait le mieux aux besoins de l'enfant.

Mary Ann Shaw (1997), de son côté, prend bien soin de mentionner qu'on ne peut pas se partager un enfant de la même façon qu'on se partage des biens ou des meubles. Elle met sérieusement en garde contre cette solution, le partage moitié-moitié de la garde et de la responsabilité parentale ne pouvant fonctionner que si les parents ont une bonne relation et habitent le même quartier, permettant de vraiment travailler ensemble pour le meilleur intérêt de l'enfant. Mais elle ajoute que très peu de parents séparés ont une bonne relation et que dans ses vingt ans d'expérience professionnelle, elle n'a rencontré que deux cas de garde partagée satisfaisante. Elle considère finalement que du point de vue de l'enfant, la garde partagée est loin d'être une panacée, et que le partage du temps entre les deux parents peut être très difficile pour l'enfant, ce dernier n'ayant pas la possibilité de maintenir des amitiés stables et de développer

une capacité d'établir et de maintenir des relations solides et profondes. De plus, un enfant qui va et vient entre ses parents et dont les parents sont censés partager les prises de décisions, se retrouve souvent dans une position qui devient facilement compliquée lorsqu'il a des demandes à faire; les parents ne vivant plus ensemble, ceci provoque des délais souvent longs pour avoir une réponse, ce qui est frustrant pour l'enfant qui laissera alors tomber.

Lee (1997) obtient des résultats qui démontrent que dans les situations à haut niveau de conflits post-séparation, les enfants qui ont un contact régulier et fréquent avec les deux parents manifestent un niveau plus élevé de troubles de comportement. De tels résultats donnent encore plus de poids aux mises en garde de plusieurs chercheurs sur l'impact négatif pour les enfants des situations de garde partagée lorsqu'il y a des conflits entre les parents, ces situations de garde permettant un contact plus fréquent des enfants avec les deux parents.

Derevensky et Deschamps (1997) ont interrogé 224 étudiants (93 hommes et 131 femmes) de l'Université McGill à Montréal sur leurs perceptions du mode de garde qu'ils ont vécu à la suite de la séparation de leurs parents. Les auteurs expliquent le rationnel de leur procédure en précisant que les jeunes adultes peuvent présenter un jugement dans une perspective plus globale et objective, ayant eu le temps de prendre du recul et de la maturité, alors que les enfants qui expriment leur opinion sont encore sous l'influence des événements quotidiens. Les résultats amènent les auteurs à faire une mise en garde contre la tendance à vouloir imposer la garde partagée dans des situations conflictuelles. L'enfant est alors pris en otage dans ce conflit, ce qui devient très dommageable pour son bien-être psychologique. Les auteurs concluent que les bonnes intentions dans les efforts déployés pour arriver à atteindre une situation égalitaire entre les parents risquent de produire des effets négatifs à long terme sur toute une génération d'enfants. Ils recommandent aux législateurs d'être prudents dans ce domaine et de porter davantage attention aux jeunes adultes ayant vécu une situation de garde partagée.

Kassie et Wenger (2001), dans leur document présenté au Congrès du Barreau du Québec en mai 2001, remettent sérieusement en question la tendance récente des juges au Québec de manifester une préférence pour la garde partagée. Les auteurs citent plusieurs études qui démontrent que l'imposition par la Cour de la garde partagée, surtout si en plus il y a un climat de mésestime et de conflits entre les parents, n'est pas vraiment dans le meilleur intérêt des enfants et peut même leur être néfaste.

Après avoir reconnu que la garde exclusive à la mère est la formule de garde la plus courante après la séparation, Richard Cloutier (Cloutier *et al.*, 2001), pourtant favorable à la garde partagée, affirme ce qui suit :

Pour l'enfant, le fait de continuer à vivre avec sa mère représente un acquis de taille puisque le lien d'attachement à cette figure parentale principale contribue à sécuriser l'enfant, surtout dans le contexte turbulent de la transition. (p.40).

Cet arrangement (la garde partagée) a souvent été critiqué parce qu'il impose à l'enfant des déplacements réguliers entre deux domiciles, ce qui entraîne une dose de stress et de discontinuité dans la vie de tous les jours. (p. 43).

Plusieurs conditions sont requises pour que la garde partagée réussisse. Par contre, il y a des exemples de contre-indications au choix de cette formule de garde : des conflits ouverts où l'enfant est utilisé comme messenger, ou encore une distance géographique trop grande entre les domiciles des parents. (p. 44).

La coparentalité est contre-indiquée en contexte de violence physique, psychologique ou d'hostilité entre les parents. (p. 89).

Le Dr Maurice Berger, pédopsychiatre renommé, a écrit plusieurs livres et articles sur le sujet (Berger, 2002 et 2005; Berger et Gravillon, 2003; Berger, Ciconne, Guedeney et Rottman, 2004). Se basant sur sa longue expérience clinique lui ayant permis de voir de nombreux cas en traitement ou en expertise, il se réfère aux récents travaux sur la théorie de l'attachement pour affirmer, tout comme Solomon et George (1999) l'ont fait avant lui, que la garde partagée est fortement déconseillée pour un jeune enfant de moins de six ans qui n'a pas encore développé un lien d'attachement sécurisant avec la mère qui est généralement la personne de référence de l'enfant pour son sentiment de sécurité. Le Dr Berger constate que la situation instable et insécurisante pour l'enfant de la garde partagée a un impact dramatique pour celui-ci, causant à long terme des troubles psychologiques tels l'angoisse d'abandon, le sentiment d'insécurité, le sentiment dépressif, des troubles du sommeil, de l'agressivité, l'apparition de troubles cutanés de type eczéma et la perte de confiance dans les adultes. Il ajoute que ces troubles peuvent devenir chroniques et être très difficiles à traiter. Et même pour les enfants de six à dix ans, il ne recommande pas la garde partagée. Par ailleurs, il déplore le fait qu'on invoque de plus en plus le concept des « droits parentaux », ce qui détourne l'attention des besoins émotionnels de l'enfant et entraîne des décisions inadaptées et néfastes pour celui-ci. Et finalement, le Dr Berger dénonce vivement la nouvelle Loi française de mars 2002 permettant aux juges d'imposer, même aux nourrissons, une garde partagée sans tenir compte des plus

élémentaires connaissances du développement affectif de l'enfant. Il cite de nombreux cas de telles décisions judiciaires qui ont déjà commencé à avoir un effet catastrophique sur des enfants. C'est pourquoi il fait vigoureusement campagne pour faire modifier cette loi.

Greenberg et Worenklein (2005) recommandent aux psychologues de prendre au sérieux les allégations de violence conjugale et de délits physiques ou sexuels envers les enfants dans le contexte d'une évaluation pour la recommandation de garde. Ils considèrent, à juste titre, que le contact avec l'auteur des sévices va à l'encontre du meilleur intérêt de l'enfant, et que la sécurité de ce dernier doit primer sur le concept du contact fréquent, continu et significatif. Les auteurs jugent important que les psychologues concernés soulignent à la Cour l'impact pour l'enfant de telles situations, en insistant sur les dangers que peut représenter le fait de réduire l'importance des allégations de la victime.

### **DEUXIÈME MYTHE : L'ENFANT A BESOIN DE CONTACTS AUTANT AVEC SON PÈRE QU'AVEC SA MÈRE**

Les études démontrent que l'enfant dont un des parents a la garde (habituellement la mère) a besoin de contacts réguliers avec l'autre parent (habituellement le père), mais pas d'une durée équivalente. L'enfant a davantage besoin d'une relation quotidienne avec au moins un parent et, au contraire, lorsqu'il y a des contacts trop prolongés avec le parent qui n'a pas la garde, l'enfant est davantage perturbé dans son développement. C'est aussi ce qui amène plusieurs auteurs à recommander que la garde soit accordée au parent qui a davantage pris soin de l'enfant (*primary caregiver*) avant la séparation.

Hodges, Wechsler et Ballantine (1979) ont comparé un groupe d'enfants d'âge préscolaire vivant avec leur mère biologique après une séparation à un groupe n'ayant pas vécu la séparation. Une des hypothèses de l'étude soutenait que le contact fréquent avec le père qui n'a pas la garde permettrait d'adoucir les effets négatifs du divorce sur l'enfant. Les résultats ne confirment pas cette hypothèse et démontrent même le contraire : plus il y a de visites du père, plus les problèmes de l'enfant augmentent.

Pour Steinman (1981), partager son temps entre deux foyers impose un stress considérable à l'enfant. Les résultats démontrent qu'une attitude coopérative et respectueuse entre les parents concernant l'éducation de l'enfant est un facteur plus significatif pour aider l'enfant à s'adapter à la séparation (les conflits à ce plan pouvant perturber énormément l'enfant) que le fait de s'assurer d'un partage absolument égal du temps que passe l'enfant avec chacun des parents.

---

Awad (1983) considère, de son côté, que la croyance populaire selon laquelle l'enfant a besoin de garder contact autant avec son père qu'avec sa mère est basée sur des hypothèses simplistes et erronées concernant le développement de l'enfant qui peut se retrouver en conflit entre son besoin de maintenir une relation avec un parent et son besoin de continuité et de stabilité. Il ajoute que le lien avec un parent et l'influence du parent n'est pas en rapport avec le temps passé avec l'enfant.

Derdeyn et Scott (1984) mentionnent que les contacts fréquents avec les deux parents peuvent être dommageables pour l'enfant lorsqu'il y a un niveau élevé de conflits entre les parents. Ils rapportent que des recherches suggèrent qu'un niveau de conflit élevé entre les parents est plus dommageable pour l'enfant que l'absence du père ou la séparation comme telle. D'autres recherches démontrent, toujours selon les auteurs, que l'enfant s'adapte mieux dans un foyer monoparental harmonieux que dans une famille intacte mais conflictuelle. Donc, lorsqu'il y a conflits et hostilité entre les parents, la garde partagée est dommageable à l'enfant et la garde unique sert mieux les intérêts et les besoins de l'enfant.

Baydar (1988) a analysé les données de deux études nationales, l'une menée en 1976 auprès de 2 279 enfants, l'autre menée en 1981 auprès de 1 377 enfants. Parmi les résultats de son analyse, l'auteur note que l'hypothèse soulevée par différents auteurs selon laquelle les contacts avec le père biologique qui n'a pas la garde permettent d'adoucir les effets néfastes de la séparation n'est pas vérifiée et c'est même le contraire qui est démontré : plus l'enfant passe de temps avec le père, plus les problèmes émotionnels chez l'enfant augmentent, probablement causés par les dérangements que ces visites imposent à la vie de l'enfant dans un climat conflictuel, en particulier lorsque l'enfant n'a pas développé une relation harmonieuse avec son père.

Nelson (1989) a étudié 121 familles, deux à trois ans après la séparation des parents. Les résultats démontrent que si, d'une part, la garde partagée augmente le niveau de communication entre les parents, d'autre part, une fréquence plus élevée de droits d'accès ou de visites du père qui n'a pas la garde permet de prévoir des niveaux plus élevés d'hostilité et de conflit, ce que l'auteur considère comme beaucoup plus alarmant. L'auteur conclut que la garde partagée n'est pas le meilleur arrangement pour les familles à haut niveau de conflit.

Pour Furstenberg et Cherlin (1991), les études récentes ne confirment pas l'hypothèse qu'un contact plus fréquent avec le parent qui n'a pas la garde, habituellement le père, est nécessaire au bien-être et à l'adaptation des enfants à long terme. Ces conclusions remettent donc en question, selon les auteurs, les fondements mêmes sur lesquels s'appuyaient les

défenseurs de la garde partagée, soit l'importance de l'implication du père pour le bien-être des enfants.

Paul Amato a fait, à différentes périodes, des recensions d'études sur les effets du divorce sur les enfants ainsi que sur l'influence des pères non gardiens (Amato, 1993; Amato et Keith, 1991; Amato et Gilbreth, 1999). Il en arrive toujours à la conclusion qu'il n'y a pas de lien positif entre la fréquence des contacts des pères non gardiens avec leurs enfants et le bien-être de ceux-ci (il y aurait même un impact négatif dans les situations de conflits entre les parents). Ce qui apparaît plus important pour le bien-être des enfants, c'est plutôt la qualité de la relation (et non la fréquence) et le paiement de la pension alimentaire qui permet de subvenir aux besoins matériels de ceux-ci.

King (1994) a fait une revue d'études sur de grandes populations et rapporte que pour la majorité d'entre elles, il y a peu de liens entre les visites du père et le bien-être des enfants. L'auteur cite même des études démontrant que plus les conflits entre parents sont élevés, plus les visites du père augmentent les problèmes de comportement des enfants, particulièrement des garçons. L'auteur conclut que dans les situations de conflits entre parents, l'augmentation des visites du père non seulement n'est pas bénéfique aux enfants mais peut même leur faire du tort, et recommande donc que les politiques d'aide aux enfants du divorce visent plutôt ce qui est bien reconnu comme étant relié au bien-être des enfants, soit la relation entre la mère qui a la garde et l'enfant, ainsi que le fonctionnement de la mère après le divorce.

Arendell (1995) cite des auteurs qui recommandent d'accorder la garde au parent qui a davantage pris soin de l'enfant depuis sa naissance, précisant que s'il vit une période de stress, le jeune enfant tend à rechercher la présence du parent qui s'est le plus occupé de lui, qui est le plus rassurant. Ces auteurs ajoutent que compte tenu que la séparation est une expérience anxiogène et qu'elle provoque du stress chez l'enfant, il est plus sage que la garde soit confiée au parent avec lequel le jeune enfant se sent le plus rassuré.

Shaw (1997) mentionne que pour décider de la résidence principale de l'enfant, il importe de déterminer lequel des deux parents fournit la situation la plus stable, psychologiquement et émotionnellement, à l'enfant. Ce qui est le plus important à considérer n'est pas qui des parents a le niveau de revenus le plus élevé mais plutôt à qui l'enfant est le plus attaché d'une façon constante (ce que l'auteur appelle le « parent psychologique »). Au sujet des droits de visite du parent non gardien, l'auteur rapporte qu'il est reconnu, comme règle générale, qu'il est



---

préférable pour les jeunes enfants d'avoir des visites fréquentes mais courtes avec le parent non gardien.

Dans leur étude des différents facteurs ayant un impact sur l'adaptation des enfants à la séparation des parents, Hetherington, Bridges et Insabella (1998) constatent que la fréquence des contacts avec le père qui n'a pas la garde n'a pas d'influence positive et qu'au contraire, des contacts fréquents dans des situations conflictuelles peuvent accentuer les problèmes des enfants. Les auteurs concluent que la qualité de la relation est plus importante que la fréquence des visites.

Berger (2002; 2005; Berger et Gravillon, 2003; Berger *et al.*, 2004) démontre amplement que pour le jeune enfant, le père n'occupe pas une place équivalente à celle de la mère. Il précise qu'il a été prouvé (et aucune autre étude n'est venue réfuter ces conclusions depuis) que la mère est considérée par le bébé comme une personne plus sécurisante que les autres, y compris le père, et qu'elle reste la figure d'attachement préférentielle; les deux parents ne sont donc pas équivalents sur le plan du registre émotionnel et comportemental. Il ajoute que même si le père occupe une position de figure d'attachement, l'enfant préfère la « base de sécurité » maternelle en cas de détresse. Il considère donc que la mère est « supérieure au père » dans ce registre. La demande de protection reste en faveur de la mère, particulièrement lorsque la situation se fait plus contraignante pour l'enfant. Donc, même si les pères ont décidé d'exercer différemment leur rôle parental dans une société en évolution, les besoins relationnels des bébés n'ont pas pour autant changé : ils sont les mêmes depuis des siècles et demeureront toujours les mêmes.

Aux Pays-Bas, Spruijt, de Goede et Vandervalk (2004) ont fait une étude longitudinale sur un groupe de 164 adolescents dont les parents étaient divorcés. Leurs résultats démontrent qu'il n'y a aucun lien significatif entre la fréquence des contacts avec le père qui n'a pas la garde et les problèmes ou le bien-être des adolescents, ce qui amène les auteurs à relativiser l'affirmation, souvent utilisée, que le contact avec le père est aussi essentiel que celui avec la mère qui a la garde. Ils ajoutent même que d'augmenter la fréquence des contacts avec le père dans des situations de conflits entre les parents est néfaste pour les enfants et que de recourir continuellement aux procédures judiciaires, de la part du père, pour modifier ses droits d'accès qu'il trouve insatisfaisants n'est pas dans le meilleur intérêt de l'enfant.

### **TROISIÈME MYTHE : LA GARDE PARTAGÉE VA FORCER DES PARENTS CONFLICTUELS À S'ENTENDRE ET À COLLABORER**

Les études démontrent que c'est généralement le contraire qui se produit : les parents deviennent de plus en plus en conflit, ont recours à la

## Les mythes de la garde partagée

---

justice de façon répétée, et ce, au détriment du bien de l'enfant qui subit une telle situation. La garde partagée aboutit donc très souvent à un échec (les études varient entre 65 et 75 % de taux d'échec) en accentuant les conflits entre parents et en nuisant au développement émotionnel des enfants. Plusieurs études démontrent qu'une garde partagée imposée par la Cour et des droits d'accès fréquents dans les situations de conflits sont associés à un plus haut niveau de perturbation chez les enfants.

Nehls et Morgenbesser (1980) citent des auteurs qui considèrent irréaliste de s'attendre à ce que deux parents séparés puissent s'entendre sur toutes les décisions à prendre concernant l'enfant et qui ont découvert que dans plusieurs des cas où il y avait la garde partagée, les parents étaient des « ennemis pleins d'amertume » ayant des interactions compétitives et hostiles.

Derdeyn et Scott (1984) soulignent que chez des parents hostiles, la garde partagée peut exacerber une lutte pour le contrôle. Ayant un plus grand pouvoir accordé par la garde partagée, un père pourrait très bien manifester de façon plus vigoureuse son hostilité et ses sentiments compétitifs à l'égard de son ex-conjointe, augmentant ainsi considérablement le stress pour l'enfant. Dans certains cas, la formule traditionnelle de la garde unique peut exposer l'enfant à moins de conflits parentaux que la garde partagée. Rien ne permet de supposer que la garde partagée permettra davantage de coopération que de conflit. Les auteurs concluent en affirmant qu'il n'y a donc pas de bases suffisamment solides justifiant une généralisation de la garde partagée.

Tels que cités précédemment, Volgy et Everett (1985) rapportent un grand nombre de cas cliniques qu'ils ont vus en médiation où la garde partagée a échoué en accentuant les conflits entre les parents.

Schwartz (1987) émet des doutes quant à la garde partagée en affirmant que dans la plupart des cas c'est une erreur de prétendre que des individus qui ne pouvaient pas s'entendre durant leur union pourront s'entendre harmonieusement comme parents une fois séparés. L'auteur cite plusieurs études démontrant que même chez les couples ayant volontairement choisi la garde partagée, le niveau de conflit finit par être plus élevé que chez les autres couples, provoquant aussi un taux plus élevé de retour en Cour. Il en conclut que si des couples disposés à coopérer aboutissent à un plus haut niveau de conflit, comment peut-on s'attendre à ce que des parents déjà en conflit et à qui la Cour imposerait la garde partagée puissent arriver à résoudre leurs conflits et à prendre des décisions conjointes?

Fiddler *et al.* (1989) réaffirment à leur tour les mises en garde concernant la capacité très limitée des juges et des professionnels de forcer les parents à coopérer, ainsi que l'importance d'assurer une continuité des soins à l'enfant avec le minimum de conflits entre les parents.

Nelson (1989) en arrive à la même conclusion pour les familles à haut niveau de conflit. La garde partagée exigeant des contacts fréquents et réguliers entre les parents, l'auteur considère celle-ci comme n'étant pas, dans les faits, le meilleur arrangement, car on doit prévoir une augmentation des niveaux d'hostilité et de conflit.

Johnston *et al.* (1989) citent une étude comparative d'importance identifiant le groupe de familles où la garde partagée avait été imposée et non choisie comme étant celui qui éprouve le plus de difficultés : c'était le groupe où on retrouvait le plus d'hostilité, d'abus, de méfiance et de problèmes de communication entre les parents; les enfants de ce groupe, quant à eux, étaient plus stressés et plus à risque d'éprouver des problèmes émotionnels.

Pour Furstenberg et Cherlin (1991), la garde partagée n'apporte pas les bienfaits escomptés. En plus, l'augmentation des contacts avec l'autre parent risque d'accentuer ou même de créer des conflits entre des ex-conjoints qui sont déjà en conflit, et ce, au détriment du bien-être des enfants. Ils affirment clairement qu'un juge devrait accorder la garde partagée uniquement lorsque cette modalité de garde est librement choisie par les deux parents; sinon, la garde devrait être accordée au parent ayant pris davantage soin de l'enfant depuis sa naissance (« primary caretaker »).

Selon Amato (1993), des études ont démontré une augmentation des conflits lorsque la Cour impose la garde partagée à des parents qui ne s'entendent pas. Ces constatations amènent donc l'auteur à considérer comme une fausseté la prétention selon laquelle la garde partagée va amener les parents à s'entendre. En conséquence, il lui apparaît indésirable, du point de vue de l'enfant, que la Cour impose la garde partagée à des parents qui ne s'entendent pas sur ce mode de garde.

Arendell (1995) cite des auteurs fortement préoccupés par l'exacerbation des conflits parentaux dans les situations où la garde partagée est imposée contre la volonté d'un des parents. Ces auteurs ajoutent que les occasions de conflits et de disputes entre les parents sont multipliées par la situation de garde partagée, ceux-ci devant maintenir des contacts continus et importants malgré la séparation.

Shaw (1997), pour sa part, se pose la question : Pourquoi la garde partagée échoue-t-elle si souvent? La réponse est évidente : pour la même raison que le mariage a échoué. Souvent les parents se séparent parce qu'ils ne s'entendent pas bien et parce qu'ils sont en désaccord au sujet des principales questions concernant leur enfant. Et même s'ils pouvaient prendre des décisions ensemble durant le mariage, après une longue bataille au sujet de la garde, leur demander de travailler ensemble est leur demander l'impossible. Si des parents ne pouvaient s'entendre et prendre des décisions ensemble avant la séparation, par quel miracle pourraient-ils s'entendre après? (p. 59).

Gourley et Stolberg (2000) considèrent que dans plusieurs cas, l'hostilité et la colère des parents ainsi que leurs différences de philosophie parentale peuvent rendre la garde partagée insoutenable. Dans de tels cas, concluent-ils, il peut être dans le meilleur intérêt de l'enfant d'accorder la garde à un parent avec des droits d'accès à l'autre parent.

Côté (2000) affirme aussi qu'une ordonnance du Tribunal ne peut pas forcer les parents à s'entendre lorsqu'ils ne s'entendent pas, ajoutant que si les parents sont en conflit, une ordonnance de garde partagée peut au contraire envenimer la situation, car il est impossible de forcer une coopération. Loin d'encourager automatiquement la coopération entre les parents, précise l'auteur, la garde partagée peut augmenter les possibilités de conflits qui sont considérés comme un des principaux facteurs retardant l'adaptation des enfants au divorce.

La garde partagée imposée par la Cour, selon plusieurs auteurs cités par Kassie et Wenger (2001), crée davantage de conflits entre les parents, et ce, au détriment des enfants qui en sont beaucoup plus perturbés psychologiquement. Les recherches citées par les auteurs démontrent que la garde partagée, au lieu de forcer les parents à mettre de côté leurs conflits et à s'entendre pour le bien des enfants comme certains le prétendent, provoque souvent l'effet contraire. Accorder la garde partagée contre le désir d'un des parents, concluent-ils, ne peut qu'exacerber les conflits et perpétuer un état d'hostilité et de tension.

### **QUATRIÈME MYTHE : LA GARDE PARTAGÉE FONCTIONNE ET LES FAMILLES EN SONT GÉNÉRALEMENT SATISFAITES**

Même dans les situations favorables, il y a souvent une demande de changer ce mode de garde pour revenir à une garde unique, soit parce que les parents trouvent trop compliquée toute la logistique d'une garde partagée, soit parce que les enfants eux-mêmes, lorsqu'on prend la peine de les écouter, le demandent parce qu'ils sont fatigués de ce va-et-vient entre deux foyers. Et il est important de souligner ici un effet pervers de la garde partagée : il arrive souvent, selon plusieurs études, qu'une mère n'ose pas s'opposer à une demande de garde partagée du père ou en

---

exprimer les effets néfastes pour l'enfant de peur d'être perçue comme une personne non collaborante et réticente à l'implication du père, et risquer de perdre ainsi complètement la garde qui pourrait être accordée au père perçu comme étant plus « ouvert ». C'est ce qui fausse d'ailleurs les résultats d'études supposément favorables à la garde partagée.

Steinman (1981) conclut son étude en affirmant que la garde partagée n'est pas une solution simple et n'est pas bénéfique pour tous les parents ou tous les enfants, le taux de succès n'étant que de 25 %.

Dans leur enquête auprès de 200 parents impliqués dans une garde partagée, Irving, Benjamin et Trocme (1984) arrivent à la conclusion que la garde partagée n'est pas appropriée pour toutes les familles. Selon eux, dans les situations de conflits entre parents, ou lorsque la garde partagée est imposée par un juge, le niveau d'insatisfaction à l'égard du mode de garde est très élevé.

Keilin et Bloom (1986) constatent la prudence des professionnels effectuant des évaluations de cas litigieux, ceux-ci étant peu portés à recommander la garde partagée dans ces cas. Selon eux, le simple fait d'avoir une situation suffisamment litigieuse pour nécessiter une intervention judiciaire est un signe que la garde partagée ne peut être appropriée dans de telles circonstances.

Schwartz (1987) note pour sa part que sur le plan juridique, même dans les cas où les deux parents étaient d'accord avec la garde partagée, les parents revenaient en Cour plus fréquemment pour résoudre certains litiges, occasionnant un stress accru pour les enfants impliqués.

S'appuyant sur différentes études, Fiddler *et al.* (1989) soulignent qu'il est faux de prétendre que la garde partagée donne lieu à moins de recours judiciaires par la suite. Des études démontrent même un niveau plus élevé de recours judiciaires que pour les cas de garde unique, même dans les cas où la garde partagée avait été volontairement choisie par les parents. Et le problème est encore plus aigu dans les cas où la garde partagée a été imposée par la Cour.

Johnston *et al.* (1989) citent une étude comparative d'importance qui révèle que le groupe de familles éprouvant le plus de difficultés était celui où la garde partagée avait été imposée et non choisie, entraînant aussi le plus de requêtes pour modifier cet arrangement.

Selon Deed (1991), peu de psychologues vont préconiser maintenant l'imposition de force d'une garde partagée. Peu vont croire que la garde partagée puisse être une bonne chose lorsqu'il y a une histoire d'abus subi

par la conjointe. L'auteur ajoute qu'il n'est pas très sage de recommander une forme de garde qui a peu de chances de fonctionner et qui va imposer à la famille de nouveaux litiges.

Dans son rapport aux autorités judiciaires de Californie, État qui avait introduit dans sa législation la garde partagée comme modalité de garde possible, Little (1991) conclut que six ans après la séparation, les situations où les mères avaient la garde étaient beaucoup plus stables, les enfants étant toujours sous la garde de leur mère, alors que les situations de garde partagée étaient beaucoup plus instables, seulement un tiers de ces familles ayant maintenu la garde partagée.

Selon les observations de Shaw (1997), on retrouve souvent, dans une situation de garde partagée, une relation où les parents doivent constamment retourner en Cour pour arriver à une décision qu'ils n'ont pas été capables de prendre ensemble; démarches qui sont coûteuses et qui nuisent au bien-être de l'enfant.

Cloutier et Jacques (1997) ont vérifié l'évolution de différents types de garde sur une période de deux ans. Les résultats démontrent clairement que c'est dans les cas de garde partagée qu'on retrouve le taux le plus élevé de modifications du type de garde dans les deux ans qui suivent. Les raisons invoquées par les auteurs pour expliquer de tels résultats sont les conflits continuels entre les parents, les difficultés pratiques de l'alternance de résidence et la préférence des enfants qui va à une résidence unique de façon stable.

Lors d'une étude longitudinale, Cloutier *et al.* (2001) observent qu'au cours des dix années qui suivent la séparation, la majorité des enfants vivent un changement de formule de garde, délaissant généralement la garde partagée pour revenir à un mode de garde unique, surtout avec la mère. De telles constatations remettent en question le degré de satisfaction réel des familles et la pertinence de généraliser le mode de la garde partagée.

Joyal (2003) a interviewé des parents ayant choisi la garde partagée et d'autres s'étant fait imposer ce mode de garde malgré un désaccord entre eux. Les interviews ont eu lieu un an et deux ans après la décision du juge. Aux deux moments, les parents qui s'étaient fait imposer la garde partagée par le juge ont exprimé leurs insatisfactions quant à ce mode de garde.

Côté (2004) rapporte, pour sa part, que dans les pays où on a commencé à imposer la garde partagée, en Australie et en Angleterre notamment, le nombre de litiges juridiques entre ex-conjoints a augmenté, portant essentiellement sur l'écart entre les droits parentaux symétriques

---

et la responsabilité réelle et matérielle des enfants, surtout assumée par les mères. L'auteur considère donc que l'imposition de la garde partagée, et sa généralisation, risque d'être un moyen pour certains pères d'exercer leur pouvoir sans assumer leur part de responsabilité.

### **CINQUIÈME MYTHE : LES PÈRES VEULENT S'IMPLIQUER DAVANTAGE DANS LA VIE DE LEUR ENFANT EN DEMANDANT LA GARDE PARTAGÉE**

Ce n'est malheureusement pas toujours le cas, comme le démontrent les nombreux exemples de pères qui font une demande de garde partagée en ayant un « agenda caché » : garder un pouvoir et un contrôle sur la mère, manipuler et avoir davantage de moyens d'intrusion dans la vie privée de la mère, s'en servir comme moyen de représailles et de vengeance contre la mère (ne lui pardonnant pas la rupture), ne pas avoir à payer de pension alimentaire, etc. Même s'il y a parfois des abus de la mère contre le père dans de telles circonstances, cela ne peut justifier des abus inverses, au détriment non seulement de la mère, mais aussi des enfants. Il est d'ailleurs révélateur de constater que souvent les mères expriment davantage leurs préoccupations pour le bien-être des enfants alors que les pères expriment davantage leurs préoccupations pour leurs propres besoins et leurs droits.

Volgy et Everett (1985) rapportent avoir souvent vu des avocats et des clients utiliser la garde partagée comme moyen de manipuler l'autre partie, ou de garder un contrôle sur l'autre conjoint, d'avoir plus de moyens d'intrusion dans la vie privée de l'autre conjoint ou comme arme pour servir de représailles. Dans de telles conditions, la garde partagée constitue évidemment un choix inapproprié.

Fiddler *et al.* (1989) contestent certains avantages avancés par les défenseurs de la garde partagée, particulièrement en ce qui concerne le paiement plus fidèle de la pension alimentaire dans une garde partagée. Les études citées ne confirment pas de telles affirmations.

Bertoia et Drakich (1993) révèlent des contradictions très troublantes entre le discours public et officiel des groupements de défense des droits des pères et les discours en privé de ces pères pris individuellement. Les auteurs ont eu l'occasion d'assister à plusieurs rencontres de deux groupements de défense des droits des pères et d'interviewer longuement, et en privé, 32 de ces pères. Ils ont constaté que derrière l'image qu'ils projettent de pères aimants qui veulent prendre soin de leurs enfants et à qui on refuse le droit à l'égalité sur le plan de la garde, se cachent des pères davantage préoccupés par l'égalité des droits légaux et des prises de décision que par l'égalité des soins quotidiens aux enfants. Le souci de co-parentalité exprimé officiellement camoufle un désir de continuer à

exercer un pouvoir et un contrôle comme c'était le cas avant la séparation. De plus, ces pères rapportent d'importantes préoccupations quant à l'aspect financier, espérant ne pas être obligés de payer une pension alimentaire en obtenant la garde partagée, et ce, même si les mères continuent à passer plus de temps auprès des enfants, à leur assurer davantage les soins quotidiens et à se retrouver dans des conditions financières plus difficiles.

Dans sa conférence à un groupe d'hommes dans le cadre d'un colloque sur la violence conjugale, Straton (1993), chercheur à l'Université Portland, confronte les hommes en soulignant lui aussi les contradictions entre le discours repentant et plein d'amour des hommes violents et leur comportement réel. Il affirme alors qu'on n'a aucune base sur laquelle s'appuyer pour présumer qu'un tel homme va agir dans le meilleur intérêt de l'enfant simplement parce qu'il dit l'aimer. Il considère préférable de vérifier son comportement réel et son impact sur l'enfant. S'appuyant sur plusieurs études, il remet donc en question la tendance à considérer la garde partagée comme répondant nécessairement au meilleur intérêt de l'enfant en assurant un contact régulier avec les deux parents; il décrit les conséquences catastrophiques pour les enfants qui découlent de contacts plus fréquents avec des pères abuseurs et violents. S'appuyant aussi sur des études, il réfute l'argument de plus en plus invoqué par les hommes voulant que les femmes sont aussi violentes qu'eux, rappelant que la violence des hommes est beaucoup plus sévère que celle des femmes. Il confronte ensuite son auditoire masculin avec le fait que les hommes violents se servent souvent de la garde partagée pour maintenir leur pouvoir et leur attitude abusive sur leurs enfants et leur ex-conjointe, ou encore qu'ils utilisent la menace de garde partagée pour marchander une diminution de la pension alimentaire. Considérant que les hommes sont presque toujours les abuseurs dans les situations de violence conjugale et que les femmes sont presque toujours le parent qui s'occupe le plus des soins quotidiens de l'enfant, il suggère donc d'utiliser la notion de parent qui prend davantage soin de l'enfant (*primary caretaker*) comme critère pour accorder la garde. Et il conclut en affirmant que l'élimination des contacts des enfants avec l'abuseur est la seule façon de protéger ces enfants, en espérant qu'on ne pourra pas reprocher un jour à notre génération de ne pas avoir protégé ses enfants par peur de la violence masculine.

Côté (2000) examine le cadre de vie quotidien d'enfants et de parents en garde partagée et démontre qu'il existe un écart entre le modèle et la réalité qui justifie une mobilisation afin de s'assurer que les politiques et les pratiques en matière de garde d'enfant ne mettent en place de nouvelles modalités discriminatoires envers les mères. L'auteur fait aussi une recension d'études et une analyse critique de la garde partagée censée



favoriser l'équité entre le père et la mère, et l'adaptation de l'enfant. Elle observe que même la garde légale partagée n'est pas nécessairement un mode de garde équitable, car plutôt que d'impliquer les pères dans le soin quotidien des enfants, elle augmente leur droit de regard et leur contrôle sur les décisions du parent gardien (habituellement la mère). La garde légale partagée soumet alors la mère gardienne à de nouvelles pressions : l'obligation de donner accès au parent non gardien, une surveillance accrue du père et même des droits de visite pour un ex-conjoint violent. Ce mode de garde ouvre aussi la porte à une surveillance de la vie familiale par le Tribunal, puisque le parent non gardien peut contester la performance du parent gardien. L'auteur considère que la mère incarne encore aujourd'hui le parent principal dans les discours comme dans les pratiques. En fait, malgré tous les changements survenus dans la situation des femmes, les mères sont encore les premières responsables du bien-être familial. Elle met en garde contre une vision idéalisée de la paternité à partir de ses démonstrations publiques. Les mères passent toujours beaucoup plus de temps seules avec les enfants que les pères. La plupart des interactions père-enfant ont lieu lorsque la mère est présente. Et la plupart des interactions mère-enfant ont lieu au contraire quand la mère est seule avec l'enfant. Elle cite d'autres auteurs qui affirment que le mythe du partage des soins falsifie la réalité et permet ainsi de faire perdurer une inégalité potentiellement conflictuelle au sein du couple. La paternité est considérée comme refuge affectif, faisant abstraction du travail nécessaire à l'éducation des enfants. L'auteur constate aussi que les pères sont davantage portés à parler de leur besoin personnel comme motivation à maintenir le lien avec leur enfant, alors que les mères sont davantage centrées sur le besoin de l'enfant. Les pères semblent rechercher l'intimité que leur procure la relation avec leur enfant, alors que les mères semblent plutôt se préoccuper des soins à pourvoir. Et finalement, l'auteur en arrive à la conclusion que ces réalités rendent l'imposition de la garde partagée fort aléatoire et très inéquitable. Ailleurs (Côté, 2004), l'auteur souligne aussi le fait que certains pères utilisent la garde partagée pour imposer leur pouvoir sans assumer leur part réelle de responsabilités, ce qui devient nécessairement néfaste, autant pour la mère que pour l'enfant, et encore plus dans les situations de violence conjugale.

Dans sa préface au livre de Tétrault (2000), Jean-Pierre Senécal, juge à la Cour supérieure du Québec, fait une mise en garde importante à ce sujet. Il peut être intéressant de le citer :

Il existe aussi de mauvaises raisons pour demander la garde partagée. Comme l'espoir de ne pas payer de pension alimentaire ou d'en payer une moins élevée. Comme le désir de continuer à « contrôler », que ce soit les enfants ou même l'ex-conjoint. Comme la volonté qu'il y ait « équité » entre les parents (p. XII).

Le juge Senécal commente ensuite ces « mauvaises raisons » :

Il faut débusquer les demandes basées sur des considérations cupides et les traiter en conséquence. Force est toutefois de constater que le système québécois de fixation des pensions alimentaires pour enfants favorise de pareilles demandes en prévoyant une diminution automatique de l'obligation alimentaire, à compter d'un certain seuil, au fur et à mesure que le temps passé avec l'enfant augmente (le législateur fédéral a pour sa part évité l'écueil en laissant plus de discrétion au Tribunal en pareil cas; cela est plus approprié puisque le partage des dépenses ne va pas nécessairement de pair avec le partage de la garde). Il importe chaque fois de scruter les motivations des parties qui requièrent la garde partagée (p. XII).

D'autre part, il faut se méfier de la garde comme instrument de pouvoir ou de contrôle. Les mesures relatives aux enfants n'ont rien à voir avec ces notions qui ne peuvent que les pervertir. Par ailleurs, chacun a droit à sa liberté et à son autonomie, ex-conjoint ou pas. La garde partagée ne doit pas être un moyen de contrôle mais de partage des responsabilités. La vraie question n'est pas : qui va prendre les décisions concernant l'enfant? Elle est plutôt : qui va assumer les tâches concernant l'enfant, qui va aller aux rendez-vous, qui va manquer du travail en cas de maladie de l'enfant, en somme qui est prêt à avoir le « trouble »? (p. XII).

Pour ce qui est du désir d'« équité », on doit être conscient que les mesures de garde ne doivent pas être prises pour répondre aux désirs ou « besoins » des parents mais uniquement aux besoins des enfants. On ne peut bien sûr faire abstraction de l'intérêt légitime des parents pour leurs enfants, de leur attachement et de leur amour envers eux. Mais les décisions concernant les enfants doivent ultimement être prises en fonction des seuls besoins et du seul intérêt des enfants, rien d'autre. L'enfant est la seule mesure du bien-fondé et de la nécessité d'une décision. Celle-ci ne peut être prise pour faire plaisir aux parents, pour leur donner le sentiment de se « réaliser pleinement » ou pour assurer l'« équité » entre eux (p. XII-XIII).

Berger (2005) constate, à partir des écrits des associations de pères et des rencontres qu'il a eues avec ces pères lors de consultations ou d'expertises, que les demandes de garde partagée sont une tentative de trouver une solution, inadaptée, à une souffrance personnelle ancienne qui trouve son origine bien avant la rencontre avec la mère de leur enfant. Il donne alors différents exemples de problématiques personnelles des pères, par exemple le cas très souvent rencontré, dans les cas litigieux, d'un père qui ne supporte absolument pas la séparation du couple, et pour qui la demande de garde partagée est une manière de faire souffrir son ex-compagne là où ça fait le plus mal, c'est-à-dire dans la relation de la mère avec son bébé. On peut citer la conclusion de Berger (2005) :

Ces pères sont prioritairement identifiés à l'enfant qui souffre en eux mais pas à leur enfant réel même s'ils parlent sans arrêt d'intérêt de l'enfant. Ils se soignent ainsi, ils sont dépendants de ce combat, c'est pour cela que

leur demande concernant l'enfant ne sera jamais réglée, il en faudra toujours plus comme le montrent les demandes récentes de pères anglais et québécois qui ont fait un procès pour interdire à leurs ex-compagnes d'avorter de l'enfant qu'elles attendaient d'eux. Cette revendication n'aura jamais de fin. Tous les moyens seront utilisés, avec ténacité, pour attirer les médias, pour harceler les parlementaires. Les associations de pères guettent le maillon faible politiquement, c'est-à-dire un changement de ministre, de conseiller, pour trouver la faille. (p. 41).

### **SIXIÈME MYTHE : L'ÉTAT DOIT LÉGIFÉRER POUR IMPOSER ET GÉNÉRALISER LA GARDE PARTAGÉE**

C'est ce que réclament de plus en plus vigoureusement le mouvement de défense des droits des pères. Le Canada a toujours refusé de légiférer dans le sens de la présomption de la garde partagée (malgré les pressions de ces groupements de pères), tout comme plusieurs États américains. Et les États américains qui avaient légiféré en ce sens (on pense ici à la Californie qui en avait été la pionnière au début des années quatre-vingts) font marche arrière, la garde partagée ayant donné, à l'usage, des résultats décevants.

Fiddler *et al.* (1989) dénoncent vivement les mesures légales imposant une présomption de garde partagée, considérant ces mesures comme étant régressives en réduisant la flexibilité et le pouvoir discrétionnaire de la Cour en fonction des situations particulières. C'est pourquoi, notent les auteurs, plusieurs États américains et le Canada dans son ensemble, incluant le Québec, s'opposent à une telle loi. Même la Californie, qui a été le premier État à adopter une telle loi en 1980, s'est ravisée en 1988 pour revenir à des normes plus conventionnelles concernant la garde. Les auteurs font référence aussi à divers jugements de la Cour d'appel de l'Ontario spécifiant que la Cour ne devrait accorder la garde partagée que dans des circonstances exceptionnelles, et en s'assurant de la présence de deux éléments essentiels, soit (citant le juge) : a) « Chaque partie reconnaît l'autre comme un parent adéquat pouvant assumer la garde partagée, et [...] chacun est persuadé de la possibilité de coopération mutuelle »; b) « Par-dessus tout, il doit y avoir une volonté des deux parents de travailler ensemble au succès d'un tel arrangement. Une telle volonté doit être sincère et authentique; de par sa nature même, ce n'est pas quelque chose que la Cour peut imposer à deux personnes ».

Derevensky et Deschamps (1997) obtiennent des résultats démontrant que la garde partagée n'est pas une option viable dans tous les cas de séparation, et précisent que de légiférer pour généraliser cette option ne serait pas approprié.

Côté (1998) mentionne que plusieurs décisions juridiques établissent qu'en l'absence d'un climat de bonne entente entre les ex-époux, la garde

conjointe sera refusée. Il ajoute qu'une bonne communication, le maintien d'un respect mutuel entre les parents et la possibilité de collaborer pour les décisions relatives à l'enfant sont, selon la Cour supérieure, des facteurs primordiaux pour accorder une garde conjointe, bien que le critère ultime demeure l'intérêt de l'enfant.

Tétrault (2000) présente une synthèse et une étude des nouvelles tendances en ce qui a trait à la garde partagée, abordant la notion du meilleur intérêt de l'enfant et des conditions d'attribution d'une telle garde. Faisant une étude approfondie de la jurisprudence relative à la garde partagée, l'auteur cite un grand nombre de cas où le juge a refusé, dans le meilleur intérêt de l'enfant, d'accorder la garde partagée. Plusieurs exemples sont donnés où les conditions requises (énumérées plus bas, en conclusion) ne sont pas respectées.

Kassie et Wenger (2001) soulignent, dans leur document présenté au Congrès du Barreau du Québec en mai 2001, que plusieurs juges s'objectent à accorder une garde partagée lorsque les conditions ne sont pas favorables, en particulier en présence de mésententes et de conflits entre les parents ou lorsqu'un parent s'y oppose fermement. Les études que les auteurs rapportent démontrent qu'une garde partagée imposée par la Cour contre la volonté d'un parent provoque une situation très néfaste autant pour les parents que pour les enfants, la Cour ne pouvant « imposer » la coopération. Ils citent des auteurs qui, auparavant, recommandaient de façon générale la garde partagée et qui ont changé d'avis en constatant que les enfants à qui on impose de force une garde partagée démontrent les pires résultats d'adaptation post-divorce. Les auteurs questionnent donc sérieusement la tendance récente des juges du Québec de manifester une préférence pour la garde partagée, en ajoutant que les juges, avocats et parents devraient se demander si l'imposition par la Cour de la garde partagée est vraiment dans le meilleur intérêt de l'enfant. Une garde partagée imposée ainsi peut-elle être même néfaste pour les enfants? Les auteurs abordent les enjeux d'ordre légal, moral et psychologique que soulèvent ces questions pour en conclure qu'une garde partagée ne devrait être accordée que de façon très limitée et dans des conditions très spécifiques. Les auteurs rappellent que, contrairement à certains États américains, le Canada a toujours refusé de légiférer dans le sens d'une « présomption » de garde partagée. Si certaines études concluent qu'une garde partagée dans les meilleures conditions est supérieure à une garde unique, une garde partagée imposée par la Cour ne correspond certainement pas au critère d'une garde partagée dans les meilleures conditions. Finalement, des critères très précis ont été développés comme conditions essentielles pour qu'une garde partagée fonctionne (cf Michel Tétrault, cité par les auteurs), mais le problème réside dans le fait que les juges n'appliquent pas ces critères de façon

---

uniforme, certains imposant même une garde partagée dans des cas où certaines conditions fondamentales sont absentes. Pourtant, les auteurs citent la Cour d'appel qui a statué dans « Droit de la Famille – 301 (1988) » (cité dans Kassie et Wenger, 2001) qu'un juge saisi d'une requête pour une garde partagée doit s'assurer qu'un tel arrangement a des chances de fonctionner en appliquant, entre autres, les critères élaborés par Me Michel Tétrault. Les auteurs concluent que dans les situations conflictuelles où il n'y a aucune confiance entre les parents, les enfants ont davantage besoin de sécurité, de constance et de stabilité que de passer un nombre d'heures et de minutes absolument égal avec chaque parent.

Dans son mémoire sur le droit de la famille présenté en juin 2001 au Colloque sur les droits de garde et de visite et les pensions alimentaires pour enfants et ayant pour thème « L'intérêt de l'enfant d'abord », le Comité du Barreau (2001) rejette l'existence d'une présomption légale de garde partagée, à l'instar du « Comité mixte » mis sur pied par le ministre fédéral de la Justice. Le Comité considère que l'exercice conjoint de l'autorité parentale doit être établi en fonction de la présence de critères minimaux (intérêt de l'enfant, stabilité, capacité parentale et capacité d'établir une communication fonctionnelle quant aux questions relatives au bien-être de l'enfant). Il ajoute qu'il faut rester centré sur le meilleur intérêt des enfants pour que les modalités de contacts ne soient pas uniquement un projet d'adulte, et que le maintien de la coparentalité à travers l'exercice conjoint de l'autorité parentale et la garde partagée ne peut être appliqué à toutes les situations et ne peut être imposé.

En France, la nouvelle Loi de 2002 permet au juge d'imposer la garde partagée même aux très jeunes enfants. Berger (2005) déplore que cette loi ait été votée à la suite des pressions constantes des associations de pères, ajoutant qu'une loi votée sous la pression de la souffrance de certains pères (décrite plus haut) sans référence au savoir risque toujours d'être une mauvaise loi. Les résultats catastrophiques sont d'ailleurs exposés plus haut. Berger (2004), qui travaille vigoureusement à faire modifier cette loi, dénonce d'ailleurs vivement l'échec du système français en ce qui a trait à la protection de l'enfance. Et plus particulièrement au sujet de la garde partagée et de la Loi de 2002, il mentionne (Berger *et al.*, 2004) que souvent, lorsque l'enfant présente des troubles importants après un certain temps en garde partagée, les magistrats vont conclure que l'enfant présente ces symptômes à cause de l'anxiété maternelle et non pas de la garde partagée, alors qu'il est normal qu'une mère soit soucieuse en constatant que son enfant présente une souffrance psychique, ajoutant qu'une mère qui ne serait pas anxieuse dans de telles circonstances serait franchement inquiétante.

Cross (2005) rapporte la décision unanime de la Cour d'appel de l'Ontario, le 31 janvier 2005, de renverser la décision de la Cour d'imposer la garde partagée dans la cause *Kaplanis v. Kaplanis*, et d'accorder la garde à la mère, ordonnant un nouveau procès pour déterminer les droits de visite du père. L'auteur situe cette décision dans le contexte des débats entourant la garde partagée dans les situations où la femme quitte un conjoint abuseur ou violent, débats fortement influencés ces derniers temps par le mouvement des droits des pères, mouvement regroupant, selon l'auteur, un petit nombre d'hommes insatisfaits de la décision judiciaire dans leur cause personnelle concernant la garde de leurs enfants. L'auteur rappelle que dans un tel contexte, la garde partagée permet au père de maintenir sa domination et ses abus sur son ex-conjointe et ses enfants. Justifiant sa décision de renverser le premier jugement, la Cour d'appel énonce un certain nombre de principes devant guider les décisions concernant la garde d'enfants, particulièrement le fait qu'il n'est pas dans le meilleur intérêt de l'enfant d'imposer la garde partagée dans les situations de conflits entre parents en espérant qu'une telle décision va forcer les parents à s'entendre. Selon l'auteur, ce jugement crée un précédent important venant nuancer et imposer des limites à la tendance actuelle à vouloir généraliser la garde partagée, et par le fait même permettant une meilleure protection des mères et des enfants contre les pères violents et abuseurs.

## **CONCLUSION**

Il peut être utile de rappeler ici les critères énumérés par Kassie et Wenger (2001), reprenant entre autres les critères déjà proposés par les auteurs cités, tel Tétrault (2000), afin de s'assurer de la capacité de collaboration des parents pour rendre la garde partagée viable :

- (1) Les deux parents doivent pouvoir interagir sur une base régulière de façon non conflictuelle.
- (2) La Cour doit être très réticente à accorder la garde partagée lorsqu'il y a une histoire de rapports conflictuels entre les parents.
- (3) La Cour doit prendre en considération les responsabilités assumées par chaque parent avant la séparation.
- (4) Les parents doivent résider proches l'un de l'autre pour déranger le moins possible la vie de l'enfant.
- (5) Selon leur âge, les désirs des enfants doivent être pris en considération, ainsi que l'endroit où ils se sentent le mieux.
- (6) Les motifs d'une demande de garde partagée doivent être vérifiés, particulièrement au Québec où la garde partagée réduit les obligations financières de pension alimentaire.

On peut ajouter que Guilmaine (1991), pourtant très favorable à la garde partagée, énumère un certain nombre de conditions préalables que les parents doivent être prêts à respecter s'ils désirent que la garde

partagée soit bénéfique pour leurs enfants : faire confiance à l'autre parent et lui offrir son respect; axer son comportement sur le bien-être de l'enfant et ne pas le considérer comme une possession; être prêt à faire des concessions; être capable de parler à l'ex-conjoint, du moins en ce qui concerne l'enfant; reconnaître et accepter les différences entre les parents; et faire confiance à l'enfant. Avouons qu'il est très rare de voir ces conditions réunies.

Devant l'insatisfaction exprimée par les parents qui se sont fait imposer la garde partagée et mise en évidence dans son étude par Joyal (2003), il y a lieu de se questionner sur les motivations d'une grande proportion de juges, interviewés par l'auteur, qui persistent à vouloir imposer la garde partagée.

En conclusion, on ne peut qu'exprimer une vive inquiétude devant cette « mode » de la garde partagée, qui risque de laisser des séquelles psychologiques véritables à de nombreux enfants qui en sont les victimes et qu'on ne prend pas le temps d'écouter, faisant passer le bien-être ou les besoins d'adultes avant ceux des enfants. Il faut croire que l'Année internationale des enfants est vraiment chose du passé! Le mot d'ordre serait donc : prudence avec cette mode « politiquement correcte » de la garde partagée qui n'a rien à voir avec les besoins réels des enfants.

#### Références

- Amato, P. R. (1993). Contact with non-custodial fathers and children's wellbeing. *Family Matters*, 36, 32-34.
- Amato, P. R. et Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children : a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110(1), 26-46.
- Amato, P. R. et Gilbreth, J. G. (1999). Nonresident fathers and children's well-being : A meta-analysis. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 557-573.
- Arendell, T. (1995). *Fathers and divorce*. Newbury Park : Sage Publications.
- Awad, G.A. (1983). Joint custody : Preliminary impressions. *Canadian Journal of Psychiatry*, 28, 41-44.
- Bastien, C. et Pagani, L. (1996). Impact des facteurs individuels et familiaux sur l'ajustement des enfants vivant en garde partagée. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 25(2), 159-170.
- Baydar, N. (1988). Effects of parental separation and reentry into union on the emotional well-being of children. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 967-981.
- Berger, M. (2002). Le droit d'hébergement du père concernant un bébé. *Dialogue*, 155, 90-104.
- Berger, M. (2004). *L'échec de la protection de l'enfance*. Paris : Dunod.
- Berger, M. (2005). La résidence alternée, une loi pour les adultes? *Journal des psychologues*, 228, 37-42.
- Berger, M. et Gravillon, I. (2003). *Mes parents se séparent : Je me sens perdu*. Paris : Albin Michel.
- Berger, M., Ciconne, A., Guedeney, N. et Rottman, H. (2004). La résidence alternée chez les enfants de moins de six ans : Une situation à hauts risques psychiques. *Devenir*, 3, 213-228.
- Bertoia, C. et Drakich, J. (1993). The fathers' rights movement : Contradictions in rhetoric and practice. *Journal of Family Issues*, 14(4), 592-615.

## Les mythes de la garde partagée

---

- Brazelton, T. B. (1992). *Points forts : les moments essentiels du développement de votre enfant*. Paris : Éd. Stock-Laurence Pernoud .
- Buchanan, C. M., Maccoby, E. E. et Dornbusch, S. M. (1991). Caught between parents : Adolescents' experience in divorced homes. *Child Development*, 62, 1008-1029.
- Cloutier, R. et Jacques, C. (1997). Evolution of residential custody arrangements in separated families : A longitudinal study. *Journal of Divorce and Remarriage*, 28(1-2), 17-33.
- Cloutier, R., Filion, L. et Timmermans, H. (2001). *Les parents se séparent... Pour mieux vivre la crise et aider son enfant*. Montréal : Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.
- Coller, D. R. (1988). Joint custody : Research, theory, and policy. *Family Process*, 27, 459-469.
- Comité du Barreau (2001). *Mémoire sur le droit de la famille*. En ligne le 15 août 2005, « [www.barreau.qc.ca](http://www.barreau.qc.ca) ».
- Côté, D. (2000). *La garde partagée : l'équité en question*. Montréal : Éditions du remue-ménage.
- Côté, D. (2002). Ni partagée, ni panacée. *Gazette des femmes*, Mars-Avril, 26-31.
- Côté, D. (2004). La garde partagée des enfants : nouvelles solidarités parentales ou renouveau patriarcal? *Nouvelles questions féministes*, 23(3), 80-95.
- Côté, J.-Y. (1998). *La garde conjointe et la garde partagée*. En ligne le 25 janvier 2002, « [www.illico.qc.ca/Bulletin/FA2542.html](http://www.illico.qc.ca/Bulletin/FA2542.html) ».
- Cross, P. (2005). Ontario court of appeal decision sets limits on joint custody. En ligne le 5 août 2005, « [www.owjn.org/issues/custody/jointlimits.html](http://www.owjn.org/issues/custody/jointlimits.html) ».
- Cyr, F. (2000). La garde partagée peut être plus néfaste que le divorce. *Forum*, 35(11).
- Deed, M. L. (1991). Court-ordered child custody evaluations : Helping or victimizing vulnerable families. *Psychotherapy*, 28(1), 76-84.
- Derdeyn, A. P. et Scott, E. (1984). Joint custody : A critical analysis and appraisal. *American Journal of Orthopsychiatry*, 54(2), 199-209.
- Derevensky, J. L. et Deschamps, L. (1997). Young adults from divorced and intact families : Perceptions about preferred custodial arrangements. *Journal of Divorce and Remarriage*, 27(1/2), 105-122.
- Donnelly, D. et Finkelhor, D. (1992). Does equality in custody arrangement improve the parent-child relationship? *Journal of Marriage and the Family*, 54, 837-845.
- Fiddler, B. J., Saunders, E., Freedman, E. et Hood, E. (1989). Joint custody : Historical, legal, and clinical perspectives with emphasis on the situation in Canada. *Canadian Journal of Psychiatry*, 34, 561-568.
- Frankel, S. A. (1985) : Joint custody awards and children : A theoretical framework and some practical considerations. *Psychiatry*, 48, 318-328.
- Furstenberg, Jr F. F. et Cherlin, A. J. (1991). *Divided families : What happens to children when parents part*. Cambridge : Harvard University Press.
- Gourley III, E. V. et Stolberg, A. L. (2000). An empirical investigation of psychologists' custody evaluation procedures. *Journal of Divorce and Remarriage*, 33(1/2), 1-28.
- Greenberg, L. et Worenklein, A. (2005). L'évaluation pour la garde des enfants dans un contexte de violence conjugale. *Psychologie Québec*, 22(5), 27-30.
- Guilmaine, C. (1991). *La garde partagée : un heureux compromis*. Montréal : Stanké, Parcours.
- Hetherington, E. M., Bridges, M. et Insabella, G. M. (1998). What matters? What does not? Five perspectives on the association between marital transitions and children's adjustment. *American Psychologist*, 53(2), 167-184.
- Hodges, W., Wechsler, R. et Ballantine, C. (1979). Divorce and the preschool child : Cumulative stress. *Journal of Divorce*, 3, 55-67.
- Irving, H. H., Benjamin, M. et Trocme, N. (1984). Shared parenting : An empirical analysis utilizing a large data base. *Family Process*, 23, 561-569.
- Isaacs, M. B., Leon, G. H. et Kline, M. (1987). When is a parent out of the picture? Different custody, different perceptions. *Family Process*, 26, 101-110.
- Johnston, J. R. (1994). High-conflict divorce. *Future Child*, 4(1), 165-182.
- Johnston, J. R., Kline, M. et Tschann, J. M. (1989). Ongoing postdivorce conflict : Effects on children of joint custody and frequent access. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(4), 576-592.



- Joyal, R. (2003). Garde partagée de l'enfant : Tour d'horizon de nos recherches des dernières années. *Prisme*, 41, 76-89.
- Kassie, L. et Wenger, K. (2001). *Children : Part of the family patrimony? A commentary on joint custody*. En ligne le 15 août 2005, « [www.barreau.qc.ca/congres/2001/documentation.html](http://www.barreau.qc.ca/congres/2001/documentation.html) ».
- Keilin, W. G. et Bloom, L. J. (1986). Child custody evaluation practices : A survey of experienced professionals. *Professional Psychology : Research and Practice*, 17(4), 338-346.
- King, V. (1994). Variation in the consequences of nonresident father involvement for children's well-being. *Journal of Marriage and the Family*, 56, 963-972.
- Kline, M., Tschann, J. M., Johnston, J. R. et Wallerstein, J. S. (1989). Children's adjustment in joint and sole physical custody families. *Developmental Psychology*, 25(3), 430-438.
- Lee, M.-Y. (1997). Post-divorce interparental conflict, children's contact with both parents, children's emotional processes, and children's behavioral adjustment. *Journal of Divorce and Remarriage*, 27(3-4), 61-82.
- Little, M. A. (1991). *The impact of the custody plan on the family : A five-year follow-up*. En ligne le 4 octobre 2005, « [www.courtinfo.ca.gov/programs/cfcc/pdffiles/impcus.pdf](http://www.courtinfo.ca.gov/programs/cfcc/pdffiles/impcus.pdf) ».
- Nehls, N. et Morgenbesser, M. (1980). Joint custody : An exploration of the issues. *Family Process*, 19, 117-125.
- Nelson, R. (1989). Parental hostility, conflict and communication in joint and sole custody families. *Journal of Divorce*, 13, 145-157.
- Pearson, J. et Thoennes, N. (1990). Custody after divorce : Demographic and attitudinal patterns. *American Journal of Orthopsychiatry*, 60(2), 233-249.
- Rosemond, J. (1992). *Parents au pouvoir*. Montréal : Éd. Le Jour.
- Rufo, M. (2004). Pour ou contre la garde alternée? *Psychologies*, 226, 54-57.
- Schwartz, L. L. (1987). Joint custody : Is it right for all children? *Journal of Family Psychology*, 1(1), 120-134.
- Shaw, M.A. (1997). *Helping your child survive divorce*. Secaucus, NJ : A Birch Lane Press Book, Carol Publishing Group.
- Solomon J. et George, C. (1999). The effects on attachment of overnight visitation in divorced and separated families : A longitudinal follow-up. In J. Solomon et C. George (Éds), *Attachment disorganization* (p. 243-264). New York : The Guilford Press.
- Spruijt, E., de Goede, M. et Vandervalk, I. (2004). Frequency of contact with nonresident fathers and adolescent well-being : A longitudinal analysis. *Journal of Divorce and Remarriage*, 40(3/4), 77-90.
- Steinman, S. (1981). The experience of children in a joint custody arrangement : A report of a study. *American Journal of Orthopsychiatry*, 51(3), 403-414.
- Straton, J.C. (1993). What is fair for children of abusive men? *Journal of the Task Group on Child Custody Issues*. En ligne le 5 août 2005, « [www.familyallies.net/fair.pdf](http://www.familyallies.net/fair.pdf) ».
- Tétrault, M. (2000). *La garde partagée*. Scarborough : Carswell.
- Volgy, S. S. et Everett, C. A. (1985). Joint custody reconsidered : Systemic criteria for mediation. In C. A. Everett (Éd.), *Divorce mediation : perspectives on the field* (p. 131-150). New York : Haworth Press.
- Wallerstein, J. S. et Johnston J. R. (1990). Children of divorce : Recent findings regarding long-term effects and recent studies of joint and sole custody. *Pediatric Revue*, 11(7), 197-204.

## Résumé

L'intérêt pour la garde partagée a commencé à se manifester particulièrement à la fin des années soixante-dix. Dès le début, des chercheurs et des cliniciens ont émis des réserves et publié des études qui contredisent les opinions et études favorables à ce mode de garde. Cet article présente une recension spécifique d'un grand nombre de ces écrits critiques regroupés, de façon chronologique, sous différents thèmes qui sont en fait des mythes que ces études

## Mots clés

garde partagée, mythes, recension d'écrits critiques

## Les mythes de la garde partagée

---

*permettent de dénoncer. Cette recension devrait susciter de la prudence et une inquiétude devant cette « mode » de la garde partagée.*

### **Abstract**

*Interest for joint custody became more obvious in the late seventies. From the beginning, research and clinical works inconsistent with published favorable outcomes of joint custody, were also published. This article presents a great number of these critical publications, in chronological order, clustered around themes that are, in fact, myths about joint custody that are exposed by such publications. We should thus be very careful and concerned about the present infatuation for joint custody.*

### **Key words**

*joint custody, myths, critical publications*

## LA RECHERCHE PEUT-ELLE ÉCLAIRER NOS PRATIQUES ET AIDER À METTRE UN TERME À LA POLÉMIQUE CONCERNANT LA GARDE PARTAGÉE?<sup>1</sup>

CAN RESEARCH GUIDE OUR PRACTICE AND END THE CONTROVERSY AROUND SHARED CUSTODY?

**Francine Cyr<sup>2</sup>**  
*Université de Montréal*

Dans les années 70, au moment où le divorce devenait une issue possible à un « mariage malheureux », les enfants étaient naturellement confiés à la mère et des droits de visite et d'accès étaient accordés au père. Les changements sociaux des années 80 ont modifié profondément les rapports entre les hommes et les femmes dans la société et au sein de la famille. Les désirs et ambitions professionnels des femmes, l'écartèlement souvent douloureux et culpabilisant d'avoir à jongler avec leur réalité de mère et de travailleuse, l'entrée en jeu plus active des pères auprès de leurs enfants (se prévalant entre autres de leur congé parental au moment de la naissance de leur enfant) et les revendications des femmes pour un partage plus équitable des responsabilités parentales et familiales, ont transformé significativement le portrait des familles et des rôles traditionnels au cours des deux dernières décennies. En outre, les écrits des spécialistes insistant sur l'importance des pères dans le développement des enfants (Lamb, 1996; Le Camus, 1998) et sur les bénéfices pour l'enfant de pouvoir garder un lien significatif avec ses deux parents après leur rupture (Wallerstein et Kelly, 1980) ont amené les spécialistes à considérer des éléments nouveaux dans les décisions entourant les responsabilités parentales après la séparation ou le divorce. Désormais, le divorce n'apparaît plus comme une sanction à une faute, mais plutôt comme une solution à un problème relationnel dans le couple. On ne parle plus d'un coupable, mais plutôt de responsabilités partagées quant à l'échec du mariage et de l'importance de maintenir un lien de coparentalité après le divorce. C'est dans ce contexte que les couples séparés ou divorcés en sont venus à envisager une nouvelle façon de partager le temps de vie des enfants avec chacun des parents et que l'on assista à l'émergence du concept et de la mise en place de garde partagée. Toutefois, l'idée bien fondée d'assumer conjointement les responsabilités parentales, entre autres par la mise en place d'une formule de résidence alternée, s'est transformée avec le temps en un terrain de bataille fertile aux luttes interparentales. L'hébergement alterné demeure

1. L'auteur remercie Geneviève Carobene pour sa précieuse collaboration à la préparation de cet article.
2. Adresse de correspondance : Département de Psychologie, Université de Montréal, C.P. 6128, Succ. Centre-ville, Montréal (QC), H3C 3J7. Téléphone : (514) 343-7662. Télécopieur : (514) 343-2285. Courriel : [Francine.Cyr@umontreal.ca](mailto:Francine.Cyr@umontreal.ca)

toutefois un modèle minoritaire : les juges hésitent à l'imposer et les experts ne s'entendent pas sur la question. En effet, la question du partage de l'enfant entre les deux résidences de ses parents à la suite de leur séparation donne actuellement lieu en Europe et en Amérique à un débat passionné entre les divers protagonistes. Chacun avance ses idées et ses arguments, lesquels semblent le plus souvent reposer sur des *a priori* idéologiques et s'appuyer trop rarement sur des connaissances empiriques rigoureuses. Les positions fort clivées qu'on y défend sont en plein cœur des luttes de pouvoir entre les hommes et les femmes et de leur droit aux enfants. Ces positions trouvent écho chez divers cliniciens qui participent au débat en puisant dans la théorie, ce qui permet d'étayer leur position, ou en interprétant de façon idiosyncrasique les données et connaissances sur les théories de l'attachement et sur le développement de l'enfant. À travers le débat déchirant qui a cours, on en vient à se demander si, par moments, l'on n'a pas perdu de vue le véritable intérêt de l'enfant au profit d'enjeux idéologiques, politiques et financiers. Saisis de ce débat et interpellés comme arbitre dans les situations les plus polarisées, les Tribunaux tranchent parfois le litige en ordonnant une garde partagée, ce qui a amené certains à évoquer l'idée que l'enfant était considéré comme un bien divisible du partage patrimonial (Kassie et Wenger, 2001). Obnubilés par la revendication de leurs droits, les parents se tournent vers des professionnels pour être assistés dans leurs luttes pour l'enfant, perdant de vue trop souvent les véritables besoins de ce dernier. Cet article tente de faire la lumière sur ce débat d'actualité en s'appuyant sur une recension critique des connaissances pertinentes sur la question.

### **La présomption de garde partagée : pour ou contre?**

Rappelons tout d'abord, comme le fait remarquer Goubau (2003), qu'il existe dans la littérature scientifique une importante confusion dans la terminologie utilisée pour désigner la garde partagée. On y retrouve les notions de garde conjointe, d'hébergement alterné, de garde physique partagée, de garde légale conjointe, d'autorité parentale conjointe. Ces divers termes recouvrent des réalités fort différentes même s'ils renvoient tous à la notion de coparentalité autour des décisions importantes concernant la vie de l'enfant. Ceci rend difficile l'utilisation des résultats de recherche et leur généralisation à l'ensemble des situations. Mentionnons toutefois que dans plusieurs pays occidentaux, la notion d'autorité parentale conjointe est consacrée dans la loi. Ainsi, aux yeux de la loi, l'enfant n'a pas à perdre l'un de ses parents car, au-delà de la rupture, la persistance d'un couple parental est reconnue. Pour l'enfant, cette prescription d'autorité parentale conjointe dans la loi confère symboliquement la reconnaissance des deux parents dans sa vie et il s'agit de parents à part entière (Batchy et Kinoo, 2004). Voulant pousser plus loin cette idée de coparentalité, divers pays s'interrogent sur la nécessité d'imposer légalement une présomption de garde partagée au

moment du divorce. Cette mesure vise à préserver un lien significatif entre le père et ses enfants et à renverser la tendance « lourde » d'une présomption en faveur de la mère, qui va jusqu'à la règle, dans le cas des tout-petits. Plusieurs états américains ont déjà adopté une présomption en faveur de la garde légale partagée lors du divorce et, récemment, la Belgique a sérieusement envisagé d'adopter une telle position. Au Québec, cette présomption de garde partagée a été rejetée (Loi du divorce, 1985) au profit de la notion plus large d'intérêt de l'enfant.

Cette présomption stipule qu'à moins de preuve du contraire, la garde partagée est dans le meilleur intérêt de tous les enfants et des familles qui se présentent en Cour. Douglas (2003) s'est interrogé sur l'impact de cette disposition légale sur l'implication des pères. Ses résultats révèlent que la présomption légale en faveur de la garde partagée n'engendre pas de différence dans l'implication des pères divorcés, sauf pour le fait qu'ils payent davantage la pension alimentaire pour leurs enfants.

### **Qu'en est-il de la garde partagée au Québec?**

Le droit québécois a consacré cette notion de coparentalité comme norme, c'est-à-dire que les deux parents continuent à jouer un rôle actif dans l'éducation des enfants et doivent se concerter au sujet des décisions majeures qui les concernent. Bien que la notion d'autorité parentale conjointe ait été entérinée par les divers groupes invités lors de la consultation fédérale-provinciale-territoriale sur la garde, le droit de visite et les pensions alimentaires pour enfants en juin 2001, il a été proposé de la remplacer par celle de « responsabilité parentale ».

Au Québec, les statistiques actuelles ne permettent pas encore de parler d'une tendance lourde, ni de norme dans les décisions rendues par les juges ou celles consenties entre les conjoints. Comme le fait remarquer Goubau (2003), malgré l'essor de la médiation familiale au cours de la dernière décennie, la proportion de couples qui se retrouvent en garde partagée ne dépasse pas 20 %. La majorité des couples qui se séparent ou qui divorcent choisissent encore aujourd'hui la garde exclusive. Ainsi, les démographes observent qu'au Québec, lorsque le Tribunal fait une ordonnance de garde, celle-ci est confiée à la mère dans 80 % des cas pour les enfants en bas de 12 ans, dans 7 % des cas au père et le 13 % restant serait en garde partagée (Marcil-Gratton et Le Bourdais, 1999).

Un rapport étonnant portant sur l'analyse fouillée de 50 dossiers judiciaires recensés au Québec révèle que dans plus de la moitié des cas où la garde partagée est octroyée, elle l'est malgré la mésentente ou la mauvaise communication entre les parents. Lorsque la garde partagée est octroyée, c'est l'intérêt de l'enfant et la considération de son point de vue qui fondent la décision. La Cour entérine dans 13 cas sur 16 les

recommandations des experts. Parmi les critères importants à considérer pour l'attribution de la garde se retrouvent les compétences parentales, le sexe (surtout pour les préadolescents et les adolescents qui veulent habiter avec le parent du même sexe plutôt qu'en garde partagée) et l'âge de l'enfant. Cette étude québécoise révèle que le point de vue de l'enfant est bien étudié par le Tribunal. Lorsque l'enfant est assez âgé pour exprimer ses désirs, ceux-ci sont considérés. Les auteurs observent que dans la très grande majorité des cas, le Tribunal rend une décision qui est conforme aux désirs exprimés en Cour par l'enfant lui-même ou l'avocat qui le représente (Joyal, Lapierre-Adamcyk, Le Bourdais et Marcil-Gratton, 2003).

### **GARDE MATERNELLE, GARDE PATERNELLE OU GARDE PARTAGÉE? QUELS CRITÈRES?**

Il existe très peu de recherches longitudinales portant sur les critères qui mènent aux arrangements de garde. En outre, peu d'études s'intéressent à l'expérience de l'enfant dans la formule de garde qu'il vit et à sa contribution au processus de décision (Kaltenborn, 2001). Or, plusieurs auteurs considèrent l'enfant comme un acteur social qui ne subit pas passivement les transitions familiales et soutiennent qu'il doit être impliqué dans le processus de décision concernant ses arrangements de vie (Corsaro, 1997; Fincham, 1994; James, Jenks et Prout, 1998; Kaltenborn et Lempp, 1998; Neale et Smart, 1998; Prout et James, 1997).

En ce qui concerne les luttes que se livrent les hommes et les femmes pour la garde des enfants, des chercheurs ont réfuté empiriquement le fait que les mères accepteraient des contributions financières inférieures pour conserver la garde des enfants et le fait que les hommes revendiqueraient la garde partagée simplement pour diminuer la pension alimentaire à verser (Maccoby et Mnookin, 1992).

Dans la littérature portant sur cette question, les motifs les plus souvent invoqués pour appuyer la recommandation de garde sont la continuité des soins à l'enfant, les désirs de l'enfant et la qualité de la relation parent-enfant (Austin et Jaffe, 1990; Radanovic, Bartha, Magnatta, Hood, Sagar et McDonough, 1994). L'Association américaine de psychiatrie (1982) a statué sur la question en identifiant trois domaines essentiels à évaluer pour décider du type de garde : 1) l'attachement réciproque entre l'enfant et son parent, 2) les besoins de l'enfant et les capacités parentales du parent, 3) la dynamique de la famille. En 1994, l'Association américaine de psychologie soutenait que l'intérêt de l'enfant doit être au centre des décisions de garde. Elle affirmait que l'évaluation des capacités parentales, des besoins psychologiques et développementaux de l'enfant doit tenir compte des désirs de l'enfant lorsque cela est approprié.

Pour certains, l'émergence de la garde partagée comme une option dans les règlements de divorce n'est pas suffisamment appuyée par les études empiriques (Kline, Pruett et Santangelo, 1999). Ces chercheurs nous mettent en garde contre l'utilisation des conclusions des diverses études parce qu'elles ne sont pas toutes rigoureuses sur le plan méthodologique. Étant donné la complexité des décisions en matière de garde, la prudence et le dialogue interdisciplinaire sont plus que jamais de mise.

### **Qu'en est-il de la règle du « temps approximatif » ?**

Dans un effort pour clarifier et uniformiser les standards ou guides de pratique en matière d'attribution des responsabilités parentales, l'Institut américain de droit (*American Law Institute*, ALI) a proposé au cours des dernières années un certain nombre de réformes. Tentant de pallier les critères trop vagues sous-entendus dans la notion du meilleur intérêt de l'enfant, l'ALI a proposé d'adopter la règle du temps approximatif (*Approximation rule*) avant la séparation pour déterminer les plans parentaux. Cette nouvelle règle suggère que l'organisation de la garde devrait correspondre de façon approximative à la proportion de temps que chacun des parents a consacré à l'éducation et aux soins de l'enfant pendant la vie commune avant la séparation. Dans la majorité des cas, ce sont les mères qui ont eu et conservent cette proportion significative de temps avec l'enfant. Lorsque les deux sont également impliqués, la garde partagée est indiquée. Comme l'explique Goubau (2003), la Loi sur le divorce au Canada consacre elle aussi le maintien du *statu quo* et la stabilité de l'enfant, invitant les Tribunaux à tenir compte du contexte dans lequel se trouve l'enfant par rapport à ses parents au moment de prendre la décision.

Le rationnel invoqué pour appuyer cette règle du temps approximatif est basé implicitement ou explicitement sur la théorie de l'attachement (Bowlby, 1969, 1973, 1980). Ce nouveau standard sera approuvé par certains auteurs et contesté par d'autres. L'idée d'Elisabeth Scott (1992), la première à proposer cette règle, était d'assurer une continuité pour l'enfant durant cette période potentiellement perturbatrice pour la famille. Elle propose le maintien des pratiques de soins existantes avant le divorce et des liens d'attachement parent-enfant. Un des avantages de cette règle est la prédictibilité en matière de garde et la possibilité de s'appuyer sur les pratiques de soins et l'implication active des parents avant la séparation pour développer les plans parentaux futurs (Bartlett, 2002 *dans* Riggs, 2005). Un autre argument en faveur de cette règle est que le biais lié au sexe du parent serait réduit, parce que les Tribunaux se concentreraient plus sur les pratiques de soins existantes que sur les enjeux de qualité des pratiques parentales (Bartlett, 2002 *dans* Riggs, 2005). En somme, la principale force de cette règle est qu'elle reconnaît l'importance du lien

d'attachement et la nécessité de le préserver. Elle reconnaît aussi que ce lien se construit avec les personnes qui prennent soin de l'enfant.

Kelly et Ward (2002) se montrent favorables à cette règle du temps approximatif parce qu'elle respecte l'importance de la personne qui prend davantage soin de l'enfant et la capacité de ce dernier à s'attacher aux diverses personnes qui en prennent soin. Ces auteurs affirment que, malgré le manque de support empirique, il est raisonnable de considérer que le temps passé à prendre directement soin de l'enfant est fortement corrélé à une sécurité d'attachement. À l'opposé, Riggs (2005) conteste cette nouvelle règle, parce qu'elle tente, à son avis, de mesurer la relation d'attachement parent-enfant en calculant le temps qu'un parent passe avec l'enfant avant le divorce. Elle croit que c'est une erreur qui crée un préjudice considérable aux parents qui travaillent à l'extérieur du foyer. Riggs (2005) objecte, entre autres, que le temps qu'un parent consacre aux soins de l'enfant est ici confondu avec les habiletés parentales. Elle dénonce aussi la vision selon laquelle le temps passé auprès de l'enfant représenterait la force de l'attachement émotif entre le parent et l'enfant. Selon elle, plusieurs autres facteurs sont en fait plus importants que le temps passé avec le parent. Elle conteste en ce sens l'idée que la seule présence du parent qui prend soin de l'enfant garantisse une sécurité d'attachement. Enfin, elle ne croit pas que le fait de considérer l'implication de chacun des parents avant le divorce réduira le biais en faveur d'un des deux parents. Riggs (2005) s'objecte sur ce dernier point parce que dans les sociétés contemporaines, le parent qui travaille à l'extérieur est souvent le père. Or, la dimension quantitative de temps avec l'enfant que sous-entend la règle approximative comporte, selon elle, un biais à la défaveur des pères. Il ressemble plus à un standard du passé qui soutenait une préférence pour la garde maternelle. Elle déplore enfin que la littérature en droit familial se réfère au degré ou à la force de l'attachement plutôt qu'à la qualité de cet attachement. Pour elle, attachement n'égalise pas sécurité. Nous n'avons qu'à penser, dira-t-elle, aux enfants qui peuvent être attachés et même accrochés intensément à des parents abusifs ou négligents. Elle affirme que ce n'est pas l'intensité avec laquelle un enfant est attaché à son parent qui est un bon prédicteur de son fonctionnement mais plutôt comment l'enfant se sent en sécurité ou non dans ce lien d'attachement au parent. Elle conclut donc qu'en raison de ces failles, la règle du temps approximatif n'est pas un critère raisonnable et utilisable.

Cette divergence autour de la règle approximative a suscité plusieurs interrogations sur les paramètres permettant de déterminer ce qu'est une figure d'attachement. On réfère habituellement à la personne qui prend soin de l'enfant physiquement et psychologiquement, à la qualité des soins donnés, au temps donné, à la continuité de la présence et à la constance de cette personne dans la vie de l'enfant et enfin, à l'investissement affectif



de cette personne envers l'enfant (Colin, 1996; Cassidy, 1999; Howes, 1999). Or, selon Riggs (2005), la règle approximative ne considère que certains de ces paramètres. Les études ont démontré à plusieurs reprises que la qualité du fonctionnement parental et familial et la qualité de la relation entre le parent et l'enfant sont parmi les prédicteurs les plus puissants de l'adaptation de l'enfant au divorce de ses parents, bien plus que la quantité de temps qu'ils passent ensemble (Buchanan, Maccoby et Dornbusch, 1992, 1996; Hetherington, Bridges et Insabella, 1998; Johnston, 1995; Wallerstein, 1998).

### **Garde partagée choisie ou imposée?**

Une importante controverse existe également sur les indications d'une garde partagée selon qu'elle est choisie par les parents ou imposée par le Tribunal. Depuis quelques années, les juges et les experts recommandent la garde partagée lorsqu'un certain nombre de conditions sont réunies. Là où cette décision soulève le plus de controverses, c'est quand les juges en viennent à imposer cette formule d'hébergement dans des situations où les deux parents se disputent sur la modalité de garde ou se réclament respectivement d'une garde exclusive de leurs enfants. Il arrive alors que les Tribunaux tranchent en imposant la garde partagée, si les conditions minimales reconnues par la majorité des juges sont rencontrées. Parmi celles-ci, on retrouve un « degré fonctionnel » de communication et de coopération entre les parents, une proximité géographique et une capacité parentale adéquate (Goubau, 2003). Les Tribunaux appliquent toutefois ces critères de façon fort différente, comme le fait remarquer Goubau (2003), et ils sont de plus en plus nombreux à considérer que les problèmes de communication entre les parents ne devraient pas empêcher, au nom de l'intérêt de l'enfant, d'ordonner une garde partagée lorsque d'autres conditions favorables sont présentes. En somme, le débat entre les experts au sujet de la garde partagée lorsqu'il y a présence de conflits ou de difficultés de communication entre les parents amène deux positions contraires. Pour certains, la garde partagée obligerait les parents à dépasser leurs conflits (Mercier-Gouin dans Goubau, 2003), pour d'autres, elle ne viendrait que les exacerber (Furstenberg et Cherlin, 1991). D'autres affirment que la décision concernant l'hébergement des enfants devrait reposer sur la stabilité affective des parents et sur la fin des conflits interparentaux, quelle que soit la formule de garde. Ceci amène certains à conclure que dans les situations très conflictuelles, il peut être préférable de privilégier un lien avec un parent au détriment de l'autre, afin de diminuer la tension ressentie par l'enfant aux prises avec un conflit de loyauté envers ses parents (Batchy et Kinoo, 2004). Bender (1994), pour sa part, arrive à la conclusion que la garde partagée est la solution de garde optimale, même dans les cas où les parents vivent des conflits sévères. Il soutient qu'avec le temps, la garde partagée contribue à réduire les conflits entre les parents, ce qui représente, selon lui, le meilleur intérêt

de l'enfant. Ce n'est toutefois pas ce que nous observons dans notre pratique clinique. D'autres auteurs observent que l'entente entre parents n'est ni une condition préalable à la résidence alternée, ni une conséquence attendue de cette résidence alternée (Côté, 2000; Luepnitz, 1986; Neyrand, 2001). On pourrait conclure que si les deux parents se font la guerre, l'enfant en subira les conséquences, qu'il soit en résidence monoparentale ou en garde alternée. Nous partageons entièrement ce point de vue.

Les critères considérés dans l'attribution de la garde partagée sont loin de faire consensus. Goubau (2003) a en effet recensé une jurisprudence contradictoire sur la question. Il constate, par exemple, que la présence et l'ampleur des conflits, les valeurs éducatives communes, la capacité des parents à créer un environnement stable pour l'enfant, l'âge de l'enfant et la proximité géographique sont des facteurs dont le poids varie selon les jugements. Les recommandations de l'American Psychiatric Association (1982) et de l'American Psychological Association (1994) mettent l'accent sur les relations personnelles et les désirs de l'enfant pour décider de son lieu de résidence après la séparation. Dans le même sens, Kaltenborn (2001) a démontré que les capacités parentales et la continuité des soins sont des critères moins importants que la préférence et l'attachement de l'enfant envers un parent, même si ces critères doivent être considérés dans le contexte global de chacun des cas. Loin de faire consensus, on observe que différents critères d'évaluation des conditions favorables ou défavorables à la mise en place d'une garde partagée sont utilisés et interprétés différemment par les Tribunaux.

Lowenstein (2002) affirme que la garde partagée ne convient pas à tous, même si elle constitue un idéal qui ne peut être atteint qu'avec la maturité et la bonne foi des parents. Si elle est imposée à des parents en conflit, cet arrangement de garde ne sera pas bénéfique. Pour que la garde partagée puisse fonctionner, les parents doivent mettre de côté leur animosité et se concentrer sur ce qu'ils peuvent faire, dans le meilleur intérêt de leurs enfants (Lowenstein, 2002). Il soutient, à l'instar de Gardner (2000), que lorsque la garde partagée n'est pas possible, la garde devrait être accordée au parent qui est le moins susceptible d'aliéner l'autre parent. La tentative d'évacuer complètement un parent de la vie de l'enfant dans les cas conflictuels d'aliénation parentale peut entraîner, dit-il, de sérieux problèmes de comportement et des difficultés émotionnelles chez les enfants. Il ajoute que le parent qui est le plus rationnel et juste et qui favorise le plus l'implication de l'autre parent devrait se voir octroyer la garde de l'enfant, que ce soit la mère ou le père. Gardner ajoute que l'enfant ne devrait jamais être forcé de choisir. Il se sentira en sécurité seulement lorsque ses parents seront impliqués auprès de lui et se traiteront mutuellement avec respect et considération.

---

### **Conditions de réussite ou d'échec de la garde partagée**

Pour Cloutier (1990), la garde partagée est la formule qui respecte le mieux le désir des enfants de conserver une relation avec chacun des parents. Il reconnaît que toutes les familles ne sont pas aptes à vivre une garde partagée et il dresse une liste des facteurs de réussite et d'échec d'une telle forme de garde. Parmi les facteurs liés à la réussite de cette formule, figurent le respect de la relation entre l'enfant et l'autre parent, la capacité de poser un regard objectif sur la situation, l'empathie face au point de vue de l'enfant et de l'autre parent, la capacité à redéfinir la relation et les rôles avec l'ex-conjoint, une bonne estime de soi, de la flexibilité et de l'ouverture. À notre avis, seul un nombre infime de parents est en mesure de rencontrer ces conditions. Du côté des facteurs d'échec, il relève l'hostilité envers l'ex-conjoint en présence de l'enfant, des histoires d'abus physique, de consommation d'alcool ou de drogues, une vision disqualifiante de l'autre parent et l'incapacité à départager ses besoins personnels de ceux de l'enfant. Bien qu'ils soient plutôt favorables à l'hébergement alterné, Poussin et Martin-Lebrun (1997) affirment que ce mode de garde n'est pas une panacée ni un luxe que tout le monde peut se permettre. Ils diront plutôt que la garde partagée représente la moins mauvaise solution pour des parents qui veulent continuer d'assumer leur fonction parentale après une séparation. Ils insistent bien sur le fait qu'il doit y avoir une entente réelle entre les parents pour que cet arrangement soit bénéfique pour l'enfant. Ils observent dans leur étude que la plupart des enfants qui vivaient en résidence alternée présentaient une meilleure estime de soi que les autres enfants provenant de familles séparées et vivant un autre type de garde.

### **TYPE DE GARDE ET ADAPTATION DE L'ENFANT**

Ici encore, il n'y a pas de consensus dans la littérature scientifique sur le type de garde qui favorise le mieux l'adaptation de l'enfant. Diverses conclusions sont avancées. Certains auteurs affirment que la littérature appuie sans équivoque la garde partagée (Bender, 1994), alors que d'autres disent que des variables telles que les conflits parentaux sont plus importantes que les arrangements de garde pour évaluer les conséquences chez les enfants (Twaite et Lunchow, 1996). La garde partagée serait inappropriée dans des situations très conflictuelles et associée à plus de difficultés d'adaptation chez les enfants (Johnston, 1995; Johnston, Kline et Tschann, 1989). C'est la persistance de la haine entre les ex-conjoints, qui les pousse ou pousse l'un d'entre eux à chercher l'élimination physique ou symbolique de l'autre, qui serait le plus néfaste pour les enfants (Batchy et Kinoo, 2004). Toutefois, aucun facteur ne peut à lui seul expliquer comment l'enfant s'ajustera à la séparation de ses parents (Cyr et Carobene, 2004).

Dans une méta-analyse, Whiteside et Becker (2000) confirment l'utilité d'un modèle interactionnel pour expliquer l'adaptation de l'enfant ayant connu la séparation de ses parents avant l'âge de cinq ans. Ce modèle repose sur des facteurs concernant le climat prédivorce, les caractéristiques du père et de la mère comme individus et l'état de leur relation après le divorce. Les auteurs concluent que les variables qui relèvent de la mère ne devraient pas être considérées isolément de l'alliance parentale et de la relation père-enfant. Par exemple, ils démontrent que la dépression maternelle associée aux conflits conjugaux influence la relation entre les parents. De même, ajoutent-ils, il est possible qu'une faible estime de soi et un niveau d'anxiété élevé, jumelés à des stress importants pour les pères et les mères, rendent les ex-conjoints non seulement moins disponibles et moins efficaces comme parents, mais que cela affecte leur collaboration parce qu'ils auraient plus de difficulté à se contrôler. Des habiletés parentales moindres de la part du parent moins expérimenté pourraient aussi contribuer aux conflits entre les parents. Cette méta-analyse démontre donc que d'autres variables que la formule de garde adoptée prédisent l'adaptation de l'enfant par leur effet sur la relation coparentale. Ces observations amènent Whiteside et Becker (2000) à suggérer que le débat sur la garde partagée se centre sur la qualité de l'environnement parental plutôt que sur le temps partagé par le parent et son enfant ou sur la décision de laisser l'enfant passer la nuit ou non chez le parent non gardien.

### **Adaptation de l'enfant et garde par le parent du même sexe**

Plusieurs études démontrent des différences entre les enfants résidant avec leur mère et ceux résidant avec leur père. Toutefois, ni le sexe du parent ni l'interaction entre le sexe du parent et celui de l'enfant n'influenceraient de façon significative le bien-être de l'enfant. Dans leur méta-analyse, Amato et Keith (1991) constatent que les enfants vivant chez leur père sont mieux adaptés et rapportent un plus grand bien-être (particulièrement les garçons) comparativement aux enfants vivant chez leur mère. Ils observent aussi que les garçons qui vivent chez leur mère sont plus désavantagés que les filles, ce qui viendrait soutenir l'hypothèse qu'il est mieux pour les enfants de résider avec le parent de même sexe. À l'inverse, d'autres chercheurs réfutent cette hypothèse (Sales, Manber et Rohman, 1992; Twaite et Lunchow, 1996) et ne rapportent aucun bénéfice associé à la résidence avec le parent de même sexe (Powell et Downey, 1997) ou alors, notent que le sexe du parent influence très peu le fonctionnement de l'enfant (Guttman et Lazar, 1998). Pour leur part, Buchanan *et al.* (1992; 1996) n'observent que des différences minimales entre l'ajustement des adolescents vivant avec leur père, l'ajustement des adolescents résidant avec leur mère ou l'ajustement de ceux vivant en garde partagée. Ils expliquent que ces différences pourraient d'ailleurs être attribuables à un effet de sélection. Par exemple, les adolescents confiés à

la garde du père pourraient être ceux qui ont, au départ, plus de difficultés que les autres jeunes.

### **La garde partagée serait-elle meilleure pour l'enfant?**

Dans le débat autour de la garde partagée, les tenants de cette formule mettent de l'avant les bénéfices pour l'enfant associés au maintien de la relation avec chacun des parents. Selon ces protagonistes, l'accès aux deux parents pourrait minimiser l'impact de la perte ou de l'absence d'un parent comme c'est le cas en garde exclusive. De plus, ils soutiennent que, pour l'enfant, le fait d'avoir accès aux ressources des deux parents pourrait atténuer l'impact des stress économiques et des désavantages qui y sont associés (Bauserman, 2002). De leur côté, les opposants à la garde partagée soutiennent que cette alternance entre les deux résidences n'assure pas à l'enfant la stabilité dont il a besoin et peut amener des difficultés chez lui, surtout lorsqu'il est exposé à des conflits entre ses parents (Emery, Otto et O'Donohue, 2005).

Dans une imposante méta-analyse effectuée sur 33 études impliquant au total 1846 familles en garde exclusive et 814 familles en garde partagée, Bauserman (2002) établit que les enfants en garde partagée ont un bien-être psychologique supérieur à celui des enfants qui connaissent d'autres modes de garde. Cette différence se retrouve tant pour les familles en garde légale partagée que pour celles en garde physique partagée<sup>1</sup>. Même après avoir contrôlé la qualité des recherches qui aurait pu influencer ces résultats, cette différence reste significative. Toutefois, une relation causale ne peut être établie entre l'adaptation de l'enfant et le type de garde en raison de la nature corrélationnelle des recherches dans le domaine (Bauserman, 2002). Ainsi, dans la plupart des études recensées, le niveau de conflits entre les parents, qu'ils soient en garde exclusive ou en garde partagée, n'est ni mesuré, ni contrôlé statistiquement. Or, cette variable pourrait expliquer en partie les résultats observés. Cela constitue une limite importante des études. Dans les quelques études qui ont tenu compte des conflits entre les parents, les chercheurs constatent que les ex-conjoints qui optent pour une garde partagée rapportent moins de conflits au moment de la séparation. Ceci vient appuyer l'hypothèse d'une autosélection des familles en garde partagée. Ainsi, il se pourrait que la meilleure adaptation des enfants en garde partagée soit attribuable à cet effet de sélection. Cependant, l'étude de Gunnoe et Braver (2001), qui a tenu compte des niveaux de conflits prédivorce, démontre tout de même un plus grand bien-être chez les enfants qui vivent la garde partagée. Toutefois, les auteurs suggèrent que ces résultats seraient attribuables, du moins en partie, à un effet de

---

1. La garde physique partagée réfère ici à une portion égale ou significative de temps (au moins 25 %) passée chez chacun des parents.

sélection, ces familles ayant au départ un meilleur fonctionnement. Cela nous amène à conclure que les motifs sur lesquels repose le choix de garde, les caractéristiques des parents qui prennent cette décision et l'état de leur relation de couple au moment de la rupture sont déterminants dans le choix qu'ils feront.

La méta-analyse de Bauserman (2002) démontre de plus qu'il n'y a pas de différence entre l'adaptation des enfants qui vivent en garde partagée et celle de ceux qui vivent dans des familles intactes. L'auteur en conclut donc que la garde partagée est bénéfique pour l'enfant puisqu'elle permet un contact continu avec les deux parents. Toutefois, ici encore, l'effet de sélection (selon lequel les parents qui choisissent la garde partagée pourraient avoir au départ une meilleure relation) pourrait être responsable de la meilleure adaptation des enfants. Il est donc pratiquement impossible d'extrapoler des conclusions tirées d'études portant sur des familles qui ont volontairement choisi la garde partagée à celles tirées de familles qui se voient imposer cette forme de garde (Emery, Otto et O'Donohue, 2005). Emery *et al.* (2005) concluent que la garde partagée semble être un arrangement profitable pour seulement une minorité de parents et ne devrait pas être encouragée comme étant une solution équitable pour les parents qui se disputent la garde ou qui sont aux prises avec de hauts niveaux de conflits. Bauserman (2002) reconnaît lui aussi que la garde partagée n'est pas préférable ou même égale à la garde unique dans toutes les situations. La garde partagée pourrait être néfaste, dit-il, si le parent a des problèmes de santé mentale ou des difficultés importantes d'adaptation, s'il y a abus ou négligence.

Cette méta-analyse de Bauserman a été sévèrement critiquée par Wilson (2002) qui lui reproche particulièrement son parti pris en faveur de la garde partagée et qui l'accuse d'avoir commis quelques oublis ou négligences dans son analyse. Il lui reproche, entre autres, le fait de ne pas avoir inclus des études qualitatives dans son texte, son ton hypothétique plutôt que scientifique et le fait de ne pas avoir fait ressortir tous les aspects négatifs de la garde partagée. Wilson (2002) soutient, quant à lui, que l'absence du père n'est pas liée à des conséquences négatives pour l'enfant. Il avance même que les pères divorcés aideraient davantage leurs enfants en versant une pension alimentaire qu'en les visitant. Même si les recherches portant sur l'adaptation de l'enfant en fonction des différents arrangements de garde arrivent à des résultats divergents, une conclusion est partagée par toutes les études. Les chercheurs s'entendent pour dire que la qualité des relations parentales, la qualité du fonctionnement familial et la qualité des relations parent-enfant sont plus importantes que les aspects structureaux de la famille (c'est-à-dire les arrangements de garde) et sont les meilleurs prédicteurs du bien-être de l'enfant à la suite d'un divorce (Amato, 2000; Buchanan *et al.*, 1992,

---

1996; Emery *et al.*, 2005; Johnston, 1995; Hetherington *et al.*, 1998; Kelly, 2000; Kline, Johnston et Tschann, 1991; Martinez et Forgatch, 2002; Pruett, Ebling et Insabella, 2004; Tschann, Johnston, Kline et Wallerstein, 1990; Wallerstein, 1998).

### **Qu'est-ce qui importe réellement dans le mode de garde?**

Ni la résidence monoparentale ni la résidence alternée ne sont donc des remèdes miracles contre les effets négatifs des conflits parentaux sur l'enfant. La solution est ailleurs. Il faut que les deux parents réussissent à séparer leurs disputes comme ex-conjoints de leur relation en tant que parents (Côté, 2000; Neyrand, 2001). Les études révèlent que c'est la persistance des conflits entre les parents après le divorce qui est le plus dommageable pour les enfants, d'autant plus que ces différends concernent souvent les enfants, quel que soit le type de garde exercé par les parents. La garde partagée est particulièrement dommageable lorsqu'un des parents est abusif, rigide, manipulateur ou en colère d'être divorcé (Johnston, 1995). La garde physique partagée est bénéfique pour les enfants lorsque les conflits entre les parents sont contenus (Emery *et al.*, 2005).

En somme, ce qui perturbe le plus les enfants, ce sont les comportements des parents. Ainsi, l'anxiété ou la dépression d'un parent, son agressivité envers l'autre parent ou l'utilisation de l'enfant dans le conflit parental ont des effets néfastes sur l'enfant, et ce, peu importe le type de garde qu'il vit (Luepnitz, 1986). De plus, nous savons que l'équilibre émotionnel d'enfants très jeunes dépend largement de leur principale figure d'attachement. Les nourrissons et les jeunes enfants sont vulnérables face aux sentiments d'inquiétude et de colère de leurs parents et vont, lorsque ces sentiments sont intenses et mal contenus, jusqu'à les ressentir en présence de leurs parents (Kalter, 1990). On retrouve souvent l'origine des malaises de l'enfant lors de ses contacts avec l'autre parent. Les sentiments agressifs, le refus de voir ce parent, la peur, l'hostilité, le rejet et la haine, dans les cas les plus sévères d'aliénation parentale, prennent souvent leur source dans une relation destructrice du lien avec l'autre parent. C'est pourquoi il est essentiel d'être bien à l'affût des divers indices de dénigrement et de disqualification de l'autre parent en présence de l'enfant au moment d'évaluer les choix de garde pour l'enfant.

Le lien d'attachement à chacun des parents dépend également de ce que chacun d'eux saura mettre en place avec l'enfant. Ainsi, il est possible qu'un enfant développe un style d'attachement insécure si le parent qui s'occupe de lui est incapable de répondre avec sensibilité à ses besoins et s'il abuse émotivement de son enfant par des attitudes de rejet, de surinvestissement ou de négligence, par exemple. À l'opposé, il se peut qu'un enfant forme un lien d'attachement sécure avec un parent qu'il voit

relativement peu, mais qui répond avec sensibilité à ses besoins et lui offre un soutien émotif adéquat lors de ses interactions avec lui. Johnston (1995) a démontré qu'une relation chaleureuse et affectueuse entre le parent et l'enfant, centrée sur les besoins de l'enfant, jumelée à des attentes et un contrôle parental appropriés, est associée à une bonne adaptation de l'enfant. Il est donc essentiel de tenir compte de la qualité des contacts parent-enfant et la qualité de la relation d'attachement entre eux plutôt que de s'arrêter uniquement à la durée du contact parent-enfant et à la force de leur attachement (Kline, Pruett et Santangelo, 1999; Riggs, 2005).

Les relations coparentales qui sont positives, soutenantes et empreintes de collaboration sont associées à une adaptation optimale de l'enfant. À l'inverse, les comportements parentaux négatifs et hostiles sont associés à un processus problématique et destructeur qui rend les enfants plus à risque de rencontrer des difficultés d'adaptation (Whiteside et Becker, 2000).

Les résultats de recherche soutiennent aussi que la stabilité des visites du père non gardien prédit mieux l'ajustement de l'enfant que la fréquence des contacts avec ce dernier. Par ailleurs, le climat interparental influence la stabilité des ententes de garde. Ainsi, les parents qui avaient une relation hostile durant la première année suivant leur séparation sont les plus susceptibles de modifier leurs arrangements de visites trois ans après la séparation (Isaacs, 1988).

### **L'enfant peut-il coucher chez le parent non gardien?**

Il existe une importante controverse en droit familial sur la question des horaires de visite pour le jeune enfant, incluant des couchers chez l'autre parent. Or, il est impossible d'ignorer qu'aux États-Unis, plus de la moitié des enfants font face au divorce de leurs parents avant l'âge de 6 ans et 75 % d'entre eux ont moins de 3 ans (Emery, 1988). Les mêmes tendances sont observées au Québec. En effet, en 1960, 25 % des enfants vivaient dans une famille monoparentale avant l'âge de 20 ans. En 1993, ce 25 % est atteint avant l'âge de 6 ans. Les couples se séparent de plus en plus tôt et ces ruptures impliquent ainsi des enfants en bas âge (Marcil-Gratton et Lebourdais, 1999). Des enquêtes aux États-Unis révèlent que plus du tiers des enfants de moins de 2 ans passent des nuits à dormir chez l'autre parent (Maccoby, Depner et Mnookin, 1988; Seltzer, 1991). Or, le barreau américain déconseille que les enfants dorment chez l'autre parent avant l'âge de 4 ans (Spokane County Bar Association, 1996). Plus récemment, des chercheurs ont remis cette prémisse en question et avancent plusieurs arguments appuyant l'idée que l'enfant puisse dormir chez son autre parent, et cela même en bas âge (Kelly et Lamb, 2000; Lamb et Kelly, 2001; Warshak, 2000).



À ce jour, la seule étude empirique qui a étudié cette question conclut que les enfants qui passaient régulièrement la nuit chez leur père présentaient à 2 ans et demi davantage de patrons d'attachement désorganisés comparativement aux enfants qui ne dormaient pas chez leur père ou aux enfants de familles intactes (Solomon et George, 1999). Les auteurs recommandent que les couchers à l'extérieur de la résidence maternelle ne soient pas suggérés avant l'âge de 3 ans. Toutefois, ils constatent que la plupart des parents de leur étude n'ont pas su créer les conditions nécessaires pour que ces couchers permettent de maintenir un attachement sécuritaire chez leurs enfants. Les résultats de cette recherche ont souvent été mal interprétés et utilisés dans une argumentation en défaveur de la garde partagée. L'étude de Solomon et George (1999) fait aussi l'objet d'un certain nombre de critiques. On lui reproche entre autres de ne pas avoir démontré que les enfants de l'étude avaient établi un attachement à leur père avant que les couchers chez lui soient instaurés. On dit aussi que les chercheurs n'ont pas tenu compte du fait que certains enfants de l'échantillon avaient connu des expériences répétées et parfois prolongées de séparation d'avec leur père et que plusieurs enfants des familles séparées n'avaient jamais vécu avec leurs deux parents. Or, ces éléments pourraient expliquer en partie les résultats observés (Lamb et Kelly, 2001). Enfin, cette recherche est de nature corrélationnelle. C'est donc dire que les liens observés entre les couchers chez le père et les types d'attachement sont de nature corrélationnelle et non causale comme certains se plaisent à le laisser entendre. Pruett, Ebling et Insabella (2004) déplorent en effet que cette étude laisse entendre que les couchers chez l'autre parent seraient responsables des troubles d'adaptation des enfants. Selon eux, d'autres facteurs tout aussi importants, sinon plus, pour l'adaptation des enfants, comme la qualité de la relation interparentale et la relation parent-enfant, pourraient expliquer ces difficultés de fonctionnement chez les enfants. Ce qui importe le plus, à leur avis, ce sont les circonstances qui entourent ces arrangements de garde et d'accès et les caractéristiques individuelles de l'enfant. Le contexte qui entoure ces plans parentaux est critique parce qu'il influence profondément l'expérience que l'enfant en fera (Kelly et Lamb, 2000; Solomon et Biringen, 2001). En insistant sur l'importance du contexte dans lequel se déroulent la garde et l'accès et sur la nécessité d'établir des horaires stables pour les enfants, les chercheurs déplacent le débat des couchers chez l'autre parent sur une question encore plus fondamentale, soit la régularité et la stabilité des horaires mis en place et la qualité de la relation parent-enfant. Les enfants ont besoin d'une stabilité affective, relationnelle, psychologique. Leurs repères sont avant tout liés aux relations qu'ils entretiennent avec leurs proches : papa, maman, frères, sœurs, copains, copines. Ce qui est essentiel pour les enfants, c'est de les aider à naviguer à travers ces transitions et à émerger comme des individus compétents,

sécurisées, ayant maîtrisé leurs enjeux de développement et capables de faire face aux défis de la vie (Pruett, Ebling et Insabella, 2004).

Vu la rareté des recherches sur le sujet, Warshak (2002) dénonce l'absence de justification scientifique de la politique de restriction des couchers chez l'autre parent (*blanket restriction*) recommandée par Solomon et Biringen (2001). Il affirme qu'il faut éviter de priver les enfants d'une expérience importante qui peut aider à soutenir des interactions normales avec les deux parents. Warshak (2000) conteste aussi l'idée que les enfants peuvent tolérer de dormir le jour en présence de leur père, ou en présence d'éducateurs dans les garderies, mais ne peuvent pas dormir la nuit chez leur père. Il dit que cette affirmation n'est pas fondée sur un jugement scientifique. Il reconnaît toutefois que les couchers chez l'autre parent représentent une option et non une recommandation pour tous. Il soutient que les parents doivent adapter leurs décisions aux circonstances et aux besoins de leur famille (Warshak, 2002). Le lien père-enfant doit être particulièrement soutenu chez les enfants en bas âge. En effet, il est connu que les pères se désengagent souvent de la vie de leurs enfants dans les deux années qui suivent la séparation, surtout si ceux-ci ne sont pas soutenus dans leur rôle parental par des décisions légales (Kelly, 2000). La probabilité qu'un père maintienne un lien significatif avec l'enfant à travers le temps est plus grande s'il y a des couchers chez lui (Maccoby et Mnookin (1992).

### **La notion d'un seul parent psychologique**

La notion de monotropie, c'est-à-dire l'idée que les enfants ont un besoin biologique de développer un attachement sélectif à une seule personne, a été abandonnée dans les théories contemporaines sur l'attachement. En effet, l'abondance des recherches dans le domaine de l'attachement a permis de réfuter la notion d'un seul parent psychologique. Ainsi, il a été démontré que les enfants développent normalement un attachement étroit à leurs deux parents et que cela se produit environ au même moment (approximativement à 6-7 mois). Il est connu aussi que les enfants vont beaucoup mieux s'ils ont la possibilité d'établir et de maintenir de tels attachements (Biller, 1993; Lamb, 1997; Parke, 1981; Warshak, 1992). Même s'il y a une hiérarchie dans les relations qu'établissent les enfants, la plupart développent des attachements sélectifs simultanés à un petit nombre de personnes qui prennent soin d'eux ou qui sont en contact avec eux (Warshak, 2000). Il n'a pas été démontré que le fait d'avoir plusieurs figures d'attachement diminue la force de l'attachement à la ou aux première(s) figure(s) d'attachement dans les deux premières années de vie. La capacité de ces personnes à rassurer l'enfant et à en prendre soin est à la base d'un attachement sécurisé chez l'enfant (Kelly et Lamb, 2000). Tenter de mettre en ordre l'importance des parents est vu par Warshak, (1996) comme un artéfact des disputes entre les hommes et les

femmes autour de la garde de l'enfant. Il affirme que pour maintenir une relation de qualité avec leurs enfants, les parents ont besoin d'avoir suffisamment d'interactions avec eux sur une base régulière. Même si c'est la qualité qui prévaut sur la quantité de temps, l'implication du parent dans les activités de la vie quotidienne est importante. Les couchers chez l'autre parent ne devraient cependant pas être prescrits ni proscrits systématiquement dans tous les cas (Warshak, 2002). Les recherches démontrent néanmoins l'importance de tout mettre en œuvre pour encourager les pères à maintenir leur engagement émotif et financier envers leur enfant. À ceux qui avancent que la double résidence pourrait perturber les jeunes enfants et leur construction identitaire, Neyrand (2001) répond que ces craintes sont largement non fondées. Elles s'appuient, dira-t-il, sur la croyance que l'unité de lieu est la garantie d'une unité psychique alors que selon lui, cette unité dépend moins de la réalité matérielle que de la réalité psychique. Batchy et Kinoo (2004) abondent dans le même sens et dénoncent la conviction populaire à l'effet que la stabilité dont l'enfant a besoin pour bien grandir ne puisse être garantie que par une unité de lieu de résidence (avoir sa chambre, savoir où est sa maison). Ces auteurs affirment que cette unité de lieu assure à l'enfant un confort de vie, mais ne garantit pas la satisfaction d'un besoin de sécurité fondamentale chez l'enfant. Pour eux, ce ne sont pas les différences entre les règles des deux lieux de vie qui constituent un problème dans les situations de résidence alternée. C'est plutôt l'existence de règles contradictoires dans un même milieu ou la critique qu'un parent fait des règles de vie établies par l'autre parent qui font problème. Les enfants de familles intactes ne sont pas exempts de ces différents standards entre leurs parents et, bien qu'un tel état de fait soit perturbateur pour les enfants, il n'est pas l'apanage de la résidence alternée.

L'étude de Steinman (1981) avait déjà démontré que les enfants en garde alternée pouvaient très clairement différencier leurs deux domiciles. Ils arrivaient à garder séparément dans leur esprit chacun des endroits de résidence, leur relation avec chaque parent et ne rapportaient pas de confusion d'un parent à l'autre. De plus, la plupart des enfants arrivaient à gérer des horaires de temps de vie complexes. Pour Le Camus (1998) : « Il n'y a pas un "âge de la mère" au cours duquel l'enfant aurait seulement besoin d'affection, puis un "âge du père" au cours duquel prévaudrait le besoin d'autorité (seconde enfance et adolescence). C'est dès le commencement et tout au long de l'enfance que la mère et le père doivent se rendre présents et s'impliquer chacun à leur manière comme de véritables coacteurs de la structuration psychoaffective et du développement de leur enfant. » (p. 138).

### La construction du lien d'attachement avec chacun des parents

Historiquement, le lien d'attachement mère-enfant a été préservé par l'établissement d'une résidence unique chez la mère. Les droits de visite élargis ou les couchers chez l'autre parent (principalement le père) ont été longtemps découragés ou interdits par les juges, les avocats ou les professionnels de la santé mentale parce que cela pouvait perturber, croyait-on, le sentiment de sécurité et de bien-être des enfants (Goldstein, Freud et Solnit, 1973; Goldstein, Freud, Solnit et Goldstein, 1986; Hodges, 1991). Des normes aussi restrictives et prescriptives reflètent actuellement une vision dépassée de la relation parent-enfant et ne tiennent pas suffisamment compte de la recherche sur le développement de l'enfant et sur les théories de l'attachement. De telles recommandations négligent également l'importance de la qualité de la relation père-enfant et mère-enfant, la nature de l'implication des deux parents et le besoin de l'enfant de maintenir une relation forte et significative avec chacun de ses parents après la séparation (Lamb, Sternberg et Thompson, 1997). La recherche a démontré que les enfants vont pouvoir bien s'adapter à des plans parentaux si ceux-ci sont prévisibles, si les deux parents sont sensibles aux besoins physiques, psychologiques et développementaux des enfants et s'ils sont disponibles à eux émotivement (Horner et Guyer, 1993; Lamb, 1998). Les parents doivent être encouragés par leurs avocats, leur médiateur ou par les juges à communiquer directement quand c'est possible, soit par écrit ou verbalement (Kelly et Lamb, 2000). Si cela n'est pas possible, en raison de l'intransigeance ou des sentiments trop conflictuels de l'un ou des deux parents, la Cour devrait ordonner aux parents de se faire assister dans leur coparentalité par des conseillers parentaux, des thérapeutes, des médiateurs, des *special masters*, jusqu'à ce que la colère et l'hostilité associées au divorce soient à un niveau contrôlable (Emery, 1994, 1999; Kelly, 1991, 1994). Plusieurs chercheurs réputés dans le domaine en arrivent à la conclusion que bien qu'une bonne collaboration entre les parents est bénéfique, il ne faut pas s'empêcher de promouvoir des relations parent-enfant significatives après la séparation ou le divorce si l'un ou les deux parents ne sont pas capables de collaborer. Des parents désengagés ou trop conflictuels peuvent fonctionner efficacement en parallèle et ainsi continuer à soutenir l'adaptation de leurs enfants (Lamb et al., 1997; Maccoby et Mnookin, 1992; Whiteside, 1998). Selon ces auteurs, dans les situations de conflits sévères, les transitions entre les résidences doivent s'effectuer sur un terrain neutre, à l'école, chez la gardienne, à la garderie, chez les grands-parents ou dans des points de rencontres prévus à cette fin. Il ressort clairement dans la littérature scientifique que les pères ne doivent pas se voir refuser l'accès à leurs enfants en raison de conflits entre les parents. Cependant, nous croyons qu'un soutien à la parentalité par des spécialistes du développement des enfants est non seulement indiqué mais nécessaire dans ces conditions.

L'un des opposants féroces à l'hébergement alterné chez les jeunes enfants est Maurice Berger (2005). Autorité fort respectée en France et ailleurs dans le monde dans le domaine de la pédopsychiatrie, cet auteur décrit un portrait alarmant de ces jeunes enfants placés en résidence alternée. Il énonce des notions cruciales au sujet des besoins du jeune enfant (de moins de 6 ans) en matière d'attachement et décrit les conditions nécessaires (stabilité, fiabilité, prévisibilité, accessibilité) pour qu'un lien d'attachement soit sûr et stable. Bien que nous soyons parfaitement en accord avec ses énoncés, nous déplorons que l'auteur n'ait pas la prudence de conserver une position critique face à ses observations cliniques. Il affirme que si la résidence alternée est mise en place trop précocement, l'enfant est privé de sa base d'attachement plus longtemps que ce qu'il n'est capable de supporter. Selon Berger, tant que l'enfant n'a pas en mémoire l'image sécurisante de sa mère (entre 6 à 9 mois), il supporte mal d'être séparé d'elle et est à risque de développer un attachement de type désorienté-désorganisé. À partir de 150 situations cliniques, Berger (2004, 2005) décrit la présence de symptômes importants et durables allant de manifestations d'angoisse d'abandon, de sentiments d'insécurité, de troubles de sommeil, d'agressivité, de perte de confiance en l'adulte et de refus de suivre la moindre contrainte. Or, il présente ces données en supposant un lien causal entre ses observations et la mise en place de la résidence alternée. De plus, les situations qu'il observe proviennent de sa consultation clinique. On peut donc penser qu'il s'agit là d'un échantillon clinique non représentatif de tous les cas de garde alternée, en particulier de ceux dans lesquels de tels symptômes ne sont pas présents. En effet, que penser des situations où les parents exercent l'hébergement alterné avec sensibilité, souplesse, empathie et collaboration et qui ne se présentent pas à sa clinique? En outre, pour appuyer ses observations il rapporte partiellement les conclusions de l'étude des américaines Solomon et George (1999) à l'effet que 2/3 des enfants de cette étude qui passaient régulièrement la nuit chez le père, avaient davantage des patrons d'attachement désorganisés à un an puis à deux ans et demi, comparativement aux enfants qui ne passaient pas la nuit chez leur père et comparativement aux enfants de familles intactes. Ces nourrissons manifestaient des comportements d'agrippement, d'agressivité, d'hypervigilance et d'hypersensibilité face à toute expérience de séparation réelle ou potentielle d'avec leur mère. Les auteurs attribuent l'insécurité chez ces enfants à la répétition des séparations nocturnes d'avec leur mère et suggèrent qu'il est préférable pour les enfants d'avoir des contacts fréquents avec leur père, mais de dormir dans la même maison que la mère (Solomon et George, 1999). Les auteurs concluent que les tribunaux doivent accepter que le meilleur intérêt de l'enfant ne soit pas un synonyme d'équité pour les deux parents, ce à quoi nous souscrivons. Berger (2005) ajoute que vouloir gagner quelques mois de

présence paternelle plus intensive auprès de l'enfant se fait au prix d'une insécurité interne et une dépendance accrue envers la mère pour l'enfant.

Cependant, ce que Berger omet de mentionner et que l'étude de Solomon et George (1999) révèle, c'est que les patrons d'attachements désorganisés chez les enfants qui passent régulièrement la nuit chez leur père sont associés à un haut niveau de conflits entre les parents, peu de communication parentale à propos de l'enfant et à une protection psychologique moindre de l'enfant par la mère, dans le contexte des visites parentales. En effet, ces mères se décrivent comme étant incapables de demander des arrangements de visite qu'elles jugent adéquats pour l'enfant et se décrivent comme étant incapables de reconforter l'enfant lorsqu'il est en détresse avant et après les visites chez le père. En contrepartie, les enfants qui passent la nuit chez leur père et qui démontrent un attachement de style organisé ont des mères qui se décrivent comme étant actives et confiantes de pouvoir assurer à l'enfant une protection psychologique dans le contexte des visites.

Ainsi, on constate que les conditions dans lesquelles s'effectuent les visites nocturnes sont très importantes. Chez les quelques enfants qui ont développé des patrons d'attachement organisés tout en passant régulièrement la nuit chez le père, les parents étaient capables de rassurer le bébé et d'être sensibles à sa détresse lors des séparations et des retrouvailles. Ces parents se montraient aussi flexibles et accommodaient leurs visites aux besoins du bébé, particulièrement s'il était en détresse au moment de la séparation ou s'il était malade. Par contre, chez la majorité des enfants qui passaient la nuit chez leur père, les parents n'arrivaient pas à rassurer l'enfant particulièrement lors des séparations et des retrouvailles, ce qui expliquerait vraisemblablement pourquoi ces enfants ont développé des patrons d'attachement désorganisés (Solomon et George, 1999). De plus, les échanges entre les parents concernant leur bébé survenaient surtout lors des transitions. C'est donc lors des transitions que les parents étaient le plus susceptibles d'exprimer et de ressentir de la colère, de l'anxiété ou de se retirer avec rigidité. Quelques fois, la colère ou l'anxiété du parent était redirigée vers l'enfant. Ces informations additionnelles concernant les conclusions de cette importante étude sur les nourrissons qui dorment chez leur autre parent viennent nuancer la position de Berger sur les conséquences dévastatrices des couchers chez le père en replaçant ces observations dans le contexte particulier qui donne un sens tout autre aux résultats incomplets rapportés par Berger pour soutenir sa position sur la question.

En réponse à la position de Berger qui dit que la garde alternée n'est possible que vers l'âge de 4 ou 5 ans, Batchy et Kinoo (2004) soutiennent qu'il est essentiel de favoriser des contacts entre le petit enfant et son

père. Ils ajoutent que celui-ci devrait pouvoir s'occuper de son bébé plusieurs fois par semaine et qu'il devrait participer à ses soins (toilette, repas, jeux). C'est ainsi, selon eux, qu'une relation peut se construire entre Dans ces conditions, ils affirment que l'enfant, même jeune, pourra passer des nuits chez son père. Avec cette implication régulière dans les activités de soins de base auprès de l'enfant, un rythme s'établit et chacun des parents entretient un lien de confiance avec l'enfant, et ce, au bénéfice de ce dernier. Kelly et Lamb (2000) abondent dans le même sens. Pour eux, les contacts en soirée et les couchers chez l'autre parent sont nécessaires pour l'établissement d'un lien d'attachement. Ces moments offrent la possibilité d'interactions et d'activités cruciales de soins incluant le bain, le réconfort s'il y a blessure ou anxiété, le rituel du coucher, le réconfort au milieu de la nuit, la réassurance ainsi que la sécurité des moments au lit avec le parent au réveil. Toutes ces interactions sont difficiles sinon impossibles dans le cadre des visites d'une heure ou deux. Ces activités quotidiennes viennent promouvoir et maintenir la confiance de l'enfant en ses parents tout en approfondissant et en renforçant l'attachement parent-enfant. Les auteurs ne croient pas qu'il faille limiter les contacts et les couchers chez le père lorsque la mère allaite l'enfant et suggèrent même qu'une fois la routine d'allaitement bien établie, que la mère peut extraire son lait pour que le père puisse nourrir l'enfant (Kelly et Lamb, 2000). Cette position soulève une forte controverse chez plusieurs théoriciens de l'attachement surtout lorsqu'elle donne lieu à un sevrage accéléré du nourrisson. Dans un tel cas, cette recommandation répond selon nous au besoin du parent non gardien plutôt qu'à l'intérêt réel de l'enfant. Kelly et Lamb (2000) insistent cependant sur l'importance d'assurer une grande stabilité dans les horaires et routines entourant les repas et le sommeil de l'enfant. À cette fin, ils insistent sur l'importance d'une bonne communication entre les deux parents. Les parents doivent échanger de l'information sur l'heure et les rituels du coucher, les réveils de nuit, les préférences alimentaires, les horaires des repas, les pratiques efficaces pour réconforter l'enfant, les maladies et changements de routines, à mesure que l'enfant grandit. À l'appui de cette position, les études de Braver Wolchik, Sandler, Sheets (1993) et de Maccoby et Mnookin (1992) ont trouvé des liens significatifs entre les doutes des mères quant à la compétence parentale des pères, des hauts niveaux de conflits entre les parents et une faible fréquence de visites des pères.

### **LES THÉORIES DE L'ATTACHEMENT FACE À LA CONTROVERSE**

Selon les chercheurs, les décisions concernant la garde et l'accès prises dans le meilleur intérêt de l'enfant s'appuient rarement sur le savoir académique disponible. En effet, elles sont souvent rendues sans référence suffisante à la recherche sur le développement de l'enfant, sur les processus d'attachement, sur les conséquences de la séparation des figures d'attachement et enfin, sur le rôle des mères et des pères dans

l'adaptation psychologique des enfants. Pourtant, les connaissances dans ces domaines sont fort utiles pour comprendre et définir les besoins des enfants après la séparation ou le divorce des parents (Kelly, 1994). Il est essentiel que la recherche puisse mieux éclairer la pratique en matière de garde d'enfants et que ce savoir soit plus accessible aux parents, aux experts et aux Tribunaux. Voyons ce que nous disent ces théories.

### **Évolution des théories**

S'appuyant sur les théories psychanalytiques et éthologiques, Bowlby a mis de l'avant l'importance de la continuité des relations dans le processus d'attachement. Les recherches ont d'abord porté essentiellement sur l'attachement mère-enfant. Toutefois, l'importance de l'attachement père-enfant et de l'attachement aux figures de soins des garderies a été abondamment étudiée au cours des 20 dernières années (pour une revue de littérature sur le sujet voir Lamb, 1997; Thompson, 1998). Cette littérature scientifique démontre que les enfants qui sont privés d'une relation significative avec l'un ou l'autre de leurs parents sont plus à risque psychologiquement, même s'ils maintiennent une relation avec l'un d'eux. Nous savons aussi que les attachements relationnels et émotionnels évoluent dans le temps et qu'ils influencent et sont influencés par le processus de transformation familiale (Wallerstein et Kelly, 1980; Dunn, 1993; Bretheron et al., 1997; Kaltborn et Lempp, 1998; Skolnick, 1998; Wallerstein, 1998). Or la pratique la plus commune en matière de garde et d'accès est de mettre l'emphase sur la relation mère-enfant chez les enfants avant l'âge scolaire et de réserver un contact plus limité avec le père. Kelly et Lamb (2000) désapprouvent cette vision des professionnels qui voient là un arrangement de garde qui rencontre le meilleur intérêt de l'enfant. Ces arrangements de garde ont, selon eux, des conséquences néfastes à long terme pour les enfants sur le plan émotif et économique. La contribution positive du père dans le développement des enfants et les effets adverses de l'absence d'une telle relation ont été largement démontrés dans la littérature (Lamb, 1997). Nous reprendrons ici les principaux points avancés par Kelly et Lamb (2000) dans leur synthèse exhaustive des théories du développement de l'enfant.

### **Évolution du processus d'attachement**

Bowlby (1969) décrit quatre phases du processus d'attachement qui ont été abondamment confirmées par les recherches subséquentes : 1) réponse sociale indiscriminée (0-2mois); 2) sociabilité différentielle (2-7mois) où l'enfant devient anxieux s'il est séparé trop longtemps de ses figures d'attachement; 3) attachement (7-24 mois) où l'enfant cherche activement à rester proche des personnes qui en prennent soin, indiquant clairement qu'un attachement à ces personnes existe; 4) partenariat parent-enfant, lorsqu'une capacité à planifier conjointement s'installe entre



les parents. Même si les enfants sont capables de reconnaître leurs parents par la voix et l'odeur dès les premières semaines de vie, ils acceptent les soins d'une autre personne pendant cette phase sans manifester de la détresse ou de l'anxiété (Lamb et Bornstein, 2000). Les enfants s'adaptent mieux à la séparation d'avec une figure d'attachement lorsqu'ils sont avec une autre figure d'attachement. Quelque part autour de la moitié de la première année de vie, les enfants commencent à rechercher le contact avec leur figure d'attachement, à protester lorsqu'ils en sont séparés et à manifester de l'anxiété face aux étrangers (Ainsworth, 1989). Cette réaction indique qu'ils ont atteint la *constance de l'objet* décrite par Piaget (1960), c'est-à-dire la capacité de reconnaître que les parents continuent d'exister même quand ils ne sont pas présents. Cette compréhension demeure rudimentaire et continuera à se consolider au cours des dix-huit mois suivants. À mesure que cette compréhension devient plus mature, l'enfant devient davantage capable de tolérer les séparations, même si elles restent toujours des expériences stressantes pour lui. Il est donc important à cette période de minimiser la durée des séparations d'avec les figures d'attachement, c'est à dire avec les deux parents.

Au cours de la première année de vie, la séparation d'avec l'un des parents peut entraver le processus d'attachement avec ce parent (Horner et Guyer, 1993). L'enfant a besoin de contacts réguliers et fréquents avec ses deux parents pour qu'ils deviennent ses figures d'attachement (Lamb et al., 2000). Si cette régularité est interrompue ou n'est pas mise en place, l'attachement à ce parent pourra ne pas s'établir ou s'arrêtera. Bien sûr, le temps passé à interagir avec l'enfant n'est pas le seul facteur déterminant dans l'attachement, même si un certain degré d'interaction est crucial. La proximité entre le parent et l'enfant est une condition nécessaire au développement de la réciprocité d'attachement entre eux (Ainsworth, 1989). Toutefois, les relations avec le parent non gardien ne doivent pas nuire à l'établissement de l'attachement avec l'autre parent (Sroufe, 1979). À cet âge, les chercheurs recommandent que les arrangements de visite incluent des contacts fréquents, courts et sur une base régulière et stable et qu'ils prennent place dans un endroit familier pour l'enfant (Hodges, Landis, Day et Odelberg, 1991; Sroufe, 1979).

La plupart des enfants en viennent à « préférer » le parent qui prend principalement soin de lui (typiquement sa mère), ce qui ne veut pas dire que la relation avec son père n'est pas importante. La préférence pour une figure d'attachement semble diminuer avec l'âge et à 18 mois, cette préférence s'atténuerait ou disparaîtrait.

La recherche démontre que les enfants de 15 à 24 mois peuvent protester lors des transitions entre les résidences de leur père et de leur

mère même si leur lien d'attachement avec les deux parents est bon. Si les séparations sont planifiées, annoncées à l'enfant un peu à l'avance sur un ton calme en prenant soin de rassurer l'enfant que le parent reviendra le chercher, l'anxiété associée à ces séparations sera considérablement atténuée. Les spécialistes du développement nous rappellent toutefois qu'avant l'âge de deux ans les enfants, en raison de leur compréhension limitée du temps (qui ne va pas bien au-delà du aujourd'hui et demain), ne peuvent tolérer d'être séparés trop longtemps de leurs figures d'attachement. C'est ce qui fait dire à certains qu'après le divorce, un bébé ou un enfant qui avait l'habitude de voir ses deux parents chaque jour et qui abruptement commence à ne voir l'un d'eux qu'une fois par semaine ou un week-end sur deux, perd une présence importante dans sa vie (Lamb *et al.*, 2000).

On sait également que pour renforcer et consolider ces relations il est nécessaire qu'elles se déroulent dans divers contextes qui impliquent des activités de soins, de jeu et de réconfort de l'enfant. En l'absence de telles possibilités de contacts entre le parent et l'enfant, le lien d'attachement peut être compromis ou fragilisé (Kelly et Lamb, 2000). À partir de 24 mois, la majorité des enfants ne vivront plus d'expériences d'anxiété de séparation grave sauf pour ceux qui ont un attachement très insécure ou qui vivent avec un parent ayant lui-même des difficultés de séparation. En raison de leurs capacités cognitives et physiques accrues, les enfants de deux ans sont davantage en mesure de composer avec les séparations de leurs figures d'attachement sans manifester de détresse (Ainsworth, 1989). De plus, lorsqu'un attachement est formé et que l'enfant est capable d'avoir une représentation mentale interne de cette figure d'attachement, un lien d'attachement sain peut être maintenu en dépit des séparations. Le consensus dans la littérature établit la marque autour de deux ans. Les enfants restent attachés à leurs parents même s'ils passent peu de temps quotidiennement avec eux parce qu'ils sont au travail. Plusieurs sont plus à l'aise de passer un week-end chez chacun des parents et même de dormir chez l'autre parent pendant la semaine. Cependant, la plupart ne peuvent tolérer d'être séparés pour plus de 3 à 4 jours de l'un de leurs parents sans devenir stressés et dérangés par cette séparation. Kelly et Lamb (2000) recommandent même que les vacances d'été à cet âge se limitent à une période de 7 jours à la fois et suggèrent de planifier plusieurs périodes plus courtes de vacances qu'une longue.

Durant leur troisième année, les enfants deviennent capables de comprendre jusqu'à un certain point pourquoi leurs parents vont et viennent, et ils peuvent prédire leur retour. À cette période, ils sont capables de passer des périodes plus longues avec le parent non gardien. C'est vers 36 mois, lorsqu'ils ont acquis la *Constance émotionnelle de l'objet* (Mahler, Pine et Bergman, 1975), que les enfants peuvent passer de

---

plus longues périodes de temps avec l'autre parent et qu'ils sont en mesure de passer la nuit chez ce parent.

À l'âge scolaire, les enfants ont acquis plus d'autonomie. Leurs capacités cognitives, leur notion du temps et de l'espace, leur maturité affective est plus grande de telle sorte qu'ils sont mieux outillés pour faire face aux séparations d'avec l'un ou l'autre parent. La plupart des enfants de 7-8 ans peuvent composer avec un horaire de 5 à 7 jours dans la résidence de chacun des parents et vivre sans difficultés des vacances de deux semaines avec chacun d'eux.

Enfin, les recherches démontrent qu'un certain nombre de facteurs influencent la sécurité et la stabilité des attachements. Ainsi, la pauvreté, la violence conjugale, le haut niveau de conflits entre les parents (Kelly et Lamb, 2000) et les changements majeurs dans la vie tels le divorce, la mort, la naissance d'une frère ou d'une sœur sont tous associés à des attachements plus insécures. L'attachement insécure est aussi relié à des compétences parentales pauvres. Ainsi, le rejet parental, les attitudes parentales désorganisées ou peu attentives, la négligence et les abus affecteraient la qualité de l'attachement de l'enfant (Kelly et Lamb, 2000).

En somme, si les parents sont sensibles aux besoins de leurs enfants et tiennent compte de leur stade de développement, ces derniers pourront développer un sentiment de sécurité. Des plans de partage parentaux qui sont soigneusement planifiés par les parents peuvent donc minimiser les dommages potentiels du divorce et promouvoir un attachement aux deux parents.

## **CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS**

L'examen de cette abondante documentation sur la théorie de l'attachement et sur les besoins développementaux des enfants peut-elle éclairer les pratiques en matière de garde et d'accès aux enfants dans les situations de séparation ou de divorce parental? Est-ce que cet exercice scientifique peut servir de fondement à la mise en place d'un dialogue entre chercheurs et intervenants en matière de garde d'enfants pour mettre un terme à la polémique sur la garde partagée? La réflexion à laquelle nous nous sommes livrée aura-t-elle permis de réduire la controverse à propos de la garde partagée? Aura-t-elle pu atténuer la lutte entre les hommes et les femmes autour de leurs revendications du droit à leur enfant et déplacer l'accent sur le véritable intérêt de l'enfant? C'est bien là le pari que nous avons fait. Le principal constat qui se dégage de cet exercice de recension des connaissances est qu'il est impossible de trancher radicalement la question du type de garde le plus propice au développement de l'enfant et à l'établissement d'un attachement sécuritaire. L'idée de prescrire ou de proscrire à tout prix dans toutes les situations la

garde partagée est réfutée. Toutefois, les lignes directrices qui devraient guider les parents, les experts et le Tribunal sont énoncées et les repères ou consensus possibles sont dégagés. Il faut retenir que l'enfant, quel que soit son âge, a besoin pour se construire psychiquement, socialement, intellectuellement et affectivement de ses deux parents. À défaut de pouvoir grandir dans le même foyer avec eux deux, il est essentiel de favoriser la mise en place de conditions matérielles et relationnelles qui permettront à l'enfant de se développer de façon optimale en gardant accès au maximum de ressources possible que seuls l'implication active et l'investissement réel des deux parents peuvent garantir. Les enfants sont enrichis par des interactions régulières et appropriées avec deux parents qui sont impliqués auprès d'eux et qui leur offrent un soutien émotif adéquat. Bien que la garde partagée soit un modèle qui met de l'avant cette réalité, les conditions dans lesquelles elle s'exerce ne sont pas toujours optimales. Toutefois, quel que soit le type de garde retenu, les enfants bénéficient de contacts élargis avec les deux parents.

Puisque le divorce condamne l'enfant à se partager entre ses deux parents, il faudra beaucoup de maturité et une soigneuse planification de la part des parents pour arriver à dépasser leur compétition pour l'enfant ou leur besoin de vengeance contre l'autre afin de mettre au premier plan le réel intérêt de leur enfant. Dans la société actuelle, le partage des rôles parentaux autour des enfants n'est plus ce qu'il était il y a 50 ans. Les recherches ont bien démontré que les enfants s'attachent clairement aux deux parents, que cet attachement est différent, hiérarchique, mais pas exclusif à l'un ou l'autre. La continuité et la stabilité du lien avec la première figure d'attachement, la mère en l'occurrence, soit, mais pas au détriment de l'établissement et du maintien d'un lien significatif et sûr avec l'autre parent, le père. La réciproque est vraie. Il ne faut pas compromettre l'établissement d'un lien sûr d'attachement avec la mère en exigeant, sur une base d'équité parentale, des contacts égaux avec le père, surtout au cours des premiers mois de la vie du nourrisson. Une telle organisation du partage de temps traduit une vision étroite et purement mathématique de la garde partagée. Elle ne respecte pas non plus les capacités du jeune enfant à vivre selon des grilles horaires et ne tient pas compte de la hiérarchie de ses liens d'attachement dans les deux premières années de vie.

Par ailleurs, il existe une convergence dans les études à l'effet que le lien d'attachement au père doit, pour se construire, impliquer des activités avec l'enfant et des soins de base à celui-ci. Les pères visiteurs qui n'ont accès à leur enfant qu'une fin de semaine sur deux, par exemple, n'ont pas les conditions d'exercice de responsabilités parentales suffisantes pour construire un lien robuste et durable d'attachement réciproque avec leur enfant. De là à conclure que le temps avec le père doit être égal à

celui de la mère dès que le nourrisson est sevré nous semble une interprétation incorrecte et opportuniste des connaissances sur l'attachement. Bien sûr, il faut s'assurer que le lien au père puisse se construire et se consolider d'autant plus que les parents n'occupent pas la même place à la naissance du bébé, du fait biologique, et du fait que leur position n'est pas interchangeable, surtout lorsque la mère allaite son enfant.

Pour décider du partage du temps de vie des enfants, les parents et les Tribunaux ont besoin de tenir compte de la capacité croissante des enfants à tolérer des séparations plus longues d'avec leurs parents à mesure qu'ils avancent en âge. Les plans parentaux qui respectent les données sur le développement de l'enfant et qui prescrivent un accroissement progressif du temps avec le père, en lien avec l'âge de l'enfant, répondent au meilleur intérêt de l'enfant. La garde partagée peut alors se construire progressivement pour atteindre éventuellement une répartition moitié-moitié entre les parents. Nous croyons que vers l'âge de trois ans, alors que l'enfant a acquis la *constance émotionnelle de l'objet*, il est en mesure de vivre cette alternance sans que cela compromette le développement d'un attachement sécurisé. Les modalités de cette alternance devraient toutefois être étudiées cas par cas.

### **La garde partagée est-elle bonne ou mauvaise?**

Nous avons pu constater que bien plus que le type de garde (partagée ou monoparentale), ce qui importe davantage pour l'enfant, ce sont les conditions dans lesquelles s'exercent les transitions entre les deux foyers, la qualité du lien qu'il aura avec chacun de ses parents, la capacité de ces derniers à s'adapter avec sensibilité et empathie aux besoins changeants avec l'âge de leurs enfants et enfin, la qualité de la relation entre les deux parents. Lors des décisions en matière de garde et de droits de visite, il est important de considérer le degré de coopération parentale, la nature et l'intensité du conflit parental, la qualité de la relation que chacun des parents entretient avec son enfant et si l'horaire de visite peut inclure suffisamment de temps pour maintenir ou promouvoir une relation parent-enfant significative. Nous sommes d'accord avec Emery *et al.* (2005) qui concluent qu'il n'y a pas de limite claire pour déterminer si la garde partagée est bénéfique ou néfaste pour les enfants tant que des études additionnelles n'auront été faites sur les types et les niveaux de conflits, sur les types et les niveaux de coopération qui distinguent les « bonnes » gardes partagées des « mauvaises » gardes partagées. Nous croyons, toutefois, que tout doit être mis en œuvre pour protéger l'enfant d'une exposition aux conflits parentaux dont il fait souvent l'objet. Des mesures de contrôle du dénigrement d'un parent par l'autre en présence de l'enfant devraient faire partie de la révision périodique des plans parentaux. De

plus, un soutien des parents dans leur fonction parentale devrait faire explicitement partie des ordonnances par le Tribunal.

**Quels sont les besoins des parents quant au partage des responsabilités parentales?**

Il a été démontré que la présence d'un tiers est souvent bénéfique pour assister les parents dans leur processus de décision concernant le partage des responsabilités parentales. Cela aide plusieurs à tenir le cap sur la notion du meilleur intérêt de l'enfant. Nous sommes d'accord avec les recommandations d'Emery *et al.* (2005) sur l'importance de continuer à développer des pratiques qui encouragent les parents à trouver leurs propres solutions (en autant que possible, à l'amiable) quant à la résidence des enfants et aux pratiques parentales. Le rôle des intervenants est de favoriser chez les parents la recherche de solutions négociées. C'est la meilleure façon de redonner aux parents la confiance en leur capacité de résoudre un problème et de leur permettre de mieux s'appropriier les décisions prises et de les respecter. Nous partageons aussi la vision d'Emery *et al.* (2005) qui encouragent la législature à adopter une règle claire pour déterminer qui aura la garde dans les cas où les parents n'arrivent pas à s'entendre. Nous appuyons également leur suggestion à l'effet que les organismes professionnels clarifient et adoptent des standards d'éthique professionnelle en matière d'évaluation de garde. Les règles qu'ils proposent en ce domaine nous semblent réalistes et raisonnables. Ils recommandent entre autres que les évaluations de garde soient effectuées par un expert mandaté par la Cour ou choisi par les deux parents mutuellement. Ils font aussi la recommandation de favoriser une entente hors Cour ou de proposer des étapes de négociation qui vont faciliter la coopération parentale avant le dépôt par les experts du rapport final à la Cour, ce que nous appuyons entièrement.

Sur le plan préventif, nous croyons que des mesures éducatives et thérapeutiques devraient être mises en place pour aider les parents à comprendre les besoins développementaux de leurs enfants et les réactions au divorce des parents. Il faut promouvoir la coparentalité et encourager la garde partagée quand cela est possible. Quand les conditions y sont moins favorables, il faut travailler avec chacun des parents à construire de bonnes habiletés parentales et à mettre en place un environnement matériel et psychologique dans lequel la sécurité et l'attachement de l'enfant ne seront pas compromis. Il faut renseigner les parents sur l'impact des conflits et sur les facteurs les plus favorables à un développement harmonieux des enfants en dépit de la rupture du couple. À l'instar d'autres auteurs, nous croyons que les programmes éducatifs et thérapeutiques devraient aider les parents à dépasser leurs conflits pour leur permettre d'acquérir des habiletés de communication et de résolution de problème centrées sur l'enfant (Whiteside et Becker, 2000). Nous

sommes de l'avis de Berger qui affirme que lorsque les parents viennent d'eux-mêmes demander conseil sur la manière d'organiser l'hébergement de leurs petits, il est possible d'introduire de la souplesse et de créer des aménagements qui sont réellement centrés sur le meilleur intérêt de l'enfant plutôt que sur les droits des parents. Ce sont dans les situations où les parents s'affrontent et revendiquent chacun leur droit à l'enfant que les mesures éducatives, et pour certains des mesures thérapeutiques, seront les plus nécessaires. Nous partageons également l'idée que la situation de garde devrait être réévaluée à intervalles réguliers par des spécialistes du développement de l'enfant et de la séparation parentale afin de vérifier l'adéquation du mode de garde avec les besoins affectifs de l'enfant. Dans les situations hautement conflictuelles, le Tribunal pourrait inclure dans son ordonnance l'obligation pour les parents de se prévaloir d'un soutien à la parentalité sous forme de thérapie, d'assistance parentale ou de séminaires éducatifs de coparentalité. En fonction de l'intensité des conflits, des mesures de contrôle du dénigrement parental et de la coopération parentale pourraient être prescrites avec rapport au juge lorsqu'il réévaluera l'adéquation de la garde prescrite. Poussin et Martin-Lebrun (1997) disent que peu importe la forme de garde qui sera choisie, ce qui importe selon eux c'est que les parents soient souples et restent attentifs à l'évolution de l'enfant et à sa vie au sein des deux milieux familiaux dans lesquels il grandit.

### **Quelle règle, quels standards faut-il retenir?**

La règle approximative, parce qu'elle représente une règle claire et un standard de pratique défini avec clarté et prédictibilité, est une option qui est retenue comme prometteuse par certains auteurs (Emery *et al.*, 2005). Cette règle reconnaît, comme nous l'avons vu précédemment, l'implication déjà réelle de chacun des parents auprès de l'enfant avant la rupture et en assure la continuité. Emery *et al.* (2005) croient que cette norme constitue une ouverture valable à la notion de l'intérêt de l'enfant parce qu'elle nous change de l'arbitraire, de l'imprévisible et des jugements de valeur et d'opinion des experts et des juges qui interprètent les connaissances théoriques en fonction de leur position et croyances personnelles. De plus, elle limiterait les enquêtes légales et les évaluations par les experts. Pour eux, l'interprétation vague à laquelle donne lieu la notion du meilleur intérêt laisse place à de l'incertitude et à des conflits entre les parents, ce qui est contraire au meilleur intérêt de l'enfant. Nous croyons cependant que bien que cette règle favorise le maintien des liens et des rôles qui ont été mis en place par les parents avant la rupture, il ne faudrait pas qu'elle les enferme dans une distribution rigide et immuable du temps et des activités qu'ils ont eus respectivement à ce jour auprès de l'enfant. C'est pourquoi nous croyons que si la règle approximative servait de critère de base dans l'attribution des ententes de garde et d'accès, il faudrait juxtaposer à ce principe celui de la mise en place de mesures concrètes en vue de

développer et de soutenir une relation significative avec les deux parents. Dans le meilleur intérêt de l'enfant, il faut continuer à soutenir la parentalité des hommes et des femmes et promouvoir un attachement parent-enfant construit sur des expériences et des échanges fondateurs de cet attachement.

L'intérêt de mettre en place des séminaires de coparentalité et d'éducation parentale qui intègrent de l'information sur les besoins des enfants en fonction de leur âge, et dans le contexte de la rupture parentale, ne fait aucun doute pour nous. La promotion de la santé psychologique passe par là. Les décideurs politiques devraient continuer d'investir et de réellement soutenir des dispositifs favorisant les résolutions médiatisées par un tiers neutre. Ils devraient obliger les parents à se responsabiliser en développant de meilleures connaissances et de meilleurs moyens de répondre aux besoins de leurs enfants. Il faut des incitatifs puissants pour les aider à dépasser leurs blessures personnelles ou un besoin de vengeance et pour mettre au premier plan le meilleur intérêt de leurs enfants. Si cette mise en contraste des diverses positions soutenues par les protagonistes de la garde partagée a pu faire avancer le débat et proposer des pistes de solution qui font preuve de créativité et de souplesse plutôt que de dogmatisme et de rigidité, notre objectif a été atteint.

### Références

- American Psychiatric Association (1982). *Child custody consultation. Report of the task force on clinical assessment in child custody*. Washington, DC : American Psychiatric Association.
- American Psychological Association (1994). Guidelines for child custody evaluations in divorce proceedings. *American Psychologist*, 49, 677-80.
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Ainsworth, M. D. S. (1991). Attachments and other affectional bonds across the life style. In C. Parkes, J. Stevenson-Hinde et P. Marris (Éds), *Attachment across the life cycle*. London : Tavistock/Routledge.
- Amato, P. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 1269-1287.
- Amato, P. et Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children : A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110(1), 26-46.
- Austin, G. et Jaffe P. (1990). Follow-up of parents in custody and access disputes. *Canadian Psychology*, 31, 172-179.
- Batchy, E. et Kinoo, P. (2004). Organisation de l'hébergement de l'enfant de parents séparés ou divorcés. *Thérapie familiale*, 25(1), 81-97.
- Bauserman, R. (2002). Child adjustment in joint-custody versus sole custody arrangements : A meta-analytic review. *Journal of Family Psychology*, 16(1), 91-102.
- Bender, W. (1994). Joint custody : The option of choice. *Journal of Divorce and Remarriage*, 21(3-4), 115-131.
- Berger, M. (2004). La résidence alternée chez les enfants de moins de 6 ans. Une situation à hauts risques psychiques. *Revue Devenir*, 16(3), 213-228.
- Berger, M. (2005). Médiation et intérêt de l'enfant. *Dialogue*, 170, 7-16.
- Billar, H. (1993). *Fathers and families : Paternal factors in child development*. Westport, CT : Auburn House.
- Bowlby, J. (1969/1978). *Attachement et perte. Vol.1. L'attachement*. Paris : P.U.F.



- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss. Vol. 2. Separation*. New York : Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss. Vol. 3. Loss*. New York : Basic Books.
- Braver, S., Wolchik, S., Sandler, I. et Sheets Virgil L. (1993). A longitudinal study of noncustodial parents : Parents without children. *Journal of Family Psychology*, 7(1), 9-23.
- Bretherton I., Walsh, R., Lependorf, M. et Georgeson, H. (1997). Attachment networks in postdivorce families. In L. Atkinson et K. Zucker (Éds), *Attachment and psychopathology*. New York : The Guilford Press.
- Buchanan, C., Maccoby, E. et Dornbusch, S. (1992). Adolescents and their families after divorce : Three residential arrangements compared. *Journal of Research on Adolescent*, 2, 261-291.
- Buchanan, C., Maccoby, E. et Dornbusch, S. (1996). *Adolescents after divorce*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Cassidy, J. (1999). The nature of the child's ties. In J Cassidy et P. R. Shaver (Éds), *Handbook of attachment : Theory, research, and clinical applications* (p. 3-20). New York : Guilford Press.
- Cloutier, R. (1990). Une famille réorganisée pour l'enfant. *Apprentissage et Socialisation*, 13(1), 3-6.
- Colin, V. L. (1996). *Human attachment*. New York : Mcgraw-Hill Book Company.
- Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA : Pine Forges Press.
- Côté, D. (2000). *La garde partagée. L'équité en question*. Montréal : Éditions du remue-ménage.
- Cyr, F. et Carobene, G. (2004.). Le devenir des enfants de parents séparés : bilan d'une réalité complexe. In M. C. Saint-Jacques, D. Turcotte, S. Drapeau et R. Cloutier (Éds), *Séparation. Monoparentalité et recomposition familiale. Bilan d'une réalité complexe et pistes d'action* (p. 3-31). Québec : Presses de l'université Laval.
- Douglas, E. (2003). The impact of a presumption for joint legal custody on father involvement. *Journal of Divorce et Remariage*, 39(1-2), 1-10.
- Dunn, J. (1993). *Young children's close relationships*. Newbury Park, CA : Sage.
- Emery, R. (1988). *Marriage, divorce, and children's adjustment*. Newbury Park, CA : Sage Publications.
- Emery, R. (1994). *Renegotiating family relationships, divorce, child custody, and mediation*. New York : The Guilford Press.
- Emery, R. (1999). *Marriage, divorce, and children's adjustment* (2<sup>e</sup> éd.). London : Sage Publications.
- Emery, R., Otto, R. et O'Donohue, W. (2005). A critical assessment of child custody evaluations-limited science and a flawed system. *Psychological Science*, 6(1), 1-29.
- Fincham, F. (1994). Understanding the association between marital conflict and child adjustment overview. *Journal of Family Psychology*, 8, 123-127.
- Furstenberg, F. et Cherlin, A. (1991). *Divided families : What happens to children when parents part*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Gardner, R. (2000). The normal sexual phantasy : Consideration in sexual abuse allegations. *The American Journal of Family Therapy*, 29(2), 83-94.
- Goldstein, J., Freud, A. et Solnit, A. (1973). *Beyond the best interests of the child*. New York : Free Press.
- Goldstein, J., Freud, S., Solnit, A. et Goldstein, S. (1986). *In the best interest of the child*. New York : Free Press.
- Goubau, D. (2003). La garde partagée : vogue passagère ou tendance lourde? In B. Pineau et B. Moore (Éds), *Mélanges*. Montréal : Thémis.
- Gunnoe, M. et Braver, S. (2001). The effects of joint legal custody on mothers, fathers, and children controlling factors that predispose a sole maternal versus a joint legal award. *Law and Human Behavior*, 25(1), 25-43.
- Guttman, J. et Lazar A. (1998). Mother's or father's custody : Does it matter for social adjustment? *Educational Psychology*, 18, 225-234.
- Hetherington, E., Bridges, M. et Insabella, G. (1998). What matters? What does not? Five perspective on the association between marital transition and children's adjustment. *American Psychologist*, 53(2), 167-184.

## Recherche et controverse concernant la garde partagée

---

- Hodges, W. F. (1991). *Interventions for children of divorce: Custody, access, and psychotherapy*. New York : John Wiley.
- Hodges, W. F., Landis, T., Day, E et Odelberg, N. (1991). Infants and toddlers and post divorce parental access : An initial exploration. *Journal of Divorce and Remarriage*, 16, 239-252.
- Horner, T. et Guyer, M. (1993). Infant placement and custody. In C. Zeanah (Éd.), *Handbook of infant mental health*. New York : Guilford.
- Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy et P. R. Shaver (Éds), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (p. 671-687). New York : Guilford Press.
- Isaacs, M. (1988). The visitation schedule and child adjustment : A three-year study. *Family Process*, 27, 251-256.
- James, A., Jenks, C. et Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge : Polity Press.
- Johnston, J. (1995). Children's adjustment in sole custody compared to joint custody, families and principles for custody decision-making. *Family et Conciliation Courts Review*, 33(4), 415-425.
- Johnston, J., Kline, M. et Tschann, J. (1989). Ongoing postdivorce conflict : Effects on children of joint custody and frequent access. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(4), 576-592.
- Joyal, R., Lapierre-Adamcyk, E., Le Bourdais, C. et Marcil-Gratton, N. (2003). *Le rôle des Tribunaux dans la prise en charge des enfants après le divorce ou la séparation des parents*. Rapport de recherche présenté au ministère de la Justice du Québec et au ministère de la Famille et de l'Enfance du Québec. Québec : Gouvernement du Québec.
- Kaltenborn, K. (2001). Individualization, family transitions and children's agency. *Childhood : A Global Journal of Child Research*, 8(4), 463-498.
- Kaltenborn K. et Lempp, R. (1998). The welfare of the child in custody disputes after parental separation or divorce. *Internal Journal of Law, Policy and the Family*, 12, 74-106.
- Kalter, N. (1990). *Growing up with divorce : Helping your child avoid immediate and later emotional problems*. New York : Collier Macmillan.
- Kassie L. et Wenger K. (2001). Children : Part of the family patrimony? A commentary to joint custody. In Service de la formation permanente, Barreau du Québec (Éd.), *Congrès du Barreau du Québec 2001*. Cowansville : Éditions Yvon Blais.
- Kelly, J. (1991). Parent interaction after divorce : Comparison of mediated and adversarial divorce processes. *Behavioral Sciences and Law*, 9, 387-398.
- Kelly, J. B. (1994). The determination of child custody. *The Future of Children : Children and Divorce*, 4(1), 121-142.
- Kelly, J. (2000). Childrens' adjustment in conflicted marriage and divorce : A decade review of research. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39(8), 963-973.
- Kelly, J. et Lamb, M. (2000). Using child development research to make appropriate custody and access decisions for young children. *Family et Conciliation Courts Review*, 38(3), 297-311.
- Kelly, J. et Ward, S. (2002). Allocating custodial responsibilities at divorce. *Family Court Review*, 350-370.
- Kline, M., Johnston, J. et Tschann, J. (1991). The long shadow of marital conflict : A model of children's postdivorce adjustment. *Journal of Marriage and Family*, 53, 297-309.
- Kline, M., Pruett M. et Santangelo, C. (1999). Joint custody and empirical knowledge : The estranged bedfellows of divorce. In R. Galatzer-Lévy et L. Kraus (Éds), *The scientific basis of child custody decisions*. New York : Wiley.
- Lamb, M. (1996). The development of father-infant relationship. In M. E. Lamb (Éd.), *The role of the fathers in child development* (3<sup>e</sup> éd.). New York : John Wiley.
- Lamb, M. (1997). *The role of the father in child development*. New York : John Wiley.
- Lamb, M. (1998). Nonparental childcare : Context, quality, correlates, and consequences. In W. Damon, I. Sigel et K. Renninger (Éds), *Handbook of child development. Vol. 4. Social, emotional, and personality development*. New York : John Wiley.
- Lamb, M., Bornstein, M. et Teti, D. (2000). *Development in infancy*. (4<sup>e</sup> éd.). Mahway, NJ : Lawrence Erlbaum.

- Lamb, M. et Kelly, J. (2001). Using the empirical literature to guide the development of parenting plans for young children : A rejoinder to Solomon and Biringen. *Family Court Review*, 39, 365-371.
- Lamb, M., Sternberg, K. et Thompson, R. (1997). The effects of divorce and custody arrangements on children's behavior, development, and adjustment. *Family and Conciliation Courts Review*, 35, 393-404.
- LeCamus, J. (1998). *Pères et bébés*. Éditions L'Harmattan : Paris.
- Lowenstein, L. (2002). Joint custody and shared parenting : Are courts listening? *Family Therapy*, 29(2), 101-108.
- Luepnitz, D. (1986). A comparison of maternal and paternal and joint custody : Understanding the varieties of post-divorce family life. *Journal of divorce*, 9(3), 1-12.
- Maccoby, E., Depner, C. et Mnookin, R. (1988). Custody of children following divorce. In E. Hetherington et J. Aresteh (Éds), *Impact of divorce, single parenting, and stepparenting on children* (p. 91-116). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Maccoby, E. et Mnookin, R. (1992). *Dividing the child*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Mahler, M., Pine, F. et Bergman, A. (1975). *The psychological birth of the human infant*. New York : Basic Books.
- Marcil-Gratton, N. et Le Bourdais, C. (1999). *Garde des enfants, droits de visite et pension alimentaire : résultats tirés de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*. Ottawa : Ministère de la Justice du Canada, Rapport de recherche CRS-1999.
- Martinez C. et Forgatch M. (2002). Adjusting to change : Linking family structure transitions with parenting and boy's adjustment. *Journal of Family Psychology*, 16, 107-117.
- Nash, A. (1995). Beyond attachments : Toward a general theory of the development of relationship in infancy. In K. Hood, G. Greenberg et E. Tobach (Éds), *Behavioral development : Concepts of approach/withdrawal and integrative levels*. New York : Garland Publishing.
- Neale, B. et Smart C. (1998). *Agents or dependants ? Struggling to listen to children in family law and family research*. Center for research on family, Kinship and childhood. University of Leeds, Department of sociology and social policy.
- Neyrand, G. (2001). *L'enfant face à la séparation des parents : une solution, la résidence alternée*. Paris : SYROS.
- Parke, R. (1981). *Fathers*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Piaget, J. (1960). *The child conception of the world*. Paterson, NJ : Littlefield, Adams.
- Poussin, G. et Martin-Lebrun, E. (1997). *Les enfants du divorce. Psychologie de la séparation parentale*. Paris : Dunod.
- Powell, B. et Downey, D. (1997). Living in single-parent household : An investigation of the same-sex hypothesis. *American Sociological Review*, 62, 521-539.
- Prout, A. et James, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems's. In A. James et A. Prout (Éds), *Constructing and reconstructing childhood : Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London : Falmer Press.
- Pruett, M., Ebling, R. et Insabella, G. (2004). Critical aspects of parenting plans for young children : Interjecting data into the debate about overnights. *Family Court Review*, 42(1), 39-59.
- Radanovic, H., Bartha, C., Magnatta, M., Hood, E., Sagar, A. et McDonough, H. (1994). A follow-up of families disputing child custody access : Assessment, settlement, family relationship outcomes. *Behavioral Sciences and the Law*, 12, 427-435.
- Riggs, S. (2005). Is the approximation rule in the child's best interests? : A critique from the perspective of attachment theory. *Family Court Review*, 43(3), 481-493.
- Rutter, M. (1997). Clinical implications of attachment concepts. In L. Atkinson et K. Zucker (Éds), *Attachment and psychopathology*. New York : The Guilford Press.
- Sales, B., Manber, R. et Rohman, L. (1992). Social science research and child-custody decision making. *Applied and preventive psychology*, 1, 23-40.
- Scott, E. (1992). Pluralism, paternal process, and child custody. *California Law Review*, 80, 615-672.

## Recherche et controverse concernant la garde partagée

---

- Seltzer, J. (1991). Relationships between fathers and children who live apart : The father's role after separation. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 79-101.
- Skolnick, A. (1998). Solomon's children : The new biologism, psychological parenthood, attachment theory, and the best interest standard. In M. Mason, A. Skolnick et S. Sugarman (Éds), *All our families*. New York : Oxford University Press.
- Solomon, J. et George, C. (1999). The effects on attachment of overnight visitation in divorced and separated families : A longitudinal follow-up. In J. Solomon et C. George (Éds), *Attachment disorganization* (p. 243-264). New York : Guilford.
- Solomon, J. et Biringen, Z. (2001). Another look at the developmental research : Commentary on Kelly and Lamb's, using child development research to make appropriate custody and access decisions for young children. *Family Court Review*, 39, 355-364.
- Spokane County Bar Association. (1996). *Child-centered residential schedules*. Spokane, WA. New York : Guilford.
- Sroufe, L. A. (1979). The coherence of individual development : Daily care, attachment, and subsequent development issues. *American Psychologist*, 34, 834-841.
- Steinman, S. (1981). The experience of children in a joint-custody arrangement : A report of a study. *American Journal of Orthopsychiatry*, 51(3), 403-414.
- Thompson, R. A. (1998). Early sociopersonality development. In W. Damon et N. Eisenberg (Éds), *Handbook of child development : Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5<sup>e</sup> éd., p. 25-104). New York : John Wiley.
- Tschann, J., Johnston, J., Kline, M. et Wallerstein, J. (1990). Conflict, loss, change and parent-child relationships : Predicting children's adjustment during divorce. *Journal of Divorce*, 13(4), 1-22.
- Twaite, J. et Lunchow, A. (1996). Custodial arrangements and parental conflict following divorce : The impact on children's adjustment. *The Journal of Psychiatry and Law*, 24, 53-75.
- Wallerstein, J. (1998). *Children of divorce : A society in search of policy*. New York : Oxford University Press.
- Wallerstein J. et Kelly J. (1980). *Surviving the breakup*. New York : McIntyre.
- Warshak, R. (1992). *The custody revolution*. New York : Simon et Schuster.
- Warshak, R. (1996). Gender bias in child custody decisions. *Family and Conciliation Courts Review*, 34, 396-409.
- Warshak, R. (2000). Blanket restrictions : Overnight contact between parents and young children. *Family and Conciliation Courts Review*, 38, 422-445.
- Warshak, R. (2002). Who will be there when I cry in the night? Revisiting overnights – A rejoinder to Biringen et al. *Family Court Review*, 40(2), 208-219.
- Wilson, T. (2002). *Robert Bauserman and joint custody, a critique of child adjustment in joint-custody versus sole-custody arrangements : A meta-analytic review*. Site web de Bauserman. En ligne le 20 janvier 2006. « [http://members.aol.com/asherah/joint\\_custody\\_bauserman.html](http://members.aol.com/asherah/joint_custody_bauserman.html) ».
- Whiteside, M. (1998). The parental alliance following divorce : An overview. *Journal of Marital and Family Therapy*, 24(1), 3-24.
- Whiteside, M. et Becker, B. (2000). Parental factors and the young child's postdivorce adjustment : A meta-analysis with implications for parenting arrangements. *Journal of Family Psychology*, 14(1), 5-26.

### Résumé

La question de la garde partagée suscite un débat parfois passionné dans la société contemporaine. Dans cette polémique, on semble par moments perdre de vue le véritable intérêt de l'enfant au profit d'enjeux idéologiques, politiques et financiers. Cet article tente d'éclairer la question en s'appuyant sur une recension critique des études sur l'adaptation de l'enfant en fonction des types de garde adoptés par les parents. Les conditions dans lesquelles s'exercent ces modes d'hébergement sont déterminantes.

### Mots clés

garde partagée, adaptation de l'enfant, théories de l'attachement, coparentalité

*Les théories de l'attachement et les normes de pratique en matière de garde d'enfants sont présentées. Des recommandations en vue d'assister les parents dans la construction de leur coparentalité et de leurs compétences parentales sont formulées.*

**Abstract**

*In contemporary societies, joint custody raises passionate debates. At times, this polemic seems to lose sight of the best interest of the child in favor of ideologic, political and financial issues. Through a review of the literature on child adaptation and custody, this paper tries to enlighten the controversial issue of shared custody. The context more than the structural aspects of the custody arrangements is the most crucial. Attachment theories and guidelines for custody decisions are presented. Recommendations to foster co-parenting and good parental capacities are formulated.*

**Key words**

*joint custody, child adaptation, attachment theories, shared parenting*



**« ÉTUDIEZ BIEN À L'ÉCOLE, C'EST IMPORTANT POUR VOTRE AVENIR ». CONSÉQUENCES MOTIVATIONNELLES DE LA PERCEPTION DE L'UTILITÉ**

**« STUDY HARD AT SCHOOL, IT'S IMPORTANT FOR YOUR FUTURE ». MOTIVATIONAL EFFECTS OF PERCEIVED UTILITY**

**Willy Lens<sup>1</sup>**

*Université de Louvain/Leuven*

Traduction et adaptation de l'anglais par Léandre Bouffard

Comme parents, enseignants ou psychologues, il n'est pas facile d'encourager les jeunes à étudier parce que c'est une tâche complexe et exigeante. Les étudiants peuvent avoir plusieurs objectifs et de multiples raisons pour étudier; leur comportement est *multidéterminé*, comme l'illustre le petit scénario suivant.

Joséphine est une écolière du niveau secondaire très motivée pour ses cours de mathématiques. Elle est très intéressée aux opérations mathématiques et veut devenir experte en ce domaine. Elle étudie beaucoup en vue d'obtenir d'excellents résultats aux prochains examens et à la fin de l'année. N'est-ce pas également un bon moyen d'épater son petit ami et ses parents? De plus, les mathématiques sont importantes pour elle parce qu'elle veut devenir ingénieur, faire beaucoup d'argent et être indépendante financièrement (de ses parents et de son conjoint). Bref, Joséphine a plusieurs buts intrinsèques et extrinsèques, à court, moyen et long terme et ses activités présentes (ses cours et ses travaux) sont des moyens utiles pour les atteindre (inspiré de Husman et Lens, 1999).

La motivation à l'étude peut être à la fois intrinsèque et extrinsèque. L'étudiant est motivé intrinsèquement quand son apprentissage ou sa performance constitue une fin en elle-même, il est motivé extrinsèquement quand l'activité scolaire est réalisée en vue de conséquences qui ne sont pas directement reliées à l'apprentissage. Beaucoup de recherches ont porté sur les divers types de motivation intrinsèque à l'étude (p. ex., Ames, 1992; Covington, 2000; Lens, Simons et Dewitte, 2002; Pintrich, 2000) et sur les conditions, comme les récompenses, qui affectent cette motivation intrinsèque (Cameron, 2001; Deci, Koestner et Ryan, 1999; ainsi que l'ouvrage de Sansone et Harackiewicz, 2000).

---

1. Adresse de correspondance : Département de psychologie, Université catholique de Louvain, Tiensestraat 102, 3000 Leuven, Belgique.  
Courriel : [willy.lens@psy.kuleuven.ac.be](mailto:willy.lens@psy.kuleuven.ac.be).

L'auteur rapporte ici les recherches d'une équipe composée de Hilde Creten, Siegfried Dewitte, Marlies Lacante, Lennia Matos, Joke Simons et Maarten Vansteenkiste.

Tel qu'illustré dans le scénario présenté, les étudiants peuvent être motivés non seulement par des buts intrinsèques et des récompenses extrinsèques qui se situent dans l'immédiat, mais aussi par des *buts futurs* ou éloignés. La notion même d'éducation n'est-elle pas d'être orientée vers l'avenir? Lens et Decruyenaere (1991) ont observé que beaucoup de jeunes vont à l'école non pour le plaisir d'apprendre, mais parce qu'ils « doivent » le faire ou parce qu'ils réalisent que leurs études sont importantes pour leur avenir professionnel. Les parents et les enseignants reprennent d'ailleurs souvent le conseil qui sert de titre à cet article et qui implique la notion d'*utilité*. La combinaison de l'intérêt intrinsèque pour une activité avec l'utilité de cette activité pour plus tard constitue un problème qui intéresse grandement les éducateurs et les chercheurs (Csikszentmihalyi et Nakamura, 1989; Lens, 1993, 2001; Lens et Rand, 1997) et c'est ce que nous voulons examiner dans le présent article.

L'examen de cette question se fera en trois temps. D'abord, la profondeur ou l'extension du regard vers le futur est la première variable impliquée. Certaines personnes ne considèrent que les conséquences immédiates de ce qu'ils font (comme étudier); d'autres envisagent un avenir plus lointain. Dans la première section, nous considérerons les conséquences motivationnelles (Lens, 1993) de cette différence en matière de *perspective future*. Il faudra également considérer le contexte dans lequel se situe l'activité présente parce que, dans certains cas, l'attention des gens est dirigée vers l'avenir (étudier pour plus tard ou réussir en mathématiques pour devenir ingénieur) alors que d'autres contextes n'impliquent pas le futur et ne mettent pas en évidence l'utilité de l'activité présente (Lens, 2001; Lens *et al.*, 2002). La deuxième section traitera des différents types d'*utilité perçue* et des conséquences qui en découlent pour l'apprentissage et le rendement scolaire (Lens *et al.*, 2002). Dans la troisième section, nous ferons la jonction de ces théories de la perspective future et de la perception de l'utilité avec la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000, 2002; Ryan et Deci, 2000). Il faudra examiner les effets du *contenu* des buts (extrinsèques versus intrinsèques) de même que ceux du *contexte interpersonnel* (contrôlant versus supportant l'autonomie) sur les activités académiques. À la fin, nous discuterons des implications pratiques des théories et des résultats présentés.

## LA PERSPECTIVE FUTURE (PF)

L'individu est motivé à réaliser une activité non seulement par des buts immédiats mais aussi par des buts éloignés. Ces derniers peuvent se situer dans un avenir très proche (aller nager cet après-midi), plus éloigné (préparer l'examen de fin de session ou l'entrée à l'université dans deux ans) ou très lointain, dépassant même la vie de la personne (laisser un héritage à ses enfants). L'élaboration de buts distants et la planification



des moyens qui y conduisent créent la *perspective future* (PF) (Nuttin<sup>1</sup>, 1985). La PF se définit par l'anticipation du futur ou l'intégration de buts futurs dans le présent. Ainsi, les gens qui situent leurs buts majoritairement dans un avenir proche ont une PF courte, ceux qui s'intéressent à des buts éloignés se caractérisent par une PF longue (pour plus de détails sur la PF<sup>2</sup>, voir Bouffard, Lapierre, Leblanc et Lemaire, 1987; Lens 1993).

La PF résulte de la transposition ou de l'explicitation des besoins fondamentaux en buts et projets concrets; elle a donc une origine motivationnelle évidente. De plus, les différences individuelles en matière d'extension de la PF provoquent des effets motivationnels importants (Lens, 1993). Par exemple, deux étudiants qui terminent leur cours secondaire veulent aller en médecine. Celui qui a une PF longue verra sa graduation (dans sept ans) comme plus proche que celui qui a une PF courte, la distance psychologique étant moins grande pour le premier que pour le second candidat (Gjesme, 1983; Moreas et Lens, 1991; Lens, 2001). Il faut noter que la profondeur de la PF n'affecte pas la distance psychologique quand le but est très près (quelques jours) ou très éloigné (25-30 ans).

Pour expliquer les effets de l'extension de la PF, DeVolder et Lens (1982) ont distingué un aspect cognitif et un aspect dynamique. L'aspect *cognitif* rend possible l'anticipation de buts distants et permet de disposer d'un intervalle plus long pour la planification et la poursuite de ces buts. De plus, les actions orientées vers le but acquièrent une plus grande utilité (Eccles et Wigfield, 2002; Miller, Debacker et Greene, 1999). Par exemple, bien travailler au niveau secondaire ne procure pas seulement les moyens de réussir les examens et de recevoir éventuellement une récompense, mais cela ouvre l'accès à l'université et donne la possibilité d'une carrière excitante. Cependant, l'étudiant du secondaire qui se caractérise par une PF courte n'entretient pas des visées aussi longues de sorte qu'il ne perçoit guère l'utilité de bien étudier actuellement. L'aspect *dynamique* fait référence à la capacité d'attribuer une grande valeur aux buts, même s'ils ne peuvent être atteints que dans un avenir lointain. En général, la valeur incitative d'un but décroît en proportion de sa distance temporelle (Mischel, 1981; Rachlin, 2000). Cependant, cette diminution de la valeur des buts est moins grande pour l'individu doté d'une PF longue puisque pour lui la distance psychologique est moins grande. Ainsi, la tâche actuelle paraît plus valable parce qu'elle conduit aux buts futurs plus fortement valorisés.

1. Nuttin fut l'un des pionniers dans l'élaboration de la théorie de la PF. Se basant sur les acquis de Lewin (1926), il a contribué par ses travaux (voir par exemple Nuttin, 1963; 1985) à introduire ce construit dans la théorie de la motivation humaine.
2. Il convient de signaler que la *Revue québécoise de psychologie* a publié en 1993 une série de neuf articles sur les buts et la perspective future (voir *vol. 14*, les trois numéros). De plus cette même Revue a publié en 2000 un numéro thématique sur « l'approche des buts personnels et ses applications » (*vol. 21*, n° 2) (NDT).

Ici encore, il faut noter que cet effet provenant des différences individuelles en matière d'extension de la PF n'apparaît pas pour un intervalle très court ou très long.

En résumé, les gens qui se caractérisent par une PF étendue perçoivent leur comportement actuel comme plus utile puisqu'il leur permet de réaliser un plus large éventail de buts immédiats et distants (aspect cognitif). Ils attribuent également plus d'importance à leur engagement dans la tâche présente parce que le but futur est plus valorisé (aspect dynamique). Sur la base de ce raisonnement — qui se situe dans la tradition des théories basées sur l'attente, l'utilité et la valeur (Eccles et Wigfield, 2002; Feather, 1992; Raynor, 1981) — il est possible de prédire que les personnes qui se caractérisent par une PF étendue seront plus motivés pour l'activité ou la tâche présente, feront plus d'efforts pour réaliser cette tâche et réussiront mieux les tests ultérieurs (que ceux qui ont une PF courte). Cette hypothèse a été confirmée par de nombreuses recherches<sup>1</sup>. Nous allons en considérer quelques-unes.

### Quelques résultats

L'hypothèse mentionnée a été confirmée par des résultats provenant d'études réalisées par des membres de notre équipe auprès d'étudiants de onzième année (environ 17 ans) (DeVolder et Lens, 1982), d'étudiants de neuvième année (Moreas et Lens, 1991) de même qu'auprès d'autres étudiants de niveau secondaire qui suivaient des programmes variés (Lens et Decruyenaere, 1991). Arrêtons-nous à une recherche plus récente de Creten, Lens et Simons (2001).

Creten *et al.* (2001) ont étudié le rôle motivationnel de la PF et de l'utilité perçue dans des écoles professionnelles de niveau secondaire (Belgique), où beaucoup d'étudiants éprouvent de sérieux problèmes de motivation, surtout pour les cours de mathématiques, de langues et d'histoire. Ces étudiants ont échoué dans des programmes conduisant à des études avancées et doivent continuer dans des secteurs professionnels. Ils ne sont pas intrinsèquement motivés, mais poursuivent leurs études pour des raisons extrinsèques (parce que c'est obligatoire ou pour les avantages monétaires du métier envisagé). Leur PF est courte et leurs perceptions de l'utilité de l'école pour l'avenir est faible (Phalet et Lens, 1995). La question était donc de savoir si la relation entre la PF (extension/utilité) et la motivation apparaîtrait chez ces étudiants. Est-ce que ceux qui perçoivent l'utilité d'un cours de langue seconde, par

---

1. Nous nous limitons ici à la population étudiante; pour des résultats intéressants à propos de la PF chez les personnes âgées, voir Lapierre, Bouffard, Dubé, Labelle et Bastin (2001).

exemple, seraient plus motivés pour ce cours que ceux qui ne voient pas l'importance du cours pour leur avenir?

Une relation significative ( $r = .14$ ) est apparue entre l'utilité et la motivation lorsqu'il s'agit de buts proches (moins de deux ans) alors qu'une relation de .19 est trouvée lorsqu'il s'agit de buts plus éloignés (pratiquer mon métier, faire de l'argent), et ce, pour l'ensemble de l'échantillon (277 garçons et 456 filles). Cette relation est plus détaillée dans le Tableau 1 où sont présentées les moyennes de la motivation selon les niveaux d'utilité perçue. Il appert que ceux qui perçoivent très peu l'utilité d'un cours sont significativement moins motivés que ceux qui perçoivent une utilité moyenne ou élevée et ceci vaut pour les buts à court et à long terme. La perception de l'utilité varie selon les cours et selon le niveau académique (parfois selon le sexe), mais ces informations sont moins pertinentes ici (cf. Creten *et al.*, 2001).

Il est donc possible de conclure que les différences individuelles en matière de PF (aspect cognitif et aspect dynamique) jouent un rôle important dans la compréhension de ses effets motivationnels, comme l'ont suggéré DeVolder et Lens (1982). La perception de l'utilité d'une tâche présente pour des buts futurs augmente la motivation pour cette tâche par comparaison à une tâche qui est perçue comme n'étant pas utile pour l'avenir. À cela, il faut ajouter la spécification apportée par Van Calster, Lens et Nuttin (1987) sur l'*attitude affective* (positive ou négative) à l'endroit du futur. Les résultats ont indiqué que cette attitude était une variable médiatrice : la perception de l'utilité augmente la motivation (et les notes scolaires) des étudiants qui ont une attitude positive à l'endroit de leur avenir, tandis que la motivation et la performance diminuent chez ceux qui ont une attitude négative. Il convient d'apporter une autre précision. Nous n'avons pas comparé les conséquences motivationnelles des buts proches par rapport aux buts distants, comme Bandura (1993) l'a fait en arguant que les buts proches ont une plus grande valeur motivationnelle que les buts éloignés. Nos recherches ont porté sur l'impact motivationnel de buts immédiats (d'activités en cours, comme étudier) par opposition à des buts immédiats *qui servent de moyen* à l'endroit de buts plus éloignés (étudier pour faire tel métier) (Lens et Rand, 1997). Il appert que la motivation à l'endroit des buts à long terme est rehaussée lorsqu'il y a des sous-buts qui servent d'étapes dans la démarche vers le but final (Bandura, 1993; Zaleski, 1987). Par comparaison avec les gens qui ont une PF courte, les gens qui se caractérisent par une PF étendue sont plus persistants dans la poursuite du but (Husman et Lens, 1999; Lasane et Jones, 1999; Lennings, 1999; Miller *et al.*, 1999) et ont plus de satisfaction dans les activités présentes qui sont orientées vers un but distant. Bref, les individus dotés d'une PF longue sont plus motivés pour la tâche présente et ce, qu'ils envisagent des buts proches ou distants.

**Tableau 1 Moyennes de la motivation des étudiants selon la perception de l'utilité d'un cours pour des buts proches ou distants (Creten, Lens et Simons, 2001)**

Utilité	N	Motivation
Buts proches		
Basse	203	2,61
Moyenne	197	2,90
Élevée	206	2,86
Buts éloignés		
Basse	200	2,58
Moyenne	189	2,81
Élevée	217	2,96

## LES TYPES D'UTILITÉ

Nos recherches récentes sur les conséquences motivationnelles d'une PF étendue ont complété les études plus anciennes de trois façons. Premièrement, nous considérons maintenant non seulement les aspects quantitatifs (comme l'intensité de la motivation), mais aussi les aspects *qualitatifs* : profondeur de l'apprentissage, type de motivation (intrinsèque versus extrinsèque) et type d'orientation de l'individu (vers la tâche ou vers l'ego)<sup>1</sup>. Nous examinons, par exemple, si la perception de l'utilité — qui donne lieu à une motivation instrumentale, donc extrinsèque — nuit à la motivation intrinsèque (ou au plein engagement dans l'activité présente). Deuxièmement, nous utilisons un devis expérimental de sorte qu'il est possible de créer divers types d'utilité perçue et d'en mesurer les effets sur les variables choisies. Troisièmement, nous considérons jusqu'à quel point le contexte scolaire influence la valeur utilitaire (basse ou élevée) de la tâche présente de même que le type de régulation (interne ou externe) de l'action. Il faut maintenant présenter ces deux dimensions dont le croisement donne quatre types d'utilité (Simons, Vansteenkiste, Lens et Lacante, sous presse).

La *valeur utilitaire* dépend de la similitude des opérations (ou des habiletés requises) entre l'activité présente et la tâche future (il existe un

1. On distingue deux grandes orientations en matière de but d'accomplissement : soit l'individu veut démontrer ses compétences ou performer mieux que les autres, soit il veut maîtriser la tâche ou améliorer ses habiletés. On a donné différentes étiquettes : but de performance versus but de maîtrise (Ames, 1992); but de performance versus but d'apprentissage (Dweck et Legget, 1988); orientation vers l'ego versus orientation vers la tâche (Nicholls, 1984).

lien entre les deux). Si les capacités impliquées sont les mêmes dans les deux cas (étudier l'anatomie pour une future infirmière), on dira que la tâche actuelle a une haute valeur utilitaire pour l'avenir. Au contraire, si les compétences requises pour la tâche présente sont différentes de celles de l'activité future (étudier les mathématiques pour une future infirmière), on dira que la tâche actuelle a une faible valeur utilitaire. La seconde dimension fait référence aux conditions de *régulation* du comportement. La régulation externe signifie que l'engagement dans la tâche ne vient pas de la personne (du soi); elle provient d'une récompense promise, d'un ordre, de la menace d'une punition, d'un statut envisagé ou de la réputation désirée. La régulation interne signifie que les motivations résident dans la personne (le soi) : croissance personnelle, projet de vie, développement dans sa profession. Le croisement des deux dimensions donne quatre types d'utilité.

Dans le premier type d'utilité (utilité basse-régulation externe : UB-RE), la tâche actuelle est obligatoire, ne fait pas appel aux mêmes capacités et l'individu est poussé par des forces externes. Par exemple, l'étudiant travaille fort pour ses examens en vue de recevoir la voiture promise par ses parents s'il réussit son année scolaire. Dans le second type d'utilité (utilité basse-régulation interne : UB-RI), il n'y a pas de lien entre l'utilité de la tâche actuelle et le but futur, mais la personne s'y engage parce qu'elle considère que cet apprentissage est utile pour elle. Par exemple, l'étudiante infirmière qui étudie intensément la diététique parce que « cela contribue à ma santé ». Dans le troisième type d'utilité (utilité haute-régulation externe : UH-RE), la tâche actuelle est en lien avec le but futur, mais elle est réalisée pour des raisons extrinsèques. L'étudiante infirmière qui travaille fort dans son cours d'anatomie parce qu'elle veut devenir infirmière chef, avoir un haut statut aux yeux de sa famille. Dans le quatrième type d'utilité (utilité haute – régulation interne : UH-RI), la tâche actuelle est similaire au but éloigné et ce dernier oriente et régularise l'activité en cours. Par exemple, l'étudiant en histoire qui travaille fort parce qu'il veut devenir un bon professeur en cette matière.

Deux hypothèses ont guidé nos recherches. La première stipule que les étudiants qui, naturellement, perçoivent leur travail comme plus utile et ceux qui sont placés dans un contexte qui font voir l'utilité de la tâche actuelle seront plus motivés et feront un apprentissage de qualité supérieure. Plus spécifiquement, la perception d'utilité élevée du travail scolaire et non le désir de dépasser les autres (donc une orientation vers la tâche au lieu d'une orientation vers l'ego) prédit un meilleur apprentissage — traitement en profondeur du matériel à apprendre — et une expérience de travail plus agréable. Notre hypothèse basée sur la théorie de la PF (Lens, 1993) est en opposition avec la « théorie des buts » (Ames, 1992; Heyman et Dweck, 1992; Wentzel, 1991) qui prétend

que l'augmentation de l'utilité d'une activité apporte une distraction (l'individu se préoccuperait du but distant au lieu de se concentrer sur la tâche présente), distraction qui nuit à l'apprentissage et diminue l'intérêt pour l'activité. La seconde hypothèse stipule que la régulation interne favorise un engagement élevé (au plan cognitif et motivationnel), une orientation vers la tâche (par opposition à l'orientation vers l'ego) et une meilleure performance. En conséquence, les meilleurs effets surviendront lorsque les deux facteurs facilitants (UH-RI) sont présents.

### Quelques résultats

Les implications motivationnelles des différents types d'utilité ont d'abord été examinées dans un programme comprenant quatre études corrélationnelles (Simons, Dewitte et Lens, 2000). Les participants aux deux premières étaient des adultes dans la vingtaine exerçant différents métiers (un bon nombre travaillant dans une manufacture de biscuits); les participants des études 3 et 4 étaient des finissants du niveau secondaire inscrits à divers programmes. Pour mesurer l'utilité perçue, nous avons utilisé la technique suggérée par Emmons (1989, 2003) en donnant des exemples simples (tirés de la vie quotidienne) des différents types d'utilité. L'orientation vers le but (tâche versus ego) fut mesurée par le questionnaire de Midgley, Maehr, Hicks, Roeser, Urdan, Anderman, Kaplan, Arunkumar et Middleton (1997). Les résultats montrent que les individus sont plus orientés vers l'ego lorsque l'utilité de la tâche présente est basse et que la régulation est externe (UB-RE); dans ce cas, l'intérêt intrinsèque et la performance sont peu élevés. L'activité qui se caractérise par une grande utilité et une régulation interne (UH-RI) est associée à une orientation vers la tâche; dans ce cas, l'intérêt intrinsèque et la performance sont élevés. De plus, tel que prévu, la tâche actuelle prédit l'intérêt intrinsèque et la performance. Donc, la tâche UB-RE donne les pires résultats, ensuite la tâche UB-RI obtient des résultats moyens et finalement la tâche UH-RI offre les meilleurs résultats. Les principales hypothèses reçoivent ainsi un appui considérable.

Dans une étude expérimentale auprès de 695 étudiants universitaires inscrits à un cours d'éducation physique (ballon-panier), Simons, Dewitte et Lens (2003) ont manipulé l'utilité au moyen de directives données avant le cours. Les résultats démontrent que les différents types d'utilité produisent les effets prévus sur les variables présentées au Tableau 2. Les participants de la condition UH-RI obtiennent des scores significativement supérieurs à ceux des autres conditions. Les scores les plus faibles proviennent des sujets de la condition UB-RE. Des résultats semblables ont été obtenus par Vansteenkiste, Simons, Soenens et Lens (2002) dans un cours de *Taiboo* donné à des étudiants des dernières années du niveau secondaire de même que dans des classes multiculturelles (Phalet, Andriessen et Lens, 2004).

**Tableau 2 Effets de la manipulation de l'utilité sur quelques variables (Simons, Dewitte et Lens, 2003)**

Mesures	Types d'utilité	UB-RE (n = 234)	UB-RI (n = 227)	UH-RI (n = 234)
Motivation intrinsèque		1,68	2,64	3,48
Plaisir		1,56	2,60	3,42
Effort		1,60	2,74	3,39
Temps de pratique (minutes)		9,32	13,25	17,98
Lancés réussis		1,04	2,34	3,89

*Note.* Dans chaque rangée, les scores sont significativement différents les uns des autres. Dans l'étude, les instructions ont créé trois types d'utilité : UB-RE = utilité basse-régulation externe; UB-RI = utilité basse-régulation interne; UH-RI = utilité haute-régulation interne. La condition UH-RE (utilité haute-régulation externe) n'a pas été créée dans cette recherche.

## CONTENU DES BUTS ET CONTEXTE INTERPERSONNEL

Récemment, nos recherches portant sur les conséquences motivationnelles de la PF ont réalisé des progrès substantiels. Premièrement, nous avons étudié l'impact de buts futurs sur la persistance dans des activités reliées à l'apprentissage. Deuxièmement, nous nous sommes demandés si le fait de fournir un but futur vague (« Ton comportement actuel est important pour ton avenir ») procure des bénéfices par comparaison à une condition où il n'y a pas de but futur ou à une condition impliquant un but futur concret et spécifique. Troisièmement, nous avons incorporé à la théorie sur la PF deux aspects étudiés par la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000, 2002) : la dimension du contenu des buts (intrinsèques versus extrinsèques) et la dimension du contexte interpersonnel (contrôlant versus supportant l'autonomie). Abordons ces points plus en détail.

### Buts intrinsèques / extrinsèques

La théorie de l'autodétermination stipule que la poursuite de buts qualitativement différents produit des effets fort différents (Deci et Ryan, 2000; 2002). Les buts relatifs à la communauté, à l'affiliation, à la santé et à l'actualisation de soi sont classés comme intrinsèques; ceux associés à la reconnaissance sociale, au succès financier et à l'attrait physique sont considérés comme des buts extrinsèques (Kasser et Ryan, 2001). Selon cette approche organismique, la poursuite de buts intrinsèques — concordants avec la tendance actualisante — devrait provoquer une expérience satisfaisante parce que cette démarche est en conformité avec

les besoins psychologiques fondamentaux de compétence, d'autonomie et de relation (Sheldon, Elliot, Kim et Kasser, 2001). Par contre, la poursuite de buts extrinsèques qui dépend plutôt de la réaction d'autrui et implique souvent une comparaison sociale (source de stress) devrait provoquer une expérience moins satisfaisante. Cette façon de voir a été confirmée par plusieurs études (p. ex. Kasser et Ryan, 2001; McHoskey, 1999; Ryan, Chirkov, Little, Sheldon, Timoshima et Deci, 1999).

Nous avons appliqué cette théorie aux buts distants (intrinsèques et extrinsèques) en utilisant comme variables dépendantes le niveau d'apprentissage, la performance et la persistance (sans parler de la qualité de la motivation). Dans une étude expérimentale, Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon et Deci (2004, étude 1) ont fourni un rationnel à des étudiantes du premier cycle universitaire pour s'engager dans une tâche : aux unes, on a dit que la réalisation de la tâche serait utile pour l'atteinte d'un but futur intrinsèque (« la lecture de ce texte vous donne de l'information sur ce que vous pourrez enseigner à vos enfants pour la sauvegarde de l'environnement »); aux autres, que la tâche serait utile pour l'atteinte d'un but extrinsèque (« la lecture de ce texte vous donne de l'information sur la façon d'économiser en recyclant des objets »). Conformément aux hypothèses, les résultats ont démontré que le type de buts futurs exerce une influence importante sur la motivation et le fonctionnement académique des étudiants : les buts futurs intrinsèques produisent un apprentissage plus approfondi, une meilleure performance et une plus grande persistance (en situation libre) que les buts futurs extrinsèques. Le Tableau 3 fournit une illustration des résultats (se limiter, pour le moment, à la comparaison des colonnes). Des résultats semblables ont été obtenus en variant les buts distants et en requérant le concours d'étudiants en marketing et de participants dans le domaine sportif (Vansteenkiste *et al.*, 2004, études 2 et 3; voir aussi Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, Matos et Lacante, sous presse).

### **Contexte interpersonnel contrôlant ou supportant l'autonomie**

Selon la théorie de l'autodétermination, le contexte interpersonnel exerce un impact important sur la motivation de l'activité en cours. Un contexte social contrôlant qui fait appel aux récompenses, qui impose un délai et utilise un vocabulaire contraignant devrait provoquer un locus de causalité externe. Par contre, un contexte social qui laisse place au choix et minimise le vocabulaire contraignant devrait provoquer un locus de causalité interne et, dès lors, favoriser un fonctionnement optimal (Deci, Eghrari, Patrick et Leone, 1994; Deci, Koestner et Ryan, 1999).



**Tableau 3 Moyennes obtenues aux variables dépendantes selon le type de buts distants et le type de contexte interpersonnel (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon et Deci, 2004, Étude 1)**

Condition	Variables dépendantes	Buts intrinsèques	Buts extrinsèques
Soutien à l'autonomie	Motivation <sup>1</sup>	4,10	2,79
	Niveau d'apprentissage	3,42	2,65
	Performance	7,38	6,04
	Persistance	0,97	0,58
Langage contrôlant	Motivation <sup>1</sup>	1,67	0,85
	Niveau d'apprentissage	2,75	2,24
	Performance	5,75	5,14
	Persistance	0,47	0,24

1. Pour la motivation, un chiffre élevé indique que l'individu agit pour des raisons internes; un chiffre bas indique qu'il agit pour des raisons externes.

*Note.* Des ANOVAs univariés ont indiqué un effet principal du type de buts et du type de contexte (ou condition) ainsi qu'un effet d'interaction de ces deux variables sur le niveau d'apprentissage et la performance, mais non sur la persistance.

Nous avons appliqué cette théorie dans nos études expérimentales. Ainsi, Vansteenkiste *et al.* (2004) ont introduit dans chacun des groupes (buts intrinsèques et buts extrinsèques) la condition « langage contrôlant » en utilisant des mots comme « tu devrais » dans les consignes aux participants et la condition « soutien à l'autonomie » en évitant une telle pression. Comme prévu, la condition « soutien à l'autonomie » donne de meilleurs résultats pour chacune des variables dépendantes. Le Tableau 3 illustre ces résultats (comparer, cette fois, la section du haut à celle du bas). De plus, l'interaction des deux variables (buts distants intrinsèques x contexte supportant l'autonomie) fait voir un travail de *synergie* en produisant un effet positif additionnel. Cette interaction a produit des effets positifs sur le niveau d'apprentissage et sur la performance, mais non sur la persistance (voir aussi Sheldon, Ryan, Deci et Kaiser, sous presse).

### **La perception de l'utilité est-elle toujours bénéfique?**

Les résultats présentés suscitent deux questions importantes. Premièrement, dans les deux conditions expérimentales (buts distants intrinsèques et extrinsèques), les participants étaient orientés vers un but futur spécifique. Qu'en est-il d'un but futur *vague* (« le présent cours est important pour ton avenir »)? Vansteenkiste, Simons, Soenens et Lens (2002) ont effectué une étude expérimentale (dans un cours d'éducation

physique) en vue de répondre à cette question. Comme pour les résultats antérieurs, il est apparu qu'un but distant intrinsèque donne de meilleurs résultats qu'un but distant extrinsèque pour les variables étudiées (effort, persistance, performance). Dans la condition « but futur vague », les résultats se situent entre les deux autres conditions, donc entre but intrinsèque spécifique et but extrinsèque spécifique. Ainsi, l'utilité d'une activité pour un but futur n'est pas bénéfique en toutes circonstances : les buts futurs intrinsèques viennent en premier, une référence vague à l'avenir vient ensuite, suivie d'un but futur extrinsèque.

La deuxième question porte sur l'influence éventuelle d'une autre condition qui n'avait pas encore été étudiée : la condition *sans but*. Cette dernière est-elle préférable à la condition but extrinsèque ou même à la condition but vague? Les tenants de la théorie de la PF (Eccles et Wigfiels, 2002; Lens, 2001) proposent que la présence d'un but distant extrinsèque serait préférable à la condition sans but parce qu'il semble qu'il est peut-être préférable d'être orienté vers le futur — ne serait-ce pour un but extrinsèque — que de ne pas percevoir d'utilité du tout. La théorie de l'autodétermination donne lieu à une hypothèse opposée puisque le contenu du but futur importe : la condition sans but serait moins délétère que la condition but distant extrinsèque parce que cette dernière distrait la personne et l'empêche de s'engager pleinement dans l'activité, ce qui détériore la performance et la persistance (Kasser, 2002; Williams, Cox, Heberg et Deci, 2000).

Les résultats de Vansteenkiste *et al.* (2002) appuient la théorie de l'autodétermination. Spécifiquement, la présence d'un but distant intrinsèque favorise davantage l'autorégulation autonome, l'effort, la performance et la persistance que l'absence de but futur, tandis que la présence d'un but distant extrinsèque a un effet néfaste sur ces mêmes variables. Il appert que si n'importe quel but futur est susceptible d'augmenter l'utilité perçue (aspect cognitif), ce n'est pas le cas pour la motivation et les autres conséquences. La qualité du but envisagé vient donc moduler l'impact de la PF sur l'activité présente. De plus, les résultats indiquent que la condition but futur vague ne provoque pas d'effets plus positifs que la condition sans but. Tel qu'indiqué par Deci *et al.* (1994) de même que par Reeve, Jan, Hardre et Omura (2002), les gens ont besoin d'envisager des buts concrets, spécifiques pour vraiment saisir le sens de l'activité présente et être capable de s'identifier à elle. Bref, l'orientation vers un but futur extrinsèque est une condition moins bonne que celle où il n'y a pas de but ou un but vague; la meilleure condition, répétons-le, est celle où l'individu envisage un but distant intrinsèque.

---

## CONCLUSION

De l'ensemble des résultats présentés, il se dégage une conclusion générale claire : les étudiants qui anticipent des conséquences futures par eux-mêmes ou sous l'effet d'un contexte qui soutient l'autonomie sont plus susceptibles de mieux fonctionner<sup>1</sup>. Autrement dit, la perception de l'utilité des études actuelles en regard de la carrière, par exemple, favorise un fonctionnement optimal aussi bien pour des mesures quantitatives (effort, persistance, performance) que pour des aspects qualitatifs (profondeur de l'apprentissage, maîtrise de la tâche et motivation intrinsèque). Le bon vieux conseil « Étudiez bien à l'école, c'est important pour votre avenir » semble bien toujours valable. Cependant, il faut ajouter quatre spécifications.

Premièrement, la perception de l'utilité et la PF qui lui est associée prédisent la motivation et la performance, mais seulement lorsque l'individu a une vision positive de son avenir. Celui qui s'est forgé une attitude négative face à son avenir — à la suite d'échecs répétés, par exemple — devra possiblement recevoir de l'assistance (de la part de ses parents, de ses enseignants ou du psychologue) en vue de faire disparaître ce handicap dans la poursuite de ses études.

Deuxièmement, l'anticipation de futurs bénéfices extrinsèques (statut social, succès financier, par exemple) nuit à la motivation autonome, à la performance et à la persistance, tandis que la poursuite de buts distants intrinsèques (carrière excitante, développement de ses compétences, service à la communauté) produit des effets opposés : motivation élevée pour la tâche actuelle, meilleur rendement scolaire et persistance accrue. Ces résultats donnent aux enseignants un message clair : orienter les jeunes vers les « bonnes valeurs » (intrinsèques et non extrinsèques) et pour les « bonnes raisons » (internes et non externes), pour reprendre les expressions de Sheldon (2001).

Troisièmement, l'orientation vers des buts distants devrait se faire dans un contexte social le moins contrôlant possible et donc susceptible de favoriser un fonctionnement volontaire ou autonome. De nombreuses recherches ont fait voir qu'il suffit parfois de peu, comme éviter un langage contraignant. Dans bien des cas, l'emploi ou non de mots comme « tu dois » fait une grande différence (le petit livre de Deci, 1995, est instructif en ce sens).

---

1. L'application de la théorie de la PF présentée dans cet article a donné lieu à une intervention « La gestion des buts personnels » qui favorise le choix, la planification et la réalisation d'un but personnel significatif (voir Bouffard, Bastin, Lapierre et Dubé, 2001; Dubé, Lapierre, Bouffard et Alain, sous presse) (NDT).

Quatrièmement, il faut souligner la pertinence d'un rationnel clair (donc de buts futurs spécifiques et concrets) en vue d'augmenter la perception de l'utilité et de la motivation pour la tâche actuelle. Les résultats ont démontré qu'un conseil vague est moins efficace que des objectifs distants précis et valorisés (Bandura, 1993; Locke et Latham, 1990). Ainsi, l'individu (l'étudiant) peut pleinement saisir l'importance et le sens de l'activité actuelle pour sa carrière et pour sa vie.

En somme, la perception de l'utilité peut augmenter la motivation extrinsèque pour la tâche en cours (on parlera de motivation extrinsèque intégrée ou identifiée dans le langage de la théorie de l'autodétermination : Deci et Ryan, 2002), mais elle a le pouvoir d'augmenter aussi la motivation intrinsèque, l'intérêt pour la tâche et l'engagement profond envers celle-ci. Cette motivation intrinsèque, cet intérêt et cet engagement contribueront sans aucun doute à favoriser cette « expérience optimale » (dont parle Csikszentmihalyi, 2004) pour l'étudiant qui parcourt son programme d'études en s'engageant à fond, en y trouvant intérêt et satisfaction tout en développant ses habilités et en cheminant vers une carrière excitante et une vie pleine de sens.

#### Références

- Ames, C. (1992). Classrooms : Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Bandura, A. (1993). Théorie sociale-cognitive des buts. *Revue québécoise de psychologie*, 14(2), 43-83.
- Bouffard, L., Bastin, E., Lapierre, S. et Dubé, M. (2001). La gestion des buts personnels, un apprentissage significatif pour des étudiants universitaires. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII(3), 503-522.
- Bouffard, L., Lapierre, S., Leblanc, Y. et Lemaire, R. (1987). La perspective future dans le comportement humain. *Revue québécoise de psychologie*, 8(1), 2-26.
- Cameron, J. (2001). Negative effects of reward on intrinsic motivation. A limited phenomenon : Comment on Deci, Koestner and Ryan. *Review of Educational Research*, 71, 29-42.
- Covington, M. (2000). Goal theory, motivation and school achievement : An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 17-200.
- Creten, H., Lens, W. et Simons, J. (2001). The role of perceived instrumentality in student motivation. In A. Efklides, J. Kuhl et R. M. Sorrentino (Éds), *Trends and prospects in motivation research* (p. 37-45). Dordrecht, Netherlands : Kluwer Academic Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Vivre : Psychologie du bonheur* (trad. L. Bouffard). Paris : Robert Laffont.
- Csikszentmihalyi, M. et Nakamura, J. (1989). The dynamics in intrinsic motivation. In R. Ames et C. Ames (Éds), *Handbook of motivation theory and research* (vol. 3, p. 45-71). New York : Academic.
- Deci, E. L. (1995). *Why we do what we do : The dynamics of personal autonomy*. New York : Putman.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C. et Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization : The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142.
- Deci, E. L., Koestner, R. et Ryan, R. M. (1999). A meta-analysis review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.

- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits : human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(5), 227-268.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (Éds) (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester : University of Rochester Press.
- DeVolder, M. et Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 566-571.
- Dubé, M., Lapierre, S., Bouffard, L. et Alain, M. (sous presse). Impact of a personal goals management program on the subjective well-being of young retirees. *European Journal of Applied Psychology*.
- Dweck, C. S. et Leggett, E. L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-278.
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Emmons, R. A. (1989). The personal striving approach to personality. In L. A. Pervin (Éd.), *Goal concepts in personality and social psychology* (p. 87-126). Hillsdale, NJ : Earlbaum.
- Emmons, R. A. (2003). Personal goals, life meaning and virtue : Wellsprings of a positive life. In C.L. M. Keyes et J. Haidt (Éds), *Flourishing* (p. 105-128). Washington, DC : American Psychological Association.
- Feather, N. T. (1992). Values, valences, expectations, and actions. *Journal of Social Issues*, 48, 109-124.
- Gjesme, T. (1983). On the concept of future orientation : Considerations of some functions' and measurements' implications. *International Journal of Psychology*, 18, 443-461.
- Heyman, G. D. et Dweck, C. S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation : Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 321-347.
- Husman, J. et Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34, 113-125.
- Kasser, T. (2002). *The high price of materialism*. London : The MIT Press.
- Kasser, T. et Ryan, R. M. (2001). Be careful for what you wish : Optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals. In P. Schmuck et K. M. Sheldon (Éds), *Life goals and well-being : Towards a positive psychology of human strivings* (p. 116-131). Goettingen : Hogrefe and Huber.
- Lapierre, S., Bouffard, L., Dubé, M., Labelle, R. et Bastin, E. (2001). Aspirations and well-being in old age. In P. Schmuck et K. M. Sheldon (Éds), *Life goals and well-being* (p. 102-115). Goettingen : Hogrefe and Huber.
- Lasane, T. P. et Jones, J. M. (1999). Temporal orientation and academic goal-setting : The mediating properties of a motivational self. *Journal of Social Behavior and Personality*, 14, 31-44.
- Lennings, C. J. (1999). Motivation and future temporal orientation. *Psychological Reports*, 84, 1070-1072.
- Lens, W. (1993). La signification motivationnelle de la perspective future. *Revue québécoise de psychologie*, 13(1), 69-84.
- Lens, W. (2001). How to combine intrinsic task-motivation with the motivational effects of the instrumentality of present tasks for future goals. In A. Efklides, J. Kuhl et R. M. Sorrentino (Éds), *Trends and prospects in motivation research* (p. 23-36). Dordrecht, Netherlands : Kluwer Academic Press.
- Lens, W. et Decruyenaere, M. (1991). Motivation and de-motivation in secondary education : Student characteristics. *Learning and Instruction*, 1, 145-159.
- Lens, W. et Rand, P. (1997). Combining intrinsic goal orientations with professional instrumentality/utility in student motivation. *Polish Psychological Bulletin*, 28, 103-123.
- Lens, W., Simons, J. et Dewitte, S. (2002). From duty to desire : The role of students' future time perspective and instrumentality perceptions for study motivation and self-regulation. In F. Pajares et T. Urdan (Éds), *Academic motivation of adolescents* (p. 221-245). Greenwich, CT : Information Age Publishing.
- Lewin, K. (1926). Intention, well and need. In D. Rapaport (Éd.), *Organization and pathology of thought* (p. 95-153). New York : Columbia University Press.

« Étudiez bien à l'école, c'est important pour votre avenir »...

---

- Locke, A. et Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- McHoskey, J. W. (1999). Machiavellism, intrinsic versus extrinsic goals and social interest : A self-determination analysis. *Motivation and Emotion*, 23, 267-283.
- Midgley, C., Maehr, M., Hicks, L., Roeser, R., Urda, T., Anderman, E., Kaplan, A., Arunkumar, R. et Middleton, M. (1997). *Patterns and adaptive learning*. Ann Arbor, MI : The University of Michigan.
- Miller, R. B., Debacker, T. K. et Greene, B. A. (1999). Perceived instrumentality and academics : The links to task valuing. *Journal of Instructional Psychology*, 26, 250-260.
- Mischel, W. (1981). Objective and subjective rules for delay of gratification. In G. D'Ydewalle et W. Lens (Éds), *Cognition in human motivation and learning* (p. 33-58). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Moreas, A.-M. et Lens, W. (1991). *The motivational meaning of the individual time perspective*. Louvain : University of Leuven Psychological Reports.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation : Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nuttin, J. R. (1963, août). *The future time perspective in human motivation and learning*. Conférence au 17e Congrès international de psychologie, Washington, D.C.
- Nuttin, J. (1985). *Théorie de la motivation humaine*. Paris : PUF.
- Phalet, K., Andriessen, I. et Lens, W. (2004). How future goals enhance motivation and learning in multicultural classrooms. *Educational Psychology Review*, 16, 59-89.
- Phalet, K. et Lens, W. (1995). Achievement motivation and group loyalty among Turkish and Belgian youngsters. In M. L. Maehr et P. R. Pintrich (Éds), *Advances in motivation and achievement*. Vol. 9 : *Culture, motivation and achievement* (p. 32-72). Greenwich, CN : JAI Press.
- Pintrich, P. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivational terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Rachlin, H. (2000). *The science of self-control*. Boston : Harvard University Press.
- Raynor, J.O. (1981). Future orientation and achievement motivation : Toward a theory of personality functioning and change. In G. D'Ydewalle et W. Lens (Éds), *Cognition in human motivation and learning* (p. 199-231). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Reeve, J., Jang, H., Hardre, P. et Omura, M. (2002). Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting task. *Motivation and Emotion*, 26, 183-207.
- Ryan, R. M., Chirkov, V. I., Little, T. D., Sheldon, K. M., Timoshina, E. et Deci, E. L. (1999). The American dream in Russia : Extrinsic aspirations and well-being in two cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1509-1524.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sansone, C. et Harackiewicz, J. M. (Éds). (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation : The search for optimal motivation and performance*. San Diego : Academic Press.
- Sheldon, K. M. (2001). The self-concordance model of health goal striving : When personal goals correctly represent the person. In P. Schmuck et K. M. Sheldon (Éds), *Life goals and well-being* (p. 18-36). Goettingen : Hogrefe and Huber.
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Kim, Y. et Kasser, T. (2001). What is satisfying about satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 325-339.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L. et Kasser, T. (sous presse). The independent effects of goals contents and motives on well-being : It's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin*.
- Simons, J., Dewitte, S. et Lens, W. (2000). Wanting to have versus wanting to be : The effect of perceived instrumentality on goal orientation. *British Journal of Psychology*, 91, 335-351.
- Simons, J., Dewitte, S. et Lens, W. (2003). Don't do it for me. Do it for yourself! Stressing personal relevance enhances motivation in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25(2), 145-160.

- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W. et Lacante, M. (sous presse). Placing motivation and future time perspective in a temporal perspective. *Educational Psychology Review*.
- VanCalster, K., Lens, W. et Nuttin, J. (1987). Affective attitude towards the personal future : Impact on motivation in high school boys. *American Journal of Psychology*, 100, 1-13.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Matos, L. et Lacante, M. (sous presse). Less is sometimes more : Goal-content matters. *Journal of Educational Psychology*
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M. et Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance and persistence : The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 248-260.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Soenens, B. et Lens, W. (2002). How to become a life long exerciser : The importance of providing a clear, future goal in an autonomy-supportive way. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 232-249.
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school : Relations between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.
- Williams, G. C., Cox, E. M., Heberg, V. A. et Deci, E. L. (2000). Extrinsic life goals and health-risk behaviours among adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 1756-1771.
- Zaleski, Z. (1987). Behavioral effects of self-set goals for different time ranges. *International Journal of Psychology*, 22, 17-38.

#### Résumé

Le présent article fait état des développements conceptuels et des recherches récentes en matière de perspective future et de perception de l'utilité d'une activité en cours pour l'avenir. Il appert qu'une perspective future étendue et une perception adéquate de l'utilité du comportement actuel sont associées à une motivation rehaussée, à un apprentissage plus profond, à une meilleure performance et à une plus grande persistance. De plus, il importe de considérer la spécificité et le contenu des buts visés ainsi que le contexte interpersonnel dans lequel on fait la promotion de l'utilité. Enfin, l'auteur dégage des implications pratiques.

#### Mots clés

perspective future, perception de l'utilité, motivation à l'étude, apprentissage, buts personnels

#### Abstract

An overview of conceptual development and of recent empirical research in the domain of perceived utility (instrumentality) and future time perspective is provided. It is demonstrated that having a deep future time perspective and increasing the utility of one's present behavior are associated with enhanced motivation, deeper learning, better performance and more intense persistence. Moreover, it is important to consider the degree of specificity and the content of future goal and the interpersonal context in which the utility of the present activity is made clear. Practical implications are given.

future time perspective, utility/instrumentality, student motivation, learning, personal goals





## LES RAISONS DE L'ABANDON SCOLAIRE : DIFFÉRENCES DE GENRE

### REASONS FOR DROPPING OUT OF SCHOOL : GENDER DIFFERENCES

**Anne Lessard<sup>1</sup>**

*Université de Sherbrooke*

**Jacques Joly**

*Université de Sherbrooke*

**Pierre Potvin**

*Université du Québec à Trois-Rivières*

**Laurier Fortin**

*Université de Sherbrooke*

**Égide Royer**

*Université Laval*

**Diane Marcotte**

*Université du Québec à Montréal*

L'abandon scolaire est un problème social complexe. Au Québec, 28 % des élèves qui étaient inscrits durant l'année scolaire 2000-2001 ont quitté l'école sans avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires après cinq ans et ils ne se sont pas réinscrits l'année suivante (MEQ, 2002). Les statistiques québécoises et canadiennes démontrent que les garçons sont plus nombreux que les filles à quitter le milieu scolaire avant d'obtenir un diplôme. En effet, durant l'année scolaire 2000-2001, le MEQ (2002) a constaté que beaucoup plus de garçons que de filles (21,1 % pour les garçons et 11,1 % chez les filles) quittaient l'école avant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. Une étude menée par Statistique Canada comparant les taux d'abandon scolaire dans les dix provinces démontre que la moyenne nationale était de 12 % (Thibodeau, 2002) et que les taux provinciaux étaient toujours plus élevés chez les garçons que chez les filles.

L'abandon scolaire n'est pas un phénomène nouveau, toutefois ses conséquences se sont accentuées au cours des dernières décennies (MEQ, 2002). Dans le contexte québécois actuel, un décrocheur aura plus de difficultés à se trouver un travail qu'un décrocheur de 1990. En effet, il y avait 30 % moins d'emplois en 2001 pour les personnes non diplômées d'études secondaires qu'en 1990. Les décrocheurs ont de la difficulté à s'insérer sur le marché du travail et à garder un emploi : ils présentent un taux de chômage presque deux fois plus élevé que celui de la moyenne nationale qui se situait, en janvier 2003, à 7,7 % (Statistique Canada, 2003). En effet, selon ces statistiques, les garçons canadiens qui se situent dans la catégorie d'études secondaires partielles ont un taux de chômage de 14,3 % tandis que les filles enregistrent un taux de 13,3 %.

---

1. Adresse de correspondance : Département d'études en adaptation scolaire et sociale, Université de Sherbrooke, 2500, boul. Université, Sherbrooke (QC), J1K 2R1. Téléphone : (819) 821-8000 poste 3863. Télécopieur : (819) 821-8230. Courriel : [Anne.Lessard@USherbrooke.ca](mailto:Anne.Lessard@USherbrooke.ca)

Au Québec, la situation est semblable pour les garçons (14,2 %) et pour les filles (14,6 %).

Considérant les conséquences négatives pouvant découler de l'abandon scolaire, pourquoi un jeune choisit-il cette voie plutôt que celle de la persévérance? Des études menées auprès de populations de décrocheurs démontrent que les raisons données pour expliquer l'abandon scolaire peuvent être regroupées en trois catégories : raisons personnelles, raisons familiales et raisons scolaires (Charest, 1997; Chow, Aronson, Linqanti, et Berliner, 1996; Ekstrom, Goertz, Pollack and Rock, 1986; Jordan, 1994; Théoret et Hrimech, 1999; Violette, 1991). Toutefois, peu d'information est présenté dans ces études, d'une part, quant à la nature précise des problèmes et difficultés rencontrés par cette population et, d'autre part, au plan des différences de genre. Les garçons décrochent-ils pour les mêmes raisons que les filles? Parmi les études recensées en lien avec les raisons d'abandon scolaire, seulement quatre présentent des résultats pour filles et garçons sur le plan des raisons personnelles, familiales et scolaires.

Deux études ont rapporté les raisons personnelles des jeunes pour justifier l'abandon. Les résultats de l'étude de Chow *et al.* (1996) menée auprès d'une population de 123 décrocheurs démontrent que les raisons personnelles sont deux fois plus représentatives des filles (75 %) que des garçons (36,4 %). Les problèmes personnels contribuaient aussi à justifier de façon significativement plus importante le départ des filles (43,8 %) que celui des garçons (32,7 %) dans l'échantillon de 403 décrocheurs étudié par Théoret et Hrimech (1999). Toutefois, ces auteurs ne spécifiaient pas la nature des problèmes personnels.

Les raisons familiales motivant l'abandon incluent les difficultés familiales (Chow *et al.*, 1996; Jordan, 1994; Théoret et Hrimech, 1999), la grossesse ou la venue d'un enfant (Ekstrom *et al.*, 1986; Théoret et Hrimech, 1999), le mariage (Ekstrom *et al.*, 1986) ainsi que le travail (Jordan, 1994; Théoret et Hrimech, 1999), soit comme préférence ou comme obligation (Ekstrom *et al.*, 1986). Les difficultés familiales sont rapportées en plus grande proportion par les décrocheuses alors que les raisons en lien avec le travail semblent plus représentatives des décrocheurs. En effet, les résultats de Jordan (1994) démontrent que 14,9 % des filles rapportaient des difficultés familiales comparativement à 5,3 % chez les garçons alors que Théoret et Hrimech (1999) rapportaient une différence significative entre les résultats des filles (35,7 %) et ceux des garçons (23,3 %). Par ailleurs, 31 % des filles participant à l'étude d'Ekstrom *et al.* (1986) attribuaient leur abandon au mariage comparativement à 7 % chez les garçons, et 23 % des filles de cet échantillon ont abandonné en raison d'une grossesse, raison nommée par

40 % des décrocheuses de l'étude de Chow *et al.* (1996) et 11,7 % des participantes à l'étude de Théoret et Hrimech (1999).

Pour ce qui est de l'abandon scolaire en raison du travail, Théoret et Hrimech (1999) rapportent que les garçons démontrent un pourcentage (20,6 %) significativement plus élevé que les filles (9,4 %), résultat qui est semblable à ceux obtenus par Jordan (1994) et Ekstrom *et al.* (1986).

Plusieurs études ont rapporté les raisons scolaires pour justifier l'abandon scolaire (Chow *et al.*, 1996; Jordan, 1994; Théoret et Hrimech, 1999). Ces raisons sont plus souvent rapportées par les garçons que par les filles et incluent l'ennui, le faible rendement scolaire, les conflits avec les enseignants, les relations difficiles avec les pairs, le climat d'école et les politiques scolaires.

L'ennui représentait la raison première pour l'abandon scolaire des garçons et la deuxième pour les filles dans l'échantillon de Théoret et Hrimech (1999). Les garçons s'ennuyaient à l'école et recherchaient plutôt du plaisir à l'extérieur de l'école (52,6 %). Chow *et al.* (1996) rapportaient que 56,4 % des garçons et 33,8 % des filles ne trouvent pas l'école utile. La raison première pour justifier l'abandon scolaire chez les filles dans l'échantillon de Théoret et Hrimech (1999) est le faible rendement scolaire. L'échec scolaire justifiait l'abandon chez 81,8 % des garçons et chez 73,5 % des filles participant à l'étude de Chow *et al.* (1996). Ces auteurs précisent que les échecs scolaires résultent notamment de l'absentéisme ou du manque d'aide pédagogique. Les échecs et le faible rendement scolaire étaient aussi des raisons rapportées par Jordan (1994) et Ekstrom *et al.* (1986) avec des pourcentages plus élevés pour les garçons que pour les filles.

Les conflits avec les enseignants étaient rapportés dans ces quatre études de façon systématiquement plus importante (6 à 15 %) chez les garçons que chez les filles. L'écart entre garçons et filles est semblable lorsque les pourcentages d'abandon attribués à la suspension ou à l'expulsion sont comparés (Chow *et al.*, 1996; Ekstrom *et al.*, 1986; Jordan, 1994; Théoret et Hrimech, 1999). Les expériences négatives vécues à l'école en lien avec d'autres élèves (49,1 % pour les garçons et 48,5 % pour les filles), le climat d'école négatif (54,6 % pour les garçons et 39,7 % pour les filles) sont deux autres raisons qui justifient l'abandon scolaire (Chow *et al.*, 1996). Finalement, Jordan (1994) rapportait l'affiliation à des pairs déviants (16,2 % pour les garçons et 7,7 % pour les filles) comme raison motivant l'abandon scolaire.

En résumé, les résultats d'études menées auprès de décrocheurs et décrocheuses démontrent qu'ils et elles quittent l'école pour diverses

raisons. Les filles abandonneraient davantage pour des raisons personnelles ou familiales tandis que les garçons abandonneraient plus en raison du travail et de difficultés scolaires.

Une limite est liée aux outils utilisés dans ces études. En effet, les auteurs ont obtenu leurs résultats en menant des enquêtes offrant aux participants une liste dans laquelle les décrocheurs et décrocheuses choisissent la ou les raisons motivant leur abandon scolaire. Ainsi, la formulation des questions ne permet pas d'explorer plus en profondeur les situations qui peuvent avoir motivé le choix d'une raison plutôt que d'une autre. En quoi consistent les difficultés personnelles ou familiales? Peu de chercheurs sont arrivés à décrire le contexte global dans lequel évolue le jeune qui abandonne. Quelles sont les expériences qui poussent les jeunes à abandonner? Tout comme Jordan (1994), Jimerson, Anderson et Whipple (2002) suggéraient qu'une des avenues à suivre pour les recherches futures serait de considérer la perspective des décrocheurs face aux expériences les ayant poussés à quitter l'école avant l'obtention d'un diplôme.

Le premier objectif de cette étude est de déterminer les raisons que donnent filles et garçons pour justifier l'abandon scolaire pour ensuite démontrer s'il existe des différences selon le genre. Le deuxième objectif vise à décrire les expériences scolaires, personnelles et familiales des décrocheurs et décrocheuses ayant pu les mener à l'abandon scolaire.

## **MÉTHODE**

### **Participants**

Cette étude a été menée auprès d'une population de décrocheurs et décrocheuses qui participent à l'étude longitudinale (1996-2006) menée par Fortin, Marcotte, Potvin et Royer (2000) portant sur l'adaptation scolaire et sociale des jeunes Québécois. Ce sous-échantillon répond à trois critères : 1) les participants ont abandonné l'école avant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires; 2) ils n'étaient pas inscrits à l'école à l'automne 2001; 3) ils proviennent de la région de l'Estrie. Ces participants correspondent à la définition des décrocheurs du MEQ (2002). Quarante-cinq participants répondaient à ces critères. Vingt filles et seize garçons ont accepté de participer à l'étude. Au moment de l'abandon, les participants étaient inscrits dans différentes institutions, dont sept polyvalentes et trois Centres jeunesse. Les participants, âgés de 18 à 21 ans en 2003, ont signé un formulaire de consentement.

### **Devis de recherche**

Cette étude utilise une méthodologie mixte qui permet la triangulation et l'expansion des données (Greene, Caracelli et Graham, 1989). Ainsi, un

volet quantitatif sert à répondre au premier objectif en listant les raisons d'abandon selon le genre alors qu'un volet qualitatif permet de décrire les expériences vécues par les participants.

## **Mesures**

### ***Questionnaire du suivi après l'école***

Le questionnaire du suivi après l'école vise notamment à évaluer les raisons ayant poussé le jeune à quitter l'école. Cet outil élaboré par Fortin, Royer, Potvin et Marcotte (2000) à partir de questionnaires éprouvés (Violette, 1991) comporte 21 questions. Le participant avait une liste de raisons parmi lesquelles il devait choisir celles ayant contribué à son abandon de l'école. Il y avait aussi la possibilité de lister une autre raison que celles présentées. Des fréquences ont été obtenues afin de déterminer les raisons que donnent les filles et les garçons pour justifier l'abandon scolaire.

### ***Entrevue individuelle***

Une entrevue semi-dirigée de 45 à 60 minutes a été menée auprès de chaque participant dans le but de décrire les expériences qui ont tracé le parcours de chacun et possiblement contribué à l'abandon scolaire. Le protocole d'entrevue comprend des questions ouvertes portant sur l'histoire scolaire, personnelle et familiale de chaque participant, et ce, du primaire jusqu'au moment de l'abandon. Ces entrevues ont été enregistrées puis transcrites. Les analyses du discours selon Labov et Waletzky (1967) permettent de positionner les éléments du discours dans une séquence chronologique et non répétitive. Le discours de chaque participant est ensuite présenté à la troisième personne, en prenant soin d'inclure le verbatim du participant en caractères italiques. Cette stratégie d'analyse permet de mettre en contexte les données. Afin de comparer les cas appartenant à chaque catégorie, la stratégie d'analyse de comparaison constante de Charmaz (1988) a été utilisée.

### ***Dossier scolaire***

Finalement, afin d'assurer une triangulation méthodologique des données (Mucchielli, 2002), certaines données quantitatives recueillies depuis 1996 ont été utilisées. Il s'agit notamment du rendement scolaire ainsi que certains éléments comportementaux du dossier scolaire. Puisque les participants ont abandonné à différents moments mais qu'ils étaient tous inscrits à l'école en 1998, ces données ont été utilisées.

## **Procédures**

Au cours de l'étude de Fortin *et al.* (2004), les participants ont été contactés deux fois par année durant les cinq premières années et au début de chaque trimestre durant les années subséquentes. Lors de ces

### Les raisons de l'abandon scolaire : différences de genre

---

contacts, l'information concernant leur statut scolaire (diplômé ou non; inscrit ou non à l'école) a été obtenue. À partir de l'automne 2001, quand un participant rapportait ne pas être diplômé et ne pas être inscrit à l'école, on lui demandait de participer à cette étude. Un chercheur prenait alors rendez-vous avec lui pour lui administrer le questionnaire du suivi après l'école et lui faire passer l'entrevue. Pour les participants qui habitaient en Estrie, les rencontres ont eu lieu dans la bibliothèque d'une école de raccrocheurs. Pour les autres, un lieu qui convenait au participant et au chercheur a été choisi (résidence du participant, restaurant, parc). Les entrevues ont été enregistrées sur bande audio dans tous les cas et sur bande vidéo lorsque le participant donnait son accord et que le contexte s'y prêtait. Les enregistrements sonores ont ensuite été transcrits. Afin de préserver la confidentialité, un pseudonyme a été attribué à chaque participant et toute information pouvant permettre l'identification des participants a été modifiée.

### RÉSULTATS

Les objectifs de cette étude consistaient d'une part à déterminer les raisons que donnent filles et garçons pour motiver l'abandon scolaire et d'autre part à décrire les expériences ayant pu mener décrocheurs et décrocheuses à l'abandon. Les résultats sont présentés en deux sections en réponse à ces objectifs.

#### Raisons de l'abandon selon le genre

Le questionnaire du suivi après l'école permet d'établir les raisons ayant poussé chaque jeune à abandonner l'école. Le Tableau 1 montre la fréquence associée à chaque raison sélectionnée par les décrocheurs et décrocheuses.

**Tableau 1 Raisons d'abandon selon le genre**

Raisons d'abandon	Filles (n = 20)	Garçons (n = 16)
Raisons personnelles	33 %	12,5 %
Raisons familiales	27,7 %	18,5 %
Raison sociale (Travail)	44 %	75 %
Raisons scolaires		
Ennui	28 %	25 %
Rendement	22 %	31 %
Conflits	22 %	44 %
Suspensions/expulsion	16 %	25 %
Absentéisme	44 %	38 %

Ainsi les filles rapportent plus souvent des problèmes personnels (33 %) et familiaux (28 %) que les garçons (respectivement 18,5 % et 12,5 %). Par contre, la proportion des filles qui quittent l'école en raison du travail est plus faible (44 %) que celle des garçons (75 %). Finalement, les différences les plus importantes en ce qui a trait aux raisons scolaires se situent sur le plan des conflits avec les enseignants qui sont plus deux fois plus importants chez les garçons (44 %) que chez les filles (22 %) et sur le plan des suspensions ou expulsions qui touchent 25 % des garçons contre 16 % des filles.

### **Expériences menant à l'abandon : analyse du discours**

L'analyse du discours selon Labov et Waletzky (1967) permet de créer un résumé décrivant les expériences déterminantes de chaque participant en lien avec son processus d'abandon scolaire. Nous illustrerons les trois catégories de raisons à l'aide d'un extrait du discours d'un décrocheur et d'une décrocheuse, présentant ainsi les extraits les plus pertinents et les plus représentatifs afin de mettre en contexte et d'enrichir l'information présentée dans le Tableau 1. Le positionnement des jeunes par catégorie est déterminé par leur propre choix de la raison principale d'abandon.

#### ***Expériences scolaires***

La plupart des jeunes qui ont abandonné l'école ont décrit certaines difficultés au plan scolaire. Toutefois, les jeunes qui ont choisi les raisons scolaires comme raison principale d'abandon décrivent un cheminement scolaire particulièrement difficile, et ce, soit en lien avec un rendement scolaire faible, des conflits ou de l'ennui et un manque de motivation. Les cas de Pascal et d'Emmanuelle démontrent des problèmes scolaires qui persistent depuis le début du primaire. Ces deux participants ont été formellement identifiés comme ayant des difficultés d'apprentissage et ont conséquemment reçu des services d'éducation spécialisée. Malgré cette particularité, leurs cas démontrent bien l'enlacement des différentes raisons scolaires dans le cheminement scolaire des participants. Le cas de Pascal, illustrant à la fois les difficultés reliées à l'apprentissage et les conflits avec les enseignants, est représentatif des cas des garçons tandis que le cas d'Emmanuelle représente bien l'expérience des filles où le faible rendement scolaire est parfois jumelé à la démotivation et au désengagement.

*Pascal. Il a changé souvent d'école : six écoles différentes au primaire, deux au secondaire; pourtant, il ne déménageait pas. Il perdait tout le temps ses amis. Il a doublé sa première année parce qu'il avait beaucoup de difficultés. Il était dans une classe de troubles de comportement. Il se faisait ridiculiser et humilier, c'est pourquoi il se battait tout le temps. C'est à partir de la 2<sup>e</sup> année que ça c'est gâté parce qu'il avait une enseignante*

*qui ne l'aimait pas. Il a commencé à faire des conneries, à prendre le contrôle de la classe. Il était un leader, il entraînait toute la classe et s'arrangeait pour coincer l'enseignante. Il a décidé de complètement arrêter de se forcer. En 4<sup>e</sup> année, il était dans une classe spécialisée difficultés graves d'apprentissage (DGA). Il a eu un bon enseignant qui cherchait à l'aider mais il était trop tard. Il ne voulait plus se forcer parce qu'il trouvait que ça ne donnait rien. Au primaire, il a eu plusieurs suspensions et il se retrouvait souvent chez le directeur. Quand il est passé du primaire au secondaire, il était très nerveux, il était tout le temps nerveux de toute façon. Au secondaire, Pascal était en cheminement particulier. Il se battait encore, mais pas souvent. En commençant l'année de son secondaire 3, il s'est fait dire par son enseignant : « Tu ne l'auras jamais ton secondaire 5! » En secondaire 4, le discours était « si vous voulez, vous pouvez lâcher l'école! ». Vers la fin, il provoquait un peu les choses, parce qu'il avait déjà décidé de quitter. Il a eu un conflit avec son enseignante de mathématiques qui l'avait embêté toute l'année. Elle le menaçait de l'envoyer chez le directeur. Il voulait juste foutre le camp! À la moitié de l'année, en secondaire 4, il a lâché, il était tanné.*

Les dernières données scolaires recueillies pour Pascal sont ses notes lui ayant été attribuées durant sa deuxième année en cheminement particulier. À ce moment, il avait obtenu 75 % en français, 60 % en mathématiques et 73 % en anglais. Il totalisait 56 absences et trois suspensions internes.

**Emmanuelle.** Elle habitait à la campagne et elle a fréquenté l'école du village. Elle a doublé sa première année malgré qu'elle ait eu une bonne enseignante qui l'a beaucoup aidée. En deuxième année, ils l'ont fait passer. Elle a échoué sa troisième année. Elle a changé d'école pour aller dans des classes spécialisées parce qu'elle avait de la difficulté. Elle a fait sa 4<sup>e</sup> année dans cette école et a changé d'école l'année suivante. Emmanuelle était vraiment gênée, renfermée sur elle-même au primaire. Elle n'osait pas parler, lever la main, de peur que les gens ne la critiquent. Quand on lui demandait de lire, elle bégayait. Sa mère l'aidait et elle l'a fait suivre par une orthopédagogue. Son primaire a été vraiment difficile et elle n'a pas de bons souvenirs. Au secondaire, Emmanuelle était dans une classe spécialisée. Elle n'a jamais eu de conflits avec les enseignants, mais elle n'a pas le sentiment qu'ils se souciaient particulièrement d'elle. Elle faisait partie du groupe, ils donnaient leurs cours et ne lui portaient pas attention. Il faut dire qu'il n'y a pas grand monde qui la remarquait. Elle a eu un enseignant en secondaire 2 qui lui enseignait les maths et elle est devenue bonne en maths grâce à lui. Quand elle est passée en secondaire 3, elle n'a pas eu l'impression d'apprendre grand-chose, il n'y avait personne qui l'aidait. Elle avait moins de motivation. Emmanuelle était dans le programme d'insertion professionnelle, alors elle faisait une



---

*semaine d'école et une semaine de stage. Elle perdait son temps, ça ne marchait pas. Elle a aimé ses stages et c'est ce qui l'a aidée à se trouver un emploi, mais dans ses études, ça ne l'a pas aidée. Elle est partie à la fin de l'année et elle n'est pas revenue. Elle trouvait que ça ne lui donnait absolument rien. Elle aimait mieux être sur le marché du travail.*

Emmanuelle avait aussi été identifiée comme ayant des difficultés graves d'apprentissage. Durant sa deuxième année au secondaire en cheminement particulier, elle a obtenu 70 % en français, 79 % en mathématiques et 60 % en anglais. Elle totalisait 30 absences et deux suspensions internes.

Pascal avait listé les conflits avec les enseignants comme étant une des raisons ayant contribué à son abandon de l'école. Quoique les garçons n'aient pas tous eu des problèmes scolaires depuis le début du primaire, plusieurs de ceux qui avaient listé des raisons scolaires décrivaient une escalade de frustrations et de conflits à l'école secondaire. Pour plusieurs des garçons, les conflits qu'ils décrivaient impliquaient des confrontations verbales avec les enseignants qui ont éventuellement mené à leur départ de l'école. Emmanuelle n'avait pas de conflit ouvert avec les enseignants. Elle ne les trouvait pas particulièrement attentionnés à son égard. Les filles qui listaient les conflits comme raison d'abandon démontraient généralement des stratégies de résolution de conflits de l'ordre de l'évitement et du désengagement. En effet, trois des filles ayant eu des problèmes avec les enseignants démontraient un absentéisme élevé jumelé à des échecs.

### **Expériences personnelles**

Deux garçons et cinq filles ont opté pour des raisons personnelles pour expliquer leur abandon scolaire. Rémi et Justin ont des discours qui se ressemblent puisque la consommation de drogues et d'alcool a précipité leur abandon de l'école. Toutefois, le cas de Rémi est plus représentatif des expériences d'autres garçons ayant choisi certaines raisons scolaires pour motiver l'abandon, mais qui décrivaient aussi des expériences de consommation de drogues à l'adolescence. Le cas de Justin, qui a cheminé en Centres jeunesse et en centre de désintoxication, est un cas marginal qui démontre une consommation quotidienne soutenue et diversifiée. Le cas de Rémi sera donc présenté. Parmi les filles qui ont choisi des raisons personnelles pour justifier leur abandon scolaire, deux décrivaient des problèmes en lien avec la santé et trois rapportaient avoir des problèmes avec la consommation de drogues. Le cas de Mélodie illustre l'influence du contexte familial sur la consommation de drogues et l'influence des problèmes personnels sur le processus d'abandon scolaire.

*Rémi. Ça allait bien au primaire pour Rémi. Il est déménagé avec ses parents au centre-ville au milieu de sa troisième année. En cinquième année, il a déjà commencé à se rebeller contre les écoles publiques. Ses parents l'ont envoyé au pensionnat et il aimait ça. Quand il a quitté le pensionnat pour le secondaire, il s'ennuyait parce qu'il avait déjà vu la plupart des notions scolaires au pensionnat. Il n'avait jamais vraiment eu de difficulté à s'intégrer aux autres avant le secondaire. Au pensionnat, il avait l'impression que les enseignants le connaissaient et qu'ils essayaient de l'aider. À la polyvalente, il avait l'impression de porter un numéro. Il est tombé un peu mis à part des autres. Il n'était pas avec les populaires de l'école, mais il avait sa petite gang. Il se faisait écoëurer par tout le monde de l'école. Il s'est toujours défendu. Il s'est retrouvé souvent chez le directeur. Au secondaire, il s'ennuyait dans ses cours. En 2<sup>e</sup> secondaire, ses notes se sont mises à baisser parce qu'il a perdu la motivation. Il a changé d'école et a commencé à rencontrer des jeunes, à faire des conneries et à prendre de la drogue avec eux tous les soirs. S'ils avaient un peu d'argent, ils en achetaient sinon ils s'arrangeaient pour en avoir. Il rentrait à 4h00 du matin, il avait de l'école à 8h00, il n'était plus capable de mener ce train de vie. Il a abandonné l'école parce qu'il était dans la drogue.*

Les dernières données scolaires disponibles pour Rémi sont celles qui lui ont été attribuées en troisième secondaire. À ce moment, Rémi n'avait pas réussi son cours de français (51 %), démontrait un faible rendement en anglais (61 %) et il avait obtenu une moyenne de 75 % en mathématiques. Il avait accumulé 57 absences.

*Mélodie. Mélodie est entrée en famille d'accueil à l'âge de sept ans. Ses parents se droguaient et se battaient. Elle avait peur de son père. La famille habitait en haut d'un bar quand les services sociaux sont venus les chercher, elle et sa sœur. Au primaire, elle ne s'intégrait pas bien, elle était très repliée sur elle-même. Elle a souvent changé d'école. À chaque fois, elle changeait d'amis. Elle ne s'est jamais concentrée sur ses études car elle avait tout le temps la tête ailleurs. À une époque, sa mère est allée habiter dans un foyer pour femmes battues. Mélodie est retournée habiter avec elle. Mais la réinsertion ne s'est pas bien déroulée. Mélodie est retournée dans une autre famille d'accueil. Cette époque correspond à son passage du primaire au secondaire. La polyvalente était trop grande pour Mélodie. Elle n'aimait pas ça, elle ne connaissait personne. Elle était gênée et n'osait pas s'intégrer. Elle n'a jamais été en conflit avec les enseignants, elle ne parlait pas et n'écoutait pas. Elle a fait une seconde tentative de réinsertion avec sa mère, pensionnaire la semaine, à la maison la fin de semaine. Ça été vraiment catastrophique. Elle adore apprendre, sauf que quand ça n'allait pas bien à la maison, c'était dur de faire un trait et de se concentrer. Elle n'en était pas capable. Elle voulait*

*voir sa mère. Au collège, Mélodie était en dépression. Elle a tenté de se suicider. Elle a de nouveau changé d'école et est retournée en famille d'accueil où il y avait d'autres filles de son âge. Elles sortaient. C'était la première fois que Mélodie avait une gang à elle. Elle ne pouvait pas ne pas boire, elle ne pouvait pas ne pas fumer, sinon elle aurait été exclue. Elle est allée pour la première fois dans un bar à 15 ans. Elle s'est mise à sortir et à aimer ça. Elle passait des nuits blanches. À l'école, elle dormait ou bien elle partait. En secondaire 4, elle consommait tellement de marijuana que le monde l'appelait « la gelée ». Elle a été suspendue deux jours. En secondaire 5, elle totalisait plus de 100 absences. Elle dit qu'elle n'a pas quitté l'école. Elle a fait son secondaire 5 jusqu'au bout, sauf qu'il y a des examens de fin d'année qu'elle a manqués. Mélodie n'a pas obtenu son diplôme.*

Mélodie avait un faible rendement scolaire en cinquième secondaire. Elle avait obtenu une note de passage en français (60 %) et des échecs en mathématiques (51 %) et en anglais (47 %). Selon les données recueillies dans son dossier scolaire, elle avait accumulé 141 absences.

#### **Expériences familiales et sociales**

Plusieurs jeunes ont choisi des raisons familiales et sociales pour justifier leur abandon scolaire. En lien avec les problèmes à la maison, les participants décrivaient souvent un milieu familial dysfonctionnel où les parents étaient négligents, absents ou incapables de s'occuper de leur enfant en raison de problèmes personnels tels que l'alcoolisme ou la dépression. Plusieurs filles ont décrit un tel contexte familial, notamment Mélodie. Deux des filles qui avaient listé l'obligation de travailler avaient mené à terme une grossesse et devaient subvenir aux besoins de la famille. Trois garçons se retrouvaient dans l'obligation de travailler : un avait passé plusieurs années dans un Centre jeunesse et sortait sous probation avec l'obligation de se trouver un travail alors que les deux autres provenaient de familles qu'ils décrivaient comme n'étant *pas riches*, ce qui les obligeait donc à subvenir à leurs propres besoins. Toutefois, plusieurs des participants n'avaient pas trouvé leur place à l'école et voyaient plus d'avantages à travailler qu'à continuer à se butter à des obstacles ou à s'ennuyer dans le milieu scolaire. Les cas de Nadia et de Mathieu illustrent le genre de parcours que peuvent connaître les filles et les garçons.

**Nadia.** Elle a *changé très souvent d'école* au primaire parce qu'elle a habité dans plusieurs villes. *En 5<sup>e</sup> année*, elle s'est retrouvée chez le directeur parce qu'elle parlait trop. Au plan scolaire, *ça allait mieux* au primaire qu'au secondaire. Nadia avait des bonnes notes et n'a jamais doublé. Elle a aimé changer d'écoles, parce qu'elle avait encore plus d'amis. Sa mère ne l'aidait pas dans ses travaux scolaires au primaire,

*parce qu'elle avait trop de travail et elle a souvent été malade, sa grand-mère aussi, d'ailleurs. La transition primaire-secondaire a quand même été facile quoiqu'elle ait eu peur de se perdre et d'arriver en retard au début. Elle trouvait les enseignants plus exigeants qu'au primaire. Au plan scolaire, ça aurait peut-être bien été si elle avait manqué moins de cours. Au secondaire 1, ça a bien été. Elle aimait l'histoire, les arts plastiques, le théâtre. Nadia n'était pas très populaire. Elle se tenait avec une fille qui n'était pas vraiment gentille. Nadia arrivait à l'école et essayait de se concentrer, mais elle avait peur, elle pensait que l'autre fille la battrait ou lui ferait une mauvaise réputation. En 3<sup>e</sup> secondaire, elle était soulagée de savoir que l'autre fille ne revenait pas à l'école parce qu'elle avait déménagé. Nadia se sentait comme si elle recommençait de nouveau. Elle avait une amie avec qui elle s'entendait bien. Elle a pu mieux se concentrer. En secondaire 5, toutefois, elle a eu comme une démotivation... elle a manqué plus de cours. Elle avait une autre amie qui manquait tout le temps, elles partaient ensemble. Nadia avait besoin d'étudier beaucoup, tandis que son amie n'étudiait jamais et avait de bonnes notes. Quand elle manquait ses cours, Nadia allait au McDonald, se promenait, allait sur Internet. En secondaire 5, ses notes ont chuté. Elle n'avait même pas fini ses examens de fin d'année, elle avait déjà commencé à travailler dans une usine. Aux examens de fin d'année, elle a échoué à ses examens de français, de mathématiques et de sciences physiques. Nadia n'a pas obtenu son diplôme. Elle travaille depuis deux ans à l'usine.*

Le relevé scolaire de Nadia démontre un échec en mathématiques (46 %) et des notes de passage en français (60 %) et en anglais (65 %). Elle avait accumulé 92 absences durant sa dernière année au secondaire.

**Mathieu.** Il travaille depuis plusieurs mois dans une usine de meubles. Il n'a pas eu son diplôme de secondaire. Il a essayé deux fois de retourner à l'école, mais ça n'a pas marché. Avant d'abandonner, il a essayé trois fois de réussir son français de 4<sup>e</sup> secondaire. Il n'a jamais eu en haut de 25 % de moyenne générale en français. Il n'a jamais été capable d'écrire sans faute. Il n'a jamais repris une année scolaire avant son troisième secondaire. Il passait, mais il n'aimait pas vraiment l'école. Il n'était pas gêné et ne dérangeait pas les enseignants, mais il n'avait pas l'impression de compter pour eux et il n'avait pas une attitude particulièrement positive à leur égard. Mathieu a changé plusieurs fois d'écoles au primaire et trois fois au secondaire. Au deuxième cycle du secondaire, il était souvent en retard à ses cours, parce que le midi, il sortait de l'école. Il a manqué beaucoup de cours, mais il savait quels cours manquer. Il a toutefois eu à reprendre son secondaire 5. Tous ses amis étaient partis et il se retrouvait avec les petits de secondaire 4. Il commençait à en avoir assez de l'école et il n'était plus capable. Cette année-là, c'était la plus folle. Il n'écoutait

*plus rien, avait des suspensions. Entre le moment où il a décidé de partir et le moment où il est parti, ça c'est passé très vite. Il en avait parlé à son père en disant qu'il lâcherait l'école quand il aurait trouvé un job. Un soir, son père est arrivé et lui a dit : « Le patron peut te prendre demain, qu'est-ce que tu fais ? » Il a eu une soirée pour décider. Il a choisi de travailler.*

Les dernières données recueillies pour Mathieu datent de son quatrième secondaire. Il avait alors un échec en français (37 %), mais avait réussi ses mathématiques (63 %) et son anglais (60 %). Il avait accumulé six absences.

## DISCUSSION

### Raisons de l'abandon scolaire

Le premier objectif de l'étude était de lister les raisons qui expliquent l'abandon scolaire chez les jeunes et de déterminer s'il existe une différence entre les raisons que donnent décrocheurs et décrocheuses pour justifier leur départ prématuré du contexte scolaire.

En ce qui concerne les raisons de l'abandon scolaire, certaines distinguent garçons et filles, tandis que d'autres sont communes aux décrocheurs et décrocheuses. Pour ce qui est des raisons personnelles, les filles surpassent les garçons (33 % contre 18,5 %), et la différence est plus marquée sur le plan des raisons familiales (27,7 % contre 12,5 %). Ces résultats concordent avec ceux obtenus par Chow *et al.* (1996), Ekstrom *et al.* (1986), Jordan (1994) et Théoret et Hrimech (1999). En ce qui a trait à la préférence ou à l'obligation de travailler, les pourcentages obtenus dans cette étude concordent avec la tendance présentée dans les écrits (Ekstrom *et al.*, 1986; Jordan, 1994; Théoret et Hrimech, 1999) voulant que les garçons choisissent cette raison plus que les filles. Toutefois, nos pourcentages sont beaucoup plus élevés que ceux rapportés dans les écrits. Ainsi, 75 % des garçons rapportent avoir abandonné l'école en raison du travail contre 44 % des filles. Au plan des raisons scolaires, les résultats de cette étude tendent à supporter les résultats d'autres études. Ainsi, les garçons rapportent légèrement plus de problèmes de rendement scolaire (31 % contre 22 %), deux fois plus de conflits avec les enseignants (44 % contre 22 %) et plus de suspensions ou expulsions (25 % contre 16 %) que les filles. Toutefois, ils rapportent légèrement moins d'ennui (25 % contre 28 %) et moins d'absentéisme (38 % contre 44 %) que les décrocheuses.

Les résultats suggèrent que les filles vivent davantage de problèmes personnels et familiaux et qu'au plan scolaire, elles semblent se désengager de l'école alors que les garçons favorisent le travail et démontrent davantage de conflits avec les enseignants et de problèmes

menant à la suspension ou à l'expulsion du contexte scolaire. Un point commun entre filles et garçons se rattache au cumul des raisons données. Jordan (1994) ainsi que Chow *et al.* (1996) avaient conclu que l'abandon était la résultante d'un long processus impliquant un cumul des raisons. Ce cumul est illustré dans les expériences des décrocheurs.

### **Expériences des décrocheurs et décrocheuses**

Le deuxième objectif principal de cette étude était de décrire les expériences des décrocheurs et décrocheuses. La description de ces expériences met en évidence le cumul des raisons scolaires, personnelles, familiales et sociales et supporte de façon générale l'argument de Dei, Mazzuca, McIsaac et Zine (1997) qui décrivaient le processus d'abandon scolaire comme étant une succession et une accumulation d'expériences négatives débutant parfois dans la famille dès la petite enfance et se poursuivant tout au long de la scolarisation. Au plan des expériences vécues par les filles et les garçons, certaines différences peuvent être notées, mais certains parallèles peuvent aussi être dressés.

En ce qui concerne les expériences scolaires, le discours des filles et des garçons différait quelque peu. En effet, les garçons qui avaient des problèmes avec le travail scolaire avaient généralement aussi des conflits avec les enseignants, conflits qui résultaient en retenues, suspensions ou expulsions. Les décrocheurs décrivaient généralement un parcours scolaire parsemé d'embûches, peu importe les raisons qu'ils aient données pour justifier leur abandon. Leur parcours scolaire pourrait être décrit comme une escalade de difficultés au plan du rendement scolaire et, dans plusieurs cas, au plan des difficultés comportementales et relationnelles menant à des conflits souvent ouverts et agressifs qui précipitent éventuellement la suspension, le renvoi ou le départ volontaire du jeune.

Certaines décrocheuses qui disaient avoir abandonné pour des raisons scolaires attribuaient davantage leurs problèmes scolaires au fait qu'elles avaient *de la misère à l'école*. Leur discours nous portait à croire qu'elles considéraient ne pas avoir la capacité de réussir. D'autres avaient eu des conflits avec les enseignants et plutôt que de se défendre, avaient choisi de s'isoler. Les décrocheuses qui décrivaient des problèmes personnels, familiaux et sociaux démontraient sensiblement le même parcours scolaire. En effet, indépendamment des raisons choisies pour motiver l'abandon, le discours des décrocheuses démontrait qu'elles avaient aimé l'école. Elles avaient établi de bonnes relations avec les enseignants tout au long de leur cheminement. Toutefois, soit en raison de difficultés scolaires, de difficultés personnelles ou de difficultés familiales, elles décrivaient des expériences de découragement, de démotivation et des comportements d'évitement (absentéisme élevé, inattention en classe,

---

ennui et consommation de drogues ou d'alcool). Leur parcours n'est donc pas une escalade de conflits, mais plutôt un long processus de désengagement.

Au plan des expériences personnelles, le discours des filles démontre que les problèmes personnels sont souvent jumelés à certaines difficultés reliées au rendement scolaire et à la famille. Au plan des expériences familiales, nous estimons que les filles semblent plus sensibles aux changements de la structure familiale et qu'elles auraient accumulé un plus grand nombre d'expériences négatives dans le milieu familial que les garçons. En effet, plusieurs décrocheuses ont avoué avoir beaucoup de difficultés à vivre le divorce ou la séparation des parents, ou une nouvelle union de ceux-ci. De plus, les filles qui ont abandonné en raison de problèmes à la maison ont fait face à une forme ou une autre d'abus ou de négligence de la part des parents. Elles ont décrit des épisodes de vie qui pourraient être qualifiés de dépressifs. Enfin, les participants ayant choisi les raisons familiales pour motiver leur abandon décrivaient des parents alcooliques, dépressifs, négligents ou absents. Au plan des expériences en lien avec le travail, peu de différences sont observées entre filles et garçons. Certains étaient dans l'obligation de travailler, tandis que d'autres ont saisi une opportunité de travail dans une perspective de solution à court terme, mais tous ont continué à travailler plutôt que de retourner aux études comme ils avaient initialement planifié de le faire.

Finalement, pour ce qui est des expériences des décrocheurs et des décrocheuses qui faisaient partie du discours des jeunes mais non de la liste des raisons ayant motivé l'abandon, nous retrouvons des expériences de rejet par les pairs, d'affiliation à des pairs déviants et de déviance générale. Plusieurs des participants avouaient qu'ils n'étaient *pas dans les plus populaires de l'école* et qu'ils avaient de la difficulté à se faire des amis. Certains allaient jusqu'à développer des stratégies de retrait pour s'isoler et éviter les lieux publics à l'école. Parmi les décrocheurs et décrocheuses, certains, comme Nadia, avaient des amis qui les incitaient à s'absenter du milieu scolaire et avec qui ils participaient à des activités déviantes telles que manquer l'école pour consommer des drogues et vagabonder dans des lieux privés sans autorisation. Ces expériences se retrouvent autant dans le vécu des filles que dans celui des garçons.

Cette étude comporte toutefois certaines limites. En effet, l'hétérogénéité des contextes dans lesquels se sont déroulés les entretiens pourrait avoir fait en sorte que la nature de l'information obtenue varie. De plus, il aurait été souhaitable d'avoir l'occasion de rencontrer en entrevue tous les décrocheurs puisque ceux qui ont refusé ou qui n'ont pas pu être rejoints ont peut-être vécu des expériences différentes de celles des 36 décrocheurs ayant fait l'objet de cette étude.

## CONCLUSION

Quatre grandes tendances se dégagent des résultats obtenus dans notre étude. Premièrement, les résultats de cette étude indiquent qu'au plan scolaire, quoique deux filles aient souligné des conflits avec les enseignants, un plus grand nombre de filles attribuent leur abandon à l'ennui, à l'absentéisme ou à un faible rendement scolaire. Leur parcours pourrait être représenté par un désengagement et un effacement du milieu scolaire : elles ont décrit un abandon d'esprit avant l'abandon physique du milieu scolaire. Au-delà des difficultés scolaires que les décrocheurs ont pu vivre et décrire, plusieurs avaient des conflits ouverts avec les enseignants et avec la direction. Leur discours démontre souvent une escalade de difficultés relationnelles qui continue jusqu'à ce qu'il y ait un conflit majeur ou un essoufflement total menant à un point où la seule alternative est l'abandon forcé (expulsion) ou volontaire (*j'étais tanné, je suis parti*).

Deuxièmement, nos résultats tendent à supporter les résultats obtenus par Chow *et al.* (1996), Ekstrom *et al.* (1986), Jordan (1994) et Théoret et Hrimech (1999) à l'effet qu'un nombre un peu plus important de filles que de garçons attribuent leur abandon scolaire à des problèmes personnels et familiaux tandis que les garçons préfèrent travailler et démontrent davantage de problèmes sur le plan scolaire. Troisièmement, certaines des raisons qui apparaissent dans le discours des décrocheurs et décrocheuses mais qui ne faisaient pas partie des questionnaires sur les raisons d'abandon sont le rejet par les pairs, l'affiliation à des pairs déviants et la déviance générale. Finalement, le discours des participants démontre que l'abandon est plutôt la résultante d'un cumul de raisons plutôt que d'une raison spécifique, et ce, tant pour les filles que pour les garçons.

Les résultats de cette étude permettent, d'une part, de faire le point sur les raisons que donnent décrocheurs et décrocheuses pour motiver leur départ prématuré du contexte scolaire et, d'autre part, de décrire les expériences ayant mené à un point décisif de leur vie. Considérant que peu d'études ont été menées pour souligner les différences de genre en lien avec l'abandon scolaire, cette étude permet de mieux comprendre le vécu des jeunes Québécois, vécu souvent parsemé d'embûches, d'un manque de soutien familial et de détresse. Des recherches futures pourraient porter de façon plus précise sur les relations avec les pairs en lien avec l'abandon scolaire puisque les expériences des décrocheurs et décrocheuses décrivent ces problématiques comme faisant partie de leur processus d'abandon alors que les recherches portant sur les raisons d'abandon n'ont pas considéré l'influence que pouvaient avoir ces problématiques sur le processus d'abandon scolaire.



## Références

- Charest, D. (1997). La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Charmaz, K. (1988). The grounded theory method : An explanation and interpretation. In R. M. Emerson (Éd.), *Contemporary field research : A collection of readings* (p. 109-126). Prospect Heights, IL, Waveland.
- Chow, S., Aronson, J., Linqanti, R. et Berliner, B. (1996). Dropping out in Ogden city schools : The voice of students. *ERIC Document Reproduction Service ED 405 160*, 86.
- Dei, G. J., Mazzuca, J., Mclsaac, E. et Zine, J. (1997). *Reconstructing « drop-out »: A critical ethnography of the dynamics of Black students' disengagement from school*. Toronto : University of Toronto Press.
- Ekstrom, R. B., Goertz, M. E., Pollack, J. E. et Rock, D. A. (1986). Who drops out of high school and why? Findings from a national survey. *Teachers College Record* 87, 356-373.
- Fortin, L., Royer, E., Potvin, P. et Marcotte, D. (2000). Les facteurs discriminants aux niveaux personnel, social et scolaire entre les troubles du comportement intériorisés, extériorisés et concomitants des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 197-218.
- Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: Facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Greene, J. , Caracelli, V. et Graham, W. (1989). Toward conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 11(3), 255-274.
- Jimerson, S., Anderson, G. et Whipple, A. (2002). Winning the battle and losing the war : Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools* 39(4), 441-457.
- Jordan, W. (1994). Exploring the complexity of early dropout causal structures. *ERIC Document Reproduction Service, ED 375 227*, 38.
- Labov, W. et Waletzky, J. (1967). Narrative analysis : Oral versions of personal experiences. In J. Helm (Éd.), *Essays on the verbal and visual arts* (p. 12-44). Seattle : University of Washington Press.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *Indicateurs de l'éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Mucchielli, A. (2002). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Statistique Canada. (2003). Dernier communiqué de l'enquête sur la population active. En ligne le 29 mai 2006 : [http://www.statcan.ca/francais/Subjects/Labour/LFS/lfs-en\\_f.htm](http://www.statcan.ca/francais/Subjects/Labour/LFS/lfs-en_f.htm).
- Théoret, M. et Hrimech, M. (1999). Les paradoxes de l'abandon scolaire : Trajectoires de filles et de garçons du secondaire. *Canadian Journal of Education*, 24(3), 251-261.
- Thibodeau, M. (2002). Le décrochage en baisse au Canada. *La Presse*, 29 mai 2002. Montréal.
- Violette, M. (1991). *L'école, facile d'en sortir, mais difficile d'y revenir*. Québec : Gouvernement du Québec.

## Résumé

Cette étude menée auprès de 36 décrocheurs présente les raisons motivant l'abandon scolaire, décrit les expériences personnelles, scolaires et familiales des décrocheurs pour mettre en contexte l'abandon scolaire et vérifie s'il existe des différences de genre. Les résultats suggèrent qu'outre la raison du travail, les garçons justifient leur abandon de l'école par des raisons scolaires, tandis que les filles quittent l'école pour des raisons personnelles ou familiales. Plusieurs garçons ont décrit une escalade de conflits avec les enseignants tandis que les filles décrivent

## Mots clés

abandon scolaire, différences de genre, décrocheur, raison d'abandon

## Les raisons de l'abandon scolaire : différences de genre

---

*des problèmes personnels ou familiaux conduisant à un désengagement progressif menant à l'abandon scolaire.*

### **Abstract**

*The purpose of this study provides the reasons given by 36 dropouts to justify their premature departure from the school setting, describes the personal, school and family related experiences of dropouts to contextualise the dropout process and determines whether there are gender differences. Results suggest that beyond work, boys left school largely because of school problems while girls gave personal and family related reasons for dropping out. Boys described an escalation of conflicts with teachers whereas girls described personal and family problems leading to a gradual disengagement from school prior to dropping out.*

### **Key words**

*Dropout, gender differences, reasons for dropping out, high school*

**ÉVALUATION DE L'UTILITÉ CLINIQUE DE SÉANCES  
D'INTERPRÉTATION DU RÊVE BASÉES SUR UN MODÈLE  
COGNITIF-EXPÉRIENTIEL**

**ASSESSMENT OF THE CLINICAL USEFULNESS OF DREAM INTERPRETATION  
SESSIONS BASED ON A COGNITIVE-EXPERIENTIAL MODEL**

**Nicholas Pesant**  
*Université de Montréal*

**Antonio Zadra<sup>1</sup>**  
*Université de Montréal*

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que l'interprétation des rêves permet de développer une capacité d'introspection et une plus grande compréhension de soi (p. ex., Bonime, 1962; Flowers, 1988; Hill, 1996; Kuiken, 1986; Weiss, 1986). Cette hypothèse a été testée par une série d'études empiriques visant à évaluer l'efficacité du modèle cognitif-expérientiel d'interprétation du rêve de Clara Hill (1996, 2004) (pour une recension de ces études, voir Hill et Goates, 2004; Pesant et Zadra, 2004).

Le modèle de Hill intègre plusieurs approches (p. ex., psychanalytique, gestaltiste et cognitive) et comprend trois étapes : l'exploration, l'insight et l'action. À l'étape d'exploration, le rêveur décrit les images du rêve, fait des associations à partir de ces images, revit les émotions du rêve et cherche des éléments de la vie d'éveil qui pourraient être à la base du rêve. L'étape d'insight vise à amener le rêveur à mieux comprendre le sens de son rêve. Le contenu onirique peut être interprété à différents niveaux, comme étant : a) une expérience en soi à prendre pour ce qu'elle est plutôt que comme une représentation de quelque chose d'autre qu'il faudrait traduire; b) un reflet des préoccupations de la vie d'éveil du rêveur; c) une projection de diverses parties de soi; d) un reflet des conflits qui se sont développés durant l'enfance; e) un reflet des enjeux spirituels ou existentiels vécus par le rêveur. À l'étape d'action, des changements à apporter ou des moyens de résoudre des problèmes dans la vie du rêveur sont explorés, selon ce qu'il a compris de son rêve. L'intervenant peut aussi demander au rêveur comment il aimerait modifier le contenu de son rêve (pour des exemples cliniques de chaque étape du modèle, voir Hill, 1996, 2004).

Les études menées sur le modèle de Hill (avec des individus, des groupes et des couples; sur une seule séance ou dans le cadre d'une thérapie brève) confirment que l'interprétation du rêve suscite autant sinon

---

1. Adresse de correspondance : Antonio Zadra, Ph.D., Département de Psychologie, Université de Montréal, C.P. 6128, succ. Centre-Ville, Montréal (QC), H3C 3J7. Téléphone : 514-343-6626. Télécopieur : 514-343-2285. Courriel : [zadraa@psy.umontreal.ca](mailto:zadraa@psy.umontreal.ca)

plus d'insights et de compréhension de soi que des séances de thérapie régulière (Cogar et Hill, 1992; Diemer, Lobell, Vivino et Hill, 1996; Falk et Hill, 1995; Heaton, Hill, Hess, Leotta et Hoffman, 1998; Heaton, Hill, Petersen, Rochlen et Zack, 1998; Hill, Diemer et Heaton, 1997; Hill, Diemer, Hess, Hillyer et Seeman, 1993; Hill, Kelley, Davis, Crook, Maldonado, Turkson, Wonnell, Suthakaran, Zack, Rochlen, Kolchakian et Codrington, 2001; Hill, Rochlen, Zack, McCready et Dematatis, 2003; Hill, Zack, Wonnell, Hoffman, Rochlen, Goldberg, Nakayama, Heaton, Kelley, Eiche, Tomlinson et Hess, 2000; Kolchakian et Hill, 2002; Rochlen, Ligiero, Hill et Heaton, 1999; Wonnell et Hill, 2000; Zack et Hill, 1998). Ces mêmes études révèlent aussi des résultats équivalents ou plus élevés sur des mesures évaluant la qualité des séances (c'est-à-dire à quel point une séance est jugée profonde, satisfaisante ou comme ayant de la valeur pour le participant; Stiles, 1980) et l'alliance thérapeutique. Ces données montrent que travailler avec les rêves à l'aide du modèle de Hill produit des gains cliniquement significatifs pour les clients.

La recherche sur l'interprétation du rêve en est toutefois à ses débuts. Les chercheurs doivent donc continuer à étudier l'impact de cet outil thérapeutique sur les clients ainsi que les facteurs qui expliquent les bénéfices retirés. La question des ingrédients du succès de la psychothérapie demeure toutefois très complexe (p. ex., voir Wampold, 2001). Mais une façon simple de les investiguer consiste à demander aux clients de décrire les événements les plus significatifs survenus lors d'une séance de thérapie (Llewelyn et Hardy, 2001). Seuls Hill *et al.* (1997; 2000; 2003) ont appliqué cette méthode dans le cadre de séances d'interprétation du rêve. À partir de leurs catégories provisoires, ces auteurs ont trouvé qu'acquérir des insights (ou une compréhension nouvelle de soi), relier les rêves à la vie d'éveil, explorer des pensées et des émotions, recevoir le feed-back d'une autre personne et apprécier le thérapeute étaient les aspects aidants les plus souvent rapportés. Les aspects nuisibles étaient moins fréquemment rapportés, confirmant ainsi que les séances d'interprétation du rêve sont généralement perçues comme étant utiles et satisfaisantes.

Elliott, James, Reimschuessel, Cislo et Sack (1985) ont développé le *Therapeutic Impact Content Analysis System* (TICAS), une terminologie empirique d'événements significatifs qui ont lieu en thérapie en fonction de leur impact thérapeutique (voir Tableau 1). Le TICAS contient des catégories d'événements nuisibles et d'événements aidants. Les événements aidants se subdivisent en deux groupes : les impacts orientés vers la tâche thérapeutique, qui impliquent un progrès par rapport à la résolution des problèmes du client, et les impacts interpersonnels ou reliés

**Tableau 1 Le Therapeutic Impact Content Analysis System (adapté par Llewelyn, 1985)**

Impacts	Description
<b>I. CATÉGORIES D'ÉVÉNEMENTS AIDANTS</b>	
<b>A. Impacts reliés à la tâche</b>	
1. Insight personnel	C <sup>1</sup> voit quelque chose de nouveau à propos de lui-même, voit des liens nouveaux.
2. Prise de conscience	C devient plus en contact avec des émotions qui avaient été évitées auparavant.
3. Clarification de problèmes	C voit plus clairement ce qu'il a besoin de changer ou de travailler en thérapie.
4. Solution de problèmes	C rapporte du progrès par rapport à un plan d'action; des façons d'affronter un problème sont élaborées et mises en pratique.
<b>B. Impacts interpersonnels</b>	
5. Implication	C se sent plus impliqué dans les tâches de la thérapie ou est amené à réfléchir davantage; est plus disposé à s'exprimer; se sent plus confiant envers la thérapie ou la capacité du T <sup>2</sup> à l'aider.
6. Être compris(e)	C se sent réellement compris par T en tant que personne ou par rapport à ce qu'il vit; décrit les interventions de T comme étant exactes.
7. Être rassuré(e)	C se sent soutenu, soulagé ou a plus d'espoir ou de confiance.
8. Contact personnel	C se sent en contact avec T en tant que personne; perçoit des qualités du T (p. ex., honnêteté); se sent lié au T; se dit plus confiant envers T et se sent davantage en relation avec lui en tant que personne.
<b>II. CATÉGORIES D'ÉVÉNEMENTS NUISIBLES</b>	
9. Mauvaise direction	C se sent confus ou sent qu'il s'écarte de sujets importants; T interfère.
10. Mauvaise perception	C se sent mal compris par T.
11. Déception	C se dit insatisfait ou déçu; critique l'approche ou les interventions de T.
12. Réaction négative du T	C se sent rejeté, attaqué, jugé ou réprimé par T.
13. Confrontation peu utile	C ressent un inconfort qui résulte d'avoir été forcé à confronter des expériences déplaisantes ou d'avoir senti une pression de la part du T.

1. C = Client. 2. T = Thérapeute.

à la relation thérapeutique, associés à un contact interpersonnel aidant avec l'intervenant. Ce système de classification n'a jamais été utilisé avec des séances consacrées spécifiquement à l'interprétation du rêve.

Dans ce système de classification, les catégories « insight personnel » et « prise de conscience » renvoient toutes deux à l'atteinte d'une compréhension nouvelle qui définit généralement le concept d'insight (Sternberg et Davidson, 1995). Aussi, ces deux catégories ont été considérées comme deux dimensions du concept d'insight.

La présente étude comportait deux objectifs principaux. Le premier était d'évaluer l'utilité de séances d'interprétation du rêve, c'est-à-dire leurs effets sur les participants. À cet égard, cette étude basée sur le modèle de Hill est la première qui ne soit pas affiliée au groupe de Hill de l'Université du Maryland. Nous voulions aussi vérifier si ce qui motive les clients à confier tel rêve plutôt qu'un autre à un intervenant influençait les effets des séances.

Le deuxième objectif était d'obtenir des données sur les éléments cruciaux du processus d'interprétation du rêve en demandant aux participants de décrire les événements les plus significatifs (aidants ou nuisibles) qui s'étaient produits au cours des séances. Cette partie de l'étude reprend ce que Hill *et al.* (1997; 2000; 2003) ont fait, mais cette fois-ci en utilisant les catégories du TICAS. Comme le but premier du modèle de Hill est d'arriver à un insight (Hill, 1996; 2004), notre seule hypothèse était que les catégories « insight personnel » et « prise de conscience » seraient les plus fréquemment rapportées par les participants.

## **MÉTHODE**

### **Participants**

#### ***Clients volontaires***

Douze étudiants universitaires (9 femmes et 3 hommes de race blanche), âgés entre 19 et 34 ans ( $M = 22,2$ ,  $ÉT = 4,1$ ), ont pris part à cette étude. Ils ont été recrutés par l'entremise d'une annonce affichée au département de psychologie de l'Université de Montréal et ils ont complété toutes les étapes de la recherche.

#### ***Thérapeute***

Toutes les séances ont été menées par le premier auteur, alors candidat à un doctorat en psychologie clinique avec trois ans d'expérience clinique. Il s'était familiarisé avec le modèle cognitif-expérientiel de Hill en lisant son manuel (Hill, 1996) et un article présentant des révisions apportées au modèle (Hill et Rochlen, 2002). En outre, il avait assisté à

divers ateliers sur l'interprétation des rêves. L'expérience de l'intervenant avec ce modèle était relativement limitée, mais des études ont montré que le niveau d'expérience qu'avait le thérapeute du modèle en question n'était pas corrélé avec les mesures d'effets des séances (Diemer *et al.*, 1996; Hill *et al.*, 1993; 1997; 2001; Wonnell et Hill, 2000; Zack et Hill, 1998).

### **Juges**

Le premier auteur et une candidate au doctorat en psychologie clinique ont agi en tant que juges pour classer les événements significatifs s'étant produits au cours des séances et que les participants avaient rapporté par écrit. Les juges ont au préalable été formés à utiliser les catégories du TICAS pour classer des descriptions d'événements significatifs à partir d'exemples fournis par l'un des auteurs ayant contribué à l'élaboration de cet instrument.

### **Questionnaires post-séances : mesures des effets des séances**

**Échelle révisée des réactions suite à la séance** (ÉRRS; Reeker, Elliott et Ensing, 1996)

Cette échelle mesure les impacts d'une séance de thérapie sur les clients. Tout comme avec le TICAS, les 22 items du ÉRRS se divisent en deux catégories générales : réactions nuisibles et réactions aidantes, les réactions aidantes se subdivisant en réactions reliées à la tâche et en réactions reliées à la relation thérapeutique. Les items sont cotés sur une échelle à cinq points indiquant à quel point chaque participant a eu les réactions décrites dans chaque énoncé. Reeker *et al.* (1996) rapportent des coefficients de fidélité interne élevés pour les échelles du ÉRRS (réactions nuisibles,  $\alpha = .83$ ; réactions reliées à la tâche,  $\alpha = .91$ ; réactions reliées à la relation,  $\alpha = .89$ ; réactions aidantes,  $\alpha = .92$ ). Ils ont aussi trouvé que les échelles de réactions aidantes possédaient une bonne validité concomitante avec d'autres mesures des réactions des clients lors de séances de thérapie.

**Échelle d'utilité thérapeutique** (ÉUT; Elliott, 1985)

Cette échelle complète le ÉRRS. Seul le premier item, qui évalue à quel point un client considère qu'une séance a été aidante ou nuisible sur une échelle de Likert à neuf points, a été utilisé.

**Gains liés à l'interprétation de rêves** (GIR; Heaton, Hill, Petersen, Rochlen et Zack, 1998)

Le GIR est une mesure des gains issus d'une séance d'interprétation du rêve qui contient 14 items à coter sur une échelle de Likert à neuf points. Heaton, Hill, Petersen *et al.* (1998) ont identifié trois sous-échelles composant le GIR : gains d'exploration-insight ( $\alpha = .83$ ), gains d'action

( $\alpha = .82$ ) et gains expérimentiels ( $\alpha = .79$ ). Zack et Hill (1998) ont obtenu de fortes corrélations significatives entre les deux premières sous-échelles du GIR et diverses mesures d'insight et d'effets des séances, mais n'en ont pas obtenu avec la sous-échelle des gains expérimentiels. Celle-ci n'a donc pas été incluse dans les analyses statistiques.

En somme, la présente étude repose sur sept mesures des effets d'une séance : le ÉUT, le ÉRRS – tâche, le ÉRRS – relation, le ÉRRS – aidants (tâche + relation), le ÉRRS – nuisibles, le gir – exploration-insight et le GIR – action.

### **Questionnaires post-séances : les événements les plus significatifs**

#### ***Aspects aidants de la thérapie*** (AAT; Llewelyn, 1985)

Le AAT est un questionnaire qui demande aux clients d'identifier l'événement le plus significatif qui s'est produit au cours d'une séance et de décrire en quoi il a été important. Les participants peuvent aussi décrire d'autres événements qu'ils ont trouvé importants. Pour chaque événement identifié, le participant doit en cocher l'intensité sur une échelle de Likert à neuf points. Les événements identifiés sont ensuite classés par des juges selon les catégories non mutuellement exclusives d'impact thérapeutique du TICAS (Elliott *et al.*, 1985). Une échelle de 0 à 3 permet aux juges d'indiquer leur degré de confiance quant à la classification de chaque événement et de son impact (Llewelyn, 1985). Une cote minimale de 2 (c.-à-d. « impact de l'événement probablement présent, mais pas avec certitude; impact clairement présent, mais uniquement décrit ») est requise pour qu'un événement soit retenu pour toute analyse ultérieure.

Tous les questionnaires ont été traduits en français pour les besoins de cette étude, puis traduits à nouveau en anglais à partir de la version française, pour s'assurer que celle-ci était fidèle à la version originale. Le ÉRRS a été légèrement adapté pour tenir compte du fait que les participants n'étaient pas engagés dans un processus de thérapie.

### **Déroulement**

Lors d'un contact initial, les 12 candidats ont été mis au courant du déroulement de la recherche. L'anonymat a été préservé en assignant à chacun un code alphanumérique aléatoire. Des formulaires de consentement éclairé ont été obtenus de chaque participant.

Les participants ont ensuite tenu un journal de rêves à la maison jusqu'à ce qu'ils aient recueilli au moins 20 comptes rendus écrits de rêves. Une fois les 20 rêves recueillis, ils prenaient part à trois séances consacrées à l'interprétation de rêves.



Généralement, l'interprétation complète d'un rêve en suivant le modèle de Hill dure environ de 90 à 120 minutes (Hill et Rochlen, 2002). Dans la présente étude, la durée des séances a été fixée à environ 30 minutes sur la base des deux considérations suivantes : a) lorsque des rêves sont explorés au cours d'une séance de thérapie de 50 minutes, ils ne sont pas nécessairement le centre d'attention de toute la séance et b) des données pilotes suggéraient que 30 minutes étaient suffisantes pour mener une séance relativement complète d'interprétation du rêve.

Les deux premières séances avaient lieu lors d'une première rencontre. L'une des deux séances portait sur un rêve choisi par les participants à partir des 20 rêves notés dans leur cahier de rêves, l'autre portait sur un rêve choisi aléatoirement parmi ces 20 rêves. La moitié des participants, sélectionnés au hasard, ont choisi le rêve à interpréter lors de la première séance, l'autre moitié l'ont choisi lors de la deuxième. Pour la sélection du rêve au hasard, une liste aléatoire de chiffres entre 1 et 20 a été générée par ordinateur pour chaque participant. Le rêve ainsi choisi devait compter plus de 30 mots pour éviter de se retrouver avec des rêves trop courts à interpréter. Chaque séance était enregistrée sur cassette audio avec l'accord des participants. Une deuxième rencontre avait lieu au moins une semaine plus tard pour la troisième séance qui portait sur un rêve choisi par les participants qui avait pu être fait à n'importe quel moment de leur vie. À la fin de chaque séance, les participants répondaient au questionnaire post-entrevue.

Les descriptions d'événements significatifs rapportés par les participants pour chaque séance ont été retranscrites sur un document ne contenant aucune autre information que les événements comme tels. Les deux juges ont ensuite classé chaque description de façon indépendante à l'aide du TICAS. Les cas où il y avait désaccord ont été discutés jusqu'à ce qu'il y ait entente quant à la catégorie à attribuer pour ces événements.

## **RÉSULTATS**

### **Effets des séances d'interprétation du rêve**

Le Tableau 2 présente les moyennes des sept échelles évaluant les effets des séances (ainsi que les résultats obtenus dans des études antérieures). Les résultats au ÉUT révèlent que sur les 36 séances qui ont eu lieu au cours de cette étude, 16 d'entre elles (44,4 %) ont été cotées « très » ou « extrêmement aidantes », dix autres (27,8 %) ont été cotées « modérément aidantes », neuf (25 %) comme étant « un peu aidantes » et une (2,8 %) comme étant « neutre ». Aucune séance n'a été jugée nuisible par les participants. Des tests *t* pairés ont révélé que les résultats aux items reliés à la relation du ÉRRS étaient significativement supérieurs

Utilité clinique de séances d'interprétation du rêve

**Tableau 2 Résultats aux mesures d'effets des séances d'interprétation du rêve et comparaison avec d'autres études**

Mesures d'effets des séances	Cette étude (N = 36 séances)	Études du groupe de Hill <sup>c</sup>	Reeker <i>et al.</i> (1996) (N = 206)
ÉUT <sup>a</sup>			
<i>M</i>	7,28		
<i>ÉT</i>	1,09		
RSRS – Tâche <sup>b</sup>			
<i>M</i>	2,59		3,03
<i>ÉT</i>	1,44		0,91
RSRS – Relation <sup>b</sup>			
<i>M</i>	3,93		4,02
<i>ÉT</i>	1,09		0,96
RSRS – Aidants <sup>b</sup>			
<i>M</i>	2,97		3,31
<i>ÉT</i>	1,48		0,83
RSRS-Nuisibles <sup>b</sup>			
<i>M</i>	1,09		1,40
<i>ÉT</i>	0,38		0,53
GIR – E-I <sup>a</sup>			
<i>M</i>	6,86	7,82 <sup>d</sup>	
<i>ÉT</i>	2,44	1,08	
GIR – Action <sup>a</sup>			
<i>M</i>	4,41	6,71 <sup>e</sup>	
<i>ÉT</i>	2,63	1,37	

Note. Un score élevé indique un niveau élevé pour chaque variable. ÉUT = *Échelle d'utilité thérapeutique*; ÉRRS = *Échelle révisée des réactions suite à la séance*; GIR = *Gains liés à l'interprétation de rêve*; E-I = exploration-insight.

<sup>a</sup> Coté sur une échelle à 9 points.

<sup>b</sup> Coté sur une échelle à 5 points.

<sup>c</sup> Heaton, Hill, Petersen *et al.* (1998); Hill *et al.* (2000; 2001); Rochlen *et al.* (1999); Wonnell et Hill (2000); Zack et Hill (1998).

<sup>d</sup> N = 237.

<sup>e</sup> N = 132.

à ceux des items reliés à la tâche [ $t(11) = -5,91, p < .001$ ]. Les résultats aux items de réactions nuisibles étaient quant à eux significativement inférieurs aux items de la tâche [ $t(11) = 7,11, p < .001$ ] et de la relation [ $t(11) = 17,06, p < .001$ ], indiquant en outre que dans la plupart des cas, ces réactions nuisibles n'étaient « pas du tout » présentes. Enfin, les résultats aux gains d'exploration-insight du GIR étaient significativement supérieurs aux gains d'action [ $t(11) = 8,25, p < .001$ ].

Les moyennes des participants au ÉRRS et au GIR ont été comparées à des résultats obtenus auprès d'autres « clients » sur les mêmes mesures, soit dans le contexte de séances d'interprétation du rêve pour le GIR et de thérapies d'orientation expérientielle ou cognitive-behaviorale pour le ÉRRS (voir Tableau 2). Bien que légèrement inférieurs, les résultats obtenus dans cette étude se situent à moins d'un écart-type de ceux des autres études, à l'exception des gains d'action.

Le Tableau 3 présente les intercorrélations de Spearman entre les mesures des effets des séances, qui révèlent que conceptuellement les mesures d'effets « positifs » vont dans la même direction. L'échelle de réactions reliées à la relation s'avère moins fortement reliée au ÉUT ainsi qu'aux échelles de gains d'exploration-insight et de gains d'action du GIR, qui mettent davantage l'accent sur les activités réalisées au cours d'une séance d'interprétation du rêve plutôt que sur la relation.

**Tableau 3** Corrélations pour les mesures d'effets des séances

	ÉUT	RSRS-Tâche	RSRS-Relation	RSRS-Aidants	RSRS-Nuisibles	GIR-E-I	GIR-Action
ÉUT	–						
RSRS-Tâche	.76**	–					
RSRS-Relation	.21	.60*	–				
RSRS-Aidants	.53	.88***	.81***	–			
RSRS-Nuisibles	-.29	-.22	.25	.00	–		
GIR-E-I	.84***	.85***	.50	.72**	-.22	–	
GIR-Action	.76**	.63*	.31	.53	-.41	.76**	–

Note.  $N = 36$  pour toutes les variables. ÉUT = *Échelle d'utilité thérapeutique*; ÉRRS = *Échelle révisée des réactions suite à la séance*; GIR = *Gains liés à l'interprétation de rêves*; E-I = exploration-insight.

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ .

#### Utilité clinique de séances d'interprétation du rêve

Le Tableau 4 présente les moyennes des résultats aux sept mesures des effets des séances en fonction du type de sélection du rêve à interpréter, soit qu'il ait été choisi par les participants, soit qu'il ait été choisi au hasard. Une analyse de variance (ANOVA) à mesures répétées, avec les types de sélection du rêve comme variables indépendantes et les mesures d'effets des séances comme variable dépendante, n'a trouvé aucun effet. Donc, le fait que les rêves aient été choisis par les participants ou qu'ils aient été choisis au hasard n'a pas eu d'incidence sur les effets perçus des séances.

**Tableau 4 Résultats aux mesures d'effets des séances selon le type de sélection du rêve**

Mesures d'effets des séances	Types de sélection du rêve		F (1,11)	p
	Choix participants (n = 24)	Au hasard (n = 12)		
ÉUT <sup>a</sup>				
M	7,29	7,25	0,03	n.s.
ÉT	1,16	0,97		
ÉRRS – Tâche <sup>b</sup>				
M	2,55	2,68	0,52	n.s.
ÉT	1,43	1,47		
ÉRRS – Relation <sup>b</sup>				
M	4,01	3,77	0,71	n.s.
ÉT	1,07	1,13		
ÉRRS – Aidants <sup>b</sup>				
M	2,97	2,99	0,01	n.s.
ÉT	1,49	1,46		
ÉRRS – Nuisibles <sup>b</sup>				
M	1,10	1,07	0,67	n.s.
ÉT	0,42	0,30		
GIR – E-I <sup>a</sup>				
M	6,72	7,15	1,86	n.s.
ÉT	2,48	2,35		
GIR – Action <sup>a</sup>				
M	4,48	4,25	0,01	n.s.
ÉT	2,55	2,80		

Note. Des scores élevés indiquent des niveaux élevés pour chaque variable. N = 36. ÉUT = Échelle d'utilité thérapeutique; ÉRRS = Échelle révisée des réactions suite à la séance; GIR = Gains liés à l'interprétation de rêves; E-I = exploration-insight..

<sup>a</sup> Coté sur une échelle à neuf points

<sup>b</sup> Coté sur une échelle à cinq points

Il est à noter que les résultats aux mesures d'effets des séances n'ont montré aucune preuve suggérant que la qualité perçue du travail avec les rêves s'améliorait au fil des séances, car une ANOVA à mesures répétées n'a démontré aucune différence significative entre les premières, les deuxièmes et les troisièmes séances [ $F(2, 22)$  maximal = 1,04; n.s.].

### **Événements les plus significatifs : les réponses au AAT**

Pour les 36 séances d'interprétation du rêve, les participants ont rapporté 54 descriptions d'événements les plus significatifs s'étant produits au cours des séances. De ces 54 événements, dix événements aidants ont été éliminés parce qu'ils ne pouvaient pas être classés dans une catégorie du TICAS avec un niveau de confiance assez élevé, réduisant ainsi le nombre total d'événements à 44. L'accord inter-juges pour la classification de ces événements était excellent ( $kappa = .92$ ). Ces 44 événements se répartissaient parmi 31 des 36 séances (86,1 %), laissant ainsi cinq séances où des événements et leur impact n'ont pu être considérés pour l'analyse. Enfin, les catégories du TICAS n'étant pas mutuellement exclusives, les juges ont convenu à cinq occasions qu'une description d'événement contenait plus d'une catégorie d'impact.

Ceci étant dit, 41 des 44 événements significatifs (93,2 %) étaient aidants par rapport à trois qui ont été considérés comme nuisibles (6,8 %), et aucune des 36 séances ne contenait que des événements nuisibles. Vingt-huit des 44 événements significatifs (63,6 %) ont été jugés comme étant « très » ou « extrêmement aidants » par les participants. Ces 28 événements se répartissaient sur 20 des 36 séances (55,6 %). Donc, un peu plus de la moitié des séances d'interprétation du rêve ont donné lieu à des moments « très » ou « extrêmement aidants », selon les participants.

La fréquence d'occurrence de chaque catégorie d'impact est présentée au Tableau 5. Les plus fréquentes sont : insight personnel, implication, prise de conscience et être rassuré. Les catégories « insight personnel » et « prise de conscience » étant considérées comme des sous-catégories du concept d'insight, il apparaît qu'un peu plus de 60 % des événements les plus significatifs rapportés par les participants impliquaient un insight. Les impacts interpersonnels représentent environ le tiers du nombre total d'événements significatifs.

### **DISCUSSION**

Le premier objectif de cette étude était d'évaluer l'utilité de l'interprétation du rêve du point de vue des effets des séances; le second était d'évaluer les aspects du processus d'interprétation du rêve que les participants jugeaient particulièrement aidants ou nuisibles.

#### Utilité clinique de séances d'interprétation du rêve

**Tableau 5 Pourcentage d'occurrence des catégories d'événements les plus significatifs pour chacune des 36 séances (44 événements)**

Catégories d'impact	% d'occurrence
1. Insight personnel	50,0
2. Prise de conscience	13,6
3. Clarification de problèmes	4,6
4. Solution de problèmes	2,3
<b>IMPACTS RELIÉS À LA TÂCHE – Total</b>	<b>70,5</b>
5. Implication	13,6
6. Être compris(e)	6,8
7. Être rassuré(e)	9,1
8. Contact personnel	6,8
<b>IMPACTS INTERPERSONNELS – Total</b>	<b>36,3</b>
9. Mauvaise direction	4,6
10. Mauvaise perception	0
11. Déception	2,3
12. Réaction négative du thérapeute	0
13. Confrontation peu utile	0
<b>IMPACTS NUISIBLES – Total</b>	<b>6,9</b>
<b>TOTAL*</b>	<b>113,7 %</b>

\* Total > 100 % car sur 44 événements, certains comprenaient plus d'un impact.

#### Effets des séances d'interprétation du rêve

Globalement, l'évaluation des séances par les participants confirme les résultats antérieurs (voir Hill et Goates, 2004) quant à l'efficacité du modèle cognitif-expérientiel d'interprétation des rêves, en particulier sur le plan de l'évaluation globale des séances, de la tâche et de la relation thérapeutique, et des gains d'exploration-insight. Les résultats au ÉUT et au ÉRRS montrent une présence négligeable d'éléments nuisibles, confirmant ainsi que les séances étaient au pire neutres ou un peu aidantes, mais qu'elles n'étaient jamais dommageables pour les participants.

La comparaison des résultats au ÉRRS et au GIR avec ceux de l'étude de Reeker *et al.* (1996) et de six études du groupe de Hill (Heaton, Hill, Petersen *et al.*, 1998; Hill *et al.*, 2000; 2001; Rochlen *et al.*, 1999; Wonnell et Hill, 2000; Zack et Hill, 1998) indique qu'en ce qui a trait à leur efficacité, les séances d'interprétation de cette étude se comparent à celles menées par le groupe de Hill et à des séances de psychothérapie expérientielle et cognitive-behaviorale. Seuls les gains d'action étaient inférieurs à ceux des études de Hill de plus d'un écart-type. Ces résultats ne sont toutefois pas surprenants, car les séances de cette étude ne

duraient qu'environ 30 minutes, et l'étape d'action a été appliquée de façon moins constante que dans les études du groupe de Hill. Nos résultats concordent donc avec ceux de Wonnell et Hill (2000), qui ont trouvé que de ne pas inclure l'étape d'action ne compromettrait pas les gains d'insight liés à l'interprétation de rêves, mais que cette étape favorisait la résolution de problèmes et engendrait des idées de changement plus claires.

En ce qui concerne la sélection des rêves, aucune différence significative n'a été trouvée sur le plan des effets des séances lorsque le rêve à interpréter était choisi par le participant ou qu'il était choisi de façon aléatoire. À la question « Avant que ce rêve choisi au hasard soit exploré lors de la séance, est-ce un rêve que vous aviez envie d'explorer, de raconter à quelqu'un, sur lequel vous aviez envie de réfléchir? », 8 des 12 participants (67 %) ont répondu non. Deux raisons ont été invoquées : a) le rêve n'était pas intense sur le plan émotionnel et semblait banal; b) ils pensaient avoir déjà compris le sens de leur rêve. Ces résultats, bien que provisoires, suggèrent que le jugement initial d'un individu quant à l'intérêt d'interpréter ou non un rêve ne prédirait pas les gains qu'il peut retirer de ce travail d'interprétation.

#### **Événements les plus significatifs des séances**

Le fait que les événements les plus significatifs rapportés par les participants soient presque exclusivement aidants confirme que les séances d'interprétation du rêve étaient au pire neutres ou peu aidantes, mais qu'elles n'étaient pas nuisibles. Par ailleurs, la fréquence élevée des catégories « insight personnel » et « prise de conscience » corrobore les résultats obtenus par Hill *et al.* (1997; 2000; 2003). Ces données appuient notre hypothèse ainsi que l'un des résultats les plus constants obtenus par le groupe de Hill (voir Hill et Goates, 2004), à savoir que l'utilisation clinique des rêves favorise l'insight. Le taux d'insight personnel dans cette étude était plus élevé (50 %) que dans trois études impliquant des séances de thérapie d'orientation cognitive-behaviorale ou psychodynamique-interpersonnelle, leur taux se situant entre 10 % et 34 % (Elliott *et al.*, 1985; Llewelyn, 1988; Llewelyn, Elliott, Shapiro, Hardy et Firth-Cozens, 1988). L'insight apparaît comme un phénomène thérapeutique particulièrement important lors de l'interprétation des rêves.

Par ailleurs, bien qu'au ÉRRS les participants aient perçu que les aspects de la relation étaient significativement plus présents que ceux associés à la tâche d'interpréter leur rêve, ce sont les aspects de la tâche qui ont été presque deux fois plus souvent rapportés comme événement le plus significatif d'une séance. Toutefois, plus d'études devront être menées avant de pouvoir tirer des conclusions sur l'interaction entre les facteurs de la tâche et ceux de la relation thérapeutique.

Cette étude comportait plusieurs limites. D'abord, l'utilisation d'un seul thérapeute pour mener les séances d'interprétation du rêve avec en outre un faible échantillon de participants limite la validité externe des résultats, d'autant plus que des résultats démontrent qu'en psychothérapie, les variables du clinicien expliqueraient jusqu'à neuf fois plus la variance des effets du traitement que les variables des techniques d'intervention (Wampold, 2001). Ensuite, bien que le modèle de Hill ait été familier au thérapeute, son adhésion au modèle n'a pas été évaluée par des observateurs externes. Enfin, les participants étaient des étudiants volontaires et ne provenaient pas d'une population clinique. Le peu d'attentes par rapport aux séances ou un effet de désirabilité sociale pourrait en partie expliquer l'absence d'impacts nuisibles. Des études du groupe de Hill ont néanmoins montré que des clients en thérapie ou des gens vivant une détresse importante bénéficiaient autant du travail avec leurs rêves que des étudiants volontaires (Diemer *et al.*, 1996; Falk et Hill, 1995; Heaton, Hill, Hess *et al.*, 1998; Hill *et al.*, 2000).

D'autres études évaluant l'utilité clinique de l'interprétation du rêve devront être menées afin de mieux comprendre non seulement ce que l'on gagne à travailler avec les rêves (c'est-à-dire les *effets* des séances), mais aussi comment un thérapeute et un client parviennent à ces gains (c'est-à-dire le *processus* thérapeutique durant les séances). Des études futures devront tenter de clarifier l'interaction entre les variables du client, celles du rêve, celles du thérapeute et les variables de l'alliance thérapeutique, et leur impact sur les séances. Certaines d'entre elles ont été testées par le groupe de Hill, mais les résultats ne sont pas concluants (Hill et Goates, 2004). L'analyse qualitative de séances menant à des insights pourrait être une voie prometteuse pour différencier les ingrédients du succès de l'interprétation du rêve. Finalement, la recherche devrait aussi tenter de clarifier la relation entre les effets d'une séance d'interprétation du rêve (p. ex., avoir un insight) et l'effet global du traitement (p. ex., sur la symptomatologie).

En conclusion, cette étude est la première à démontrer que l'interprétation du rêve à l'aide du modèle de Hill peut être appliquée avec succès sans qu'il soit nécessaire d'être affilié au groupe de Hill. Les résultats des participants aux questionnaires post-séances ont révélé une diversité d'impacts positifs reliés à la tâche et à la relation thérapeutique, en particulier des insights, et peu ou pas d'impacts nuisibles. Bref, un travail utile avec les rêves semble pouvoir être accompli en peu de temps (30 minutes ou moins). Cette étude peut donc s'ajouter à celles du groupe de Hill pour démontrer sur des bases empiriques la pertinence de l'interprétation des rêves.



## Références

- Bonime, W. (1962). *The clinical use of dreams*. New York : Basic Books.
- Cogar, M. C. et Hill, C. E. (1992). Examining the effects of brief individual dream interpretation. *Dreaming*, 2(4), 239-248.
- Diemer, R. A., Lobell, L. K., Vivino, B. L. et Hill, C. E. (1996). Comparison of dream interpretation, event interpretation, and unstructured sessions in brief therapy. *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 99-112.
- Elliott, R. (1985). Helpful and nonhelpful events in brief counseling interviews : An empirical taxonomy. *Journal of Counseling Psychology*, 32(3), 307-322.
- Elliott, R., James, E., Reimschuessel, C., Cisló, D. et Sack, N. (1985). Significant events and the analysis of immediate therapeutic impacts. *Psychotherapy*, 22(3), 620-630.
- Falk, D. R. et Hill, C. E. (1995). The effectiveness of dream interpretation groups for women undergoing a divorce transition. *Dreaming*, 5(1), 29-42.
- Flowers, L. K. (1988). The morning after : A pragmatist's approach to dreams. *Psychiatric Journal of the University of Ottawa*, 13(2), 66-71.
- Heaton, K. J., Hill, C. E., Hess, S. A., Leotta, C. et Hoffman, M. A. (1998). Assimilation in therapy involving interpretation of recurrent and nonrecurrent dreams. *Psychotherapy*, 35(2), 147-162.
- Heaton, K. J., Hill, C. E., Petersen, D. A., Rochlen, A. B. et Zack, J. S. (1998). A comparison of therapist-facilitated and self-guided dream interpretation sessions. *Journal of Counseling Psychology*, 45(1), 115-122.
- Hill, C. E. (1996). *Working with dreams in psychotherapy*. New York : Guilford Press.
- Hill, C. E. (2004). *Working with dreams in therapy : Facilitating exploration, insight, and action*. Washington, DC : American Psychological Association.
- Hill, C. E., Diemer, R. A. et Heaton, K. J. (1997). Dream interpretation sessions : Who volunteers, who benefits, and what volunteer clients view as most and least helpful. *Journal of Counseling Psychology*, 44(1), 53-62.
- Hill, C. E., Diemer, R., Hess, S., Hillyer, A. et Seeman, R. (1993). Are the effects of dream interpretation on session quality, insight, and emotions due to the dream itself, to projection, or to the interpretation process? *Dreaming*, 3(4), 269-280.
- Hill, C. E. et Goates, M. K. (2004). Research on the Hill cognitive-experiential dream model. In C. E. Hill (Éd.), *Working with dreams in therapy : Facilitating exploration, insight, and action* (p. 245-288). Washington, DC : American Psychological Association.
- Hill, C. E., Kelley, F. A., Davis, T. L., Crook, R. E., Maldonado, L. E., Turkson, M. A., Wonnell, T. L., Suthakaran, V., Zack, J. S., Rochlen, A. B., Kolchakian, M. R. et Codrington, J. N. (2001). Predictors of outcome of dream interpretation sessions : Volunteer client characteristics, dream characteristics, and type of interpretation. *Dreaming*, 11(2), 53-72.
- Hill, C. E. et Rochlen, A. B. (2002). The Hill Cognitive-Experiential model of dream interpretation. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 16(1), 75-90.
- Hill, C. E., Rochlen, A. B., Zack, J. S., McCreedy, T. et Dematatis, A. (2003). Working with dreams : A comparison of computer-assisted, therapist empathy, and therapist empathy+input conditions. *Journal of Counseling Psychology*, 50(2), 211-220.
- Hill, C. E., Zack, J. S., Wonnell, T. L., Hoffman, M. A., Rochlen, A. B., Goldberg, J. L., Nakayama, E. Y., Heaton, K. J., Kelley, F. A., Eiche, K., Tomlinson, M. J. et Hess, S. (2000). Structured brief therapy with a focus on dreams or loss for clients with troubling dreams and recent loss. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 90-101.
- Kolchakian, M. R. et Hill, C. E. (2002). Dream interpretation with heterosexual dating couples. *Dreaming*, 12(1), 1-16.
- Kuiken, D. (1986). Cognitively based theoretical considerations of dreaming : Dreams and self-knowledge. In J. Gackenbach (Éd.), *Sleep and dreams : A sourcebook* (p. 225-250). New York : Garland Publishing.
- Llewelyn, S. P. (1985). *The experiences of patients and therapists in psychological therapy*. Thèse de doctorat inédite, University of Sheffield.
- Llewelyn, S. P. (1988). Psychological therapy as viewed by clients and therapists. *British Journal of Clinical Psychology*, 27(3), 223-238.

## Utilité clinique de séances d'interprétation du rêve

---

- Llewelyn, S. P., Elliott, R., Shapiro, D. A., Hardy, G. et Firth-Cozens, J. (1988). Client perceptions of significant events in prescriptive and exploratory periods of individual therapy. *British Journal of Clinical Psychology*, 27(2), 105-114.
- Llewelyn, S. P. et Hardy, G. (2001). Process research in understanding and applying psychological therapies. *British Journal of Clinical Psychology*, 40(1), 1-21.
- Pesant, N. et Zadra, A. (2004). Working With Dreams in Therapy : What Do We Know and What Should We Do? *Clinical Psychology Review*, 24(5), 489-512.
- Reeker, J., Elliott, R. et Ensing, D. (1996, June). *Measuring session effects in process-experiential and cognitive-behavioral therapies of PTSD : The Revised Session Reaction Scale*. Affiche présentée au congrès de la Society for Psychotherapy Research, Amelia Island, Florida.
- Rochlen, A. B., Ligiero, D. P., Hill, C. E. et Heaton, K. J. (1999). Effects of training in dream recall and dream interpretation skills on dream recall, attitudes, and dream interpretation outcome. *Journal of Counseling Psychology*, 46(1), 27-34.
- Sternberg, R. J. et Davidson, J. E. (1995). *The nature of insight*. Cambridge, MA : The MIT Press.
- Stiles, W. B. (1980). Measurement of the impact of psychotherapy sessions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48(2), 176-185.
- Wampold, B. E. (2001). *The great psychotherapy debate : Models, methods, and findings*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Weiss, L. (1986). *Dream analysis in psychotherapy*. New York : Pergamon Press.
- Wonnell, T. L. et Hill, C. E. (2000). Effects of including the action stage in dream interpretation. *Journal of Counseling Psychology*, 47(3), 372-379.
- Zack, J. S. et Hill, C. E. (1998). Predicting outcome of dream interpretation sessions by dream valence, dream arousal, attitudes toward dreams, and waking life stress. *Dreaming*, 8(3), 169-185.

### Résumé

Cette étude testait l'efficacité de séances d'interprétation de rêves basées sur un modèle cognitif-expérientiel et cherchait à identifier les événements les plus significatifs des séances. Douze clients volontaires ont pris part à trois séances chacun. Les résultats montrent que les séances étaient au pire neutres et au mieux extrêmement utiles; les effets des séances étaient comparables à ce qui a été rapporté dans d'autres études et les éléments nuisibles étaient négligeables. Le type de sélection du rêve à interpréter (choisi au hasard ou choisi par le participant) n'a pas influencé les effets des séances. Et de tous les événements significatifs rapportés par les participants, 93 % étaient aidants, le fait de favoriser l'insight ayant été le plus fréquemment rapporté. Ces résultats confirment donc la pertinence d'utiliser les rêves en thérapie.

### Mots clés

psychothérapie,  
interprétation de rêves,  
insight

### Abstract

This study tested the efficiency of dream interpretation sessions based on a cognitive-experiential model and aimed to identify the most significant events in the sessions. Twelve volunteer clients each partook in three sessions. Results on measures of session outcome showed that : sessions were at worst neutral and at best extremely helpful; session outcomes were comparable to scores reported in previous studies; and hindering elements were negligible. The manner in which dream reports were selected (randomly or chosen by participants) did not influence session outcomes. Of all

psychotherapy, dream  
interpretation, insight

*the significant events described by the participants, 93 % were helpful, with insight being the most frequently reported. These results confirm the relevance of working with dreams in therapy.*



## **INTÉGRATION DE TECHNIQUES COMPORTEMENTALES ET HUMANISTES POUR LE TRAITEMENT DU TSPT**

**INTEGRATION OF BEHAVIOURAL AND HUMANIST TECHNIQUES FOR THE PTSD TREATMENT**

**Alain Taillefer**

*Université du Québec à Montréal*

**Marc-Simon Drouin<sup>1</sup>**

*Université du Québec à Montréal*

### **INTRODUCTION**

La prévalence à vie du trouble de stress post traumatique (TSPT) dans la population générale est estimée à 7,8 % par Kessler, Sonnega, Bromet, Hughes et Nelson (1995). Ils évaluent que 80 % des victimes de ce trouble souffrent en comorbidité d'un autre trouble psychologique. Les comorbidités les plus fréquemment rencontrées avec le TSPT sont la dépression majeure et l'abus de substance.

Les recherches et les thérapies behavioristes portant sur la problématique des réactions traumatiques commencèrent au début des années 1970 (Resick et Calhoun, 2001). Tout comme pour d'autres problématiques du registre des troubles anxieux, l'intérêt pour les traitements du TSPT s'intensifie depuis la dernière décennie.

Différentes études vérifient l'efficacité des techniques développées pour le traitement du TSPT. Les chercheurs comparent la méthodologie des expérimentations, évaluent leur validité et identifient les techniques thérapeutiques montrant une efficacité scientifiquement valide et fidèle. Étant donné la prévalence élevée du TSPT et le récent intérêt des chercheurs pour le traitement de ce trouble, il importe de s'assurer de l'efficacité des traitements actuels. Les études vérifiant l'efficacité des traitements pour le TSPT ne reposent pas toujours sur les mêmes techniques thérapeutiques. Le taux de succès des traitements offerts varie, entre autres, selon la méthode d'intervention préconisée par les chercheurs (Rothbaum, Meadows, Resick et Foy, 2000).

La présente étude propose une avenue de traitement novatrice pour le TSPT. Dans l'optique d'améliorer l'efficacité du traitement, nous avons isolé la technique d'exposition, qui a une efficacité bien démontrée dans la littérature scientifique, et nous avons identifié ses limites thérapeutiques. Parmi celles-ci, plusieurs chercheurs mentionnent qu'il est plus difficile

---

1. Adresse de correspondance : Département de psychologie, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, Succ. Centre-ville, Montréal (QC), H3C 3P8.  
Téléphone : (514) 987-3000 poste 7006. Télécopieur : (514) 987-7953.  
Courriel : drouin.marc\_simon@uqam.ca

d'employer la technique d'exposition lorsque le client ressent une émotion de colère et/ou de honte.

Par la suite, nous avons vérifié si la technique d'exposition permet de traiter l'étendue des symptômes associés au TSPT. Selon les recherches, la technique d'exposition possède des limites thérapeutiques à considérer et elle n'intervient pas sur l'étendue des symptômes. L'exposition se limite principalement au travail de l'émotion de peur et à la réponse d'anxiété. La technique ne traite donc pas directement la colère, la culpabilité/honte et la tristesse du client. Pour pallier ces lacunes, nous suggérons un plan de traitement qui, selon nous, permettra de contrer les insuffisances de la technique d'exposition et qui permettra d'améliorer l'efficacité générale de l'intervention. Nous proposons d'ajouter à la thérapie d'exposition, des techniques permettant d'intervenir spécifiquement sur les émotions de colère, de culpabilité/honte et de tristesse. Ces techniques proviennent d'un cadre théorique humaniste, plus particulièrement de l'approche centrée sur les émotions élaborée par Greenberg, Rice et Elliott (1993). Étant donné qu'aucune recherche expérimentale n'a mis à l'épreuve ce nouveau plan de traitement, il est impossible d'évaluer son efficacité. En tant que psychologue, il s'avère essentiel d'offrir le traitement le plus efficace possible. C'est pourquoi nous proposons finalement un protocole de recherche permettant de vérifier son efficacité.

### **L'EFFICACITÉ DES TECHNIQUES D'INTERVENTION COGNITIVES-COMPORTEMENTALES POUR TRAITER LE TSPT**

Il importe de faire une mise au point sur l'efficacité respective des différentes techniques thérapeutiques cognitives-comportementales. Une étude menée par Rothbaum, Meadows, Resick et Foy (2000) porte sur l'efficacité des techniques empiriquement validées pour les troubles mentaux chez une population adulte. L'efficacité de la technique d'exposition est celle qui a été le plus souvent confirmée empiriquement. En effet, l'étude recense diverses recherches bien contrôlées, utilisant la technique d'exposition comme moyen de traitement pour une variété de traumatismes. Aucun autre traitement ne se montre aussi souvent efficace et ne permet de traiter des populations aussi diversifiées. Deux autres revues de littérature concernant l'efficacité des traitements cognitifs-comportementaux (TCC) effectuées par DeRubeis et Crits-Christoph (1998) et par Foa et Rothbaum (1998) obtiennent des conclusions concordantes.

Certains thérapeutes combinent des techniques d'intervention dans le but d'améliorer l'efficacité de leur intervention. Ces combinaisons de stratégies de traitement ne permettent pas d'obtenir une meilleure efficacité thérapeutique. En effet, les résultats de l'analyse effectuée par Rothbaum *et al.* (2000) révèlent qu'un programme combinant différentes

---

techniques cognitives-comportementales (TCC), en plus d'être généralement plus compliqué à administrer, n'est pas plus efficace que l'utilisation de l'exposition seule.

Bref, jusqu'à ce jour, il n'existe pas suffisamment d'études contrôlées pour appuyer fermement l'efficacité de la majorité des traitements TCC. Combinées ou non, les techniques thérapeutiques pour le TSPT ne sont jamais plus efficaces que l'exposition seule (Rothbaum *et al.*, 2000).

### **La technique de l'exposition et ses limites**

Malgré son efficacité bien démontrée, la thérapie par exposition ne s'applique pas directement à tous les types de victimes. Dans certaines circonstances, des chercheurs suggèrent de modifier la technique pour qu'elle s'adapte à la réalité du client (Foa et Rothbaum, 1998; Jaycox et Foa, 1996; Lebowitz et Newman, 1996).

Jaycox et Foa (1996) identifient quelques obstacles à l'utilisation de la technique d'exposition et avancent que la colère intense nuit à la désensibilisation en inhibant l'activation de la peur. De façon générale, plusieurs recherches (Foa, Riggs, Massie et Yarczower, 1995; Riggs, Dancu, Gershuny, Greenberg et Foa, 1992) appuient l'hypothèse que la colère intense nuit à l'exposition. Ainsi, les données d'une recherche effectuée par Riggs *et al.* (1992) indiquent que, à la suite d'un traitement par exposition, les personnes qui étaient initialement très en colère et qui ont maintenu cette colère développaient des symptômes de TSPT plus sévères durant les mois suivants le traumatisme.

Riggs *et al.* (1992) affirment que la peur est représentée dans la mémoire sous la forme d'une structure qui renferme plusieurs éléments : la représentation de stimuli associés au trauma, la signification que la personne donne à ces stimuli et à sa réaction par rapport à ces derniers. La structure de peur se différencie des autres structures cognitives par le fait que les éléments stimuli-réponse possèdent une signification menaçante. La structure d'un trauma pathologique contiendrait des stimuli associés à un danger et des stimuli associés à la réaction de peur de la personne.

Les chercheurs émettent l'hypothèse que la colère intense interfère avec la modification du souvenir du traumatisme. Les résultats de leur recherche montrent que le trauma produit des souvenirs structurés qui sont associés à la colère. Tout comme les souvenirs liés à la peur, les souvenirs impliquant de la colère sont facilement activables. Il existerait aussi une structure de colère constituée de plusieurs éléments qui sont du même type que ceux de la structure de peur. La forte association entre la colère et la peur suggère que ces deux structures sont activées par les

mêmes stimuli. En se basant sur les résultats de l'étude, Riggs *et al.* (1992) proposent que le traitement pour le TSPT puisse porter à la fois sur les réactions de peur et de colère. Selon une autre étude, les individus ayant manifesté beaucoup de colère avant et pendant la thérapie bénéficiaient moins de l'exposition que les personnes ne manifestant pas de colère intense (Foa, Riggs, Massie et Yarczower, 1995).

Plusieurs autres chercheurs éprouvent des difficultés avec l'utilisation de l'exposition, lorsque les clients manifestent des émotions intenses. Parmi eux, Foa et Rothbaum (1998) se sont intéressés à identifier les bons candidats pour la technique d'exposition. Ces chercheurs ont cerné des problèmes lors de l'utilisation de l'exposition avec les vétérans de la guerre du Vietnam. Ainsi, les symptômes négatifs associés à leur TSPT s'accompagnaient de sentiments de honte, de culpabilité et de colère. Ces émotions nuisaient à l'utilisation de l'exposition. Il est donc important de vérifier si ces émotions font partie de la symptomatologie observée chez les victimes du TSPT.

### **LA TECHNIQUE D'EXPOSITION, LA SYMPTOMATOLOGIE DU TSPT ET L'EXPRESSION DES ÉMOTIONS**

La thérapie d'exposition étant la seule à offrir une efficacité démontrée dans une quantité importante de recherches bien contrôlées, nous croyons qu'il est souhaitable de garder ce noyau central dans les programmes d'intervention futurs. Dans l'optique d'améliorer l'efficacité de cette thérapie, il est nécessaire de tenir compte des limites abordées plus tôt. De plus, le futur plan de traitement doit tenir compte de l'étendue des symptômes propres au TSPT. Il s'avère donc essentiel d'analyser la symptomatologie du trouble. Notons que la symptomatologie est présentée de façon générale dans cette étude; pour obtenir les critères spécifiques, le lecteur peut se référer au DSM IV (p. 498).

Tout d'abord, attardons-nous aux propos des chercheurs concernant la symptomatologie du TSPT. Une recherche menée par Foa, Steketee et Rothbaum (1989) concernant la conceptualisation du traitement TCC pour le TSPT alloue une section complète au processus émotionnel. Selon ces auteurs, le travail émotionnel vise à détruire la structure des souvenirs traumatiques associés à la peur. Le but est de diminuer la réponse de peur et de changer la signification des stimuli présents lors de l'événement. L'exposition permet à l'individu, par une habituation physiologique à court terme, de changer la réponse de peur et d'anxiété déclenchée par les stimuli compris dans la structure de sa peur. En d'autres mots, l'exposition amène l'individu à se confronter aux éléments qui l'effraient, ce qui lui permet de donner une nouvelle signification à ceux-ci. Ainsi, une signification plus juste des éléments diminue l'anxiété et la peur.



Pour leur part, Rathus et Sanderson (1998) estiment que lorsqu'un thérapeute s'engage en thérapie avec un patient pour traiter un trouble anxieux, plus que pour tout autre désordre émotionnel, une intervention efficace doit tenir compte de toutes les variantes de l'expression émotionnelle. Le point fort de la thérapie TCC est de traiter directement les difficultés émotionnelles du patient. Paradoxalement, bien que ces chercheurs reconnaissent l'importance du travail émotionnel, tout comme Foa *et al.* (1989), les seules manifestations émotionnelles mentionnées sont l'anxiété et la peur. Ceci représente pourtant une vision restrictive de la réalité émotionnelle de plusieurs troubles anxieux répertoriés dans le DSM IV. De plus, Brillon (2004) avance que le TSPT constituerait souvent le plus émotif des troubles anxieux. Selon cette auteure, les émotions affecteraient la démarche thérapeutique en influençant la motivation et le maintien des symptômes du TSPT. Brillon (2004) avance que le travail émotionnel serait une composante incontournable du processus thérapeutique des victimes.

Quelques manifestations émotionnelles associées au TSPT sont répertoriées dans la littérature scientifique. La colère et l'émoussement émotionnel font partie des critères qui définissent le TSPT, ce sont des réponses inhérentes à une expérience traumatisante. Plusieurs études démontrent que la colère est une émotion fréquemment présente à la suite d'une agression. Le degré de colère de la victime est associé à différents aspects du traumatisme, par exemple, à l'utilisation d'une arme ou à la réaction de la victime à l'attaque (Riggs *et al.*, 1992). En plus d'avoir été étudiée chez les victimes de viol, l'association entre la colère et le TSPT a été démontrée chez les vétérans de guerre (Frueh, Henning, Pelligrin et Chobot, 1997; Hyer, O'Leary, Saucer, Blount, Harrison et Boudewyns, 1986). Selon une étude menée par Frueh *et al.* (1997), les mesures de l'intensité de la colère des vétérans et de leur symptomatologie se trouvent significativement corrélées. Ces résultats indiquent une interrelation directe entre la sévérité du TSPT et l'intensité de la colère.

En plus de l'émotion de colère, le sentiment de culpabilité semble se manifester chez les victimes de TSPT. Bien que le DSM III-R (Américain Psychiatric Press, 1987) ait retiré le critère de culpabilité [retrait maintenu dans le DSM IV (Américain Psychiatric Press, 1994)], soit celle du survivant ou celle liée aux comportements requis pour survivre, ce changement ne fait pas l'unanimité. Certains chercheurs soutiennent que la culpabilité qui fait suite à l'exposition à un événement traumatique est une réaction importante présente chez la plupart des individus qui souffrent d'un TSPT (Brillon, 2004; Foa et Rothbaum, 1998; Lebowitz et Newman, 1996; Opp et Samson, 1989; Symes, 1995; *The Expert Consensus Guideline Series*, 1999).

Bien que le critère de la culpabilité ne soit plus inclus dans le DSM IV, la colère et d'autres difficultés émotionnelles figurent toujours parmi les symptômes. En plus de faire partie intégrante des manifestations du trouble, la majorité des chercheurs reconnaissent l'importance de tenir compte des émotions dans le traitement. C'est pour cette raison que les guides de traitement combinant plusieurs techniques thérapeutiques TCC reconnaissent aussi le rôle des émotions dans le processus thérapeutique (Brillon, 2001; Brillon, 2004; Leahy et Holland, 2000; Smyth, 2000).

Dans un guide de traitements s'adressant aux thérapeutes qui soignent des personnes victimes de viol, Foa et Rothbaum (1998) encouragent le thérapeute à discuter avec la victime des réactions émotionnelles qui surviennent habituellement après un tel traumatisme. Parmi ces réactions, les chercheurs mentionnent la colère, la culpabilité, la honte et la tristesse. Pourtant, aucune démarche spécifique pour traiter ces difficultés émotionnelles n'est recommandée dans ce guide de traitement. Il s'agit d'un paradoxe présent dans tous les guides de traitement portant sur le TSPT que nous avons recensés (Brillon, 2001; Leahy et Holland, 2000; Smyth, 2000). Récemment, Brillon (2004) propose, dans un livre portant sur le traitement du TSPT, différentes stratégies thérapeutiques permettant le travail de la colère des victimes. Bref, les thérapeutes reconnaissent de plus en plus l'importance d'intervenir spécifiquement sur les émotions. Compte tenu de la nature du trouble, les victimes de TSPT ressentent des émotions intenses et rien n'indique que les aspects émotionnels ne requièrent pas d'interventions particulières.

Bien au contraire, un rapport intitulé *The expert consensus guideline series* (1999), dans lequel des experts, autant psychologues que psychiatres, devaient répondre à différentes questions abordant les meilleurs traitements du TSPT, confirme l'importance de s'attarder au travail émotionnel. Par exemple, l'une des questions portait sur les meilleures stratégies de prévention pouvant être utilisées au cours du premier mois suivant le trauma et entre un et trois mois après l'événement. À notre grande surprise, faciliter le rappel des émotions, favoriser la capacité à raconter l'événement et soulager la culpabilité irrationnelle sont des techniques aussi importantes pour ces spécialistes que la restructuration cognitive et l'exposition, et ce, autant le premier mois que pendant les mois suivants. Ces mêmes spécialistes illustrent un paradoxe intéressant à l'effet qu'aucune des stratégies énumérées dans cette étude ne vise spécifiquement la facilitation de l'expression des émotions.

Bref, les émotions représentent un aspect important et incontournable de la symptomatologie du TSPT. De plus, si aucune intervention n'est entreprise, les émotions peuvent diminuer l'efficacité thérapeutique. En

effet, certaines émotions nuisent à la technique d'exposition tout en favorisant le maintien et la sévérité du trouble. D'après ces études, un plan de traitement pour le TSPT devrait viser les deux objectifs suivants : favoriser l'expression des émotions et intervenir sur les difficultés émotionnelles de la victime.

### **LES OBJECTIFS THÉRAPEUTIQUES ET LES TECHNIQUES TCC**

Les objectifs thérapeutiques visés par le traitement du TSPT doivent favoriser et traiter les expériences émotionnelles problématiques du client. Selon les techniques TCC présentées dans les guides de traitement (Brillon, 2001; Leahy et Holland, 2000; Smyth, 2000), il existe trois stratégies de traitement permettant d'aborder les difficultés émotionnelles et une pouvant favoriser l'expression des émotions : la restructuration cognitive, l'exposition et la psychoéducation. Cette dernière stratégie vise une acceptation des émotions ressenties par la victime et facilite l'expression des émotions en les normalisant. Pour ce faire, le thérapeute fournit à la victime de l'information à propos des émotions souvent présentes dans un TSPT en spécifiant leurs rôles dans le développement et le maintien du trouble (Brillon, 2004). Selon les guides de traitement recensés, la psychoéducation s'applique principalement au début du traitement et elle ne constitue pas un moyen très utilisé en cours de processus thérapeutique (Brillon, 2001; Leahy et Holland, 2000; Smyth, 2000).

Quant aux moyens utilisés dans le traitement de l'expérience émotionnelle, la restructuration cognitive utilise les cognitions pour modifier les émotions d'un individu. Cette intervention vise à identifier les pensées automatiques irrationnelles puis à les changer. Selon cette approche, de nouvelles pensées transformeront les émotions de l'individu (Beck, 1976). Par ailleurs, la restructuration cognitive ne vise pas spécifiquement l'engagement émotionnel du client en cours de thérapie. Contrairement à la restructuration cognitive, l'exposition constitue un moyen direct de travailler les émotions de peur et d'anxiété.

La technique d'exposition vise la réduction de l'anxiété et de la peur. Pour atteindre cet objectif, le thérapeute encourage l'individu à ressentir un niveau d'anxiété élevé durant l'exposition. Foa et Kozak (1986) affirment que deux conditions sont requises pour réduire la peur. La première est l'activation de la structure de peur. La seconde condition vise à ce que de nouvelles informations, qui seraient incompatibles avec celles existant dans la structure de peur, soient fournies pour permettre la formation de nouveaux souvenirs. Cette nouvelle information, à la fois cognitive et affective, doit être intégrée à la structure d'information associée au trauma pour que des changements émotionnels surviennent.

Une étude récente réitère l'importance de l'activation de la structure de peur, lors de l'exposition. Jaycox, Foa et Morral (1998) affirment que les clients qui sont les plus engagés émotionnellement dans la thérapie d'exposition bénéficient davantage du traitement que ceux ressentant moins d'émotions. Le fait de revivre de manière répétée le trauma diminuerait l'anxiété en infirmant les croyances du client quant au fait qu'il est dangereux d'être émotionnellement confronté aux souvenirs traumatisants et aux symptômes du TSPT. Les clients obtiennent de l'information qui va à l'encontre du souvenir de l'expérience traumatisante.

Comme les personnes souffrant de TSPT sont réticentes à ressentir les émotions associées aux souvenirs traumatisants (critère diagnostique d'évitement), le thérapeute devrait utiliser des moyens d'intervention qui facilitent l'expression émotionnelle. En effet, il est important que le client exprime ses émotions, durant l'exposition, pour dépasser la souffrance associée à l'événement.

En résumé, une lacune substantielle des principales techniques TCC recensées concerne l'absence de pistes d'intervention relatives au travail des émotions autres que l'anxiété et la peur. Il serait bénéfique d'offrir au clinicien un programme de traitement simple, contenant des moyens d'intervention concrets et directs, permettant de traiter les émotions des victimes de TSPT. Ce traitement devrait faciliter l'expression et le travail émotionnel tout au long du processus thérapeutique.

### **LES OBJECTIFS THÉRAPEUTIQUES ET UNE CONCEPTION HUMANISTE DU RÔLE DES ÉMOTIONS**

Les émotions sont importantes en thérapie, parce qu'elles fournissent des informations vitales à propos des besoins du client et de l'évaluation qu'il en fait. Elles rendent accessibles les schèmes émotionnels mal adaptés (Elliot, Watson, Goldman, Greenberg, 2004; Greenberg *et al.*, 1993). Les informations provenant des émotions permettent de restructurer les schèmes et mènent à des changements comportementaux. La thérapie humaniste vise à favoriser la conscience émotionnelle du client qui peut obtenir l'information adaptative de ses émotions en prenant tout d'abord conscience de l'expérience émotionnelle associée à leur présence. Ces expériences sont utiles car elles organisent la réponse adaptative de la personne, réorganisent les structures internes et permettent la création de nouvelles structures adaptatives. Le client doit entrer en contact avec ses émotions et, avec l'aide du thérapeute, discriminer différents types d'émotion (colère, culpabilité/honte, tristesse). La thérapie requiert donc que les souvenirs émotionnels soient évoqués à nouveau durant la séance, pour qu'ils soient retravaillés et restructurés.

---

### **Les techniques d'intervention centrées sur les émotions**

L'intervention centrée sur les émotions, élaborée par Greenberg *et al.* (1993), s'attarde directement au travail émotionnel. Le livre de Greenberg, et Paivio (1997), *Working with Emotions in Psychotherapy*, propose des pistes d'interventions spécifiques à différentes émotions. L'hypothèse à la base de cette approche est que le client doit atteindre ses schèmes (affectifs et cognitifs) qui viennent interférer avec son fonctionnement adaptatif et les changer. La présence et la structure des schèmes peuvent être identifiées par l'entremise des marqueurs impliqués dans le processus émotionnel du client. Ces marqueurs indiquent au thérapeute quels sont les schèmes non fonctionnels importants pour le client. En plus, les marqueurs permettent de savoir si le client se sent émotionnellement prêt à travailler les schèmes (Greenberg *et al.*, 1993).

Les marqueurs permettent donc au thérapeute d'identifier l'intervention la plus appropriée à poser. Voici les trois interventions principalement utilisées dans les thérapies centrées sur les émotions :

1. la centration physiologique;
2. la technique du dialogue à deux chaises;
3. la technique du dialogue à chaise vide.

Nous présentons une brève description de ces interventions afin d'illustrer leur fonctionnement et leur objectif respectif.

#### ***La technique de centration physiologique***

L'hypothèse à l'origine de l'intervention centrée sur l'expérience physiologique est que la sensation physiologique existe indépendamment de notre désir de symboliser l'émotion. Cette sensation émerge des schèmes émotifs du client. Il est donc possible d'atteindre ces schèmes en portant attention aux processus internes (physiologiques). La sensation physiologique comprend les pensées, les émotions, les perceptions et le contexte. L'identification de l'émotion permet donc au client de décrire son processus émotionnel. Mais, en même temps, le fait d'étiqueter son émotion influence celle-ci en lui donnant un référent. Il y a donc une interaction circulaire entre le symbole et la sensation physiologique; c'est pourquoi l'expérience émotionnelle se modifie au fur et à mesure qu'elle est symbolisée.

#### ***La technique du dialogue à deux chaises***

Cette technique peut être utilisée principalement dans deux contextes, soit lorsque le client rapporte que deux parties de lui-même sont en opposition (un combat entre deux parties d'une même personne) ou lorsque la personne s'empêche d'exprimer ce qu'elle ressent (une partie de la personne empêche l'autre de s'exprimer).

L'hypothèse qui sous-tend l'intervention est qu'en permettant à la personne de s'engager dans un dialogue avec les deux parties opposées d'elle-même, un ajustement créateur surviendra. De ce contact découlera une solution qui permettra d'intégrer les différents points de vue. Le processus ne se veut pas une discussion à propos d'un conflit, mais plutôt une exploration de la présence d'un conflit. L'objectif de la technique est de permettre au client de vivre le conflit au présent et de trouver des nouvelles solutions pour le régler.

### **La technique du dialogue à chaise vide**

Cette technique est principalement utilisée lorsque le client semble aux prises avec une situation qui est inachevée avec une personne significative. Une situation inachevée est un encodage dans la mémoire d'interactions avec l'environnement qui se sont soldées par des besoins émotionnels non comblés. L'hypothèse de base justifiant l'utilisation de cette technique est que le client peut exprimer à une personne significative assise dans une chaise vide les émotions qui sont non intégrées à son *self*. Ceci permettra à la personne d'entrer en contact avec ses affects et de compléter le cycle émotionnel qui avait été suspendu au moment de la situation inachevée.

Le dialogue permet aussi aux schèmes émotionnels activés dans la situation d'inclure de nouvelles informations par rapport à la situation et par rapport au *self* de la personne. Le schème émotionnel se restructure en fonction de cette nouvelle expérience émotionnelle revécue dans un contexte où les informations diffèrent de celles présentes dans la situation initiale. La résolution est possible lorsque le client change son schème par rapport à lui-même et l'autre. L'objectif de cette technique n'est pas de permettre un dialogue avec la personne qui a blessé le client ou d'enseigner des méthodes de résolution de conflits, mais bien de permettre au client d'exprimer ses émotions par rapport à la situation.

### **L'efficacité de l'intervention centrée sur les émotions**

Elliott, Watson, Goldman et Greenberg (2004) ont recensé 18 recherches cliniques qui utilisaient la thérapie centrée sur le processus expérientiel (qui comprend la thérapie centrée sur les émotions). Les recherches disponibles montrent une efficacité thérapeutique très intéressante. Les auteurs, Elliott, Greenberg et Lietaer (2003), ont calculé à partir de plusieurs études la grandeur de l'effet<sup>1</sup> de la thérapie centrée sur le processus expérientiel. La grandeur de l'effet moyen pré/post

---

1. La grandeur de l'effet peut être expliquée comme étant l'étendue du changement chez les patients en cours de traitement. Une grandeur d'effet de 0,30 est faible, tandis qu'un résultat de 0,80 représente un effet important.

traitement est de 1,26 (n = 18 études, différence standardisée), ce qui appuie fortement l'efficacité thérapeutique de l'intervention.

Peu d'études, jusqu'à présent, s'intéressent spécifiquement à la thérapie centrée sur les émotions pour le TSPT. Elliott, Davis et Slatick (1998) ont effectué une étude pilote portant exclusivement sur le traitement des personnes souffrant de TSPT développé à la suite d'un acte criminel, avec l'approche centrée sur les émotions. Les chercheurs comparaient une thérapie TCC à une thérapie centrée sur les émotions version brève (16 rencontres). Bien que l'échantillon (n = 6) soit trop petit pour effectuer des tests statistiques permettant de comparer les deux groupes, les résultats obtenus sur différentes échelles pré/post-traitement se sont avérés prometteurs. Les auteurs suggèrent que des recherches futures puissent appuyer leurs résultats.

Somme toute, les interventions thérapeutiques portant sur l'expérience émotionnelle, autant d'orientation comportementale (exposition) qu'humaniste (thérapie centrée sur les émotions), démontrent une efficacité thérapeutique scientifiquement reconnue. Il s'avère donc pertinent de songer à combiner ces méthodes thérapeutiques pour favoriser l'expérience émotionnelle et pour faciliter le travail thérapeutique.

### **LES OBJECTIFS THÉRAPEUTIQUES ET UN PLAN DE TRAITEMENT COMBINÉ**

Les auteurs de l'article proposent un plan de traitement qui, tout comme la technique de l'exposition, vise directement le travail émotionnel. L'exposition comportementale s'intéresse principalement à la réduction de la peur et de l'anxiété, tandis que la thérapie centrée sur les émotions s'intéresse au travail d'autres émotions douloureuses. De la même façon que l'anxiété reste nécessaire à la technique d'exposition, ressentir la colère, la honte ou la tristesse est nécessaire pour l'intervention centrée sur les émotions. Le rationnel de ces techniques d'intervention est sensiblement le même. C'est à partir de l'expérience émotionnelle que le traitement s'articule. L'hypothèse avancée par les auteurs de l'article est qu'un traitement combiné augmentera l'efficacité de la thérapie, parce que davantage de manifestations du trouble se trouveront traitées et l'efficacité de la technique d'exposition sera favorisée par l'ajout proposé.

Étant donné que les victimes de TSPT ressentent une détresse psychologique sévère au moment de consulter, leur capacité de faire un travail émotionnel complexe, souvent douloureux, se voit réduite. C'est pourquoi le travail centré sur les émotions se verrait difficilement réalisable en début de traitement. Les auteurs suggèrent de commencer le traitement par la technique d'exposition.

Une relation thérapeutique plus solide pourra se développer une fois que l'anxiété et la peur seront moins intenses. Cette relation demeure un élément essentiel à la thérapie centrée sur les émotions. Les auteurs tiennent compte des recherches démontrant que certaines émotions nuisent au processus d'exposition dans la seconde partie du traitement. En effet, la thérapie d'exposition continue tout au long du processus thérapeutique. Dans la seconde partie du traitement, consacrée au travail émotionnel plus large, l'exposition prendra la forme d'exercices entre les rencontres. De cette manière, le travail émotionnel réalisé dans cette partie du traitement facilitera la réussite de l'exposition déjà amorcée depuis le début de la thérapie.

### CONCLUSION

Nous croyons qu'un traitement pour TSPT combinant la technique d'exposition et les techniques d'intervention centrées sur les émotions s'avérera davantage efficace qu'une thérapie se limitant à l'exposition seule. Bien que plusieurs recherches aient déjà combiné l'exposition à d'autres techniques d'intervention TCC, aucune n'a prouvé sa supériorité à l'exposition seule. La combinaison innovatrice proposée dans cet article préparera sans doute la voie à une intervention plus efficace pour le TSPT. Des recherches mettant à l'épreuve le protocole d'intervention proposé s'imposent donc.

### Références

- American Psychiatric Association. (1987). *Diagnostic and statistical mental disorder (3<sup>e</sup> éd. texte révisé)*. Washington D.C : Author.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder, (4<sup>e</sup> éd.)*. Washington D.C : Author.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York : International University Press.
- Brillon, P. (2001). *Diagnostic et traitement cognitivo-comportemental du TSPT. Guide pratique*. Montréal : Les Presses de l'Hôpital du Sacré-Cœur de Montréal.
- Brillon, P. (2004). *Comment aider les victimes souffrant de stress post-traumatique. Guide à l'intention du thérapeute*. Montréal : Les Éditions Québecor.
- DeRubeis, R. J. et Crits-Christoph, P. (1998). Empirically supported individual and group psychological treatments for adult mental disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*(1), 37-52.
- Elliott, R., Davis, K. L. et Slatick, E. (1998). Process-experiential therapy for posttraumatic stress difficulties. In L. S. Greenberg, J. C. Watson et G. Lietaer (Éds), *Handbook of experiential psychotherapy* (p. 249-271). New York : Guilford Press.
- Elliott, R., Greenberg, L. S et Lietaer, G. (2003). Research on experiential psychotherapies. In M. J Lambert, A. E. Bergin et S. L Garfield (Éds), *Handbook of psychotherapy and behavior change (5<sup>e</sup> éd., p. 493-539)*. New York : Wiley.
- Elliott, R., Watson, J. C., Goldman, R. N et Greenberg, S. L. (2004). *Learning emotion-focused therapy*. Washington : APA.
- Foa, E. B. et Kozak, M. J. (1986). Emotional processing of fear: Exposure to corrective information. *Psychological Bulletin, 99*, 20-35.



- Foa, E. B., Riggs, D. S., Massie, E. D. et Yarczower, M. (1995). The impact of fear activation and anger on the efficacy of exposure treatment for posttraumatic stress disorder. *Behavior Therapy*, 26, 487-499.
- Foa, E. B. et Rothbaum B. O. (1998). *Treating the trauma of rape : Cognitive-behavioural therapy for PTSD*. New York : Guilford Press.
- Foa, E. B., Steketee, G. et Rothbaum B. O. (1989). Behavioural/cognitive conceptualisations of post-traumatic stress disorder. *Behavior Therapy*, 20, 155-176.
- Frueh, B. C., Henning, K. R., Pelligrin, K. L. et Chobot, K. (1997). Relationship between scores on anger measures and PTSD symptomatology, employment, and compensation-seeking status combats veterans. *Journal of Clinical Psychology*, 53(8), 871-878.
- Greenberg, L. S. et Paivio, S. C. (1997). *Working with emotions in psychotherapy*. New York : The Guilford Press.
- Greenberg, L. S., Rice, L. N. et Elliott, R. (1993). *Facilitating emotional change: the moment-by-moment process*. New York : The Guilford Press.
- Hyer, L., O'Leary, W. C., Saucer, R. T., Blount, J., Harrison, W. R. et Boudewyns, P. A. (1986). Inpatient diagnosis of posttraumatic stress disorder. *Journal of Consulting Clinical Psychology*, 54, 698-702.
- Jaycox, L. H. et Foa, E. B. (1996). Obstacles in implementing exposure therapy for PTSD: Case discussions and practical solutions. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 3(3), 176-184.
- Jaycox, L. H., Foa, E. B. et Morral, A. R. (1998). Influence of emotional engagement and habituation on exposure therapy for PTSD. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 185-192.
- Kessler, R., Sonnega, A., Bromet, E., Hughes, M. et Nelson, C. (1995). Post-traumatic stress disorder in the National Comorbidity Survey. *Archives of General Psychiatry*, 52, 1048-1060.
- Leahy, R. L. et Holland S. J. (2000). *Treatment plans and interventions for depression and anxiety disorders*. New York : The Guilford Press.
- Lebowitz, L. et Newman, E. (1996). The Role of cognitive-affective themes in assessment and treatment of trauma reactions. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 3(3), 196-207.
- Opp, R. E. et Samson, A. Y. (1989). Taxonomy of guilt for combats veterans. *Professional Psychology: Research and Practice*, 20, 159-165.
- Rathus, J. L. et Sanderson, W. C. (1998). The role of emotion in psychopathology and treatment of the anxiety disorders. In W. F. Flack Jr. et J. D. Laird (Éds), *Emotions in psychopathology : Theory and research* (p. 254-264). New York : Oxford University Press, Inc.
- Resick, P. A et Calhoun, K. S. (2001). Posttraumatic stress disorder. In D. H. Barlow (Éd.), *Clinical handbook of psychological disorders* (3<sup>e</sup> éd.) (p. 60-74). New York : The Guilford Press.
- Riggs, D. S, Dancu, C. V., Gershuny, B. S, Greenberg, D. et Foa, E. B. (1992). Anger and post-traumatic stress disorder in female crime victims. *Journal of Traumatic Stress*, 5, 613-625.
- Rothbaum, B. O., Meadows, E. A., Resick, P. et Foy, D. W. (2000). Cognitive-behavioral therapy. In E.-B. Foa, T.-M. Keane et M.-J. Friedman (Éds), *Effective treatments for PTSD* (p. 60-83). New York : The Guilford Press.
- Smyth, L. (2000). *Overcoming post-traumatic stress disorder. Therapist Protocol*. USA : Best Practices for Therapy.
- Symes, L. (1995). Post traumatic stress disorder: An evolving concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 9, 195-202.
- The expert consensus guideline series: Treatment of posttraumatic stress disorder (1999). *The Journal of Clinical Psychiatry*, 60(16), 1-76.

## Intégration de techniques pour le traitement du TSPT

---

### Résumé

*Cette étude propose des pistes d'intervention afin d'améliorer les méthodes de traitement existant pour le trouble de stress post-traumatique (TSPT). Pour ce faire, des articles concernant l'efficacité des différentes techniques thérapeutiques cognitives-comportementales (TCC) ont été recensés. Seule l'exposition détient une efficacité démontrée dans plusieurs études et pour différents types de populations. Afin d'améliorer l'efficacité de cette technique, nous avons identifié ses limites. L'exposition ne traite pas certaines émotions spécifiquement et son efficacité diminue lorsque les victimes présentent des difficultés émotionnelles. Les auteurs suggèrent d'inclure des stratégies d'interventions humanistes, qui s'inspirent de la thérapie centrée sur les émotions élaborée par Greenberg, Rice et Elliott (1993), pour traiter les émotions des victimes de traumatismes.*

### Mots clés

*thérapie, trouble de stress post-traumatique, exposition, émotions, humaniste*

### Abstract

*This paper proposes paths of intervention aimed at improving existent intervention methods for the posttraumatic stress disorder (PTSD). To do so, we have compiled articles dealing with the efficacy of different cognitive and behavioural techniques. Exposition is the only one, which has shown its effectiveness in many studies for different populations. In order to improve this technique, we have taken into consideration its limits. Exposition doesn't treat some emotions specifically and its effectiveness is reduced when the victims experience emotional difficulties. We argue that the learning emotion focused therapy, elaborated by Greenberg, Rice et Elliott (1993), should be included in the strategies of intervention to deal with victims' emotions.*

### Key words

*treatment, posttraumatic stress disorder, exposition, emotion, humanist*

## **TRAJECTOIRES ET CORRÉLATS DE LA VIOLENCE PSYCHOLOGIQUE DE COUPLES PROVENANT DE LA POPULATION GÉNÉRALE<sup>1</sup>**

**PATTERNS AND CORRELATES OF PSYCHOLOGICAL VIOLENCE AMONG COUPLES  
FROM GENERAL POPULATION**

**Marie-France Lafontaine<sup>2</sup>**  
*Université d'Ottawa*

**Audrey Brassard**  
*Université du Québec à Trois-Rivières*

**Yvan Lussier**  
*Université du Québec à Trois-Rivières*

La violence conjugale est un problème relationnel complexe dont la société se préoccupe de plus en plus. Au cours des années, des efforts de compréhension sur les plans clinique et scientifique ont permis de mieux circonscrire les causes, les conséquences, les formes de violence ainsi que les dynamiques individuelles et relationnelles des acteurs impliqués dans les comportements violents. À cet égard, quatre aspects, moins bien documentés sur le plan scientifique et pouvant contribuer à une meilleure compréhension de la dynamique de violence conjugale, méritent une attention particulière : 1) la violence commune de type psychologique; 2) la violence féminine; 3) les trajectoires longitudinales de la violence de type psychologique ainsi que 4) leurs corrélats.

En premier lieu, il faut préciser que l'étude de la violence psychologique a souvent été négligée au détriment de l'étude de la violence physique (Straus, 1999), entraînant une perte d'information significative qui limite la conceptualisation actuelle des dynamiques de violence (Kwong, Bartholomew, Henderson et Trinke, 2003). Lorsque qu'existantes, les recherches étudiant la violence conjugale psychologique ont généralement été menées dans un contexte où le but de l'étude était de mieux comprendre la violence physique (voir Schumacher, Smith Slep et Heyman, 2001). Pourtant, la violence psychologique est un phénomène plus répandu dans les relations de couple que la violence physique. Un survol des études recensées montre que, systématiquement, la violence psychologique est de trois à sept fois plus élevée que la violence physique observée au sein des relations conjugales (Statistique Canada, 2005; Straus et Sweet, 1992). De plus, les conséquences de la violence psychologique chez le partenaire (p. ex., baisse de l'estime de soi, peur, etc.) semblent être aussi ou même plus dévastatrices que celles de la violence physique (O'Leary, 2001). La violence

1. Cette recherche a été rendue possible grâce à une subvention du CRSH octroyée à Yvan Lussier, ainsi qu'à une bourse postdoctorale et à une bourse de maîtrise du Fonds de recherche sur la société et la culture (FQRSC) accordée respectivement à Marie-France Lafontaine et à Audrey Brassard.
2. Adresse de correspondance : École de psychologie, Université d'Ottawa, 11, rue Marie-Curie (520), Ottawa (ON), K1N 6N5. Courriel : mlafonta@uottawa.ca.

psychologique est non seulement un corrélat de l'abus physique, mais elle en est aussi un précurseur (Murphy et O'Leary, 1989).

La compréhension du phénomène de la violence psychologique est limitée en raison du manque de consensus des gouvernements, des chercheurs et des cliniciens quant à la manière de la définir. Selon O'Leary (2001), il n'existe en effet toujours pas de définition claire de la violence conjugale psychologique pour des besoins légaux et diagnostiques. Ce dernier propose la définition de la violence conjugale psychologique suivante : présence de critiques et d'agressions verbales répétitives, et tentative d'isoler et de dominer le partenaire. Comparativement à la violence physique, la violence psychologique est donc plus souvent conceptualisée comme un mode général d'agir au lieu d'un acte singulier (Schumacher *et al.*, 2001). De ce fait, il est difficile de déterminer si un individu est violent ou non psychologiquement s'il rapporte n'avoir perpétré qu'un seul acte au cours de la dernière année. Une telle classification rendrait tout comportement isolé (p. ex., crier, insulter ou menacer son partenaire) comme étant un geste de violence « non acceptable » ou clinique, alors qu'il ne l'est peut-être pas. Un des objectifs de la présente étude est d'examiner différents points de rupture permettant de qualifier si les conjoints ont fait usage ou non de comportements violents psychologiquement. Trois points de rupture seront ainsi évalués : 1) un acte de violence et plus au cours de la dernière année; 2) deux actes de violence et plus au cours de la dernière année; et 3) cinq actes de violence et plus au cours de la dernière année.

En second lieu, il faut préciser que la violence a souvent été qualifiée de typiquement masculine. Au cours des vingt dernières années, l'approche féministe (p. ex., Walker, 1989, 1990), fondée sur la victimisation de la femme au profit du contrôle patriarcal de l'homme, a constitué un courant de recherche très influent en violence conjugale. Les résultats de recherches, comme celles réalisées auprès de femmes en maison d'hébergement victimes de violence conjugale ou celles basées sur les statistiques policières, ont permis de bien documenter une réalité incontestable de l'incidence de la violence perpétrée par l'homme envers la femme. Par contre, ces études ne prennent souvent en compte qu'une faible portion des agressions domestiques pouvant être vécues comme un crime (p. ex., agressions qui causent des blessures assez sérieuses). Dans cette perspective, la violence perpétrée par la femme est un phénomène qui a souvent été ignoré (Straus, 1999). La violence psychologique et même la violence physique ne semblent pas être exclusivement l'apanage des hommes. Un courant de recherche davantage relationnel ou centré sur les conflits familiaux (Fiebert, 1997; Straus, 1999) montre que la violence exprimée par les femmes au sein de leur relation intime est une réalité concrète qui mérite d'être étudiée. Par exemple, les études montrent que la violence psychologique et physique mineure et modérée peut être amorcée

par les deux partenaires du couple, alors que la violence sévère ou extrême est perpétrée presque exclusivement par les hommes (Arriaga et Oskamp, 1999). D'ailleurs, Straus et Sweet (1992) ont révélé que 74 % des hommes et 75 % des femmes (échantillon représentatif de couples américains) ont eu recours au moins une fois à une forme de violence conjugale psychologique durant les douze derniers mois. Quant à elle, l'enquête sociale générale de 2004 a démontré que 18 % des Canadiennes et 17 % des Canadiens ont déclaré en avoir été victimes au cours des cinq dernières années (Statistique Canada, 2005). De telles études font ressortir des taux de violence approximativement équivalents chez les sexes (Straus, 1999). Un deuxième objectif de cette étude consiste à explorer les comportements de violence psychologique au sein des relations de couple commis non seulement par les hommes, mais également par les conjointes.

En troisième lieu, à notre connaissance, aucune étude n'a examiné de façon longitudinale les trajectoires de violence psychologique chez les couples. Bradbury et Lawrence (1999) ont effectué une telle analyse longitudinale, mais ils se sont intéressés uniquement aux trajectoires de la violence physique chez des couples nouvellement mariés. Entre autres, ils montrent que les agressions physiques ne représentent pas une propriété stable et statique du mariage, mais qu'elles constituent plutôt un phénomène dynamique et variable. Toutefois, si les agressions physiques surviennent fréquemment, le problème devient alors stable. Le troisième objectif de la présente étude vise à obtenir un portrait de la persistance de la violence psychologique sur une période de deux ans (trois temps de mesure). Pour ce faire, trois trajectoires de violence psychologique ont été établies afin de classer les participants. La première trajectoire correspond aux participants qui rapportent une absence de violence psychologique aux trois temps de l'étude (Continuité de non-violence; CNV). La seconde trajectoire correspond aux participants qui ont été violents psychologiquement à un ou deux temps sur trois (Discontinuité de la violence; DV). La dernière trajectoire réfère aux individus qui rapportent une persistance de la violence psychologique à tous les temps de l'étude (Continuité de violence; CV).

En quatrième lieu, bien que certaines études aient mis l'accent sur les relations entre la violence conjugale psychologique manifestée par les hommes et les femmes et leurs caractéristiques sociodémographiques, de même que leur détresse conjugale et psychologique, à notre connaissance, peu d'études ont utilisé un protocole longitudinal pour examiner les relations entre ces variables. Un quatrième objectif de cette recherche vise donc à comparer les trois trajectoires de violence par rapport à des variables sociodémographiques, à l'ajustement conjugal et à la détresse psychologique.

D'abord, l'âge apparaît être une variable déterminante dans la compréhension de la violence conjugale psychologique. En effet, Straus et Sweet (1992) rapportent que la fréquence de ce type de violence présente un déclin avec l'âge. Le présent échantillon comporte des individus d'âges variés (de 22 à 73 ans). Il est ici pertinent de vérifier le lien entre l'âge et la persistance de la violence. Il a également été démontré qu'une personne qui vit en union libre est plus encline à la violence conjugale physique qu'une personne mariée (Stets et Straus, 1990). Il est donc postulé que la persistance de la violence psychologique à travers le temps sera associée au statut conjugal. La durée de la relation est une autre variable qui apparaît être liée à la violence conjugale. Selon certains chercheurs, le niveau de violence physique dans une relation augmenterait dans le temps chez les couples en relation à long terme (Capaldi, Shortt et Crosby, 2003). D'autres chercheurs ont découvert un lien entre la durée de la relation et la violence psychologique (Hammock et O'Hearn, 2002; Ray et Gold, 1996). Leurs résultats, obtenus auprès de couples en relation de fréquentation, suggèrent que la présence de ce type de violence se retrouve davantage dans les relations à long terme que dans les plus récentes. Il est donc postulé dans la présente étude que les relations à long terme seront associées à une violence psychologique plus persistante.

Quelques études corrélationnelles transversales démontrent qu'un faible ajustement dyadique chez les hommes et les femmes est lié à leur utilisation de violence psychologique (Dye et Davis, 2003; Gavazzi, McKenry, Jacobson, Julian et Lohman, 2000; Sagrestano, Heavey et Christensen, 1999). Il est alors possible de concevoir qu'un faible ajustement dyadique soit lié à la persistance de la violence psychologique.

En utilisant un protocole de recherche corrélational, des chercheurs ont découvert qu'un niveau élevé de détresse psychologique chez les conjoints est lié de manière transversale et longitudinale à l'adoption de comportements de violence psychologique envers le partenaire (Good, Heppner, Hillenbrand et Wang, 1995; Julian, McKenry, Gavazzi et Law, 1999; Kim et Capaldi, 2004). Par exemple, Kim et Capaldi (2004) démontrent que les symptômes de dépression prédisent les agressions psychologiques chez de jeunes couples au cours d'une période de trois ans. La présente étude postule donc une relation entre la détresse psychologique et la persistance de la violence.

L'atteinte de ces quatre objectifs de recherche permettra de jeter un regard critique sur la nature, les trajectoires et les corrélats de la violence psychologique au sein d'un échantillon de couples provenant de la communauté. Sur le plan clinique, l'examen de différents points de rupture de la violence psychologique ainsi que l'étude de ses corrélats aideront les

intervenants à mieux saisir les enjeux de la violence psychologique au sein des relations de couple.

## **HYPOTHÈSES**

La recherche a pour but principal de fournir des données descriptives sur la persistance des comportements de violence conjugale psychologique au sein d'un échantillon de la population québécoise. De cet objectif découlent cinq hypothèses de recherche : 1) le groupe continuité de violence psychologique aux trois temps de l'étude (CV) sera composé d'individus plus jeunes que ceux qui sont violents à un ou deux temps sur trois (Discontinuité de Violence; DV), qui eux seront plus jeunes que les individus rapportant une absence de violence psychologique aux trois temps de l'étude (Continuité de non-violence; CNV); 2) le groupe CV sera en relation de couple depuis plus longtemps que le groupe DV, qui se distinguera par une durée de relation plus grande que le groupe CNV; 3) le groupe CV sera plus enclin à vivre en union libre qu'à être marié que le groupe DV, lui-même plus susceptible de vivre en union libre que le groupe CNV; 4) le groupe CV rapportera un ajustement conjugal moins élevé que le groupe DV, qui lui sera moins bien ajusté sur le plan conjugal que le groupe CNV; 5) le groupe CV rapportera davantage de détresse psychologique lorsque comparé au groupe DV, lui-même plus en détresse que le groupe CNV. Chacune de ces hypothèses sera examinée selon les trois points de rupture établissant le seuil de la violence psychologique (1 et +, 2 et +, 5 et +). De façon exploratoire, il est attendu que l'écart entre les groupes sera plus marqué à mesure que le seuil requis de violence augmente (un point de rupture plus élevé implique plus d'actes de violence dans la dernière année).

## **MÉTHODE**

### **Participants**

L'échantillon de la présente étude comprend 90 couples francophones provenant de la population québécoise. En raison de valeurs manquantes pour certains sujets, seules les données de 82 hommes et de 83 femmes ont été retenues. Pour participer au premier temps de l'étude, les répondants devaient être âgés de plus de 18 ans et ils devaient être mariés ou vivre en couple depuis au moins six mois (mariés,  $n = 121$  ; conjoints de fait,  $n = 44$ ). Au troisième temps de l'étude, les répondants demeuraient en couple depuis en moyenne 19,52 ans ( $ÉT = 9,96$ ) et avaient 3,94 enfants ( $ÉT = 1,50$ ;  $n = 100$  % des participants avaient au moins un enfant). L'âge varie de 22 à 73 ans, la moyenne étant de 44,41 ans ( $ÉT = 10,35$ ) pour les femmes et de 46,69 ans ( $ÉT = 10,49$ ) pour les hommes. Enfin, la scolarité était en moyenne de 13,56 années ( $ÉT = 3,23$ ) pour les femmes et les hommes de l'échantillon.

### Procédure

Les participants ont été recrutés par voie de sondage et sollicités à trois reprises entre 1999 et 2002. Lors de la première phase de la recherche, 500 couples ont été recrutés aléatoirement dans la population québécoise pour participer à une étude sur le couple et ses conflits. Ils ont reçu un questionnaire par le biais du courrier, identifié spécifiquement pour l'homme ou pour la femme. Les répondants ont été invités à le compléter individuellement et à le retourner à l'aide d'une enveloppe pré-affranchie en étant assurés de la confidentialité des données. Des 500 couples sélectionnés, 316 ont retourné leur questionnaire complété (taux de réponse de 63,2 %). Un an plus tard, 154 des 316 couples du départ ont répondu à une deuxième passation (taux de réponse de 48,7 %). Enfin, deux ans après le lancement de l'étude, 90 couples ont accepté de retourner le questionnaire pour une troisième fois (taux de réponse de 58,4 %). Les données de la présente étude font référence à ce dernier échantillon. Ce dernier ne diffère pas de l'échantillon original de 316 couples quant au revenu [ $\chi^2(5, N = 604) = 5,3, n.s.$ ], à la détresse psychologique [ $t(604) = 0,36, n.s.$ ] et à l'ajustement dyadique [ $t(611) = 1,95, n.s.$ ]. Toutefois, ces individus sont plus âgés [ $\chi^2(5, N = 630) = 18,51, p < .01$ ], plus nombreux à être mariés [ $\chi^2(1, 632) = 9,35, p < .01$ ], plus scolarisés [ $\chi^2(2, N = 630) = 11,02, p < .01$ ] et ont moins de comportements de violence psychologique envers le partenaire [ $t(604) = 2,01, p < .05$ ] que l'échantillon de répondants initial.

### Instruments de mesure

L'*Échelle révisée des stratégies de conflits conjugaux* (Straus, Hamby, Boney-McCoy et Sugarman, 1996, traduit par Lussier, 1997) comporte 78 items évaluant l'occurrence de comportements violents au cours des douze derniers mois. Plusieurs stratégies de résolution de conflits y sont étudiées, dont la violence psychologique. À l'aide d'une échelle en sept points (« ceci n'est jamais arrivé », « 1 fois », « 2 fois », « 3 à 5 fois », « 6 à 10 fois », « 11 à 20 fois », « plus de 20 fois » et « pas au cours de la dernière année, mais c'est déjà arrivé avant »), les participants indiquent à quelle fréquence ils ont utilisé ces stratégies avec leur partenaire. Les catégories de réponse sont recodées à l'aide de points milieux fixés à 0, 1, 2, 4, 8, 15 et 25. La catégorie « pas au cours de la dernière année, mais c'est déjà arrivé avant » est cotée 0 afin d'obtenir la prévalence annuelle des comportements de violence psychologique. L'échelle de violence psychologique comporte huit items (p. ex., « J'ai insulté mon partenaire ou je me suis adressé à lui en sacrant » ; « J'ai hurlé ou crié après mon partenaire » ; « J'ai menacé de frapper ou de lancer un objet à mon partenaire » ; « j'ai détruit quelque chose qui appartenait à mon partenaire »). Les scores totaux obtenus pour cette échelle s'étendent de 0 à 200, un score élevé reflétant une plus grande utilisation de ces actes. Straus et ses collègues (1996) rapportent des coefficients de consistance



interne relativement élevés pour la violence psychologique (.79). Au sein du présent échantillon, les coefficients alpha correspondent à .72 pour la violence psychologique au temps 1 et à .68 pour les 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> temps de l'étude.

La version française de l'*Échelle d'ajustement dyadique* (Spanier, 1976; Baillargeon, Dubois et Marineau, 1986) évalue la satisfaction conjugale à l'aide de 32 items. Dans la version abrégée utilisée, seuls les 8 items les plus discriminants ont été retenus (Valois, Lussier, Sabourin et Dupont, 1998). Le score global d'adaptation varie entre 0 et 41, un score élevé traduisant une plus grande satisfaction. Le point de rupture qui distingue les couples satisfaits des couples en détresse est de 27, ce qui correspond au seuil clinique de 100 utilisé dans la version originale. L'instrument, dans sa version originale, possède une fidélité et des validités convergente et discriminante adéquates (Baillargeon *et al.*, 1986; Sabourin, Lussier, Laplante et Wright, 1990; Spanier, 1976). La version abrégée utilisée est fortement corrélée à la version originale en 32 items ( $r = .94$ ) et le coefficient alpha atteint .89 (Valois *et al.*, 1998). Pour ce qui est de l'échantillon à l'étude, le coefficient alpha correspond à .85 au premier temps de l'étude, à .87 au deuxième temps et à .86 au troisième temps de l'étude.

L'*Index des symptômes psychologiques* (Ilfeld, 1978) est une version abrégée et adaptée du Hopkins Checklist développé par Derogatis, Lipman, Rickels, Uhlenhuth et Covi (1974). Ce questionnaire a été traduit en français par Kovess, Murphy, Tousignant et Fournier (1985). Dans la version abrégée proposée par Santé Québec (1995), cet outil contient 14 items, cotés sur une échelle en quatre points. Les individus doivent indiquer la réponse qui décrit le mieux leur état psychologique au cours des sept derniers jours. Le score total varie de 0 à 42 et un score supérieur à 30 équivaut à un seuil clinique de détresse psychologique. Le coefficient de cohérence interne obtenu par Martin, Sabourin et Gendreau (1989) est adéquat (.89). Pour le présent échantillon, il atteint respectivement .90, .91 et .90 pour les trois temps.

## RÉSULTATS

### Prévalence de la violence psychologique

Le Tableau 1 présente la prévalence des actes de violence psychologique des hommes et des femmes à chaque temps de l'étude selon les trois points de rupture décrits précédemment. D'abord, lorsque le point de rupture d'au moins un acte de violence est considéré, les résultats montrent que plus de la moitié des hommes et des femmes de l'échantillon disent avoir eu au moins un comportement de violence psychologique au cours de l'année précédant chacun des trois temps de l'étude. Ensuite, le

**Tableau 1 Prévalence de la violence psychologique aux trois temps de l'étude selon les trois points de rupture de la violence chez les hommes et les femmes**

Prévalence de la violence	Temps 1		Temps 2		Temps 3							
	Hommes		Femmes		Hommes		Femmes					
	%	n	%	n	%	n	%	n				
Point de rupture 1 acte et +	59,0	49	57,3	47	53,0	44	57,3	47	51,8	43	51,2	42
Point de rupture 2 actes et +	50,6	42	51,2	42	45,8	38	52,4	43	42,2	35	40,2	33
Point de rupture 5 actes et +	30,1	25	29,3	24	22,9	19	22,0	18	24,1	20	26,8	22

second point de rupture présenté indique qu'un peu moins de la moitié des hommes et des femmes ont manifesté deux actes de violence psychologique et plus au cours des 12 mois antérieurs à chacun des trois temps de l'étude. Puis, la prévalence de la violence psychologique est moindre lorsque le troisième point de rupture est utilisé, soit celui qui établit à cinq le nombre d'actes de violence requis pour être classé dans le groupe de violence. Pour les trois temps de l'étude, c'est environ le quart des hommes et des femmes qui rapportent avoir manifesté un minimum de cinq actes de violence psychologique dans la dernière année. Ces résultats laissent entrevoir des prévalences de violence similaires entre les hommes et les femmes.

La répartition des hommes et des femmes dans les trajectoires longitudinales de violence psychologique est présentée dans le Tableau 2, pour chaque point de rupture utilisé. Lorsque le point de rupture d'au moins un acte de violence est considéré, les individus se retrouvent presque également répartis dans les groupes CV (Continuité de la violence), DV (Discontinuité de la violence) et CNV (Continuité de non-violence), indépendamment de leur sexe. Lorsque le point de rupture de deux actes ou plus est employé, quatre hommes sur dix se retrouvent dans le groupe CNV, et moins du tiers des hommes forment les groupes DV et CV, alors que les femmes se répartissent presque également dans les trois groupes. Avec le dernier point de rupture de cinq actes et plus, six individus sur dix composent le groupe CNV, alors qu'une personne sur quatre ou moins fait partie du groupe DV ou CV, autant chez les hommes que les femmes. Bien que la répartition des individus dans les groupes apparaisse comparable chez les deux sexes, les analyses qui cherchent à vérifier les hypothèses sont conduites séparément pour les hommes et les femmes.

**Tableau 2 Répartition des participants dans les trois trajectoires de violence psychologique selon les trois points de rupture de la violence chez les hommes et les femmes**

Répartition dans les trajectoires	Groupe CNV				Groupe DV				Groupe CV			
	Hommes		Femmes		Hommes		Femmes		Hommes		Femmes	
	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>
Point de rupture 1 acte et +	31,3	26	26,8	22	30,1	25	39,0	32	38,6	32	34,1	28
Point de rupture 2 actes et +	41,0	34	34,1	28	27,7	23	37,8	31	31,3	26	28,0	23
Point de rupture 5 actes et +	59,0	49	64,6	53	26,5	22	17,1	14	14,5	12	18,3	15

*Note.* CNV = Continuité de non-violence. DV = Discontinuité de la violence. CV = Continuité de la violence.

### Corrélat des trajectoires de violence psychologique

Les trois trajectoires sont d'abord comparées pour ce qui est de l'âge et de la durée de la relation à l'aide d'analyses de variance, et ce, pour chaque point de rupture de la violence psychologique (voir Tableau 3). Des différences significatives émergent chez les femmes entre les groupes de violence du point de rupture d'un acte et plus. Les femmes du groupe CV sont en effet plus jeunes et en couple depuis moins d'années que celles du groupe CNV. Les mêmes résultats apparaissent lorsque le point de rupture de deux actes et plus est employé, mais n'atteignent pas le seuil de signification au dernier point de rupture. Les hommes, quant à eux, ne diffèrent ni en âge ni en durée de la relation selon qu'ils endossent une trajectoire ou une autre.

Des analyses du chi-carré ont permis d'effectuer la comparaison des trois trajectoires de violence psychologique pour ce qui est du statut civil (marié vs union libre), séparément chez les hommes et les femmes, et ce, en fonction de chaque point de rupture. Une seule différence significative émerge entre les groupes au point de rupture de cinq actes et plus chez les hommes [ $\chi^2(2, N = 83) = 7,83, p < .05$ ]. En effet, les hommes du groupe CV sont moins nombreux à être mariés (41,7 %;  $n = 5$ ) que ceux des groupes CNV (73,5 %;  $n = 36$ ) et DV (86,4 %;  $n = 19$ ). Nous ne retrouvons pas cette différence aux autres points de rupture, ni chez les femmes.

Des analyses de variance à mesures répétées ont été réalisées pour chaque point de rupture afin de comparer l'ajustement conjugal des trois trajectoires de violence psychologique aux trois temps de l'étude (voir Tableau 4). Chez les hommes, les analyses démontrent que les individus

Trajectoires de violence conjugale psychologique

**Tableau 3 Comparaison des trois trajectoires de violence psychologique pour l'âge et la durée de la relation au temps 3 selon les trois points de rupture de la violence chez les hommes et les femmes**

		Groupe CNV		Groupe DV		Groupe CV		F	Post-hoc
		M	ÉT	M	ÉT	M	ÉT		
<b>Point de rupture 1 acte et +</b>									
Âge	H	48,00	10,69	47,76	11,86	44,81	9,15	0,84	
	F	48,32	9,81	45,38	10,02	40,25	9,99	4,29*	CV < CNV
Durée relation	H	21,08	8,98	19,52	10,92	18,41	9,93	0,52	
	F	23,50	10,40	19,91	8,36	15,79	10,60	3,93*	CV < CNV
<b>Point de rupture 2 actes et +</b>									
Âge	H	47,59	10,64	47,57	11,21	44,77	9,75	0,64	
	F	48,93	10,12	43,39	9,40	40,30	10,15	5,10**	CV < CNV
Durée relation	H	20,65	9,27	18,48	10,94	19,15	9,99	0,36	
	F	23,82	9,97	18,42	8,06	15,57	11,02	4,95**	CV < CNV
<b>Point de rupture 5 actes et +</b>									
Âge	H	47,67	11,01	47,86	9,90	40,58	7,45	2,47	
	F	45,43	9,61	46,64	12,18	38,73	9,80	2,98	
Durée relation	H	20,00	10,02	20,77	10,01	15,67	8,98	1,15	
	F	20,81	9,26	20,36	12,02	13,87	9,65	2,98	

Note. CNV = Continuité de non-violence. DV = Discontinuité de la violence. CV = Continuité de la violence. H = Hommes. F = Femmes.

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

du groupe CV sont moins adaptés sur le plan conjugal que les deux autres groupes (CNV, DV) au premier point de rupture seulement. En ce qui a trait au deuxième point de rupture, seuls les hommes du groupe CNV ont un meilleur ajustement dyadique que ceux du groupe CV. Enfin, lorsque le point de rupture de cinq actes et plus est considéré, les hommes qui forment le groupe DV se rapprochent du groupe CV et ces deux groupes présentent un ajustement conjugal plus faible que le groupe CNV. Quant aux femmes, elles présentent un patron de résultats plus stable aux trois points de rupture : le groupe CV rapporte une satisfaction conjugale plus faible que les groupes DV et CNV.

Une autre série d'analyses de variance à mesures répétées a été effectuée sur les indices de détresse psychologique à tous les temps de l'étude en fonction des trois groupes de violence psychologique pour les trois points de rupture. Le Tableau 5 démontre que les hommes et les

**Tableau 4 Comparaison des moyennes d'ajustement conjugal aux trois temps de l'étude pour les trois trajectoires de violence psychologique selon les trois points de rupture de la violence des hommes et des femmes**

		Ajustement conjugal						F	Post-hoc
		Temps 1		Temps 2		Temps 3			
		M	ÉT	M	ÉT	M	ÉT		
<b>Point de rupture 1 acte et +</b>									
Hommes	CNV	33,52	5,48	34,24	4,15	35,00	3,99	12,30***	CV < CNV, DV
	DV	31,91	3,66	32,43	5,92	33,65	3,86		
	CV	29,18	4,68	28,18	4,12	28,89	5,02		
Femmes	CNV	34,16	4,36	34,36	4,76	34,58	4,22	11,10***	CV < CNV, DV
	DV	30,96	5,40	32,56	5,38	32,78	5,33		
	CV	27,24	6,57	27,28	4,75	29,08	5,20		
<b>Point de rupture 2 actes et +</b>									
Hommes	CNV	33,34	4,97	34,21	3,99	34,52	4,01	10,84***	CV < CNV
	DV	30,84	4,40	31,11	7,22	32,63	5,61		
	CV	29,25	4,47	27,96	2,65	29,04	4,33		
Femmes	CNV	33,56	4,44	34,32	4,55	34,72	3,88	10,99***	CV < CNV, DV
	DV	30,28	6,64	31,48	5,60	31,72	6,01		
	CV	27,14	5,73	27,00	4,73	28,95	4,76		
<b>Point de rupture 5 actes et +</b>									
Hommes	CNV	32,60	5,06	33,52	4,95	34,17	4,89	12,22***	CV, DV < CNV
	DV	31,21	2,66	28,53	5,22	30,79	3,78		
	CV	26,64	4,88	27,64	2,42	27,09	3,48		
Femmes	CNV	32,49	5,59	33,31	5,12	33,73	4,88	11,54***	CV < CNV, DV
	DV	28,58	4,32	28,83	4,11	29,00	5,49		
	CV	25,79	6,51	26,21	5,24	29,00	5,50		

*Note.* CNV = Continuité de non-violence. DV = Discontinuité de la Violence. CV = Continuité de la violence.

\*\*\* $p < .001$ .

Trajectoires de violence conjugale psychologique

**Tableau 5 Comparaison des moyennes de détresse psychologique aux trois temps de l'étude pour les trois trajectoires de violence psychologique selon les trois points de rupture de la violence des hommes et des femmes**

		Détresse psychologique						F	Post-hoc
		Temps 1		Temps 2		Temps 3			
		M	ÉT	M	ÉT	M	ÉT		
<b>Point de rupture 1 acte et +</b>									
Hommes	CNV	18,29	12,28	15,63	14,72	13,79	11,62	5,57**	CV > CNV
	DV	20,92	15,37	19,92	14,20	19,56	11,78		
	CV	27,57	16,35	26,57	11,38	25,90	13,63		
Femmes	CNV	16,86	10,01	16,62	10,29	16,24	10,37	9,03***	CV > CNV
	DV	25,81	16,99	27,08	20,35	20,85	14,11		
	CV	33,41	15,30	32,07	13,79	30,59	14,81		
<b>Point de rupture 2 actes et +</b>									
Hommes	CNV	18,56	12,55	15,56	13,70	14,75	11,37	6,83**	CV > CNV
	DV	22,39	14,94	21,30	13,44	20,22	12,18		
	CV	28,33	17,49	28,42	11,73	27,50	13,67		
Femmes	CNV	20,31	11,99	18,19	11,18	16,77	9,79	8,92***	CV > CNV, DV
	DV	23,92	16,97	26,88	20,16	22,04	14,73		
	CV	35,32	15,25	33,95	13,81	31,82	15,28		
<b>Point de rupture 5 actes et +</b>									
Hommes	CNV	19,11	13,12	16,19	12,82	16,32	11,86	8,78***	CV, DV > CNV
	DV	26,10	14,36	26,05	12,62	22,62	12,40		
	CV	31,18	21,13	32,91	11,39	32,27	13,49		
Femmes	CNV	22,23	16,08	20,96	15,29	18,17	12,23	8,67***	CV, DV > CNV
	DV	28,58	8,41	32,33	16,71	33,50	13,13		
	CV	35,93	16,13	36,40	15,01	30,20	15,79		

Note. CNV = Continuité de non-violence. DV = Discontinuité de la Violence. CV = Continuité de la violence.

\*\*  $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$ .

femmes formant le groupe CV présentent davantage de détresse psychologique que le groupe CNV, peu importe le point de rupture. de surcroît, chez les femmes, le groupe DV présente moins de détresse que le groupe CV lorsque le second point de rupture est retenu. Toutefois, au point de rupture le plus sévère (5 et +), le groupe DV présente significativement plus de détresse psychologique que le groupe CNV, et ce, tant chez les hommes que chez les femmes.

## DISCUSSION

La présente étude visait à examiner les trajectoires de violence psychologique d'un échantillon d'hommes et de femmes de la population québécoise. Premièrement, selon le point de rupture utilisé, le nombre d'hommes et de femmes ayant eu des comportements violents peut varier entre 22 % (point de rupture 5 actes et +) et 59 % (point de rupture 1 acte et +). Les insultes, les menaces et les attaques verbales sont donc des comportements répandus au sein des relations de couple. Quelle fréquence de comportements est la plus juste afin de déterminer s'il y a eu violence psychologique ou non? Il faudrait s'interroger davantage sur ces critères, car ils changent de façon importante le taux de prévalence.

Deuxièmement, il est possible d'affirmer que la violence psychologique touche à la fois les hommes et les femmes. Les agressions verbales ne sont pas des comportements sexualisés. Elles constituent de la violence commune. Ces résultats appuient ceux d'autres études réalisées auprès de la population générale (voir Archer, 2000). Afin de stimuler le débat sur les comparaisons de genre, l'emploi d'autres mesures psychométriques du construit de la violence psychologique (p. ex., Tolman, 1999) pourrait permettre de mieux saisir les ressemblances et différences vécues par les femmes et les hommes. Il est encore trop tôt pour clore le débat uniquement à partir de l'instrument utilisé dans la présente étude (Straus *et al.*, 1996).

Troisièmement, cette étude a permis de présenter diverses trajectoires de violence psychologique à travers le temps. À l'instar des résultats obtenus pour la violence physique (Bradbury et Lawrence, 1999), les présentes données montrent que les agressions psychologiques ne représentent pas nécessairement un mode d'interaction stable et statique au sein des relations conjugales. Elles peuvent s'estomper ou ressurgir. Ce constat justifie l'intérêt d'identifier les facteurs (p. ex., variables dispositionnelles, stratégies d'adaptation, stressors conjugaux et contextuels) qui déterminent ces différentes trajectoires. Sur le plan thérapeutique, ces résultats mettent en lumière l'importance de réévaluer régulièrement la persistance de la violence psychologique chez les individus vivant en couple.

Quatrièmement, en ce qui a trait aux corrélats des trajectoires de violence psychologique, la présence continue de violence chez les femmes plus jeunes (en âge chronologique et en termes de durée de la relation) et chez les hommes qui vivent en union libre peut être expliquée par un faible investissement dans la relation amoureuse, par des attentes plus élevées envers le conjoint, un plus grand besoin d'indépendance et/ou une tendance limitée à faire des compromis (Stets et Straus, 1990). De telles explications mériteraient d'être validées. En ce qui concerne la durée de la relation, les résultats sont contraires à l'hypothèse de départ. Les études antérieures réalisées auprès de populations adolescentes montraient, en effet, que la durée de l'union est en lien positif avec la violence psychologique (Hammock et O'Hearn, 2002; Ray et Gold, 1996). La présente étude confirme plutôt les résultats obtenus par d'autres chercheurs qui ont étudié la violence physique auprès de couples de la communauté (O'Leary, Barling, Arias, Rosenbaum, Malone et Tyree, 1989). Ces derniers ont démontré que ce type de violence émise par les femmes diminue avec la durée de la relation, tandis cette réduction n'est pas significative chez les hommes. Ainsi, il est pertinent que les campagnes de sensibilisation visant à réduire la violence conjugale ciblent directement les jeunes adultes. Sur le plan de l'intervention clinique, il semble important de bien évaluer la présence de violence psychologique, surtout chez les jeunes couples.

Par ailleurs, les femmes qui rapportent une continuité de violence présentent un moins bon ajustement sur le plan dyadique que les femmes des deux autres trajectoires de violence (discontinue et non-violence), peu importe le point de rupture. Pour les hommes, ceux qui persistent dans la violence présentent également un moins bon ajustement dyadique que ceux qui ne rapportent pas de violence. Lorsque le point de rupture est de cinq comportements et plus de violence, les groupes d'hommes qui ont eu de façon continue ou discontinue des comportements de violence au cours des deux années de l'étude rapportent une cote plus basse d'ajustement conjugal que le groupe non violent. Dans l'ensemble, ces résultats confirment ceux retrouvés dans la littérature existante à l'effet que la violence psychologique est liée à un plus faible ajustement dyadique (p. ex., Dye et Davis, 2003), et ce, même si le critère utilisé pour définir la violence s'appuie sur un seul acte. Toutefois, l'utilisation des trajectoires longitudinales vient démontrer que lorsque la violence est discontinue au cours d'une période de deux ans, elle n'est pas nécessairement associée à un faible ajustement conjugal. Il s'avère donc important de distinguer et d'évaluer ces deux dimensions.

Enfin, les hommes et les femmes qui présentent une continuité de violence présentent plus de détresse psychologique que ceux qui ne rapportent pas de violence, peu importe le point de rupture. Lorsque le



point de rupture est de cinq comportements et plus de violence, les hommes et les femmes qui rapportent une instabilité dans leurs comportements de violence sont significativement plus en détresse psychologique que ceux qui n'ont jamais été violents. Ainsi, la stabilité ou l'instabilité dans le temps, peut selon le point de rupture, être associée à la présence de symptômes psychologiques. Ces résultats confirment ceux d'études antérieures (Kim et Capaldi, 2004).

Pour ce qui est des limites de la présente étude, il faut préciser qu'en dépit d'un large échantillon de départ et de sa représentativité, moins du tiers des répondants ont participé aux trois phases de l'étude se déroulant sur une période de deux années. Cette attrition peut influencer les résultats. D'ailleurs, les conjoints qui ont participé à toutes les phases de l'étude étaient moins violents psychologiquement au départ que ceux qui ont abandonné. De plus, seule la violence auto-rapportée a été considérée et le lien entre celle-ci et la désirabilité sociale n'a pas été examiné. Il serait pertinent de reprendre l'analyse des patrons longitudinaux de violence psychologique en utilisant un plus grand nombre de participants afin d'augmenter la puissance statistique. Un plus grand échantillon permettrait également de s'attarder à la violence physique, moins présente que la violence psychologique au sein des couples. Des durées d'union variables permettraient de mieux cerner le phénomène de la violence à diverses phases d'une relation. Par ailleurs, un échantillon clinique de couple (p. ex., couples en thérapie, couples dont l'homme est en traitement pour ses comportements violents) pourrait apporter un éclairage différent sur la violence au sein des couples en difficulté. Il serait aussi intéressant de vérifier si les individus qui font partie des différentes trajectoires de violence conjugale en subissent à leur tour, afin de différencier les couples où la violence est bidirectionnelle de ceux où elle est unidirectionnelle. Enfin, les comportements de violence psychologique devraient être évalués dès les débuts de la relation de couple, lors de la période des fréquentations, afin d'avoir un portrait évolutif beaucoup plus réaliste des différentes trajectoires que peut prendre la violence au sein des couples. Il serait ainsi plus facile d'identifier les divers facteurs prédisposants, les facteurs précipitants et les facteurs de maintien de la violence conjugale.

#### Références

- Archer, J. (2000). Sex differences in aggression between heterosexual partners : A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 5, 651-680.
- Arriaga, X. B. et Oskamp, S. (1999). The nature, correlates, and consequences of violence in intimate relationships. In X. B. Arriaga et S. Oskamp (Éds), *Violence in intimate relationships* (p. 3-16). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Baillargeon, J., Dubois, G. et Marineau, R. (1986). Traduction française de l'Échelle d'ajustement dyadique. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 18, 24-34.

## Trajectoires de violence conjugale psychologique

---

- Bradbury, T. N. et Lawrence, E. (1999). Physical aggression and the longitudinal course of newlywed marriage. In X. B. Arriaga et S. Oskamp (Éds), *Violence in intimate relationships* (p. 181-202). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Capaldi, D. M., Shortt, J. W. et Crosby, L. (2003). Physical and psychological aggression in at-risk young couples : Stability and change in young adulthood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 1-27.
- Derogatis, L. R., Lipman, R. S., Rickels, K., Uhlenhuth, E. H. et Covi, L. (1974). The Hopkins Symptom Checklist (HSCL) : A self-report symptom inventory. *Behavioral Science*, 19, 1-15.
- Dye, M. L. et Davis, K. E. (2003). Stalking and psychological abuse : Common factors and relationship-specific characteristics. *Violence and Victims*, 18, 163-180.
- Fiebert, M. S. (1997). Annotated bibliography : References examining assaults by women on their spouses/partners. In B. M. Dank et R. Refinette (Éds), *Sexual harassment and sexual consent* (Vol. 1, p 273-286). New Brunswick : Transaction Publishers.
- Gavazzi, S. M., McKenry, P. C., Jacobson, J. A., Julian, T. W. et Lohman, B. (2000). Modeling the effects of expressed emotion, psychiatric symptomology, and marital quality levels on male and female verbal aggression. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 669-682.
- Good, G. E., Hoppner, M. J., Hillenbrand, G. T. L. et Wang, L. F. (1995). Sexual and psychological violence: An exploratory study of predictors in college men. *Journal of Men's Studies*, 4, 59-71.
- Hammock, G. et O'Hearn, R. (2002). Psychological aggression in dating relationships: Predictive models for males and females. *Violence and Victims*, 17, 525-540.
- Ilfeld, F. W. (1978). Methodological issues in relating psychiatric symptoms to social stressor. *Psychological Report*, 39, 1251-1258.
- Julian, T. W., McKenry, P. C., Gavazzi, S. M. et Law, J. C. (1999). Test of family of origin structural models of male verbal and physical aggression. *Journal of Family Issues*, 20, 397-423.
- Kim, H. K. et Capaldi, D. M. (2004). The association of antisocial behavior and depressive symptoms between partners and risk for aggression in romantic relationships. *Journal of Family Psychology*, 18, 82-96.
- Kovess, V., Murphy, H. G. M., Tousignant, M. et Fournier L. (1985). *Évaluation de l'état de santé de la population des territoires des DSC de Verdun et de Rimouski*. Montréal : Unité de recherche psychosociale du Centre hospitalier Douglas.
- Kwong, M. J., Bartholomew, K., Henderson, A. J. Z. et Trinke, S. J. (2003). The intergenerational transmission of relationship violence. *Journal of Family Psychology*, 17, 288-301.
- Lussier, Y. (1997). *Traduction française de l'Échelle révisée des stratégies de conflits*. Manuscrit inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Martin, F., Sabourin, S. et Gendreau, P. (1989). Les dimensions de la détresse psychologique: analyse factorielle confirmatoire de type hiérarchique. *Journal international de psychologie*, 24, 571-584.
- Murphy, C. M. et O'Leary, K. D. (1989). Psychological aggression predicts physical aggression in early marriage. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 579-582.
- O'Leary, K. D. (2001). Psychological abuse: a variable deserving critical attention in domestic violence. In K. D. O'Leary et R. G. Maiuro (Éds), *Psychological Abuse in violent domestic relations* (p. 3-28). New York : Springer.
- O'Leary, K., Barling, J., Arias, I., Rosenbaum, A., Malone, J. et Tyree, A. (1989). Prevalence and stability of physical aggression between spouses : A longitudinal analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 263-268.
- Ray, A. L. et Gold, S. R. (1996). Gender roles, aggression and alcohol use in dating relationships. *The Journal of Sex Research*, 33, 47-5.
- Sabourin, S., Lussier, Y., Laplante, B. et Wright, J. (1990). Unidimensional and multidimensional models of dyadic adjustment : A hierarchical reconciliation. *Psychological Assessment*, 2, 333-337.

- Sagrestano, L. M., Heavey C. L. et Christensen, A. (1999). Perceived power and physical violence in marital conflict. *Journal of Social Issues*, 55, 65-79.
- Santé Québec (1995). *Et la santé, ça va en 1992-1993? Rapport de l'Enquête sociale et de la santé 1992-1993*. Montréal : Ministère de la Santé et des Services sociaux, Gouvernement du Québec.
- Shumacher, Smith Slep, A. M. et Heyman, R. E. (2001). Risk factors for male-to-female partner psychological abuse. *Aggression and Violent Behavior*, 6, 255-268.
- Spanier, G. B. (1976). Measuring dyadic adjustment : New scales for assessing the quality of marriage and similar dyads. *Journal of Marriage and the Family*, 38, 15-28.
- Statistique Canada (2005). *La violence familiale au Canada : un profil statistique, 2005*. Ottawa : Centre Canadien de la statistique juridique.
- Stets, J. E. et Straus, M. A. (1990). The marriage license as a hitting license: A comparison of assaults in dating, cohabiting and married couples. In M. A. Straus et R. J. Gelles (Éds), *Physical violence in American families* (p. 227-241). New Brunswick, NJ : Transaction Publishers.
- Straus, M. A. (1999). The controversy over domestic violence by women : A methodological, theoretical, and sociology of science analysis. In X. B. Arriaga et S. Oskamp (Éds), *Violence in intimate relationships* (p. 17-44). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Straus, M. A. et Sweet, S. (1992). Verbal/symbolic aggression in couples : Incidence rates and relationships to personal characteristics. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 346-357.
- Straus, M. A., Hamby, S. L., Boney-McCoy, S. et Sugarman, D. B. (1996). The revised conflict tactics scales (CTS2). Development and preliminary psychometric data. *Journal of Family Issues*, 17, 283-316.
- Tolman, R. M. (1999). The validation of the psychological maltreatment of women inventory. *Violence and Victims*, 14, 25-35.
- Valois, P., Lussier, Y., Sabourin, S. et Dupont, G. (1998, Août). *Dyadic adjustment scale : An item response theory analysis*. Communication présentée au congrès de l'American Psychological Association, San Francisco.
- Walker, L. E. A. (1989). Psychology and violence against women. *American Psychologist*, 44, 659-702.
- Walker, L. E. A. (1990). Response to Mills and Mould. *American Psychologist*, 45, 676-677.

### Résumé

Cette étude vise à fournir des données descriptives sur l'évolution de la violence conjugale psychologique. Un échantillon de 90 couples (population générale) a répondu à trois reprises à un questionnaire sociodémographique, à l'Échelle d'ajustement dyadique (Spanier, 1976), à l'Inventaire des symptômes psychiatriques (Ilfeld, 1978) et à l'Échelle révisée des stratégies de conflits conjugaux (Straus, Hamby, Boney-McCoy et Sugarman, 1996). La prévalence de la violence est présentée en fonction de trois points de rupture. Des trajectoires de violence psychologique sont examinées ainsi que leurs corrélats. Des différences significatives sont observées entre ces trajectoires en ce qui a trait aux variables sociodémographiques, à l'ajustement dyadique et à la détresse psychologique.

### Abstract

The main goal of the present study is to present descriptive data concerning the evolution of intimate psychological violence. A sample of 90 couples (drawn from the general population) completed a sociodemographic

### Mots-clés

violence conjugale psychologique, données longitudinales, couples, ajustement dyadique et détresse psychologique

### Key words

psychological intimate violence, longitudinal data, couples, dyadic adjustment and psychological distress

## Trajectoires de violence conjugale psychologique

---

*questionnaire, the Dyadic Adjustment Scale (Spanier, 1976), the Psychological Symptom Index (Illfeld, 1978) and the Revised Conflict Tactics Scales (Straus, Hamby, Boney-McCoy and Sugarman, 1996) on three separate occasions. Data on the prevalence of violence are presented according to three cutoff points. Patterns of psychological violence and its correlates are examined. Significant differences were found in the patterns with respect to sociodemographic variables, dyadic adjustment and psychological distress.*

## **INTERVENTION AUPRÈS D'ENFANTS PRÉSENTANT DES COMPORTEMENTS SEXUELS PROBLÉMATIQUES : UN PROGRAMME NOVATEUR AU QUÉBEC<sup>1</sup>**

**TREATMENT FOR CHILDREN WITH SEXUALLY PROBLEMATIC BEHAVIOUR :  
AN INNOVATIVE PROGRAM IMPLEMENTED IN QUÉBEC**

**Mélanie M. Gagnon**  
*Université de Montréal*

**Claudia Tremblay<sup>2</sup>**  
*Les Centres jeunesse de Lanaudière*

**Huguette Bégin**  
*Université de Montréal*

Depuis plusieurs années, les professionnels qui interviennent auprès des familles et des milieux d'accueil aux prises avec des enfants manifestant des comportements sexuels inadaptés se retrouvent souvent désarmés en raison de leurs connaissances limitées et du manque d'outils d'intervention appropriés. De surcroît, comme le problème est souvent nié par l'enfant et minimisé ou dramatisé par les parents, il est difficile d'obtenir un portrait juste des comportements sexuels problématiques de l'enfant et du contexte au sein duquel ils prennent place. Le *Programme d'intervention, À la croisée des chemins, auprès d'enfants présentant des comportements sexuels problématiques* a été élaboré afin de répondre aux besoins spécifiques de ces enfants, de leur famille et des milieux d'accueil.

Cet article présente les grandes lignes de ce programme d'intervention novateur offert à des groupes d'enfants et de parents référés par les Centres jeunesse, les Centres locaux de services communautaires (CLSC) et les organismes communautaires; nous y décrivons la problématique des enfants manifestant des comportements sexuels inadaptés, le programme ainsi que les modalités d'intervention et discuterons de certains constats relatifs à l'implantation du programme.

### **SURVOL DE LA PROBLÉMATIQUE**

L'ampleur du phénomène des enfants présentant des comportements sexuels problématiques est difficile à préciser et semble sous-estimée. En effet, très peu de données sont disponibles et les statistiques rapportées

1. La réalisation de cette recherche a été rendue possible, en partie, grâce à un octroi du ministère de la Sécurité publique, dans le cadre de la stratégie nationale de la prévention de la criminalité.  
Pour obtenir le dépliant de formation concernant l'animation du « Programme d'intervention, À la croisée des chemins, auprès d'enfants présentant des comportements sexuels problématiques », veuillez contacter Les Centres jeunesse de Lanaudière, 260, rue Lavaltrie Sud, Joliette (QC), J6E 5X7. Téléphone : (450) 756-4555.
2. Adresse de correspondance : Claudia Tremblay, Les Centres jeunesse de Lanaudière, 260, rue Lavaltrie Sud, Joliette (QC), J6E 5X7. Téléphone : (450) 756-4555. Télécopieur : (450) 756-1748. Courriel : [claudia.tremblay@ssss.gouv.qc.ca](mailto:claudia.tremblay@ssss.gouv.qc.ca)

dans les recherches sont fondées sur le nombre de cas qui parviennent à l'attention des autorités. Aux États-Unis, les enfants âgés de 6 à 12 ans seraient responsables de 13 à 18 % des gestes sexuels de nature agressive posés à l'endroit d'autres enfants (Pithers et Gray, 1998). Au Québec, une étude menée par la Direction de la protection de la jeunesse des Centres jeunesse de Montréal, portant sur l'incidence de l'abus sexuel par des mineurs pour l'année 1996, révèle que 11 % des jeunes ayant posé des gestes sexuels de nature agressive sont âgés entre 8 et 11 ans (Association des Centres jeunesse du Québec, 2000). Au-delà des statistiques qui révèlent un problème social d'importance, les écrits scientifiques font ressortir le caractère agressif et abusif des comportements sexuels de ces enfants ainsi que les séquelles vécues par les enfants initiés ou contraints à de tels gestes sexuels (Bonner, Walker et Berliner, 1999; Gray et Pithers, 1993; Hall et Mathews, 1996; Haugaard et Tilly, 1988; Johnson, 2002; Ryan, 2000).

Bien que l'examen de la littérature fasse état de la multiplicité des expressions utilisées pour caractériser les enfants présentant des comportements à caractère sexuel, il existe un certain consensus chez les chercheurs et les cliniciens concernant la définition des comportements sexuels spécifiques pouvant être problématiques. Celle-ci impliquerait des comportements qui : (a) sont plus fréquents que ceux attendus selon l'âge développemental, (b) interfèrent avec le développement de l'enfant, (c) apparaissent entre enfants d'âge et de niveau de développement différents, (d) comprennent divers types d'activités sexuelles, (e) persistent dans le temps et les situations, (f) impliquent l'utilisation de la coercition et (g) se poursuivent en dépit de la supervision et de l'intervention des adultes (Chaffin, Letourneau et Silovsky, 2002; Gil, 1993; Gray, Busconi, Houchens et Pithers, 1997; Gray, Pithers, Busconi et Houchens, 1999; Hall et Mathews, 1996; Hall, Mathews et Pearce, 1998, 2002; Silovsky et Niec, 2002). Par ailleurs, il est important de noter que les comportements sexuels chez les enfants varient selon les cultures et les groupes sociaux et que, conséquemment, de telles variations influencent la définition de ce qui constitue un comportement sexuel sain ou problématique dans l'enfance (Friedrich, Sandfort, Oostveen et Cohen-Kettenis, 2000; Larsson, Svedin et Friedrich, 2000; Sandfort et Cohen-Kettenis, 2000). Toutefois, les chercheurs s'entendent pour dire que les comportements sexuels d'un enfant se situent de part et d'autre d'un continuum allant de l'exploration sexuelle saine aux comportements sexuels agressifs (Berliner, Manaois et Monastersky, 1986; Bonner, Walker et Berliner, 1999; Hall et Mathews, 1996; Johnson et Feldmeth, 1993; Pithers, Gray, Busconi et Houchens, 1998b).

Par ailleurs, ces enfants cumulent plusieurs facteurs de risque tant au plan comportemental (problèmes de comportement de nature affective,

sociale et scolaire) qu'au plan personnel (histoires de victimisation sexuelle, physique et psychologique) ou familial (structure familiale chaotique, dysfonctionnement familial, milieu de vie sexualisé) (Bonner *et al.*, 1999; Friedrich et Luecke, 1988; Gagnon, Bégin et Tremblay, 2005; Gray *et al.*, 1997, 1999; Hall et Mathews, 1996; Hall, *et al.*, 1998, 2002; Johnson, 1993a; Pithers *et al.*, 1998a, 1998b). De plus, en Amérique du Nord, des auteurs identifient surtout le risque d'apparition de comportements sexuels inadaptés chez les enfants en besoin de protection et placés hors de leur milieu familial et considèrent qu'ils sont un groupe plus à risque, notamment en raison de la convergence des facteurs de risque multiples (Hoyle, 2000; Pithers et Gray, 1998; Ryan 1989; Thompson, Authier et Ruma, 1994).

De surcroît, non seulement les programmes d'intervention spécialisés pour les enfants présentant des comportements sexuels problématiques sont peu nombreux (Araji, 1997), mais l'évaluation de tels programmes demeure précaire et la littérature scientifique à ce sujet est quasi inexistante. En effet, à ce jour, la recension des écrits scientifiques ne révèle que deux recherches évaluatives de programmes d'intervention offerts à cette clientèle d'enfants (Bonner *et al.*, 1999; Pithers *et al.*, 1998b). Bien que les résultats de ces recherches fassent état d'améliorations entre le début et la fin de l'intervention au plan des comportements sexuels problématiques, aucune d'entre elles ne peut attribuer les changements observés à la participation au programme. Cependant, Ryan (2000) souligne la nécessité d'intervenir tôt afin de prévenir l'aggravation du comportement sexuel inadapté et de contribuer à la prévention de l'agression sexuelle.

Les professionnels qui interviennent auprès d'enfants ou de familles aux prises avec une telle problématique vivent souvent un sentiment d'impuissance relié à l'absence de connaissances et de services spécifiques pour cette clientèle et il n'existe, à notre connaissance, aucun programme structuré au Québec, offert aux enfants, âgés de 6 à 12 ans qui présentent des comportements sexuels problématiques. Devant cette réalité et à la suite des demandes grandissantes des intervenants, plus particulièrement de ceux des Centres jeunesse de Lanaudière, Tremblay et Gagnon (2005) ont développé un programme d'intervention destiné aux enfants présentant des comportements sexuels problématiques et à leurs parents<sup>1</sup>. Ce programme d'intervention novateur, *À la croisée des chemins*, est centré sur les besoins des enfants et de leurs parents. Nous

---

1. Pour simplifier la lecture, nous entendons par le terme « parent » tous les adultes qui ont la responsabilité de l'enfant : les parents biologiques, les parents de familles d'accueil ou de familles adoptives, les éducateurs de maisons d'accueil, de résidences de groupe ou de centres de réadaptation, etc.

représentons ici une première démarche évaluative en regard de son implantation.

## **DESCRIPTION DU PROGRAMME D'INTERVENTION**

Les prochains paragraphes précisent le cadre général du programme, les objectifs généraux et les objectifs spécifiques du programme ainsi que les modalités d'intervention.

### **Cadre général du programme**

Le programme d'intervention *À la croisée des chemins*, conçu pour une clientèle d'enfants âgés de 6 à 12 ans, s'adresse aux garçons et aux filles qui manifestent des comportements sexuels problématiques et à leurs parents ou adultes significatifs pour eux. À cet effet, il est considéré que l'existence d'un lien d'attachement et d'un rôle parental est tout aussi significatif et nécessite soutien et éducation, et ce, tout particulièrement lorsque l'enfant est séparé de son milieu familial d'origine et vit en milieu substitut (famille d'accueil, résidence de groupe, etc.).

À l'instar de ce que recommandent plusieurs auteurs dans le domaine, le programme *À la croisée des chemins* privilégie l'intervention de groupe auprès des enfants présentant des comportements sexuels problématiques car elle permet de briser l'isolement, favorise un sentiment d'appartenance stable qui suscite et maintient le goût du changement chez les participants. Le groupe favorise aussi des expériences de socialisation positive et stimule l'acquisition de comportements plus appropriés, notamment par l'apprentissage de nouvelles stratégies de résolution de conflits (Bonner *et al.*, 1999; Cunningham et MacFarlane, 1996; Hoyle, 2000; Johnson, 1993b; Johnson et Berry, 1989; National Adolescent Perpetrator Network, 1993; Pithers *et al.*, 1998b).

### **Objectifs du programme**

Le programme d'intervention *À la croisée des chemins* a pour but de prévenir les gestes sexuels inadaptés à l'endroit d'autres enfants. Dans cette optique, le programme vise à : (a) comprendre la séquence de sentiments, de pensées et d'actions impliquée dans les comportements sexuels problématiques, (b) sensibiliser les enfants et les parents à l'expression saine de la sexualité et (c) atténuer l'apparition des comportements sexuels problématiques en favorisant l'acquisition de nouvelles habiletés personnelles, sociales et familiales. En agissant dans une perspective préventive, les risques d'aggravation des comportements sexuels problématiques devraient s'atténuer et, par ricochet, permettre d'éviter de futures victimisations.



Spécifiquement, les activités du programme permettent à l'enfant : (a) de reconnaître son comportement sexuel problématique; (b) d'identifier les mécanismes déclencheurs et les conséquences du comportement sexuel problématique; (c) de développer des connaissances en matière d'éducation à la sexualité saine; (d) de prendre conscience de ses limites personnelles et de celles d'autrui; (e) de développer ses compétences sociales; (f) d'améliorer ses habiletés favorisant le contrôle de soi et (g) de renforcer son estime de soi. Pour l'ensemble des parents, les cibles d'intervention visées en cours d'intervention sont : (a) la reconnaissance des comportements sexuels problématiques de leur enfant; (b) la compréhension des mécanismes déclencheurs menant aux gestes sexuels inadéquats; (c) l'établissement d'une supervision adéquate limitant ainsi les activités qui placent l'enfant dans une situation propice aux comportements sexuels inadéquats; (d) l'apprentissage de connaissances et le développement d'habiletés en matière d'éducation à la sexualité et (e) le développement d'habiletés parentales par l'apprentissage d'une communication ouverte, d'une attention positive et du renforcement de l'estime de soi de l'enfant.

### **Modalités d'intervention**

Le programme d'intervention *À la croisée des chemins* est un ensemble intégré d'activités offert parallèlement aux enfants et aux parents. À l'instar de ce que suggèrent les professionnels œuvrant dans ce domaine et devant la complexité des enjeux dynamiques et des nombreuses cibles d'intervention, nous avons opté pour une approche éclectique, fortement inspirée de l'orientation cognitive-comportementale (Cunningham et MacFarlane, 1996; Johnson, 1993b; Pithers *et al.*, 1998b). Cette approche favorise en effet l'exploration des comportements sexuels problématiques et permet de diminuer la fréquence des comportements perturbateurs en corrigeant les déficits sur le plan sociocognitif, en augmentant le contrôle des enfants sur leurs propres comportements (p.ex. : lors de la résolution de problèmes, de la gestion de la colère) et en renforçant les habiletés sociales et l'estime de soi. De plus, cette approche vise également à améliorer les compétences parentales en aidant les parents de ces enfants à adopter des attitudes et des pratiques éducatives qui favorisent la réduction des comportements perturbateurs de l'enfant et le remplacement de ceux-ci par des comportements adéquats.

Par ailleurs, l'influence d'un milieu familial conflictuel et dysfonctionnel ainsi que d'un environnement sexualisé justifie l'accent mis sur la théorie des systèmes au sein du programme. En effet, tous les membres de la famille sont perçus comme contribuant au système pathologique qui maintient les comportements sexuels problématiques. La famille est décrite comme un système multigénérationnel caractérisé par différents sous-systèmes internes (fratrie, couple, parents, etc.) et influencé par une

variété de systèmes externes (travail, école, Centre jeunesse, milieu substitut, etc.). Ces sous-systèmes interagissent continuellement entre eux. Ainsi, une situation stressante vécue par un des membres ou un des sous-systèmes de la famille nécessite un réajustement et une adaptation des autres membres du système familial. La théorie des systèmes dirige donc l'attention vers les rôles joués par les personnes significatives lors du développement des comportements inappropriés et lors du processus de changement (Robert, 1994). L'implication des membres de la famille dans le processus thérapeutique peut donc favoriser une meilleure supervision et une meilleure protection de l'enfant, l'établissement de règles et de rôles appropriés selon l'âge du jeune, le développement de limites personnelles sécurisantes et la construction d'un système de soutien adéquat pour la famille. En raison du contexte actuel où plusieurs enfants vivent en milieu substitut, il apparaît donc essentiel d'impliquer dans le processus d'intervention non seulement les parents biologiques, mais tous les adultes qui ont un lien d'attachement et qui exercent un rôle parental auprès de l'enfant. L'approche vise à améliorer la relation parent-enfant (ou adulte-enfant) et à renforcer l'intervention et la supervision au sein du milieu de vie de l'enfant (biologique ou substitut) afin de favoriser une meilleure compréhension et une meilleure gestion des comportements sexuels problématiques.

Le programme d'intervention *À la croisée des chemins* comprend deux volets, un volet « enfants » et un volet « parents », regroupant des modules d'intervention ayant différents objectifs généraux qui sont atteints tout au long des rencontres par le biais d'objectifs spécifiques. Les volets « enfants » et « parents » comprennent quatre modules : (a) l'accueil, (b) les comportements sexuels problématiques, (c) l'éducation à la sexualité et, finalement, (d) les habiletés personnelles et sociales pour les enfants et les habiletés parentales pour les parents.

Toutes les rencontres sont développées selon la même grille horaire et comportent une ou deux activités thématiques. Le déroulement proposé facilite la compréhension, la concentration et la confiance des participants. De plus, lorsque les rencontres se déroulent de la même façon, les participants s'engagent plus facilement dans les activités. Cependant, les intervenants doivent tenir compte des réalités de chaque enfant et de chaque parent. Ainsi, un participant peut vivre une situation particulière qui nécessite qu'on s'y attarde plus longuement.

Par ailleurs, considérant que le nombre d'individus influence le fonctionnement d'un groupe et les modes de communication (Cunningham et MacFarlane, 1996; Johnson, 1993b), le programme d'intervention *À la croisée des chemins* a été développé pour des groupes formés d'un minimum de quatre enfants et d'un maximum de sept. Avec un plus grand

nombre de participants, il est difficile d'accorder le temps nécessaire au vécu de chaque enfant. De plus, au-delà de sept enfants, la gestion du groupe devient plus ardue. Le groupe de parents est composé d'un minimum de quatre participants et d'un maximum de quatorze parents. Afin de s'assurer d'échanges intéressants et diversifiés entre les parents, il est important de compter sur un nombre minimal de parents. De plus, le choix du nombre de participants tient compte du fait que certains participants, enfants et parents, peuvent abandonner le programme en cours de processus, être retirés du programme ou encore s'absenter lors de rencontres.

De plus, tout comme dans la majorité des programmes disponibles auprès des enfants présentant des comportements sexuels problématiques (Araji, 1997; Burton, Rasmussen, Bradshaw, Christopherson et Huke, 1998; Bonner *et al.*, 1999; Johnson, 1993b; Pithers *et al.*, 1998b), les enfants sont répartis dans les groupes selon le sexe et l'âge développemental (6 à 9 ans et 10 à 12 ans). Cette division des groupes selon l'âge permet d'utiliser des techniques appropriées à chaque groupe d'âge telles que le jeu, l'art, l'écriture, la vidéo, etc. Les enfants peuvent maîtriser des comportements adéquats sans être exposés à des concepts qu'ils ne comprennent pas (Araji, 1997). De plus, des auteurs, dont Cunningham et MacFarlane (1996) ainsi que Johnson (1993b), insistent sur la composition de groupes d'enfants du même sexe afin de favoriser l'expression et le soutien entre pairs. Pour leur part, les parents sont regroupés à l'intérieur d'un même groupe. Pour le même enfant, il est possible de retrouver deux participants au groupe de parents (p. ex. : les deux parents ou un parent biologique et l'éducateur de résidence de groupe). Aucune restriction n'est formulée quant au fait que deux adultes participent au groupe pour le même enfant s'il existe une communication positive et une bonne entente entre les deux. En ce sens, l'implication conjointe de deux adultes dans la vie d'un enfant permet la mise en place d'un environnement sécurisant pour celui-ci et favorise la présence d'un discours similaire concernant les comportements sexuels problématiques.

En raison de la nature de la problématique, du type de groupe (thérapeutique, de soutien et éducatif) et de la clientèle cible, un groupe fermé est privilégié dans le programme d'intervention *À la croisée des chemins*. Ce type de groupe favorise la confiance entre les membres, la cohésion au sein du groupe, la stabilité des rôles et des normes et la coopération. Il est vrai que les absences et les abandons ont un effet plus marqué sur le groupe lorsque celui-ci est fermé; toutefois, l'engagement plus intense des participants compense les inconvénients de cette situation.

Dans la littérature, la durée des programmes d'intervention destinés à ces enfants varie considérablement (de 10 semaines à 24 mois) et implique une rencontre hebdomadaire de 60 à 90 minutes (Berliner et Rawlings, 1991; Bonner *et al.*, 1999; Burton *et al.*, 1998; Cunningham et MacFarlane, 1996; Gray et Pithers, 1993; Johnson, 1993b; Johnson et Berry, 1989). Le programme d'intervention *À la croisée des chemins* s'étale, quant à lui, sur 23 rencontres, à raison d'une rencontre de 90 minutes par semaine. Les rencontres de groupe des enfants et des parents se déroulent parallèlement. Elles ont lieu en avant-midi ou en après-midi. Toutefois, les rencontres en matinée maximisent le niveau d'éveil et de concentration des enfants.

Enfin, le programme d'intervention *À la croisée des chemins* privilégie la co-animation : les interventions de groupe sont, en effet, dispensées par deux intervenants psychosociaux et, lorsque possible, par une dyade homme-femme. Plusieurs auteurs ont noté que la co-animation, tant pour les membres du groupe que pour les animateurs, représente un modèle de communication et de résolution de conflits, une occasion d'expérimenter différents styles d'interaction et un plus large éventail de techniques et de stratégies d'intervention. De plus, en co-animation mixte, les participants sont exposés à un modèle de relation homme-femme égalitaire et non conflictuelle. La co-animation peut aussi sécuriser le groupe quant à l'éventualité de l'absence ou du départ de l'un des animateurs (Heap, 1994; Wickham, 1993).

Par ailleurs, l'intervention de groupe en co-animation représente un contexte d'apprentissage intéressant pour les intervenants moins familiarisés avec l'intervention de groupe ou la problématique ciblée. De plus, cette approche peut s'avérer une méthode de formation pour des étudiants, car elle permet le développement d'habiletés, le partage des responsabilités, le soutien mutuel ainsi que l'évolution professionnelle par le biais des rétroactions. Ce type d'animation facilite aussi la gestion du groupe lorsqu'il y a utilisation d'une variété d'activités offertes à de jeunes enfants (Heap, 1994; Henry, 1992; Middleman, 1980).

## **DESCRIPTION DE L'ÉTUDE**

Au Québec, à notre connaissance, le programme d'intervention *À la croisée des chemins* est le premier programme destiné aux enfants présentant des comportements sexuels problématiques faisant l'objet d'une évaluation. Il va sans dire que l'implantation d'un nouveau programme se fait rarement sans entraves et que, dans le contexte social actuel où les programmes d'intervention sont, pour diverses raisons (délai important entre la référence et le début du programme, résistance des gestionnaires, refus de participation au programme, ressources moindres que prévues), sujets à des modifications, l'évaluation de l'implantation d'un

tel programme revêt un grand intérêt. Dans cette optique, nous avons entrepris une évaluation formative visant à apporter des modifications afin d'améliorer la qualité du programme offert et, de façon ultime, favoriser la réduction des problèmes (Desrosiers, Kishchuk, Ouellet, Desjardins, Beauregard et Perreault, 1998). Dans cette perspective, la perception des bénéficiaires, des animateurs de groupe ainsi que des superviseurs s'est avérée un moyen utile de recueillir de l'information sur le fonctionnement, le niveau d'appréciation et l'adaptation du programme aux besoins de la clientèle et des milieux. Le programme d'intervention *À la croisée des chemins*, implanté aux Centres jeunesse de Lanaudière, a été offert, entre 2000 et 2003, à sept groupes d'enfants et à trois groupes de parents. Les groupes d'enfants sont composés en fonction de l'âge des enfants (6-9 ans et 10-12 ans). De plus, le nombre de participant est plus restreint (5 à 7 enfants) que dans les groupes de parents (12 à 15 participants).

### **Objectifs de l'étude**

La présente étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche de plus grande envergure portant sur l'évaluation de l'implantation du programme d'intervention *À la croisée des chemins* dont l'objectif général vise à améliorer les composantes du programme. Dans une perspective formative, l'étude présentée dans cet article s'intéresse plus précisément aux forces et aux limites rencontrées lors de l'implantation du programme<sup>1</sup> et tente de répondre à la question suivante : Quelle est la perception des participants, des enfants et des parents quant aux composantes pouvant influencer l'implantation du programme?

### **Description de l'échantillon<sup>2</sup>**

L'échantillon est formé de huit groupes de discussion : trois groupes d'enfants, trois groupes de parents et deux groupes d'animateurs. Chaque groupe de discussion comprend de quatre à huit participants. Le Tableau 1 présente les statistiques descriptives concernant les variables sociodémographiques des 46 participants, soit 15 enfants, 18 parents et 13 animateurs.

L'échantillon total est composé de 15 enfants (13 garçons et 2 filles) âgés en moyenne de 11,5 ans, de 18 parents (13 femmes et 5 hommes) et de 13 animateurs (12 femmes et 1 homme) dont la majorité des animateurs est âgée de moins de 40 ans (76,5 %; 53,8 %). Près du tiers

- 
1. Pour une description de la perception des participants concernant les changements perçus et les diverses composantes internes du programme, consulter Gagnon, Tremblay, Bégin et Lachance (soumis).
  2. Un nombre limité d'enfants et de parents qui ont bénéficié de l'intervention *À la croisée des chemins* ont participé à l'étude.

**Tableau 1 Répartition des enfants et des parents ayant participé aux groupes de discussion selon leurs caractéristiques sociodémographiques (N = 46)**

Variables sociodémographiques	Fréquences	Pourcentages (%)
<b>Enfants (n = 15)</b>		
<u>Sexe</u>		
Masculin	13	86,7
Féminin	2	13,3
<u>Âge</u>		
10 ans	1	6,7
11 ans	7	46,7
12 ans	6	40,0
13 ans	1	6,7
<u>Milieu de vie</u>		
Famille biologique	4	26,7
Famille d'accueil	3	20,0
Maison d'accueil	1	6,7
Résidence de groupe	5	33,3
Centre de réadaptation	2	13,3
<b>Parents (n = 18)</b>		
<u>Sexe</u>		
Masculin	5	27,8
Féminin	13	72,8
<u>Âge</u>		
26-35 ans	8	44,4
36-45 ans	7	38,9
46 ans et plus	3	16,7
<u>Statut des adultes participants</u>		
Parent biologique	6	33,3
Parent de famille d'accueil	6	33,3
Éducateur de maison d'accueil	1	5,6
Éducateur de résidence de groupe	4	22,2
Éducateur de centre de réadaptation	1	5,6

**Tableau 1 Répartition des enfants et des parents ayant participé aux groupes de discussion selon leurs caractéristiques sociodémographiques (N = 46) (suite)**

Variables sociodémographiques	Fréquences	Pourcentages (%)
<b>Animateurs (n = 13)</b>		
<u>Sexe</u>		
Masculin	1	7,7
Féminin	12	92,3
<u>Âge</u>		
25 ans et moins	2	15,4
26-35 ans	5	38,5
36-45 ans	4	30,8
46 ans et plus	2	15,4
<u>Domaine d'étude</u>		
Travail social	3	23,1
Sexologie	3	23,1
Psychologie	2	15,4
Autres domaines en sciences humaines	5	38,5
<u>Années d'expérience avec la clientèle en difficulté</u>		
2 ans ou moins	2	15,4
3 à 5 ans	3	23,1
6 à 10 ans	3	23,1
11 à 15 ans	3	23,1
16 ans et plus	2	15,4

des enfants vivent avec leurs parents biologiques (26,7 %), soit leur mère (13,3 %), leur père biologique (6,7 %) ou leurs deux parents (6,7 %); la majorité des enfants vivent en milieu substitut (famille d'accueil : 20 %; maison d'accueil : 6,7 %; résidence de groupe : 33,3 %; centre de réadaptation : 13,3 %).

Le groupe d'adultes est composé de parents biologiques (33,3 %), de parents de familles d'accueil (33,3 %) et d'éducateurs de milieux de réadaptation (maison d'accueil : 5,6 %; résidence de groupe : 22,2 %; centre de réadaptation : 5,6 %).

Les groupes d'animateurs regroupent des intervenants ayant une formation en travail social (23,1 %), en sexologie (23,1 %), en psychologie

(15,4 %) ou dans un autre domaine connexe aux sciences humaines (psychoéducation, éducation spécialisée, criminologie; 38,5 %). De plus, la majorité des animateurs ont entre 3 et 10 ans d'expérience auprès de la clientèle en difficulté des Centres jeunesse.

### **Déroulement des groupes de discussion**

Les groupes de discussion sont formés immédiatement après la participation au programme d'intervention *À la croisée des chemins*. D'abord, un formulaire de consentement et un questionnaire de renseignements généraux sont distribués et expliqués aux participants, puis signés et remis au modérateur (Greenbaum, 1998). Les parents remplissent le formulaire de consentement pour eux-mêmes et pour leur enfant. Ensuite, les objectifs et le déroulement du groupe de discussion ainsi que les conditions éthiques sont présentés aux participants par le modérateur (Steward et Shamdasani, 1990). Les propos évoqués dans les groupes de discussion sont enregistrés sur une bande audio pour fins d'analyse et la durée des rencontres est d'une heure pour les enfants et de deux heures pour les parents (Krueger, 1998; Morgan, 1998).

Les rencontres ont lieu dans les salles où se déroulent les séances de groupe. Deux observateurs sont assis en retrait dans la salle et consignent des observations sur la dynamique du groupe et sur les comportements non verbaux des participants (Beyea, 2000; Kidd et Parshall, 2000; Morrison-Beedy, Côté-Arseneault et Fischbeck Feinstein, 2001). Après le groupe de discussion, le modérateur et les observateurs analysent les thèmes à retenir, les différences d'opinions entre les groupes, la dynamique de groupe et discutent des changements à apporter, s'il y a lieu, au programme d'intervention (Krueger, 1998; Morrison-Beedy *et al.*, 2001).

Une seule personne anime tous les groupes de discussion, ce qui assure l'équivalence sur le plan de la fidélité. De plus, comme le modérateur participe à tous les aspects de la recherche (animation, analyse, discussion et communication), la cohérence interne est assurée (Kidd et Parshall, 2000). En outre, plusieurs dispositions sont mises de l'avant pour maximiser la validité des données recueillies : (a) la compréhension des questions est vérifiée auprès des participants, (b) les réponses sont écoutées attentivement et enregistrées, (c) les participants sont invités à discuter de ce qu'ils jugent important et à expliquer davantage leurs réponses ambiguës (Kidd et Parshall, 2000).

### **Analyse des données**

Les données recueillies dans les groupes de discussion sont de nature qualitative. Les enregistrements sur cassette et les notes prises par



l'observateur font l'objet d'analyses en fonction des étapes suivantes : (a) transcription du verbatim, (b) lecture répétée du matériel, (c) division du matériel en thèmes (cotation), (d) précision des thèmes, sous-thèmes et indicateurs, (e) révision des thèmes par les chercheurs afin d'en arriver à un consensus, (f) codage du matériel et (g) analyse des résultats (Beyea, 2000). Le logiciel N'Vivo a servi à la cotation du matériel en fonction des thèmes. De plus, une analyse horizontale a été réalisée; en ce sens, chaque groupe est interprété comme un cas pour les fins de l'analyse car il représente une totalité plutôt qu'un ensemble de réponses individuelles (Patton, 2002). Enfin, en ce qui concerne la validation, un accord inter-juges, concernant les codes et les thèmes, a été effectué afin d'assurer la concordance qualitative des interprétations (Morse, 1994).

### **FORCES DU PROGRAMME ET LIMITES RENCONTRÉES LORS DE SON IMPLANTATION**

Les constats suivants découlent non seulement de l'analyse de l'implantation du programme, mais aussi de l'expérience clinique qu'ont développée les auteures auprès de cette clientèle. L'évaluation formative du programme d'intervention *À la croisée des chemins* a permis d'améliorer les composantes du programme afin de répondre aux besoins spécifiques de la clientèle.

#### **Des forces à maintenir et à consolider**

En début de projet, il est apparu difficile de recruter des enfants pour participer au programme d'intervention *À la croisée des chemins*. Ceci dit, des efforts de sensibilisation et de promotion auprès des gestionnaires et des intervenants psychosociaux de divers milieux, des conférences cliniques et des rencontres d'information sont des stratégies mises en place pour optimiser la visibilité du programme et susciter la participation des enfants. De plus, le temps et l'énergie consacrés au recrutement des participants et à la sensibilisation à la problématique ont donné de bons résultats. En effet, avec le temps, le programme a pris son envol, ce qui laisse croire que la présence de comportements sexuels problématiques chez les enfants n'est pas un phénomène rarissime et que le programme répond aux attentes des professionnels.

Par ailleurs, le programme *À la croisée des chemins* privilégie l'implication des parents, et ce, malgré le fait que l'enfant fasse l'objet de placements hors de son milieu familial. Les témoignages recueillis auprès des parents, des enfants et des animateurs démontrent l'importance de la qualité de la relation parent-enfant pour l'évolution des participants et leur appréciation du programme. En effet, l'implication des parents n'est pas étrangère à l'évolution des enfants et cette évolution est favorisée, en partie, par un changement chez les parents. Impliquer les parents, les

amener à persévérer et à rétablir une relation positive avec leur enfant sont des forces à conserver et à consolider dans le programme d'intervention *À la croisée des chemins*.

En revanche, la difficulté d'impliquer les parents biologiques et d'intervenir auprès d'eux est indéniable. D'ailleurs, les propos des participants à ce sujet sont relativement clairs : ils déplorent le faible taux de participation des parents biologiques et l'effet perturbateur de cette absence sur les comportements des enfants. Une des principales raisons qui explique cet état de fait est la nature volontaire de l'implication au programme d'intervention : bon nombre de parents n'ont pas expressément demandé de l'aide. De nombreuses études ont aussi fait état des difficultés à recruter des parents de milieux perturbés en raison des stress auxquels ils sont confrontés et surtout lorsque leur enfant présente des problèmes de comportement (Normand, Vitaro et Charlebois, 2000). Comme l'ont suggéré des parents lors de discussions de groupe et comme le recommandent Normand *et al.* (2000) dans leurs études, certaines stratégies peuvent favoriser la mobilisation des parents, entre autres, les relances téléphoniques, la flexibilité dans le moment des rencontres (jour ou soir), la proximité du lieu de rencontre, un service de garde ou de loisir pour les autres enfants de la famille, le transport bénévole, l'offre d'attraits (p. ex. : café, bons rabais), etc. Bref, il faudra éventuellement évaluer la faisabilité de ces stratégies dans les milieux d'intervention.

Ce dernier constat renforce l'importance d'impliquer dans le programme les adultes significatifs dans la vie de l'enfant. En effet, nous estimons qu'un soutien et des renforcements positifs de la part des adultes significatifs peuvent favoriser l'acquisition d'habiletés personnelles et sociales, augmenter les comportements pro-sociaux et réduire les comportements négatifs chez l'enfant.

Enfin, le guide d'animation du programme d'intervention *À la croisée des chemins* (Tremblay et Gagnon, 2005) comporte des avantages considérables. En effet, non seulement les intervenants ont accès à une formation spécifique sur la problématique des enfants présentant des comportements sexuels inadaptés et sur le contenu et la gestion du programme, mais ils ont accès à tout le matériel nécessaire aux activités prévues lors des rencontres de groupe.

### **Des lacunes à combler**

Les enfants présentant des comportements sexuels problématiques se retrouvent, dans une proportion importante, sous la Loi de la protection de la jeunesse. Devant la multiplicité et l'intensité des problématiques de ces enfants, une amorce d'intervention visant à accroître le contrôle de soi et

l'estime de soi demeure insuffisante compte tenu de la nature et de l'ampleur des difficultés vécues par ces enfants. Dans cette optique, offrir un soutien continu par le biais d'une collaboration avec les intervenants psychosociaux (Centres jeunesse, CLSC et organismes communautaires) permettrait d'offrir des interventions cohérentes, voire une certaine continuité de services.

Qui plus est, dans ce programme, les groupes d'enfants sont formés selon le sexe et l'âge développemental, ce qui est une condition essentielle au bon fonctionnement des groupes. Toutefois, il s'est avéré difficile de recruter un nombre suffisant d'enfants du même sexe et d'un même groupe d'âge afin d'offrir un service sans délais entre la référence et le début de l'intervention. Afin de pallier cette difficulté, il faudra envisager, comme d'autres chercheurs l'ont fait (Bonner *et al.*, 1999; Gray *et al.*, 1997), de composer des groupes mixtes. D'ailleurs, Gray *et al.* (1997) soulignent que la présence de garçons et de filles au sein d'un même groupe permet de proposer des activités qui favorisent le développement des habiletés sociales.

## CONCLUSION

Nous souhaitons, par le présent article, sensibiliser d'autres professionnels à la problématique des enfants présentant des comportements sexuels inadaptés et aux interventions préconisées auprès de cette clientèle. Plus spécifiquement, cet article propose un programme d'intervention pour venir en aide aux enfants présentant des comportements sexuels problématiques et à leurs parents. La mise en œuvre d'un tel modèle d'intervention se fait rarement sans embûches et nécessite une collaboration des différents systèmes impliqués, notamment des milieux familiaux et des milieux substituts ainsi que des professionnels qui interviennent auprès de ces enfants.

Jusqu'à présent, plusieurs participants (enfants et parents) ont noté des améliorations tant sur le plan des comportements de l'enfant que sur le plan de la relation parent-enfant et des habiletés parentales. De plus, l'appréciation des participants, des animateurs et des professionnels impliqués témoigne du bien-fondé du programme d'intervention *À la croisée des chemins* et de la nécessité d'en poursuivre le développement afin d'offrir un service très adapté aux besoins de la clientèle.

En ce qui a trait à la poursuite de nos recherches, nous menons actuellement une étude à plus grande échelle auprès de divers milieux. Le recours à de multiples sites devrait nous fournir de l'information quant aux possibilités de généralisation de la mise en œuvre du programme. De plus, nos études subséquentes visent à déterminer l'impact réel de notre action et de mieux circonscrire l'ampleur des changements chez la clientèle.

**Références**

- Araji, S. K. (1997). *Sexually aggressive children : Coming to understand them*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Association des Centres jeunesse du Québec. (2000). *Un sommet du Québec pour toute la jeunesse... et celle en très grande détresse*. Montréal, Québec : Association des Centres jeunesse du Québec.
- Berliner, L., Manaois, O. et Monastersky, C. (1986). *Child sexual behavior disturbance : An assessment and treatment model*. Seattle, WA : Harborview Sexual Assault Center.
- Berliner, L. et Rawlings, L. (1991). *A treatment manual : Children with sexual behavior problems*. Seattle, WA : Harborview Sexual Assault Center.
- Beyea, S. (2000). Collecting, analyzing, and interpreting focus group data. *AORN Journal*, 71(6), 1278-1283.
- Bonner, B. L., Walker, C. E. et Berliner, L. (1999). *Final report on children with sexual behavior problems : assessment and treatment*. Washington, DC : Office of child abuse and neglect, Department of health and human services.
- Burton, J. E., Rasmussen, L. A., Bradshaw, J., Christopherson, B. J. et Huke, S. C. (1998). *Treating children with sexually abusive behavior problems : Guidelines for child and parent intervention*. New York : The Haworth Maltreatment and Trauma Press.
- Chaffin, M., Letourneau, E. et Silovsky, J. F. (2002). Adults, adolescents, and children who sexually abuse children : A developmental perspective. In J. E. B. Myers et L. Berliner (Éds), *The APSAC Handbook on child maltreatment* (2<sup>e</sup> éd.) (p. 205-232). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Cunningham, C. et MacFarlane, K. (1996). *When children abuse : Group treatment strategies for children with impulse control problems*. Brandon, VT : Safer Society Press.
- Desrosiers, H., Kishchuk, N., Ouellet, F., Desjardins, N., Bearegard, C. et Perreault, N. (1998). *Cadre de pratique pour l'évaluation des programmes : application en promotion de la santé et en toxicomanie*. Direction de la santé publique de Montréal-centre. Québec : Ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Friedrich, W. N. et Luecke, W. J. (1988). Young school-age sexually aggressive children. *Professional Psychology : Research and Practice*, 19(2), 155-164.
- Friedrich, W. N., Sandfort, T. G. M., Oostveen, J. et Cohen-Kettenis, P. T. (2000). Cultural differences in sexual behavior : 2-6 year old Dutch and American children. *Journal of Psychology and Human Sexuality*, 12, 117-129.
- Gagnon, M. M., Bégin, H. et Tremblay, C. (2005). Profil psychosocial d'enfants présentant des comportements sexuels problématiques. *Revue québécoise de psychologie*, 26(1), 223-241.
- Gagnon, M. M., Tremblay, C., Bégin, H. et Lachance, L. (soumis). Programme d'intervention destiné aux enfants présentant des comportements sexuels problématiques : Analyse qualitative. *Revue canadienne de santé mentale communautaire*.
- Gil, E. (1993). Age-appropriate sex play versus problematic sexual behavior. In E. Gil et T. C. Johnson (Éds), *Sexualized children : Assessment and treatment of sexualized children who molest* (p. 21-40). Rockville, MD : Launch Press.
- Gray, A. S. et Pithers, W. D. (1993). Relapse prevention with sexually aggressive adolescents and children : Expanding treatment and supervision. In H. E. Barbaree, W. L. Marshall et S. M. Hudson (Éds), *The juvenile sex offender* (p. 289-319). New York : Guilford.
- Gray, A., Busconi, A., Houchens, P. et Pithers, W. D. (1997). Children with sexual behavior problems and their caregivers : Demographics functioning and clinical patterns. *Sexual Abuse : A Journal of Research and Treatment*, 9(4), 267-290.
- Gray, A., Pithers, W. D., Busconi, A. et Houchens, P. (1999). Developmental and etiological characteristics of children with sexual behavior problems : Treatment implications. *Child Abuse and Neglect*, 23, 601-621.
- Greenbaum, T. (1998). Ten tips for running successful focus groups. *Marketing News*, 25-26.
- Hall, D. K. et Mathews, F. (1996). *The development of sexual behavior problems in children and youth*. Toronto, ON : Central Toronto Youth Services.
- Hall, D. K., Mathews, F. et Pearce, J. (1998). Factors associated with sexual behavior problems in young sexually abused children. *Child Abuse and Neglect*, 22, 1045-1063.

- Hall, D. K., Mathews, F. et Pearce, J. (2002). Sexual behavior problems in sexually abused children : A preliminary typology. *Child Abuse and Neglect*, 26, 289-312.
- Haugaard, J. et Tilly, C. (1988). Characteristics predicting children's responses to sexual encounters with other children. *Child Abuse and Neglect*, 12, 209-218.
- Heap, K. (1994). *La pratique du travail social avec les groupes*. Paris : ESF.
- Henry, S. (1992). *Group skills in social work : A four dimensional approach* (2<sup>e</sup> édition). Itasca, IL : F.E. Peacock.
- Hoyle, S. G. (2000). *The sexualized child in foster care : A guide for parents and other professionals*. Washington, DC : CWLA Press.
- Johnson, T. C. et Berry, C. (1989). Children who molest : A treatment program. *Journal of Interpersonal Violence*, 4(2), 185-203.
- Johnson, T. C. (1993a). Preliminary finding. In E. Gil et T.C. Johnson (Éds), *Sexualized children : Assessment and treatment of sexualized children who molest* (p. 67-89). Rockville, MD : Launch Press.
- Johnson, T. C. (1993b). Group therapy. In E. Gil et T.C. Johnson (Éds), *Sexualized children : Assessment and treatment of sexualized children who molest* (p. 179-273). Rockville, MD : Launch Press.
- Johnson, T. C. (2002). Some considerations about sexual abuse and children with sexual behavior problems. *Journal of Trauma and Dissociation*, 3, 83-105.
- Johnson, T. C. et Feldmeth, J. R. (1993). Sexual behaviors : A continuum. In E. Gil, T. C. Johnson (Éds), *Sexualized children : Assessment and treatment of sexualized children who molest* (p. 41-52). Rockville, MD : Launch Press.
- Kidd, P. et Parshall, M. (2000). Getting the focus and the group : Enhancing analytical rigor in focus group research. *Qualitative Health Research*, 10, 293-308.
- Krueger, R. A. (1998). *Moderating focus groups*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Larsson, I., Svedin, C. G. et Friedrich, N. (2000). Differences and similarities in sexual behaviour among pre-schoolers in Sweden and USA. *Nordic Journal of Psychiatry*, 24, 251-257.
- Middleman, R. R. (1980). Co-leadership and solo-leadership in education of social work with groups. *Social Work with Groups*, 3, 39-50.
- Morgan, D. (1998). *Planning focus groups*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Morse, J. M. (1994). Emerging from data : The cognitive processes of analysis in qualitative inquiry. In J. M. In (Éd.), *Critical issues in qualitative research methods* (p. 23-45). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Morrison-Beedy, D., Côté-Arseneault, D. et Fischbeck Feinstein, N. (2001). Maximising result with focus groups : Moderator and analysis issues. *Applied Nursing Research*, 14(1), 48-53.
- National Adolescent Perpetrator Network. (1993). The revised report from the National task force on juvenile sexual offending. *Juvenile and Family Court Journal*, 44, 1-119.
- Normand, C. L., Vitaro, F. et Charlebois, P. (2000). Comment améliorer la participation et réduire l'attrition des participants aux programmes de prévention. In F. Vitaro et C. Gagnon (Éds), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents – Tome I : Les problèmes internalisés* (p. 101-133). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Pithers, W. D. et Gray, A. (1998). The other half of the story : Children with sexual behavior problems. *Psychology, Public Policy, and Law*, 4, 200-217.
- Pithers, W. D., Gray, A., Busconi, A. et Houchens, P. (1998a). Caregivers of children with sexual behavior problems : Psychological and familial functioning. *Child Abuse and Neglect*, 22(2), 129-141.
- Pithers, W. D., Gray, A., Busconi, A. et Houchens, P. (1998b). Children with sexual behavior problems : Identification of five distinct child types and related treatment considerations. *Child Maltreatment*, 3(4), 384-406.
- Robert, T. W. (1994). *A system perspective of parenting : The individual, the family, and the social network*. Pacific Grove, CA : Brooks/Cole.

## Intervention auprès d'enfants présentant des comportements...

---

- Ryan, G. (1989). Victim to victimizer : Rethinking victim treatment. *Journal of Interpersonal Violence*, 4(3), 325-341.
- Ryan, G. (2000). Childhood sexuality : a decade of study. Part I – Research and curriculum development. *Child Abuse and Neglect*, 24(1), 33-48.
- Sandfort, T. G. M. et Cohen-Kettenis, P. T. (2000). Sexual behavior in Dutch and Belgian children as observed by their mothers. *Journal of Psychology and Human Sexuality*, 12(1-2), 105-115.
- Silovsky, J. F. et Niec, L. (2002). Characteristics of young children with sexual behavior problems : A pilot study. *Child Maltreatment*, 7, 187-197.
- Steward, D. et Shamdasani, P. (1990). *Focus groups : Theory and practice*. Newbury, London, New Delhi : Sage Publications.
- Thompson, R. W., Authier, K. et Ruma, P. (1994). Behavior problems of sexually abused children in foster care : A preliminary study. *Journal of Child Sexual Abuse*, 3, 79-91.
- Tremblay, C. et Gagnon, M. M. (2005). Programme d'intervention, À la croisée des chemins, auprès d'enfants présentant des comportements sexuels problématiques. *Guide d'animation - volet enfants et parents*. Joliette, QC : Les Centres jeunesse de Lanaudière.
- Wickham, E. (1993). *Group treatment in social work : An integration to theory and practice*. Toronto : Thompson Educational.

### Résumé

La problématique des enfants qui initient des comportements sexuels inadaptés à l'endroit d'autres enfants préoccupe de plus en plus les cliniciens et les chercheurs. En réponse aux besoins spécifiques de ces enfants, le Programme d'intervention, À la croisée des chemins, destiné aux enfants présentant des comportements sexuels problématiques, a été développé et implanté au Québec. Cet article présente ce programme, notamment en décrivant le cadre général du programme, ses objectifs et ses modalités d'intervention. Finalement, des constats relatifs à l'intervention émergeant de l'expérience d'implantation du programme sont exposés.

### Mots clés

intervention, comportement sexuel problématique, enfants, parents

### Abstract

Children who initiate sexually problematic behaviour with other children is a new subject of interest for clinicians and researchers. In response to the need for specialized treatment resources for these children, the Programme d'intervention, À la croisée des chemins, destiné aux enfants présentant des comportements sexuels problématiques was developed and implemented in Quebec. This article presents this program, including the general format, the objectives, and the treatment modalities. Finally, some elements resulting from the implantation of the program are also presented.

### Key words

treatment program, problematic sexual behaviour, children, parents

## ÉLABORATION D'UN PROTOCOLE D'ÉVALUATION AUPRÈS DE JEUNES SUSCEPTIBLES DE PRÉSENTER UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE<sup>1</sup>

### DEVELOPMENT OF A PROTOCOL FOR THE ASSESSMENT OF CHILDREN SUSCEPTIBLE TO PRESENT MENTAL RETARDATION

**Karine N. Tremblay**

*Université du Québec à Trois-Rivières*

**Louis Richer<sup>2</sup>**

*Université du Québec à Chicoutimi*

**Alain Côté**

*Centre de réadaptation en déficience intellectuelle du Saguenay-Lac-St-Jean*

**Lise Lachance**

*Université du Québec à Chicoutimi*

## PROBLÉMATIQUE

Les jeunes ayant une déficience intellectuelle doivent recevoir un soutien adéquat et adapté à leurs besoins pour assurer leur progression et leur permettre de pallier à leurs limitations intellectuelles ou physiques (Luckasson, Borthwich-Duffy, Buntinx, Coulter, Craig, Reeve, Shalock, Snell, Spitalnik, Spreat et Tassé, 2003). Ce soutien est possible à la condition de disposer d'informations sur leurs compétences fonctionnelles. L'évaluation précoce de ces compétences permet la mise en place d'interventions susceptibles de limiter les risques de développement ou de progression de troubles psychiatriques ou de comportement et de planifier adéquatement les services et l'assistance aux familles (Gjaerum, 1997; Tramontana et Hooper, 1989). Ce type d'information ne peut être obtenu que sur la base de diagnostics biologiques ou comportementaux (Gjaerum, 1997).

Il faut également considérer que les jeunes ayant une déficience intellectuelle sont plus à risque de présenter une psychopathologie (Dykens, 2000; Emerson, 2003). Chez ces derniers, les symptômes associés à un trouble de santé mentale peuvent se distinguer de ceux observés chez les autres jeunes et prendre la forme de comportements problématiques (Aman, 1991). Plusieurs caractéristiques les prédisposent à des troubles psychiatriques dont des problèmes affectant leurs habiletés

1. Les auteurs tiennent à remercier le professeur Jean-Robert Poulin, Ph.D. pour ses commentaires et suggestions lors de l'élaboration du projet de recherche et de la rédaction du manuscrit ainsi que le ministère de la Famille et de l'Enfance du Québec, la Fondation de l'Université du Québec à Chicoutimi, le Fonds de recherche en santé du Québec, la Fondation du Centre de réadaptation en déficience intellectuelle du Saguenay-Lac-Saint-Jean, la Fondation Eleanor Côté et le Consortium national de recherche sur l'intégration sociale pour leur contribution financière.
2. Adresse de correspondance : Département des sciences de l'éducation et de psychologie, Université du Québec à Chicoutimi, 555 boul. de l'Université, Chicoutimi (QC), G7H 2B1. Téléphone : (418) 545-5011 poste 5418. Télécopieur : (418) 545-5411. Courriel : Louis\_Richer@uqac.ca.

cognitives et leurs comportements adaptatifs auxquels s'ajoutent des facteurs neurologiques, génétiques, psychologiques, sociaux et environnementaux (Baumeister, Dokecki et Kupstas, 1988; Matson et Sevin, 1994).

Les déficits comportementaux associés aux troubles du développement s'expliquent en partie par des troubles d'origine neurologique (Riccio, Houston et Harrison, 1998). En effet, des anomalies cérébrales sont présentes chez 83 à 97 % des personnes ayant une déficience intellectuelle (Hooper, Boyd, Hynd et Rubin, 1993). Compte tenu de tels constats, l'évaluation neuropsychologique s'avère utile, car elle permet d'évaluer la nature et l'étendue des déficits causés par des atteintes cérébrales. Elle fournit une mesure quantitative et qualitative des faiblesses cognitives et intellectuelles et des forces compensatrices.

C'est à partir des années 90 que la neuropsychologie s'est intéressée à l'évaluation des enfants ayant une déficience intellectuelle. Dans ce domaine, les études ont permis de mieux documenter les caractéristiques neuropsychologiques de syndromes généralement associés à une déficience intellectuelle (Lussier et Flessas, 2001; voir recension de Pulsifer, 1996 et celle de Schachter et Demerath, 1996). Par contre, les enfants atteints d'un même syndrome peuvent présenter une grande variabilité de profils cognitifs et adopter des stratégies d'adaptation différentes, ceci justifiant l'élaboration d'une évaluation cognitive personnalisée (Gjaerum, 1997; Pezzini, Vicari, Volterra, Milani et Osella, 1999).

Chez les personnes ayant une déficience intellectuelle, l'évaluation neuropsychologique permet de mieux cerner le mode de fonctionnement, d'élaborer des plans d'intervention plus spécifiques, de suivre l'évolution des compétences et d'établir un diagnostic différentiel (Gjaerum, 1997; Patterson, 1991; Pulsifer, 1996; Schachter, 1983). Lors d'une évaluation neuropsychologique, il importe de tenir compte des facteurs psychopathologiques qui peuvent influencer le comportement et, conséquemment, la performance aux tests (Baron, 2004; Starratt, 2000).

Plusieurs difficultés sont associées à l'administration de tests chez les personnes ayant une déficience intellectuelle. Elles proviennent surtout de leurs caractéristiques ainsi que du choix des instruments d'évaluation et seraient en partie responsables du peu d'études concernant l'évaluation neuropsychologique auprès de cette clientèle (Hooper *et al.*, 1993).

Les enfants et les adolescents ayant une déficience intellectuelle ou un retard de développement sont susceptibles de présenter des limites d'expression et de compréhension du langage, de l'attention et des



fonctions sensori-motrices (Jakab, 1990; McLaren et Bryson, 1987; Shevell, Ashwal, Donley, Flint, Gingold, Hirtz, Majnemer, Noetzel et Sheth, 2003). L'administration de tests psychométriques standards est souvent rendue difficile voire même impossible par ces limitations (Gjaerum, 1997; Matthews, 1974; Sabbadini, Bonanni, Carlesimo et Caltagirone, 2001). Le choix des instruments de mesure et des items à administrer est généralement effectué selon l'âge chronologique alors qu'il devrait tenir compte du niveau de développement, surtout lorsque le jeune présente un retard important. La sphère comportementale est également un aspect à considérer puisque ces jeunes présentent fréquemment un faible niveau de motivation, éprouvent des problèmes de contrôle de leurs impulsions et coopèrent rarement au niveau attendu (Gjaerum, 1997). Enfin, plus le niveau de déficience intellectuelle est sévère, plus l'évaluation neuropsychologique devient une tâche complexe, voire impossible (Mottin, 1984; Riccio *et al.*, 1998; Schachter et Demerath, 1996).

Le nombre d'instruments de mesure disponibles pour cette clientèle est restreint et ceux ayant été validés auprès de personnes ayant une déficience intellectuelle, tout en disposant de normes québécoises, sont d'autant plus rares. De plus, ceux qui évaluent les fonctions intellectuelles et cognitives ne sont pas toujours adaptés aux limites intellectuelles, sensori-motrices et de communication des jeunes ayant une déficience intellectuelle. Enfin, ils ne fournissent généralement pas de normes qui incluent ces jeunes. Il n'est donc pas facile d'effectuer un choix judicieux parmi les instruments disponibles afin d'en arriver à la meilleure évaluation possible compte tenu des compétences des jeunes et de leurs limitations fonctionnelles.

## **OBJECTIF**

Cet article présente la démarche d'élaboration et d'application d'un protocole d'évaluation neuropsychologique et psychopathologique auprès de jeunes susceptibles de présenter une déficience intellectuelle.

## **MÉTHODE**

### **Participants**

L'évaluation neuropsychologique et psychopathologique est effectuée auprès de 70 jeunes (H : 56 %; F : 44 %) susceptibles de présenter une déficience intellectuelle. Âgés de 6 à 18 ans ( $M = 11,53$ ;  $ÉT = 3,29$ ), ils reçoivent des services d'un centre de réadaptation en déficience intellectuelle (CRDI) du Québec. La participation d'une autorité parentale responsable du jeune ainsi que celle de son enseignant est requise. Les jeunes sont d'âge scolaire puisque c'est à partir de ce moment qu'un diagnostic de déficience intellectuelle peut être posé de façon plus fiable. Le seul critère d'exclusion concerne la cécité puisque la vision est un

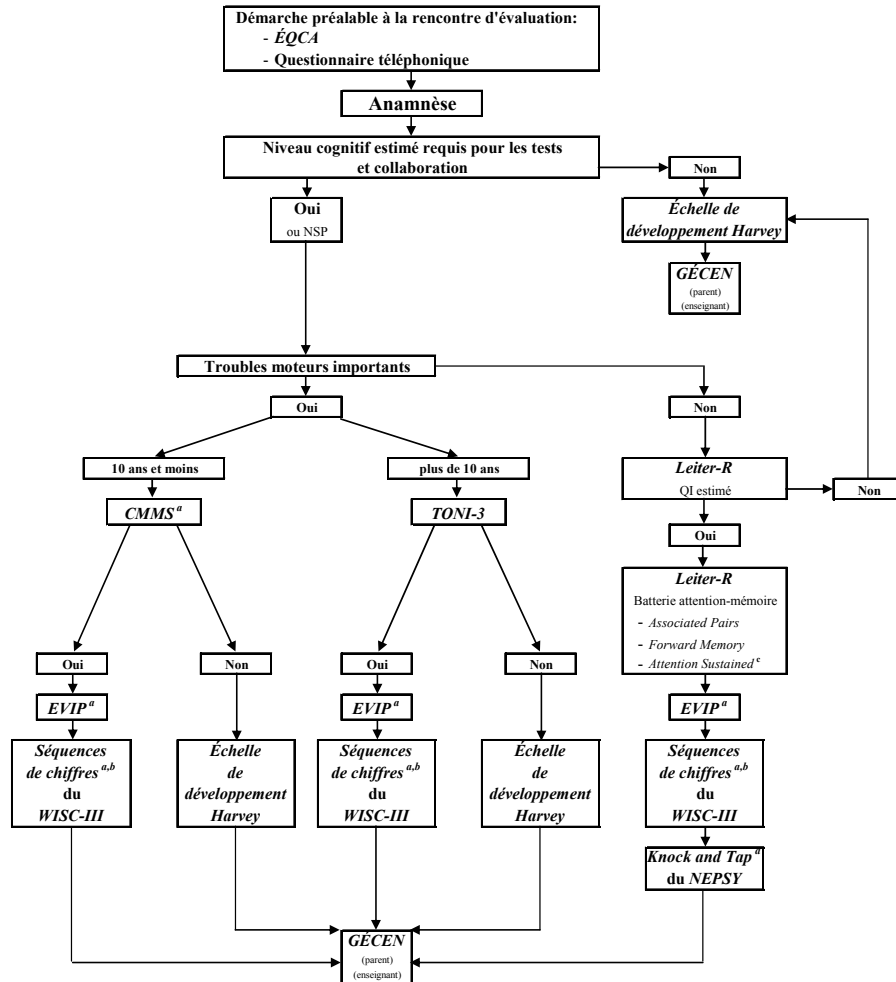
prérequis à l'utilisation des tests sélectionnés. Les participants sont choisis aléatoirement et les motifs de refus sont recueillis. Ceux-ci concernent principalement l'état de santé d'un parent ou de l'enfant, suivi par la résistance des parents face à l'évaluation. Le protocole est élaboré de sorte que son administration, précédée de l'obtention du consentement éclairé, s'effectue en une séance (75-90 minutes). Cette façon de procéder réduit les problèmes liés au maintien du niveau d'attention et de collaboration du jeune et facilite son application dans les milieux de pratique.

### **Description de la procédure d'évaluation (arbre de décision)**

Le choix des instruments est basé sur plusieurs critères afin de retenir ceux qui présentent le plus d'avantages. Ils ont été choisis en tenant compte de l'âge chronologique et mental du jeune et des troubles physiques qui peuvent être associés à la déficience intellectuelle. Une anamnèse recueille des informations sur l'histoire du jeune. Le protocole permet l'évaluation des fonctions intellectuelles et cognitives ainsi que des troubles psychopathologiques. Les instruments doivent idéalement avoir été validés auprès de Québécois francophones ayant une déficience intellectuelle. Ils doivent être adaptés aux limites langagières et sensori-motrices des jeunes et pouvoir évaluer spécifiquement certaines fonctions sans que leur performance soit affectée par des limitations autres que celles de la fonction mesurée.

Les instruments retenus sont présentés sous la forme d'un arbre de décision (voir Figure 1) qui guide le psychologue dans ses choix en lui proposant différentes possibilités compte tenu des caractéristiques des jeunes. Avant la rencontre d'évaluation, le psychologue possède idéalement des indicateurs de leurs capacités à partir des résultats de l'*Échelle québécoise de comportements adaptatifs (ÉQCA)* (Maurice, Morin et Tassé, 1993). Ceux-ci permettent, entre autres, de situer approximativement l'âge mental du jeune puisque les comportements adaptatifs sont modérément corrélés avec le QI (Tassé et Morin, 2003). Un questionnaire téléphonique est également complété auprès d'un parent. Ces procédures préalables fournissent des informations sur les troubles du comportement, de la communication, sensoriels et moteurs du jeune.

Lors de l'évaluation, un questionnaire d'anamnèse est complété auprès d'un parent. Les fonctions intellectuelles sont évaluées à l'aide du *Leiter International Performance Scale-Revised (Leiter-R)* (Roid et Miller, 1997), du *Columbia Mental Maturity Scale (CMMS)* (Burgemeister, Hollander-Blum et Lorge, 1972) ou du *Test of Nonverbal Intelligence (TONI-3)* (Brown, Sherbenou et Johnsen, 1997). Le choix de leur



Note . <sup>a</sup> Le jeune doit avoir un niveau de langage réceptif suffisant pour comprendre les consignes verbales.

<sup>b</sup> Le jeune doit avoir un langage expressif suffisant pour répéter des chiffres.

<sup>c</sup> Le jeune doit avoir une motricité fine suffisante pour manipuler un crayon.

**Figure 1** Arbre de décision pour l'administration du protocole d'évaluation

administration est fonction de quatre critères : le niveau cognitif estimé requis pour une évaluation, les capacités motrices, la collaboration et l'âge du jeune. Lorsque le jeune possède le niveau cognitif requis pour une évaluation intellectuelle et qu'il collabore, la forme abrégée à quatre sous-tests du *Leiter-R* est administrée afin d'estimer le QI non verbal. Lorsque des problèmes moteurs ne permettent pas l'utilisation du *Leiter-R*, le *CMMS* ou le *TONI-3* est administré. Le *CMMS* est utilisé si l'enfant est âgé

de 10 ans et moins alors que le *TONI-3* est retenu lorsqu'il est âgé de plus de 10 ans. Si le participant n'atteint pas le seuil minimum requis lors de l'évaluation du QI ou s'il refuse de collaborer, l'*Échelle de développement Harvey (forme II)* (Harvey, 1984) est utilisée afin d'obtenir un quotient de développement (QD). Cette échelle peut être complétée en collaboration avec un parent ou quelqu'un qui connaît bien le jeune. D'autres épreuves sont administrées à ceux qui collaborent et qui possèdent des compétences au niveau du langage réceptif, expressif et de la motricité fine. Il s'agit de trois sous-tests de la batterie attention-mémoire du *Leiter-R (Associated Pairs, Forward Memory, Attention Sustained)*, de l'*Échelle de vocabulaire en images Peabody (EVIP)* (Dunn, Thériault-Whalen et Dunn, 1993), du sous-test *Séquences de chiffres* du *Wechsler Intelligence Scale for Children-Third Edition (WISC-III)* (Wechsler, 1996) et du sous-test *Knock and Tap* du *Developmental Neuropsychological Assessment (NEPSY)* (Korkman, Kirk et Kemp, 1998). La séquence d'administration des tests tient compte d'une gradation dans la complexité des tâches sur le plan cognitif et aide au développement d'un lien de confiance entre le jeune et l'évaluateur ainsi qu'au maintien du niveau de motivation du jeune. De plus, le psychologue recueille les raisons de la non-administration des instruments. Enfin, chacune des deux versions de la *Grille d'évaluation comportementale pour enfant Nisonger (GÉCEN)* (Tassé, Girouard et Morin, 1999) est complétée respectivement par un des deux parents et par l'enseignant.

### Instruments

L'*ÉQCA* est une épreuve construite et validée au Québec. Simple à utiliser, elle évalue les comportements adaptatifs auprès de personnes de trois ans et plus soupçonnés d'avoir une déficience intellectuelle (45 minutes). La première des deux sections de l'échelle vise l'évaluation des comportements adaptatifs et permet une classification critériée du niveau de fonctionnement selon les spécifications de l'*American Association on Mental Retardation (AAMR)* (Grossman, 1983). La seconde section recueille des informations sur les comportements inadéquats. La fidélité test-retest (intervalle : quatre semaines) est de .92 alors que la fidélité interjuges est de .83 en ce qui concerne l'échelle globale des comportements adaptatifs. Ces deux indices de fidélité sont estimés à partir d'un coefficient de corrélation de Pearson (Maurice et Tassé, 2001). Les indices de fidélité ne sont pas calculés pour les comportements inadéquats.

Un questionnaire téléphonique administré à un parent sert à répertorier les troubles sensori-moteurs et de la communication.

Un questionnaire d'anamnèse recueille des informations autobiographiques générales et d'autres relatives à l'histoire développementale et médicale. Il

---

permet de dresser un portrait du jeune et de compléter les renseignements obtenus lors de l'évaluation.

Le *Leiter-R* est composé de deux batteries de tests. La première permet l'évaluation du QI [batterie visualisation et raisonnement (VR)]. La deuxième évalue des habiletés cognitives non verbales (attention et mémoire visuospatiale) [batterie attention-mémoire (AM)]. Le *Leiter-R* ne comporte pas de matériel verbal et peut être administré à des jeunes qui présentent des problèmes d'audition et de langage. Les tâches motrices impliquent le pointage d'images ainsi que la manipulation de formes, de cartes et d'un crayon. L'administration du *Leiter-R*, sous forme de jeux utilisant le pantomime, contribue à maintenir l'intérêt. Cet instrument s'adresse aux jeunes de 2 à 20 ans et 11 mois. Une forme abrégée (25 minutes) à quatre sous-tests de la batterie VR (*Figure Ground, Form Completion, Sequential Order, Repeated Patterns*) permet une excellente estimation du QI. Sa corrélation avec la forme longue de l'outil est très élevée ( $r = .97$ ) (Tsatsanis, Dartnall, Chicchetti, Sparrow, Klin et Volkmar, 2003). Les coefficients alpha moyens des sous-tests de la batterie VR pour l'ensemble des groupes d'âge vont de .75 à .90 alors que ceux de la batterie AM varient de .67 à .87. Les coefficients de corrélation test-retest des sous-tests de la batterie VR varient de .65 à .90 alors que ceux de la batterie AM vont de .55 à .85. Le *Leiter-R* permet, avec une précision de 96 %, la classification des jeunes ayant une déficience intellectuelle (Roid et Miller, 1997). La corrélation de la forme abrégée de la batterie VR avec le QI global du *WISC-III* est très élevée ( $r = .85$ ). Ce test ne comporte pas de norme pour les jeunes ayant une déficience intellectuelle. Par contre, la procédure de normalisation incluait des jeunes ayant un développement atypique permettant de déterminer l'adéquation des items auprès d'eux.

Le *CMMS* évalue les fonctions intellectuelles sans solliciter les composantes verbales et motrices (15-20 minutes). Le matériel couleur est attrayant. Le coefficient médian de fidélité moitié-moitié pour tous les niveaux d'âge est près de .90. La médiane des coefficients test-retest est de .85 après une période de 7 à 10 jours. Les coefficients de cohérence interne varient de .85 à .91. La corrélation entre le *CMMS* et le *Stanford-Binet* est de .84 (Burgemeister *et al.*, 1972).

Le *TONI-3* évalue les fonctions intellectuelles non verbales sans solliciter le langage ou la motricité. Le pantomime est utilisé pour les consignes, ce qui évite de devoir s'assurer du niveau de compétence sur le plan du langage expressif. Cet outil n'est pas retenu pour les jeunes de 10 ans et moins puisque les normes manquent de précision auprès de ceux ayant une déficience intellectuelle. Le matériel en noir et blanc est moins attrayant que celui du *CMMS*. Les réponses sont fournies gestuellement. Les coefficients alpha des deux formes sont égaux ou

supérieurs à .89 et la fidélité interjuges est de .99. Les coefficients de fidélité test-retest (intervalle : 7 jours) sont supérieurs à .90. La corrélation entre le *TONI-3* et l'échelle performance du *WISC-III* est de .56, alors qu'elle est de .59 avec l'échelle verbale et de .63 avec l'échelle globale.

L'*Échelle de développement Harvey (forme II)* est une échelle francophone élaborée au Québec qui permet d'obtenir un QD en divisant l'âge de développement global par l'âge chronologique. Elle est courte à administrer et le matériel requis est moins volumineux que celui d'autres échelles de développement. Elle permet de dresser une liste de comportements observables par ordre croissant de difficulté chez des enfants normaux de la naissance à huit ans (45 minutes). Cinq facettes du développement sont considérées (sous-échelles : motricité, autonomie, graphisme, langage et connaissance). Il est possible de l'utiliser avec de jeunes enfants ainsi qu'avec des personnes de tous âges ayant une déficience intellectuelle de modérée à profonde puisqu'elles ne dépassent jamais les niveaux de développement des enfants de 8 ans sans déficit. Selon le manuel du test, ces personnes se développent à un rythme d'environ la moitié du rythme normal, ainsi, vers l'âge de 15-16 ans, ils devraient atteindre un niveau de développement maximal d'environ 8 ans. Si celui qui réalise l'évaluation connaît bien le participant, il peut la compléter en l'absence de ce dernier. De préférence, il doit lui demander l'exécution de certaines tâches. Les coefficients KR-20 vont de .94 à .97. Les corrélations internes des cinq sous-échelles varient de .55 à .87. Le score total présente une fidélité test-retest de .95 après neuf mois et de .96 après trois ans. La corrélation entre le score total de cette échelle et le *Stanford-Binet* est de .74. Bien que cette échelle permette de situer le niveau développemental, elle ne possède pas de norme (Harvey, 1984).

L'*EVIP* évalue rapidement l'étendue du vocabulaire français (8-15 minutes). Elle permet aussi d'obtenir un estimé de l'intelligence verbale puisque le vocabulaire en est un bon indicateur. Elle peut être administrée à des enfants de 2 ans et demi à 18 ans, incapables de fournir une réponse orale, puisqu'elle ne nécessite pas de verbalisation. Les coefficients de cohérence interne varient de .66 à .88. La corrélation test-retest est de .72. Cette échelle possède une bonne validité de contenu (Dunn *et al.*, 1993).

Le sous-test *Séquences de chiffres* du *WISC-III* évalue l'attention auditive ainsi que la mémoire de travail. Il permet l'obtention d'une mesure d'attention en modalité auditive, ce qui complète celle obtenue en modalité visuelle à l'aide du *Leiter-R*. Il s'agit de la mesure la plus usuelle de l'empan en mémoire de travail verbale (Kaplan, Fein, Morris et Delis, 1991; Lezak, 1995). Ce sous-test, court à administrer (5 minutes), s'adresse à

des jeunes de 6 à 16 ans et 11 mois. Les coefficients de fidélité pour la version canadienne varient de .73 à .90.

Le sous-test *Knock and Tap* du *NEPSY* évalue les fonctions exécutives. Celui-ci est simple à administrer à des jeunes de 5 à 12 ans, exige peu de temps et ne nécessite aucun matériel. Par contre, cette épreuve requiert certains prérequis au niveau de la motricité et de la compréhension de consignes. La tâche relève de la capacité d'inhibition d'une réponse automatique évoquée par un stimulus visuel dans un contexte de consigne verbale conflictuelle par rapport à ce stimulus. La réussite de la tâche dépend de la capacité de l'enfant à contrôler son impulsivité et de sa compétence à maintenir en mémoire une consigne verbale. Les coefficients de fidélité test-retest, après un intervalle moyen de 38 jours, varient de .61 à .70 en fonction des groupes d'âge.

La *GÉCEN* est le seul instrument traduit et validé en langue française auprès de jeunes âgés de 5 à 18 ans qui permet, selon ses auteurs, l'évaluation de la psychopathologie (15 minutes). Elle tient compte de deux dimensions comportementales. Il s'agit des compétences sociales (deux sous-échelles : *accommodant/calme* et *adaptation sociale*) et des comportements problématiques [six sous-échelles : *trouble des conduites*, *anxiété*, *hyperactivité*, *automutilation/stéréotypé*, *auto-isolement/rituels*, *sensibilité/susceptibilité* (parent) ou *irritabilité* (enseignant)]. Cette grille se présente sous deux formes, l'une s'adressant aux parents et l'autre, aux enseignants. Les règles d'administration de la *GÉCEN* permettent également qu'elle soit complétée par un éducateur qui accompagne le jeune à l'école. Les coefficients alpha pour la *GÉCEN*-parent varient de .70 à .92 et de .77 à .90 pour la *GÉCEN*-enseignant. La fidélité test-retest (intervalle moyen de 4 semaines) varie de bonne à excellente (*GÉCEN*-parent : de .69 à .93; *GÉCEN*-enseignant : de .74 à .89). Les indices résultant de l'accord interjuges, estimés par des coefficients de corrélation intraclasse, vont de .51 à .86 pour la *GÉCEN*-parent et de .44 à .79 pour la *GÉCEN*-enseignant (Tassé *et al.*, 1999).

## RÉSULTATS

Le temps moyen d'évaluation directement auprès du jeune est de 86 minutes ( $\bar{ET} = 26,7$ ). Les niveaux de comportements adaptatifs (*ÉQCA*) se distribuent de la façon suivante : 13 % aucun déficit, 33 % déficit léger, 21,7 % déficit moyen, 14,5 % déficit grave et 17,4 % déficit profond. L'estimé des fonctions intellectuelles (QI ou QD), obtenu à l'aide de la forme abrégée à quatre sous-tests du *Leiter-R* ( $n = 48$ ), du *TONI-3* ( $n = 1$ ) ou de l'*Échelle de développement Harvey* ( $n = 21$ ) est réparti de la façon suivante : 12,9 % aucune déficience, 28,6 % déficience légère, 32,9 % déficience moyenne, 2,9 % déficience grave et 21,4 % déficience profonde.

Le Tableau 1 présente la proportion de jeunes soumis à chacun des instruments du protocole d'évaluation, et ce, en fonction du niveau de QI estimé et des comportements adaptatifs. Il fait également état des raisons de non-administration des instruments en ordre décroissant d'importance.

Le QI estimé ainsi que les sous-tests de la batterie AM du *Leiter-R* ont été administrés à 36 jeunes. Pour la grande majorité d'entre eux, les QI estimés se situent au niveau de la déficience légère ou moyenne (83 %). Les autres ne présentent pas de déficience intellectuelle (17 %). Aucun des jeunes soumis à cette épreuve n'a un QI estimé au niveau de la déficience sévère ou profonde. Par contre, leur niveau adaptatif global varie de non déficitaire à une atteinte grave des comportements adaptatifs.

L'*EVIP* a été administrée à 45 jeunes. La plupart ont un QI estimé correspondant au niveau de la déficience légère ou moyenne (85 %). Un seul jeune se situe au niveau de la déficience profonde (2 %). Le déficit des comportements adaptatifs varie de non déficitaire à un déficit profond. La plupart des jeunes présentent un déficit léger ou moyen (61 %).

L'épreuve *Séquences de chiffres* a été administrée à 38 jeunes. Chez la majorité d'entre eux, le QI estimé correspond au niveau de la déficience intellectuelle légère ou moyenne (84 %). Aucun jeune ne présente un QI estimé au niveau de la déficience sévère ou profonde. La plupart ont un déficit global des comportements adaptatifs de léger à moyen (60 %). Certains présentent un déficit grave (16 %).

Le *Knock and Tap* a été administré à 32 jeunes. La grande majorité a un QI estimé correspondant au niveau de la déficience légère ou moyenne (88 %). Aucun n'a de QI estimé au niveau de la déficience grave ou profonde. Concernant les comportements adaptatifs, leur déficit est, pour la plupart, léger ou moyen (68 %). Deux d'entre eux ont un déficit grave (6 %).

Tous les sous-tests prévus du *Leiter-R*, l'*EVIP*, *Séquences de chiffres* et *Knock and Tap* ont été administrés à 27 jeunes. Certains n'ont aucun déficit selon le QI estimé (15 %) ou les comportements adaptatifs (27 %).

Le *CMMS* n'a pas été administré auprès de l'échantillon. Le *TONI-3* a été utilisé à une seule reprise en raison des problèmes importants de motricité d'un jeune de 13 ans atteint de dystrophie musculaire.



**Tableau 1 Répartition des jeunes en fonction du niveau de QI estimé et celui de comportements adaptatifs et raisons de non-administration des instruments**

Tests	n	Niveau de déficit										Raisons de non-administration des instruments en ordre décroissant d'importance
		Quotient intellectuel ou de développement					ÉQCA					
		AD	DL	DM	DS	DP	AD	DL	DM	DG	DP	
1- <i>Leiter-R</i>	36	17 %	39 %	44 %	0 %	0 %	23 %	40 %	26 %	11 %	0 %	1/2/3/4/7
2- <i>EVIP</i>	45	13 %	38 %	47 %	0 %	2 %	21 %	36 %	25 %	16 %	2 %	1/2/3/4-5-6-7
3- <i>Séquences de chiffres</i>	38	16 %	39 %	45 %	0 %	0 %	24 %	33 %	27 %	16 %	0 %	1/2/5/3/6
4- <i>Knock and Tap</i>	32	12 %	47 %	41 %	0 %	0 %	26 %	36 %	32 %	6 %	0 %	1/2/3/4-6-7/5
5- Les 4 premiers tests	27	15 %	44 %	41 %	0 %	0 %	27 %	38 %	35 %	0 %	0 %	-
6- <i>CMMS</i>	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7- <i>TONI-3</i>	1	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	0 %	-
8- <i>Échelle de développement Harvey</i>	21	5 %	9,5 %	5 %	9,5 %	71 %	0 %	19 %	14 %	10 %	57 %	-

Note. ÉQCA = Échelle québécoise de comportements adaptatifs, *Leiter-R* = *Leiter International Performance Scale-Revised*, *EVIP* = *Échelle de vocabulaire en images Peabody*, *CMMS* = *Columbia Mental Maturity Scale*, *TONI-3* = *Test of Nonverbal Intelligence*, AD = absence de déficit; DL = déficit léger, DM = déficit moyen, DS = déficit sévère, DG = déficit grave, DP = déficit profond, 1 = Non-atteinte du niveau requis, 2 = Refus de collaborer, 3 = Manque d'attention, 4 = Problèmes moteurs, 5 = Problèmes langagiers, 6 = Fatigue, 7 = Doute de l'évaluateur sur la validité des résultats, n = Nombre de personnes à qui l'épreuve a été administrée.

L'*Échelle de développement Harvey* a été administrée à 21 jeunes. La plupart ont un QD au niveau de la déficience intellectuelle profonde (71 %). Quelques jeunes moins âgés (6-9 ans) obtiennent un QD se situant dans la norme ou au niveau de la déficience légère (14,5 %). Concernant les comportements adaptatifs, la plupart ont un déficit profond (57 %).

Les résultats obtenus à partir des sous-échelles de la *GÉCEN* indiquent que les jeunes franchissent les seuils cliniques pour au moins une dimension comportementale dans 59 % des cas selon les parents et dans 56 % des cas selon les enseignants.

## DISCUSSION

L'expérimentation a démontré que le protocole d'évaluation était applicable à tous les jeunes de l'échantillon. Il convient toutefois de rappeler qu'aucun des jeunes soumis aux différents sous-tests du *Leiter-R* ainsi qu'aux sous-tests *Séquences de chiffres* du *WISC-III* ou *Knock and Tap* du *Nepsy* ne présentait un niveau de déficience intellectuelle estimé à sévère ou profond. Un seul jeune ayant une déficience profonde a pu être soumis à l'*EVIP*. Ces résultats vont dans le sens des affirmations de Mottin (1984) et de Riccio *et al.* (1998) qui relatent qu'un niveau de déficience intellectuelle très important rend difficile, voire même impossible, une évaluation neuropsychologique. Le niveau de déficience intellectuelle est un bon indicateur de la capacité d'un jeune à se soumettre à une telle évaluation. L'information concernant le niveau de déficience intellectuelle n'est cependant pas toujours disponible avant l'évaluation. D'ailleurs, les Indicateurs de gestion de la Fédération québécoise des CRDI (2004) indiquent que 51 % de la clientèle au Québec n'a pas été évaluée sur le plan intellectuel. Les résultats obtenus à une échelle des comportements adaptatifs peuvent également être de bons indicateurs des capacités du jeune à réaliser les tests. C'est pour cette raison que le protocole d'évaluation propose l'administration de l'*ÉQCA* préalablement à l'évaluation neuropsychologique. Dans le présent échantillon, une minorité de jeunes ayant un déficit grave des comportements adaptatifs a pu réaliser le *Leiter-R*, l'*EVIP*, les sous-tests *Séquences de chiffres* ou *Knock and Tap*. Aucun jeune n'a pu être soumis à l'ensemble de ces épreuves. Ces résultats vont dans le sens de la recommandation de Tassé (2000) qui spécifie de débiter une évaluation par la mesure des comportements adaptatifs plutôt que par celle du QI, car elle permet de connaître davantage l'individu et ainsi, de mieux cibler la façon d'évaluer le QI.

Les tests qui ont été retranchés le plus souvent du protocole d'évaluation sont le *Knock and Tap* (38 fois), un sous-test de la batterie AM du *Leiter-R* (34 fois), et *Séquences de chiffres* (32 fois). Bien que ces épreuves soient simples à administrer, elles nécessitent davantage de prérequis cognitifs pour leur réalisation. En effet, *Séquences de chiffres*

demande un niveau de langage expressif permettant la répétition de chiffres. Pour sa part, le *Knock and Tap* implique que le jeune soit en mesure d'effectuer des séquences manuelles répétitives. Enfin, le sous-test *Attention Sustained* de la batterie AM du *Leiter-R* exige la manipulation d'un crayon. Ceci réduit les chances de pouvoir administrer ces outils à des jeunes ayant des limitations cognitives et motrices. De plus, les sous-tests *Séquences de chiffres* et *Knock and Tap*, qui se situent à la fin du protocole d'évaluation en raison des plus grandes exigences cognitives requises pour les réaliser, risquent davantage de ne pas pouvoir être administrés en raison de la fatigue ou d'un manque d'attention de la part du jeune. La non-atteinte du niveau requis, suivi du refus de collaborer, sont les motifs les plus souvent évoqués pour justifier la non-administration des instruments du protocole d'évaluation. Les problèmes moteurs, langagiers ou attentionnels ainsi que la fatigue ont également été rapportés à plusieurs reprises. Les difficultés reliées à l'évaluation neuropsychologique de jeunes ayant une déficience intellectuelle sont, entre autres, inhérentes à leurs limites intellectuelles ou à des limites relatives à l'expression et à la compréhension du langage, à l'attention, aux fonctions sensori-motrices ou encore, à la coopération (Gjaerum, 1997; Riccio *et al.*, 1998). Puisque les tests sont souvent mal adaptés aux besoins individuels de ces jeunes, le volet qualitatif devient incontournable pour l'interprétation des résultats. Pour ces raisons, les approches qualitatives et quantitatives gagnent à être combinées (Goldberg et Costa, 1986; McKerral et Crépeau, 2000).

Même si le *CMMS* n'a pas été utilisé et que le *Toni-3* ne l'a été qu'à une seule reprise, il est important que l'arbre de décision tienne compte des jeunes qui présentent des troubles moteurs trop importants pour leur administrer le *Leiter-R* tout en ayant le niveau requis pour les soumettre à une évaluation de leur QI. L'*Échelle de développement Harvey* a permis l'évaluation des jeunes qui présentaient les retards les plus marqués sur le plan intellectuel et celui des comportements adaptatifs, ceux qui avaient refusé de collaborer ainsi que ceux qui présentaient des troubles moteurs très importants et qui n'avaient pas le niveau requis pour que leur soit administré un test de QI. Ainsi, il a été possible d'obtenir, quoique de façon moins précise, des informations sur leurs capacités cognitives.

L'application de l'arbre de décision a permis de mettre en évidence que certains jeunes qui recevaient des services d'un CRDI ne rencontraient pas tous les critères de la déficience intellectuelle. Dans certains cas, les jeunes ne rencontraient aucun d'entre eux (Luckasson *et al.*, 2003). Les jeunes qui ne présentaient aucune déficience intellectuelle selon le QI estimé avaient, dans la grande majorité des cas, le niveau requis pour l'administration de tous les instruments du protocole d'évaluation. Cependant, en raison d'un manque de collaboration, certains

d'entre eux, qui présentaient un diagnostic de troubles envahissants du développement, n'ont pu être soumis aux tests. Bien qu'ils représentent un défi d'évaluation accru, ces jeunes doivent être soumis au même processus d'évaluation que ceux présentant d'autres problématiques (Sattler, 2002).

### **Recommandations pour améliorer le protocole d'évaluation**

Le protocole d'évaluation a été élaboré afin que son administration s'effectue en une seule rencontre, le rendant plus facilement applicable dans les milieux de pratique. Une évaluation neuropsychologique standard peut toutefois exiger plusieurs heures d'évaluation. Lorsque c'est possible, il pourrait s'avérer utile d'ajouter une mesure plus spécifique de la mémoire verbale en tenant compte des limites langagières des jeunes, ce qui compléterait celle obtenue au niveau visuel. Il serait également fort pertinent d'approfondir l'évaluation des habiletés de communication étant donné leur importance dans le fonctionnement adaptatif. D'autres composantes des fonctions exécutives devraient aussi être considérées puisque le *Knock and Tap* ne permet pas de toutes les évaluer. En effet, une diversité de fonctions exécutives est impliquée dans plusieurs tâches complexes sollicitant les lobes frontaux (Miyake, Friedman, Emerson, Witzki et Howerter, 2000). Une atteinte des lobes frontaux peut être reliée à des troubles de comportement chez l'enfant et les jeunes ayant une déficience intellectuelle sont plus susceptibles d'en manifester (Aman, 1991; Grattan et Eslinger, 1991; Lussier et Flessas, 2001).

### **CONCLUSION**

Les données recueillies concernant la présence de problématiques comportementales peuvent éclairer la démarche diagnostique sur l'existence d'une psychopathologie et guider les intervenants dans le soutien à apporter aux familles et aux intervenants scolaires. L'évaluation neuropsychologique auprès des jeunes ayant une déficience intellectuelle peut également fournir d'importants renseignements concernant les approches à privilégier pour l'intervention. L'information recueillie pour cerner le profil intellectuel et cognitif fournit des indications sur les stratégies de compensation que le jeune peut adopter dans le processus de traitement de l'information. Une meilleure identification de ces stratégies pourrait avoir un impact sur ses activités de la vie quotidienne et son intégration dans la communauté. Toutefois, il n'est pas possible de procéder à une évaluation neuropsychologique dans tous les cas puisque certains jeunes n'ont pas le niveau intellectuel requis ou refusent de collaborer. Le psychologue doit alors envisager des épreuves différentes qui mettent à contribution des personnes qui les connaissent bien. De façon générale, procéder à une évaluation neuropsychologique chez des jeunes ayant une déficience intellectuelle exige beaucoup de souplesse et

d'adaptation de la part du professionnel. En effet, ce dernier doit s'adapter à une diversité de problématiques qui peuvent affecter simultanément les systèmes sensoriels et moteurs, de même que le comportement et les fonctions intellectuelles, cognitives et de communication. L'arbre de décision qui a été élaboré facilite la tâche des professionnels dans le choix des instruments à administrer en fonction des caractéristiques des jeunes. Enfin, le fait que peu de tests adaptés à cette clientèle et disposant de normes québécoises soient disponibles constitue un obstacle qui devra être surmonté par de nouveaux efforts de recherche. Il en va de la capacité des professionnels à mieux orienter les plans d'action clinique mis en place pour les jeunes ayant une déficience intellectuelle.

### Références

- Aman, M. G. (1991). *Assessing psychopathology and behavior problems in persons with mental retardation : A review of available instruments*. Rockville, MD : U.S. Department of Health and Human Services.
- Baron, I. S. (2004). *Neuropsychological evaluation of the child*. New York : Oxford University Press.
- Baumeister, A. A., Dokecki, P. R. et Kupstas, F. (1988). *New morbidity*. Washington, DC : U.S. Department of Health and Human Services, Office of Human Development Services, President's Committee on Mental Retardation.
- Brown, L., Sherbenou, R. J. et Johnsen, S. K. (1997). *Test of nonverbal intelligence : A language-free measure of cognitive ability* (3<sup>e</sup> éd.). Austin, TX : Pro-Ed.
- Burgemeister, B. B., Hollander-Blum, L. et Lorge, I. (1972). *Columbia mental maturity scale*. San Antonio, TX : PsychCorp.
- Dunn, L. M., Thériault-Whalen, L. M. et Dunn, L. M. (1993). *Échelle de vocabulaire en images Peabody*. Toronto : Psycan.
- Dykens, E. M. (2000). Psychopathology in children with intellectual disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 407-417.
- Emerson, E. (2003). Prevalence of psychiatric disorders in children and adolescents with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(1), 51-58.
- Fédération québécoise des Centres de réadaptation en déficience intellectuelle. (2004). *Indicateurs de gestion*. Montréal : Auteur.
- Gjaerum, B. (1997). Development of a test battery (NPM-X) for neuropsychological and neuromotor examination of children with development disabilities or mental retardation : A theoretical and clinical study. *Acta Psychiatrica Scandinavica, Suppl.*, 95, 5-55.
- Goldberg, E. et Costa, L. D. (1986). Qualitative indice in neuropsychological assessment : An extension of Luria's approach to executive deficit following prefrontal lesions. In I. Grant et K. M. Adams (Éds), *Neuropsychological assessment of neuropsychiatric disorders* (p. 48-64). New York : Oxford University Press.
- Grattan, L. M. et Eslinger, P. J. (1991). Frontal lobe damage in children and adults : A comparative review. *Developmental Neuropsychology*, 7, 283-326.
- Grossman, H. J. (Éd.) (1983). *Classification in mental deficiency*. Washington, D.C. : American Association on Mental Deficiency.
- Harvey, M. (1984). *L'échelle de développement Harvey*. Brossard : Behaviora.
- Hooper, S. R., Boyd, T. A., Hynd, G. W. et Rubin, J. (1993). Definitional issues and neurobiological foundations of selected severe neurodevelopmental disorders. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 8, 279-307.
- Jakab, I. (1990). Neuropsychological evaluation and rehabilitation in mental retardation. *Neuropsychology Review*, 1(2), 137-164.
- Kaplan, E., Fein, D., Morris, R. et Delis, D. C. (1991). *WAIS-R as a neuropsychological instrument*. San Antonio, TX : PsychCorp.

- Korkman, M., Kirk, U. et Kemp, S. (1998). *NEPSY: A developmental neuropsychological assessment*. Toronto : PsychCorp.
- Lezak, M. D. (1995). *Neuropsychological assessment* (3<sup>e</sup> éd.). New York : Oxford University Press.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. G. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnik, D. M., Spreat, S. et Tassé, M. J. (2003). *Retard mental : définition, classification et système de soutien* (10<sup>e</sup> éd.). Eastman, Québec : Behaviora. [Trad. Diane Morin de l'ouvrage original publié en 2002.]
- Lussier, F. et Flessas, J. (2001). *Neuropsychologie de l'enfant. Troubles développementaux et de l'apprentissage*. Paris : Dunod.
- Matson, J. L. et Sevin, J. A. (1994). Theories of dual diagnosis in mental retardation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 6-16.
- Matthews, C. G. (1974). Applications of neuropsychological test methods in mentally retarded subjects. In R. M. Reitan et L. A. Davidson (Éds), *Clinical neuropsychology : Current status and applications* (p. 267-287). Washington, DC : Winston.
- Maurice, P. et Tassé, M. J. (2001). Étude de la stabilité et de la concordance de l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 4, 57-67.
- Maurice, P., Morin, D. et Tassé, M. J. (1993). *ÉQCA : Échelle québécoise de comportements adaptatifs : manuel technique* (version 93,1). Montréal : Université du Québec à Montréal, Département de psychologie.
- McKerral, M. et Crépeau, F. (2000). *L'apport de la neuropsychologie à la compréhension des aspects comportementaux en déficience intellectuelle*. Congrès de l'Ordre des psychologues du Québec et de l'Association québécoise des psychologues scolaires.
- McLaren, J. et Bryson, S. E. (1987). Review of recent epidemiological studies of mental retardation : Prevalence, associated disorders, and etiology. *American Journal of Mental Retardation*, 92, 243-254.
- Mottin, Y. (1984). *Place et utilité de l'évaluation des troubles du rendement cognitif reliés aux atteintes cérébrales en déficience mentale infantile*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H. et Howerter, A. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex « Frontal lobe » tasks : A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100.
- Patterson, C. M. (1991). *The validity of the Luria Nebraska Neuropsychological Battery-Children's revision for children with mild mental retardation*. Thèse de doctorat inédite, Ohio State University.
- Pezzini, G., Vicari, S., Volterra, V., Milani, L. et Osella, M. T. (1999). Children with Williams syndrome : Is there a single neuropsychological profile? *Developmental Neuropsychology*, 15(1), 141-155.
- Pulsifer, M. B. (1996). The neuropsychology of mental retardation. *Journal of the International Neuropsychology Society*, 2, 159-176.
- Riccio, C. A., Houston, F. et Harrison, P. L. (1998). Assessment practices for children with severe mental retardation. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 16, 292-301.
- Roid, G. H. et Miller, L. J. (1997). *Leiter international performance scale-revised*. Illinois : Stoelting.
- Sabbadini, M., Bonanni, R., Carlesimo, G. A. et Caltagirone, C. (2001). Neuropsychological assessment of patients with severe neuromotor and verbal disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(2), 169-179.
- Sattler, J. M. (2002). *Assessment of children : Behavioral and clinical applications* (4<sup>e</sup> éd.). San Diego : Jerome M. Sattler Publisher Inc.
- Schachter, M. (1983). Neuropsychology and exceptional children. In C. J. Golden et P. J. Vicente (Éds), *Foundations of clinical neuropsychology* (p. 369-400). New York : Plenum Press.
- Schachter, M. et Demerath, R. (1996). Neuropsychology and Mental Retardation. In J. W. Jacobson et J. A. Mulick (Éds), *Manual of diagnosis and professional practice in mental retardation* (p. 165-177). Washington DC : American Psychological Association

- Shevell, M., Ashwal, S., Donley, D., Flint, J., Gingold, M. et Hirtz, D. (2003). Practice parameter : Evaluation of the child with global developmental delay : Report of the Quality Standards Subcommittee of the American Academy of Neurology and The Practice Committee of the Child Neurology Society. *Neurology*, 60(3), 367-380.
- Starratt, C. (2000). Emotional disorders associated with neurological diseases. In P. J. Snyder et P. D. Nussbaum (Éds), *Clinical neuropsychology : A pocket handbook for assessment*. (p. 613-628). Washington DC : APA.
- Tassé, M. J. (2000). *Tout ce que le psychologue doit savoir sur la déficience intellectuelle...et plus*. Résumé de colloque du Congrès 2000 de l'Ordre des psychologues du Québec et de l'Association québécoise des psychologues scolaires.
- Tassé, M. J. et Morin, D. (2003). *La déficience intellectuelle*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Tassé, M. J., Girouard, N. et Morin, I. N. (1999). *Grille d'évaluation comportementale pour enfants Nisonger (GÉCEN)*. Montréal : Université du Québec à Montréal, Département de psychologie.
- Tramontana, M. G. et Hooper, S. R. (1989). Neuropsychology of child psychopathology. In C.R. Reynolds et E. Fletcher-Jazen (Éds), *Handbook of Clinical Child Neuropsychology* (p. 87-106). New York : Plenum Press.
- Tsatsanis, K. D., Dartnall, N., Cicchetti, D., Sparrow, S. S., Klin, A. et Volkmar, F. R. (2003). Concurrent validity and classification accuracy of the Leiter and Leiter-R in low-functioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(1), 23-30.
- Wechsler, D. (1996). *Wechsler intelligence scale for children : Manual Canadian supplement* (3<sup>e</sup> éd.). Toronto : PsychCorp.

#### Résumé

*Cet article présente la démarche ayant servi à l'élaboration d'un protocole concernant le choix d'instruments neuropsychologiques et psychopathologiques pour évaluer des jeunes d'âge scolaire susceptibles de présenter une déficience intellectuelle. Les instruments retenus font l'objet d'une analyse critique en fonction de leurs qualités psychométriques, des caractéristiques des jeunes et du temps disponible pour l'évaluation. Un arbre décisionnel guide le choix des instruments en fonction des caractéristiques des jeunes. Des alternatives sont proposées lorsqu'un jeune n'est pas en mesure d'être soumis à certains instruments du protocole d'évaluation. L'application de ce protocole est commentée et critiquée.*

#### Mots clés

*psychométrie, neuropsychologie, psychopathologie, déficience intellectuelle*

#### Abstract

*This article presents the procedure that must be taken to develop a protocol in order to choose the neuropsychological and psychopathological tools needed to evaluate school-aged children that are susceptible to present mental retardation. The tools involved are all subject to a critical analysis based on their psychometric properties, the children's characteristics and the time available for the evaluation. A decisional flow chart guides the selection of proper tools based on the children's characteristics. Alternatives are suggested for those that can't be submitted to certain instruments of the evaluation protocol. The application of this protocol is commented and criticized.*

#### Key words

*psychometry, neuropsychology, psychopathology, mental retardation*





**COGNITIVISME ET CONSTRUCTIVISME SONT-ILS COMPATIBLES?  
ASPECTS CRUCIAUX DE L'ÉPIGÉNÈSE INTERACTIVE  
DES HABILITÉS D'INTELLIGENCE ET DE LANGAGE**

**ARE COGNITIVISM AND CONSTRUCTIVISM COMPATIBLE?  
SOME CRUCIAL ASPECTS OF THE INTERACTIVE EPIGENESES OF COGNITION AND  
LANGUAGE**

**Michel Bossé<sup>1</sup>**

*Université du Québec à Trois-Rivières*

Les positions épistémologiques les plus en vogue depuis au moins une décennie incitent à croire que les habiletés de langage et d'intelligence (ou de résolution de problème) peuvent apparaître selon des formes relativement élaborées sans pour autant devoir s'appuyer pour leur genèse sur des formes plus simples et surtout qualitativement différentes qui auraient préparé leur apparition. Le cognitivisme et plus particulièrement son volet le plus radical, le courant de l'intelligence artificielle, ont largement contribué à la promotion de cette thèse. Ce courant, est-il besoin de le rappeler, a fait siennes les thèses que l'humain n'était, comme l'ordinateur, rien d'autre qu'une machine de Turing (McCulloch, 1965) parfaitement programmable, qu'il constituait lui aussi un « système » comportant une partie logicielle (*software*), correspondant à la conscience, incorporée dans cette base matérielle (*hardware*) que serait le cerveau et, enfin, qu'il était extrêmement fécond de concevoir les fonctionnements cognitif et langagier humains en s'inspirant de ce paradigme (Cellérier, 1992; Ducret, 1991; Minsky, 1986; Papert, 1982). La direction générale qu'empruntent ces auteurs est de soutenir que ces fonctionnements peuvent théoriquement être montés d'un seul coup pour être ensuite implantés dans la « machine cérébrale ».

Ces positions théoriques des cognitivistes sont manifestement contraires à une compréhension épigénétique des fonctionnements cognitif et langagier. Une bonne manière de les invalider consiste à démontrer comment s'enchaînent et se superposent les unes aux autres les grandes étapes du développement des habiletés cognitives et langagières chez l'enfant, depuis la naissance jusqu'au deuxième anniversaire environ. Elle consiste également à établir comment s'entremêlent développement cognitif et développement langagier, le niveau atteint par l'un devenant, à tour de rôle, la condition épigénétique du progrès de l'autre. Cette tâche est précisément celle que nous entendons réaliser dans les pages qui suivent. Nous situant sans ambages dans le courant constructiviste, nous allons proposer une vision

---

1. Adresse de correspondance : Département de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières, C.P. 500, Trois-Rivières (QC), G9A 5H7. Téléphone : (819) 376-5011 poste 3526. Télécopieur : (819) 376-5195. Courriel : michel.bosse@uqtr.ca

de ces deux épigénèses, vision qui intégrera plusieurs des positions fondamentales de Piaget, au niveau épistémogénétique notamment, tout en procédant à une révision d'un certain nombre d'autres positions du même auteur, particulièrement au niveau de la genèse des habiletés de langage, puisque assez étonnamment, ces positions découlaient d'une théorie langagière associationniste (et non interactive, puisque le sujet y était conçu comme passif face au « système langagier » utilisé dans l'environnement).

Soucieux de donner à cette étude une dimension raisonnable, nous avons renoncé à entrer ici dans le détail de chacun des grands moments de ces deux volets du développement<sup>1</sup>, optant plutôt pour survoler ceux-ci pour considérer de façon privilégiée cinq conditions épigénétiques particulièrement importantes pour la progression de l'enfant, tant sur le plan cognitif que sur le plan langagier, jusqu'au point d'arrivée de ses deux ans. Ces conditions peuvent être formulées de la façon suivante : 1) pas d'émergence d'une conscience intentionnelle sans la présence d'une conscience réactive; 2) aucune forme de langage (même d'un niveau rudimentaire) n'est possible s'il n'y a pas de conscience intentionnelle. Partant de là, nous pourrions extrapoler de la manière suivante : 3) aucune intelligence pratique ne peut émerger s'il n'y a pas de conscience intentionnelle et de capacités de langage de bas niveau : 4) pas de forme supérieure de langage sans l'habileté du niveau élémentaire; finalement, 5) pas d'intelligence réflexive sans la pratique du niveau supérieur de langage.

### **PAS D'ÉMERGENCE D'UNE CONSCIENCE INTENTIONNELLE SANS LA PRÉSENCE D'UNE CONSCIENCE RÉACTIVE**

Il est difficile de décrire le niveau élémentaire qu'est la conscience réactive d'une manière susceptible de satisfaire pleinement le positiviste qui refuserait à tout prix d'abandonner le point de vue de l'observateur externe. Néanmoins, l'épistémologie génétique propose des données (Piaget, 1936) et des arguments logiques (Bossé, 1990) qui permettent de penser que cette conscience primitive serait une conscience d'action, c'est-à-dire une conscience très ponctuelle et très volatile, bien calibrée cependant pour rencontrer les exigences du style réactif des conduites de l'enfant pré-intentionnel. L'attention que cette conscience rend possible a un focus très étroit. À l'aide d'un néologisme, elle pourrait être qualifiée d'« instantuelle ». Il s'agit d'une conscience d'action donc, mais d'une

---

1. On trouvera dans les ouvrages de base de Piaget, notamment dans *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, un grand nombre de faits d'observation aptes à compléter les données présentées ici. On trouvera également chez les auteurs d'orientation écologique ou interactionniste (notamment Juscsyk, 1997; Richardson, 2000) bon nombre de données d'observation qui démontrent de façon extrêmement fine les aspects épigénétiques du développement langagier.

action (série intégrée d'actes) plutôt brève, en fait, extrêmement brève dans les premiers jours après la naissance et s'allongeant à mesure que l'enfant s'approche de la période intentionnelle.

Même si l'on ne peut guère dépasser le niveau de cette description plutôt phénoménologique, il est facile de trouver des données qui l'appuient chez l'enfant pré-intentionnel (depuis le premier mois jusqu'à la fin du troisième). Il nous suffira d'évoquer ici le niveau de conscience qui, manifestement, accompagne certaines actions (fort simples) du stade dit des habitudes acquises : par exemple, suivre des yeux un objet en mouvement, tourner la tête pour repérer la source d'un son, regarder ses propres doigts en mouvement, etc. Dans le bassin de nos activités d'adulte, il est facile de repérer des actes réalisés avec cette conscience minimale et « instantuelle ». Nous faisons généralement référence à ces actes sous l'appellation *activités réalisées machinalement*. L'un des exemples les plus éloquents est sans doute la fermeture à clef de son lieu de résidence au moment où on le quitte (à condition, bien sûr, que l'on procède régulièrement à cette mise sous clef). Combien de fois ne se demande-t-on pas après coup : « Ai-je bien fermé la porte à clef? », et ce, sans pouvoir répondre avec certitude. C'est qu'on n'arrive pas à se souvenir (évoquer intentionnelle) de ce qui a été produit avec une conscience réactive.

Qu'en est-il maintenant de la conscience intentionnelle? Rappelons qu'à ce stade intentionnel (il s'agit du troisième stade du sensori-moteur), l'enfant manifeste hors de tout doute qu'il est capable d'être conscient de la direction des actes, pas de tous les actes bien évidemment, mais d'un certain nombre de ceux dont il est agent. Si avec le précédent type de conscience (d'action), la dynamique de la conduite était réactive, l'enfant agissant *en réaction à*, avec le type intentionnel, la dynamique en est une d'anticipation, l'enfant agissant *en anticipation de* ou *en vue de*. Par exemple, quand un enfant de quatre mois frotte un bâton sur la paroi intérieure de son berceau (voir Piaget, 1936), il s'attend à entendre un bruit; plus précisément, il frotte le bâton sur la paroi *afin de* faire « apparaître » le bruit ou afin de l'entendre. C'est donc dire que l'enfant reste à tout moment de son activité conscient de la relation qu'il a découverte ou qu'il a construite entre une action utilisée comme moyen et une action visée comme fin.

Ces points étant rappelés, considérons maintenant le point suivant : s'il n'y a pas de conscience réactive, alors il ne peut y avoir de conscience intentionnelle. Deux arguments logiques viennent appuyer cette thèse. Premièrement, pour qu'apparaisse une conscience intentionnelle conçue comme *conscience de la direction des actes*, un niveau de conscience plus simple doit nécessairement avoir été atteint : il ne saurait y avoir ni conscience du lien d'une action à une autre, ni conscience de la direction

de l'activité sans l'établissement solide d'une *conscience de l'acte*, cet état mental très transitoire et très ponctuel appelé ci-dessus *conscience réactive*. Le deuxième argument est relié à l'autre facette de l'intentionnalité, c'est-à-dire la conscience de la relation entre les moyens utilisés et la fin poursuivie. Cette facette a été désignée par l'expression *conscience d'anticipation*. L'émergence d'une conscience d'anticipation implique nécessairement l'utilisation ou la présence d'une conscience réactive. En effet, les unités comportementales qui sont intégrées dans la structure de l'action intentionnelle (soit à titre de moyens, soit à titre de fin) ont été vécues ou expérimentées antérieurement, avant même le premier acte intentionnel. Comment l'enfant a-t-il enregistré ces faits? Pourrait-il avoir un souvenir conscient d'événements vécus inconsciemment? À supposer que ce puisse être le cas, une possibilité que même un psychanalyste refuserait de considérer, il faudrait postuler que le premier acte intentionnel est constitué d'éléments entièrement inconscients, ce qui est contradictoire en soi. Dès lors, non seulement doit-on accepter l'hypothèse d'une avancée lente et progressive de la conscience pré-intentionnelle à la conscience intentionnelle, mais l'on doit également concevoir la *conscience d'acte* ou la *conscience réactive* comme une condition incontournable pour l'émergence de la conscience intentionnelle.

**AUCUNE FORME DE LANGAGE (MÊME D'UN NIVEAU  
RUDIMENTAIRE) N'EST POSSIBLE S'IL N'Y A PAS DE CONSCIENCE  
INTENTIONNELLE**

Avant d'aborder ce point, il faut préciser ce que désigne ici le mot *langage*. Comme c'est le cas de la connaissance, le langage comporte plusieurs niveaux. Dans sa forme minimale, il correspond aux conduites qui sont produites consciemment avec l'intention d'attirer l'attention (ou de faciliter ou de maintenir sa propre attention) sur quelque chose à faire, à nommer, à changer, à faire exécuter, etc. Ainsi défini, le langage englobe les conduites que l'enfant intentionnel de quatre ou cinq mois est en mesure de produire. Remarquons que ces conduites n'ont pas besoin d'être verbales; au contraire, au début, elles ont certainement une nature gestuelle et probablement une nature iconique (image intérieure ou mentale). Remarquons aussi que ces conduites d'indication n'impliquent pas nécessairement une conscience de la fonction désignatrice du mot (la *relation de référence*, c'est-à-dire la conscience qu'un mot, par exemple *papa*, désigne la personne ainsi désignable), une capacité qui apparaît relativement tard dans cette période de *bas niveau* (généralement après le onzième ou douzième mois). C'est pourquoi, en psycholinguistique, on a l'habitude de diviser cette période en deux sous-périodes : prélexicale et lexicale. Toutes les conduites de la période d'indication impliquent l'emploi d'une seule unité à la fois. La période de langage de haut niveau (dite période de signification) commence avec l'emploi de séquences à deux unités. Ces unités ne sont pas nécessairement ni exclusivement verbales

au départ, ici encore : les séquences ont généralement une nature composite dans les premières semaines : geste-mot, image-mot, image-geste, mais elles peuvent aussi être du genre image-image ou geste-geste. Habituellement, l'enfant commence à produire des séquences de deux unités verbales (par exemple, *Papa patti*) entre dix-huit et vingt-et-un mois (Halliday, 1978; Illingworth, 1966/1981; Leopold, 1949; Schlesinger, 1978). Les premières séquences verbales ne respectent pas les exigences les plus élémentaires de la syntaxe; cette habileté, à son niveau minimal, apparaît cependant assez tôt après le début des conduites de signification de type verbal (autour du deuxième anniversaire). Par convention, la période de signification est elle aussi divisée en deux sous-périodes : la première dite prégrammaticale commence avec l'apparition de la capacité à produire des séquences à deux unités, verbales ou non, séquences qui, dans le cas verbal, ne respectent pas les exigences grammaticales minimales; la seconde sous-période est dite grammaticale : l'enfant y entre quand il commence à produire des conduites qui suivent au moins une règle de grammaire (généralement l'emplacement du sujet par rapport au verbe, ou du verbe par rapport au complément d'objet).

Revenons maintenant à la thèse n° 2 : s'il n'y a pas d'intentionnalité, il ne peut y avoir de langage. Inutile de dire que les conduites langagières auxquelles il est fait allusion ici appartiennent au *plus bas niveau (indication)*. Ce qu'il est essentiel de saisir à propos de cette thèse, c'est la différence entre une conduite *d'indication* et une conduite pré-intentionnelle qui ne vise pas la communication mais qu'un adulte interprète de façon appropriée, comme si elle était intentionnelle ou à visée communicative. En démontrant que le déroulement et l'organisation de telles conduites pré-intentionnelles peuvent et même doivent être expliqués dans des termes qui excluent toute structuration moyens-fin mais qui font une large place à des notions telles que signal, cycle d'actions, le constructivisme a démontré qu'elles sont non intentionnelles (voir sur ce point Bossé, 1990).

Cet argument peut apparaître comme purement théorique. Deux exemples peuvent cependant lui donner une teneur plus concrète. Le premier porte sur ce qui différencie le pleur *réactif* d'un enfant de la période pré-intentionnelle et le pleur *indicatif* d'un enfant de la période intentionnelle. Plusieurs chercheurs ont mis en évidence d'indéniables différences. Par exemple, Soler (1977) a démontré que dans le dernier cas, le son n'est pas émis d'une manière ininterrompue comme dans l'autre cas : l'enfant commence à pleurer, puis s'arrête, attend un peu (pour voir si on va répondre à son appel ou non!), puis pleure à nouveau (si rien n'est survenu). Franco (1983) a lui aussi remarqué la pause d'attente après la première émission qui, incidemment, est modulée d'une telle manière qu'elle est facilement reconnaissable. Manifestement, le pleur de nature intentionnelle n'est plus simplement affectif : il vise à attirer

l'attention de la mère. Il ne s'agit plus d'une conduite de protestation, d'une conduite *réactive*, c'est une conduite intentionnelle, *une action pour*, une *action utilisée comme moyen pour atteindre un but*, en l'occurrence, attirer l'attention de la mère, lui traduire son inconfort, etc.

Le deuxième exemple porte sur une autre conduite intentionnelle qui vise également un but : il s'agit du geste d'un enfant de neuf mois qui lève les bras afin de se faire prendre par la mère ou toute autre personne significative (père, gardienne, etc.) On peut trouver un geste apparemment similaire déjà chez l'enfant de quatre mois : quand sa mère place ses mains sous ses aisselles, l'enfant adapte le haut de son corps et lève les bras un petit peu de manière à ce que les mains maternelles puissent s'insérer dessous. Dans ce dernier cas, la conduite est non intentionnelle : l'enfant réagit tout simplement à ce qui vient d'être perçu; nul besoin de supposer chez lui le désir conscient d'être pris. Cette intention est précisément manifeste chez l'enfant de neuf mois, car rien dans la conduite de la mère ne peut être interprété comme un signal nécessairement relié à une telle structure de conduite. De plus, le fait que l'enfant ait eu à ramper pour venir s'asseoir devant la mère (de manière à être vu d'elle) ainsi que le caractère exagéré du geste de lever les bras sont d'indéniables indices d'une conduite intentionnelle.

**AUCUNE INTELLIGENCE PRATIQUE NE PEUT ÉMERGER S'IL N'Y A PAS DE CONSCIENCE INTENTIONNELLE ET DE CAPACITÉ DE LANGAGE DE BAS NIVEAU**

À première vue, cette thèse apparaît comme la doublure de la précédente mais, en réalité, elle présente quelque chose de nouveau. Tout d'abord, afin de définir ce que, à la suite de Piaget, les constructivistes appellent l'intelligence pratique, il faut rappeler qu'il y a trois sous-périodes intentionnelles, au niveau cognitif. Dans la première (habituellement entre quatre et huit mois), l'enfant manifeste des conduites reliées selon la structuration moyen-fin. Cependant, dans tous les cas, cette relation n'a pas été construite par lui : il l'a plutôt trouvée déjà construite dans son environnement (ou proposée par celui-ci); il l'a simplement comprise ou reconstruite (la conduite de l'enfant frottant un objet sur la paroi de son berceau pour faire « apparaître » un son appartient à cette catégorie). Manifestement, ces structures comportementales sont plus primitives, quoique incontestablement de niveau intentionnel; ce sont des reproductions, car dans chaque cas, les mêmes moyens sont toujours utilisés pour la même fin et si ces moyens s'avèrent inefficaces, après quelques essais infructueux, l'enfant abandonne la poursuite de la fin. Ces conduites sont appelées conduites intentionnelles élémentaires. Dans la deuxième sous-période (qui survient généralement entre huit et onze mois), l'enfant devient capable *dans une situation nouvelle d'inventer une nouvelle relation entre un moyen déjà connu de lui et une fin donnée*. Par

exemple, quand un objet est entièrement caché derrière un écran, l'enfant de ce stade est capable de *repousser l'écran* (moyen) pour *se saisir de l'objet* (fin). Les théoriciens constructivistes qualifient d'*intelligence pratique* les conduites de cette sous-période. Enfin, dans la troisième sous-période intentionnelle (généralement entre onze ou douze mois et seize mois), l'enfant commence à *inventer de nouveaux moyens dans des situations nouvelles*, bien que cette invention se réalise par action concrète et non par combinaison mentale comme ce sera le cas au stade de l'intelligence réflexive (stade qui suit immédiatement). Par exemple, un objet est placé devant l'enfant de telle manière qu'il est impossible à celui-ci de s'en saisir directement (l'objet est trop loin). Le jeune sujet a à sa portée un bâton dont les usages potentiels lui sont inconnus. Il le prend, s'en sert d'abord pour tenter d'atteindre l'objet, puis il fait bouger celui-ci grâce à lui. Il en vient ensuite à découvrir qu'en maniant le bâton de droite à gauche et de gauche à droite tout en touchant l'objet dans un angle approprié, il est possible de le ramener vers lui, pour éventuellement s'en emparer, ce qui est pleinement réussi peu après. On qualifie ce type de conduite d'*intelligence pratique plus avancée* (cinquième stade du sensori-moteur).

En dépit de légères différences, les trois types de conduites intentionnelles sont des structures organisées de façon bidimensionnelle. Deux étapes marquent en effet leur déroulement : la première correspond à la prise de conscience de la fin à poursuivre et de certaines données de la situation; la seconde est constituée par l'application du moyen, dont la terminaison coïncide avec l'atteinte du but. En concevant les conduites d'intelligence pratique comme une sous-catégorie des conduites intentionnelles, le constructivisme affirme clairement que ces conduites ne peuvent émerger s'il n'y a pas d'intentionnalité. En fait, les théoriciens constructivistes considèrent comme évidente la position : pas d'intentionnalité, alors pas d'intelligence pratique.

Mais ce qui est proposé dans la première partie de la thèse n° 3 va plus loin encore : il y a insistance pour l'émergence de l'intelligence pratique sur la nécessaire antériorité et sur la nécessaire présence de l'habileté rattachée à la conduite intentionnelle élémentaire. L'intelligence pratique est en fait en relation épigénétique avec cette dernière : des conduites plus complexes ne peuvent être produites si l'enfant n'a pas manifesté des conduites plus simples qui constituent une préparation immédiate à leur apparition. D'ailleurs, la même « loi » épigénétique s'applique à chacun des cinq paliers que nous sommes en train de présenter. C'est pourquoi on ne peut imaginer qu'un enfant puisse inventer une nouvelle relation entre des moyens connus et une fin donnée sans avoir au préalable *reproduit* de nombreuses relations moyens-fin *repérées dans son environnement*. De toute manière, les meilleures données empiriques dans le champ du développement cognitif démontrent clairement qu'un enfant réalise des conduites intentionnelles élémentaires

durant des semaines, voire des mois, avant de pouvoir réaliser une conduite d'intelligence pratique.

La seconde partie de la thèse n° 3 est certainement moins évidente : aucune conduite d'intelligence pratique n'est possible sans la production de conduite langagière de bas niveau. Revenons à l'exemple donné ci-dessus. Si l'enfant continue de chercher l'objet qui a été tout entier caché par un écran, c'est parce qu'il est capable de se le désigner ou de se l'indiquer à lui-même; puisqu'il n'est pas capable d'utiliser un mot (et certainement pas un mot désignant), ni intérieurement ni extérieurement, on peut déduire qu'il peut produire une image intérieure de l'objet<sup>1</sup>. La production de cette image mentale constitue une conduite langagière de bas niveau. De plus, tenons pour acquis que l'activité se déroule dans un contexte de communication : par exemple, quelqu'un a demandé à l'enfant : « Paul, montre-moi que tu es capable de prendre la montre »; en réalisant l'application du moyen, par exemple en déplaçant l'écran, l'enfant utilise une conduite gestuelle pour répondre à la demande. Avec les conduites d'intelligence pratique plus avancée, les conduites langagières deviennent encore plus présentes et plus indéniables, car elles prennent alors la forme verbale : face à un objet qui disparaît (par exemple son ourson), l'enfant de treize mois dira « patti » ou encore le mot qu'il utilise habituellement pour désigner cet objet, par exemple « Nounou ». Inutile de dire que les habiletés linguistiques de la sous-période précédente sont maintenues dans cette sous-période intentionnelle tardive.

### **PAS DE CONDUITE LANGAGIÈRE DE PLUS HAUT NIVEAU SANS LA CAPACITÉ DE RÉALISER DES CONDUITES LANGAGIÈRES DE BAS NIVEAU**

Si nous devons dresser un inventaire complet des habiletés linguistiques d'un enfant de seize ou de dix-sept mois, nous pourrions être étonnés de la variété et du nombre de conduites d'*indication* constituant son répertoire. Nous ne devrions pas cependant restreindre ce répertoire aux seules conduites verbales. L'enfant de cet âge est en effet habituellement capable d'identifier ou d'exprimer ses sentiments, ses désirs, sa compréhension d'événements, etc. avec une gamme de conduites langagières qui appartiennent à l'un ou l'autre des canaux

---

1. Il faut mentionner ici que Piaget a refusé de considérer cette possibilité pour rendre compte d'une telle conduite. À son avis, l'image mentale, un cas d'imitation différée, ne peut être produite par l'enfant avant son accès à l'intelligence réflexive, c'est-à-dire après seize mois au moins. Mais ce refus a conduit le célèbre épistémologue à rendre compte de cette conduite d'intelligence pratique comme si elle était une structure pré-intentionnelle (pour plus de détails sur ce point, il faut se reporter à notre ouvrage, Bossé, 1990, p. 117-125). Nous savons maintenant que la production de l'image intérieure est indépendante des capacités d'imitation : l'enfant aveugle de naissance commence à produire des images mentales au même âge approximativement que les autres enfants; seule la présence des couleurs diffère.



suivants : iconique (images mentales), gestuel et verbal. Il est également capable de comprendre des ordres, des descriptions adaptées de quelques événements ou de sentiments, etc. venant d'autrui, particulièrement de personnes qui lui sont familières. L'évolution accomplie par l'enfant durant la période intentionnelle peut être sommairement évoquée de la façon suivante : dans la première partie (prélexicale) le langage de production se développe surtout dans le canal gestuel (Bruner, 1976; Gray, 1978; Soler, 1977) (bien qu'il soit difficile d'évaluer le rythme du développement iconique) et le répertoire de compréhension verbale s'accroît beaucoup plus rapidement (de deux à quatre fois plus vite) que le répertoire de production du même type (Benedict, 1979; Illingworth, 1966); c'est donc dire que l'enfant comprend beaucoup plus de mots qu'il n'en utilise. Dans la seconde partie de la période d'*indication* (lexicale), le canal gestuel perd progressivement son statut dominant au profit du canal verbal; le fait le plus important de cette période est certainement l'apparition et la multiplication de termes désignants véritables, c'est-à-dire de mots utilisés avec la conscience de leur fonction de désignation (relation de référence). Ce développement s'accompagne de quelques particularités spécifiques, comme tout parent est en mesure de l'affirmer : les onomatopées sont fréquentes tout comme les mots utilisés avec une fonction désignatrice étendue (par exemple, le mot *balle* utilisé pour désigner une orange, un abat-jour de forme sphérique, la lune, etc.). La forme épurée et plus définitive du répertoire linguistique de l'enfant plus âgé ne laisse pas entrevoir la richesse et l'originalité des idiosyncrasies qui ont été caractéristiques de ses conduites verbales à cette période de vie. Ces caractéristiques constituent une preuve irréfutable de l'implication active de l'enfant dans son développement linguistique.

Si remarquable que soit le développement langagier à la sous-période lexicale, il laisse l'enfant dans les limites du mode de fonctionnement du type *indication*. Si ce mode est bien calibré pour les besoins de l'intelligence pratique dans sa forme la plus évoluée, à moyen terme, il pourrait handicaper sérieusement le développement cognitif de l'enfant, s'il n'était pas dépassé. Quelles sont ces limites? Tout d'abord, l'enfant peut communiquer (avec lui-même ou avec autrui) seulement avec des termes ou des gestes qu'il ne peut utiliser que par unités, c'est-à-dire un à la fois : donc pas de groupement de gestes, pas de phrase (même pas de phrase à deux mots). Cela pourrait constituer un handicap très sérieux, car la communication ne pourrait devenir plus rapide et plus précise. Deuxièmement, on doit dire que l'utilisation du mode *indication*, même dans sa forme lexicale, limite sévèrement les possibilités pour l'enfant de prendre de la distance par rapport à l'immédiat et au directement perceptible. Assurément, il peut déjà représenter (à l'aide d'une image intérieure) ou désigner des objets (personnes ou objets matériels) qui sont absents et des événements qui ne sont pas en cours, mais ces objets

doivent nécessairement être déjà connus et ces événements, familiers. Aussitôt que son activité cognitive concerne des objets ou des événements non familiers, en somme, aussitôt qu'il doit évoquer ou proposer un objet, un état ou une action d'objet possible mais inconnu, l'enfant *indicatif* perd pied mentalement et doit revenir à la méthode lente et concrète de l'intelligence pratique (tâtonnement empirique) qui, de toute manière, implique l'utilisation d'un langage gestuel typiquement *indicatif*.

Comment l'enfant surmonte-t-il ces limites? En accédant au troisième mode de fonctionnement linguistique, celui que nous avons appelé *signification* (Bossé, 1990) et qui correspond à la conduite langagière de plus haut niveau. En fait, l'enfant devient capable de désigner plus d'un objet (ou état ou action d'objet) dans une même foulée. Assurément, au début, sa production se présente sous forme de regroupements de deux unités (par exemple, dans le canal verbal, *Papa patti*.) mais assez rapidement, il émet des productions à trois et, peu après, à quatre unités et ainsi de suite.

Avant d'aller plus avant, il faut corriger une impression que cette présentation peut créer : comme il a déjà été dit, les premières productions à deux unités ne sont pas réalisées dans le canal verbal, à tout le moins, pas exclusivement dans ce canal. Nous avons écrit ci-dessus que les séquences à deux mots apparaissent généralement entre dix-huit et vingt-et-un mois. Les données d'observation suggèrent que l'enfant adopte le mode *signification* autour du dix-septième mois (Bossé, 1990; Piaget, 1936). Il est donc vraisemblable que les premières séquences à deux unités soient produites soit dans le canal iconique exclusivement, comme les laissent voir certaines données piagétienne, soit à l'aide d'unités provenant de canaux différents (particulièrement geste-mot dans la communication avec les autres, et image-geste ou image-mot quand le sujet réfléchit). En fait, le genre geste-mot est fréquemment et facilement observé chez les enfants qui ont entre dix-sept et vingt-quatre mois (Barrett, 1978, 1982, 1983; Halliday, 1978; Leopold, 1949; Lock, 1978) (le cas de l'enfant qui tend son verre et dit : « Lait » est bien connu de tous les parents).

Peut-être sera-t-on enclin à ce moment-ci à dire que ce qui est désigné comme production de type *signification* n'est rien d'autre que la jonction de deux productions du type *indication*. Méfions-nous de cette vieille propension à l'associationnisme qui reste toujours active. Il se trouve que l'aspect le plus révolutionnaire du mode *signification* n'a pas encore été présenté. Quel est-il? Pour clarifier les choses, insistons sur le fait que l'enfant *signifiant* a acquis la capacité d'élaborer sa production langagière (quel que soit le canal qu'il utilise) en prenant en considération trois éléments ou groupes d'éléments de son monde. Le premier de ces éléments (ou groupes d'éléments) est le plus facilement identifiable : il

s'agit de la séquence d'unités langagières (mots, gestes, images). Cette séquence correspond à ce que les linguistes appellent la *phrase*. Le second élément est l'*idée* que l'enfant a produite, quelle que soit sa nature ou son genre : question, hypothèse, constat, ordre, souhait, etc. Remarquons que le mot *idée* désigne ici une sorte d'entité qui diffère radicalement de ce que le mot *concept* désigne habituellement et il désigne également bien autre chose que ce qui serait constitué par la somme des soi-disant *concepts* présumément présents dans la phrase ou associés à des éléments de la phrase, comme le postule par exemple la théorie saussurienne du langage (Bossé, 1990). Le troisième élément ou groupe d'éléments est un peu plus difficile à cerner : il correspond à ce que l'*idée évoque dans la réalité* (fait ou non-fait, cela importe peu à ce moment-ci). Par exemple, la phrase « Papa patti. » évoque *le fait du départ du père* ou *celui de son absence*. Dorénavant, nous appellerons ce troisième élément l'*évoqué de l'idée*.

Considérons maintenant comment chacun de ces (groupes d') éléments est pris en considération dans une conduite de signification. Le sujet signifiant (enfant, adulte, peu importe) réalise deux sortes de relations de type (ou d'intelligence) pratique : une relation de *représentation* entre l'*idée* et la *séquence des unités de langage* et une relation de *désignation* entre les *éléments de la séquence (syntagmes)* et certains *aspects (ou composantes) de ce qui est évoqué par l'idée, fait ou non-fait, événement ou non-événement*. Par exemple, la séquence « Papa patti. » est une structure linguistique qui, globalement prise, représente l'*idée* produite par l'enfant. De plus, le mot *Papa* désigne l'agent de l'événement évoqué par l'*idée* et *patti*, l'action faite par cet agent. Pour faciliter la compréhension, il faut préciser que la relation de représentation est globale (d'ensemble à ensemble) alors que la relation de désignation est *élémentaire*, c'est-à-dire pratiquée d'élément à élément, plus précisément de syntagme à composante.

On nous permettra ici d'ouvrir une parenthèse. Les positions qui viennent d'être sommairement présentées diffèrent de façon marquée de celles qui ont été proposées par Saussure, Chomsky ou Searle, théories prédominantes en linguistique contemporaine. Il importe de donner un rapide aperçu de ces différences. Selon Saussure (1915), la signification intervient au niveau de l'unité linguistique. Cette unité est constituée d'un *signifiant* (l'image acoustique ou le mot entendu ou prononcé intérieurement) et d'un *signifié* (le concept); aucune référence n'est faite à l'objet (chose, personne, action, etc.). La phrase correspond à la réunion de plusieurs de ces unités à deux faces. Dans sa théorie la plus connue (dite standard), Chomsky (1965) suggère qu'il y a une *structure de surface* (la phrase elle-même composée de divers types de syntagmes) et une *structure profonde* qui contient les propositions produites implicitement dans l'élaboration de la phrase. Cet auteur ne spécifie pas quelle relation

pourrait exister entre *structure de surface* et *structure profonde*, d'une part, et entre ces deux types de structures et la réalité, d'autre part. Finalement, Searle (1969 et 1984) met de l'avant des positions associationnistes qui sont très parentes de celles de Saussure : la *signification de la phrase* correspond à la somme des *significations de mot* contenues en elle; quant à la signification de mot elle-même, la relation qui est derrière s'établit entre le mot et un contenu intentionnel (une autre manière de désigner le concept!). En réalisant cette relation, le sujet peut faire référence à l'objet. Aucune de ces trois théories ne peut remplir les exigences d'une perspective épigénétique (voir Bossé, 1990).

Revenons à notre propos. Prendre en considération les caractéristiques structurales ou relationnelles de la signification permet d'évaluer correctement la dimension énorme de l'avancée que l'enfant doit accomplir dans son développement au cours de son quatrième semestre. Ce développement linguistique est cependant loin d'être terminé. Notre réflexion n'a en effet porté jusqu'ici que sur les conduites de signification prégrammaticales; nous n'avons pas analysé ce qui survient dans la sous-période grammaticale ultérieure, au cours de laquelle l'enfant abandonne progressivement son style télégraphique (dans le canal verbal) et, en interagissant avec son environnement, découvre ou reconstruit une par une les règles grammaticales de sa langue « maternelle ». Même si l'étude de cette sous-période est pleine d'enseignement, nous ne l'entreprendrons pas ici, de façon à garder cette contribution dans des proportions raisonnables. Nous avons donc complété un parcours qui nous laisse au seuil de la grammaticalité.

Nous ne pouvons cependant pas quitter le sujet du développement du langage sans insister sur deux points. Premièrement, en décrivant les caractéristiques structurales et relationnelles du mode signification, nous avons par la même occasion spécifié les conditions minimales pour l'émergence ou la production de conduites verbales grammaticales : en effet, sans la mise en relation *consciente* (par intelligence pratique) de la séquence de mots (ou phrase), de l'idée et de l'évoqué de l'idée (fait, événement, non-fait, non-événement, etc.) de la double manière décrite ci-dessus (désignation et représentation), aucune connaissance grammaticale ne peut être élaborée, aucune conduite grammaticale ne peut être produite. Il importe d'insister : absolument *aucune*, soit de façon naturelle (par les organismes vivants), soit de façon artificielle (par des machines). Le deuxième point concerne les conditions d'accès au mode signification. La conduite lexicale, c'est-à-dire la capacité d'utiliser un terme en tenant compte de sa fonction désignatrice (donc de la relation de référence), apparaît comme une condition *sine qua non* pour accéder à un tel niveau. Autrement, comment pourrait-il être possible de mettre en relation un terme désignant et une composante désignable d'un événement ou d'une situation? Notons que cette précondition lexicale peut

être accomplie dans les conduites iconiques et plus spécifiquement dans les conduites verbales. Il est moins sûr qu'elle puisse être satisfaite dans les conduites gestuelles, car ce canal n'offre pas un nombre assez élevé d'indicateurs spécifiques pour réduire suffisamment la généralité ou l'ambiguïté. Ce manque de spécificité est très vraisemblablement l'une des conditions qui limitent singulièrement la performance des chimpanzés, nos proches cousins dans l'évolution des espèces, et fait que leur performance atteigne un sommet beaucoup moins élevé que le nôtre.

### **PAS D'INTELLIGENCE RÉFLEXIVE SANS LA PRATIQUE DU NIVEAU SUPÉRIEUR DE LANGAGE**

L'intelligence réflexive (aussi appelée intelligence représentative) apparaît autour du dix-septième mois, nous l'avons déjà dit, en même temps que l'enfant commence à produire des conduites de *signification* au niveau langagier. Incidemment, cette synchronicité constitue un problème du même genre que celui de l'antériorité de la poule et de l'oeuf : quelle conduite apparaît d'abord? Peut-être vaut-il mieux donner une réponse de Normand : « Les deux » ou encore « Aucune des deux »! Une chose est sûre : une conduite de signification, quel que soit le type du canal qu'elle emprunte, est absolument indispensable pour la réalisation d'une conduite d'intelligence réflexive. Mais il y a lieu de croire qu'elle a également besoin d'une telle conduite intelligente pour être produite. Gardons la question ouverte; sa réponse importe peu pour les besoins de notre présente discussion.

Afin de cerner la nature réelle de l'intelligence réflexive, considérons un exemple typique de ce genre de conduite. Je vais le prendre dans le répertoire si riche des données piagésiennes (Piaget, 1936). Piaget interagit avec sa fille de seize mois, Lucienne : celle-ci joue avec la chaîne d'une montre et une boîte d'allumettes en forme de tiroir. Son père met la chaîne dans la boîte pour voir sa réaction. Par des actions successives, Lucienne démontre qu'elle peut retirer la chaîne si la boîte est suffisamment ouverte (au moins un centimètre) : dans ce cas, soit qu'elle tourne la boîte à l'envers, laissant alors tomber la chaîne, soit qu'elle introduit le doigt pour tirer la chaîne à l'extérieur. Après avoir réintroduit la chaîne dans la boîte, Piaget réduit l'ouverture à moins de trois millimètres, et ce, à l'insu de l'enfant. En relatant les faits, il insiste sur le fait que Lucienne ne sait pas comment ouvrir une telle boîte. Prenant la boîte dans ses mains, l'enfant essaie d'abord l'une des solutions qu'elle connaît déjà : l'introduction du doigt dans la boîte pour tirer la chaîne. Cette stratégie s'avère inefficace. Piaget mentionne qu'à ce moment précis, Lucienne interrompt son activité concrète et manifeste une réaction qui illustre merveilleusement comment elle essaie de se figurer mentalement quelles opérations elle doit réaliser :

## Cognitivism et constructivism sont-ils compatibles?

---

En effet, elle regarde la fente très attentivement, puis, plusieurs fois de suite, elle ouvre et ferme sa propre bouche, d'abord faiblement, ensuite de plus en plus grande! Évidemment, Lucienne comprend l'existence d'une cavité sous-jacente à la fente, et elle désire agrandir cette cavité : l'effort de représentation qu'elle fournit ainsi s'exprime alors plastiquement, c'est-à-dire que, faute de pouvoir penser la situation en mots ou en images visuelles nettes, elle use [...] d'une simple indication motrice.[...].

Sitôt après cette phase de réflexion plastique, Lucienne introduit sans hésiter son doigt dans la fente, et, au lieu de chercher comme précédemment à atteindre la chaîne, elle tire de manière à agrandir l'ouverture : elle y parvient et s'empare de la chaîne.

Durant les essais suivants (la fente étant toujours de 3 mm) le même procédé est retrouvé immédiatement. Par contre, Lucienne n'est pas capable d'ouvrir la boîte lorsqu'elle est complètement fermée : elle tâtonne, lance la boîte à terre, etc., mais échoue (Piaget, 1936, p. 293-294).

Indéniablement, les conduites d'intelligence réflexive sont des structures cognitives qui appartiennent à un genre supérieur à celui des conduites intentionnelles. Bien qu'elles traduisent de l'intentionnalité comme ces dernières, elles ont quelque chose de plus, une caractéristique fondamentale complètement nouvelle : l'anticipation consciente porte non seulement sur la fin (ou le but) de l'activité globale, mais également sur l'efficacité des moyens; c'est très précisément ce que traduit la pause qui suit les premiers essais infructueux et qui précède l'application de la bonne solution. À ce moment-là, l'enfant met au point la façon de résoudre le problème indépendamment de toute action concrète, seulement sur la scène mentale. Elle est devenue capable d'anticiper l'efficacité du moyen avant son application concrète. Sous cet angle, les actes d'intelligence réflexive sont des conduites doublement conscientes ou doublement « anticipatives ».

Si nous considérons la conduite d'intelligence réflexive du point de vue structural, nous découvrons qu'elle a une structure tridimensionnelle. En effet, trois étapes peuvent être facilement identifiées dans son déroulement : la première correspond à l'*expérience des données* (dans l'exemple, toutes les actions réalisées par Lucienne depuis le moment où elle est confrontée au problème jusqu'à la pause constituent cette expérience); la seconde étape coïncide avec l'*élaboration mentale de l'hypothèse* (dans notre exemple, elle correspond à ce que l'enfant fait intérieurement au cours de la pause); la troisième étape, enfin, dite de *vérification de l'hypothèse*, englobe les actes reliés à l'application de cette hypothèse ou de cette solution anticipée. Il est important de dire que toute conduite d'intelligence réflexive est organisée de cette manière tridimensionnelle; il en va ainsi de la plus modeste découverte (par

exemple celle de Lucienne) jusqu'à la plus extraordinaire découverte scientifique. Cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas de différence entre l'enfant de dix-sept mois et le scientifique sur le plan de l'intelligence; cela signifie simplement que sous l'angle de l'organisation structurale fondamentale, l'acte d'intelligence réflexive de l'un ne diffère pas de celui de l'autre.

Maintenant qu'a été minimalement clarifiée la nature de l'intelligence réflexive, nous pouvons nous employer à établir nos positions au sujet de l'absolue nécessité du langage de plus haut niveau (conduite de signification) pour la réalisation de conduites cognitives de ce type. Qu'il nous soit permis de rappeler que la caractéristique fondamentale de ces conduites est l'anticipation des moyens par l'enfant, plus particulièrement l'anticipation de l'efficacité éventuelle de ces moyens. Cette performance d'anticipation est rendue possible par la capacité de désigner ces moyens (c'est-à-dire la conduite appréhendée comme solution) par des images, des gestes ou des mots (ce dernier canal n'est certainement pas privilégié tant que les capacités verbales ne peuvent offrir des termes désignant suffisamment variés pour répondre aux exigences du questionnement de l'enfant). Dans l'exemple utilisé ci-dessus, Lucienne a ouvert la bouche plusieurs fois, faiblement d'abord puis de plus en plus grandement; on doit donc conclure qu'il s'agit d'un regroupement intégré de gestes qui désigne l'action d'ouvrir (la boîte). Il est permis de penser que si son acte réflexif avait été conduit dans le canal verbal, l'hypothèse de solution aurait pu s'exprimer *extérieurement* par le seul mot « Ouvrir »<sup>1</sup>. Quelques mois plus tard, on aurait pu entendre l'enfant crier son *Eureka* par « Ouvrir boîte » ou encore « Ouvrir plus boîte ».

Il y a une objection possible : Si Lucienne a fait l'équivalent d'exprimer la production à un mot « Ouvrir » comment peut-on dire qu'il s'agit là d'une conduite de signification, c'est-à-dire d'une conduite langagière du plus haut niveau? On peut répondre à cela en revenant à la description du fait. Mais auparavant, il faut rappeler que l'intentionnalité est d'abord et avant tout *conscience de la direction des actes*. Si l'acte d'intelligence réflexive est plus que simplement intentionnel, il est néanmoins intentionnel. En fait, comme nous l'avons écrit, il est doublement intentionnel : anticipation consciente de la fin à poursuivre et anticipation consciente de l'efficacité du moyen mis au point. Dès lors, précisément à cause de leur même statut intentionnel, il ne devrait pas être surprenant de constater que les deux actions (celle concernant le *moyen* et celle concernant la *fin*)

1. La conduite gestuelle de Lucienne démontre clairement comment ce canal est économiquement déficient : à court terme, il ne pourra suivre un rythme suffisant pour répondre aux besoins de la pensée. Pour la solution de problèmes plus compliqués, son utilisation exigerait une inutile consommation d'énergie... et de temps. C'est pourquoi il est rapidement supplanté par les canaux iconique et verbal, desquels il deviendra ou restera une sorte d'auxiliaire.

puissent être désignées dans une même séquence dans la conduite langagière nécessaire pour supporter le processus de pensée. C'est dire qu'à tout moment de son activité, Lucienne reste consciente de la direction de ses actes et qu'elle garde leur but à l'esprit : retirer la chaîne de la boîte. Aussi est-il facile, pour ne pas dire plus, de supposer que pendant qu'elle ouvre et ferme la bouche, Lucienne produit l'image associée à la réussite de son action ou, même, figurant cette réussite<sup>1</sup>. La chose est d'autant plus facile que l'enfant a réussi cette action plusieurs fois immédiatement avant. Nous avons donc notre structure de signification : une séquence de deux unités, l'une gestuelle et l'autre iconique; l'ensemble représente une idée (en fait une hypothèse). Nous traduirions cette séquence dans la forme adulte suivante : « Je dois ouvrir la boîte pour faire sortir la chaîne ». Chaque unité désigne un élément du fait-à-survenir, l'unité gestuelle désignant l'action à accomplir à titre de moyen, et l'image mentale, l'action finale à réaliser en tant que but.

## **CONCLUSION**

Telles sont les étapes les plus importantes que l'enfant doit traverser, du point de vue constructiviste, dans la progression qui le mène aux formes structurales les plus évoluées de la connaissance et du langage : l'intelligence réflexive et la signification. L'analyse qui a été proposée ici a démontré le caractère épigénétique de cette progression : à n'importe quel point de transition, tout mouvement en avant requiert la présence d'un ensemble de conditions ou de capacités sans lesquelles le développement de l'enfant piétinerait. S'ils constituent les plus importants, les cinq points présentés et commentés ci-dessus devraient probablement être complétés par des considérations d'autres types. Par exemple, ont été gardées sous silence les conditions affectives dans lesquelles l'enfant doit vivre pour son développement optimal. De plus, n'ont pas été pris en considération les changements affectifs qui vont de pair avec les développements cognitif et langagier et qui exercent une influence décisive sur leur rythme; est-il nécessaire de rappeler ici que ce développement affectif est lui-même épigénétique, comme les auteurs psychanalytiques (entre autres, Bergeret, 1974; Misès, 1988; Winnicott, 1969, 1970) l'ont clairement démontré.

En démontrant que les diverses structures cognitives et langagières élaborées par le sujet humain ne peuvent être réduites à des processus d'association plus ou moins simples, que les structures cognitives et

---

1 Il faut admettre que la production de cette image mentale est beaucoup plus déduite qu'observée. À cause de cela précisément, notre construction pourrait bien nous attirer les critiques des positivistes les plus exigeants. Pourtant, il faut mettre ceux-ci au défi de proposer une meilleure façon de rendre compte des faits. Au fait, sont-ils capables de produire une image intérieure? Si c'est le cas, comme nous le pensons, pourquoi Lucienne n'en serait-elle pas capable?



langagières de haut niveau sont distinctes des plus simples non seulement sur le plan quantitatif mais aussi et *surtout* sur le plan qualitatif et structural, en établissant les conditions minimales pour l'apparition des conduites langagières et des conduites intelligentes (quel que soit leur niveau), nous espérons avoir contribué à invalider l'hypothèse de travail de ceux qui s'inspirent du fonctionnement ou de la structure d'un ordinateur pour rendre compte de la nature des modes humains de fonctionnement cognitif et langagier. Nous espérons du même coup avoir rappelé avec toute la précision nécessaire l'existence de ce mur gigantesque qui se dresse devant ceux qui espèrent mettre au point des machines véritablement intelligentes : la conscience dans sa forme la plus rudimentaire (réactive), cette dimension déjà extraordinaire qui résulte d'un long, très long processus évolutif de la matière vivante, processus qui ne peut d'aucune façon être court-circuité d'une manière artificielle. Si, par naïveté ou par une foi irrésistible dans le progrès, on croyait toujours possible de franchir ce premier mur, quatre autres (correspondant aux quatre dernières conditions que nous avons développées) poseront des défis encore plus impressionnants pour que puissent être créées de vraies machines réflexivement intelligentes et dotées de la capacité de signification. Aussi bien dire que nous sommes à des années-lumière d'une justification crédible du recours à la métaphore computationnelle pour la compréhension des conduites d'intelligence et de langage.

#### Références

- Barrett, M. D. (1978). The child's first terms of reference. In N. R. Smith et M. B. Franklin (Éds), *Symbolic functioning in childhood*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Barrett, M. D. (1982). The holophrastic hypothesis : Conceptual and empirical issues. *Cognition*, 11, 47-76.
- Barrett, M. D. (1983). The course of early lexical development : A review and an interpretation. *Early Child Development and Care*, 11(1), 3-18.
- Benedict, H. (1979). Early lexical development : Comprehension and production. *Journal of Child Language*, 6, 183-200.
- Bergeret, J. (1974). *La personnalité normale et pathologique*. Paris : Dunod
- Bossé, M. (1990). *Modes de fonctionnement cognitif et langagier*. Trois-Rivières : Éditions SMG.
- Bruner, J. (1976). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2, 1-19.
- Cellérier, G. (1992). Le constructivisme génétique aujourd'hui. In B. Inhelder et G. Cellérier (Éds), *Le cheminement des découvertes de l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge : M.I.T.
- Ducret, J. J. (1991). Constructivisme génétique, cybernétique et intelligence artificielle. In J. Montangero et A. Tryphon (Éds), *Psychologie génétique et sciences cognitives*. Genève : Fondation Archives Jean Piaget.
- Franco, F. (1983). Il contributo di J. Bruner allo studio dello sviluppo del linguaggio : Continuità e contraddizioni. *Arch. di Psicologia et Psichiatria*, 44(1), pp. 44-67.
- Gray, H. (1978). Learning to take an object from the mother. In A. Loc (Éd.), *Action, gesture, and symbol : The emergence of language*. New York : Academic Press.
- Halliday, M. A. K. (1978). Learning how to mean. In E.H. Lenneberg et E.Lenneberg (Éds), *Foundations of language : a multi-disciplinary approach*. New York : Academic Press.
- Illingworth, R. (1966). *The Normal Child*. Edimbourg : Livingstone (traduit en 1981 sous le titre *L'enfant normal*. Paris : Masson).
- Jusczyk, P. W. (1997). *The discovery of spoken language*. Cambridge : The M.I.T. Press.

## Cognitivism et constructivisme sont-ils compatibles?

---

- Leopold, W. F. (1949). *Speech development of a bilingual child : A linguist's record. Volume 3 : Grammar and general problems in the first two years*. Evanston, Ill : Northwestern University Press.
- Lock, A. (1978). The emergence of language. In A. Lock (Éd.), *Action, gesture, and symbol : The emergence of language*. New York : Academic Press.
- McCulloch, W. S. (1965). *Embodiments of mind*. Cambridge : The M.I.T. Press.
- Minsky, M. (1986). *The society of mind*. New York : Simon and Shuster.
- Misès, R. (1988). *Les pathologies limites de l'enfance*. Paris : PUF.
- Papert, S. (1982). Structure et intelligence. In Fondation Archives Jean Piaget (Éd.), *Structures and cognitive processes* (p. 173-186) (Cahiers de la Fondation A.J.P. no 3). Genève : Fondation Archives Jean Piaget.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Richardson, K. (2000). *Developmental psychology : How nature and nurture interact*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Saussure, F. (de). (1915). *Cours de Linguistique générale*. Paris : Payot.
- Schlesinger, I. M. (1978). Grammatical development : The first steps. In E. H. Lenneberg et E. Lenneberg (Éds), *Foundations of language : A multi-disciplinary approach*. New York : Academic Press.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts : An essay in the philosophy of language*. Cambridge : University Press.
- Searle, J. R. (1984). *Intentionality*. Cambridge : University Press.
- Soler, M. S. (1977). De la communication gestuelle au langage verbal. In F. Bresson (Éd.), *La genèse de la parole*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Winnicott, D. W. (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot.
- Winnicott, D. W. (1970). *Processus de maturation chez l'enfant*. Paris : Payot.

### Résumé

*Prenant le contre-pied des positions cognitivistes concernant le montage des habiletés cognitives et langagières, l'auteur s'emploie à démontrer comment s'enchaînent et se superposent les unes aux autres les grandes étapes du développement des habiletés cognitives et langagières, depuis la naissance jusqu'au deuxième anniversaire environ. Il établit comment s'entremêlent les développements cognitif et langagier, le niveau atteint par l'un devenant la condition épigénétique du progrès de l'autre. Se situant dans le courant constructiviste, il propose une vision de ces deux épigénèses qui offre une grande parenté avec celle de Piaget tout en différant de celle-ci sur plusieurs points importants.*

### Abstract

*Taking the opposite view of cognitivism about the setting up of the cognition and language capacities, the author shows how, in the two first years of life, the development stages of both abilities are intertwined and surimposed on one another, the level reached by one becoming the epigenetic condition of the other. Inspired by the constructivist current, he proposes a perspective of both epigeneses that has much in common with Piaget's one, though it differs from it on many important points.*

### Mots clés

*langage, connaissances, épigénèse, développement, enfant, cognition, constructivisme*

### Key words

*language, knowledge, epigenesis, development, children, cognition, constructivism*

## DÉVELOPPER UN LEADERSHIP POSTCONVENTIONNEL PAR UNE FORMATION À LA PRÉSENCE ATTENTIVE

DEVELOPING POST-CONVENTIONAL LEADERSHIP THROUGH A MINDFULNESS TRAINING PROGRAM

**Mario Cayer<sup>1</sup>**  
Université Laval

**Charles Baron**  
Université Laval

### CONTEXTE DE L'ÉTUDE

À l'aube du troisième millénaire, les organisations privées et publiques doivent s'adapter rapidement à des environnements internes et externes en mutation. Les changements à vivre sont tellement importants que l'on parle de plus en plus de la nécessité de transformations non seulement dans les façons de faire, mais aussi et principalement dans la façon d'appréhender la réalité. Dès lors, il est légitime de s'interroger sur les conditions favorisant la réussite d'une telle transformation organisationnelle. Les cadres supérieurs ont évidemment un rôle crucial à jouer dans tout effort de transformation de ce type. Mais ceux-ci sont-ils préparés à assumer ce rôle, possèdent-ils les connaissances, les habiletés, les compétences et, surtout, les dispositions d'esprit pour dynamiser cet effort de transformation?

Kegan (1994) soutient que la complexité du monde du travail d'aujourd'hui pose des défis que peu de gens peuvent relever sans subir un stress élevé. Adoptant une perspective développementale, il affirme que ce qui fait peut-être défaut, c'est la compréhension que les exigences du travail ne nécessitent pas tant l'introduction de nouvelles habiletés que l'atteinte d'un nouveau stade de conscience, c'est-à-dire un changement dans sa façon de donner un sens au monde et d'agir dans ce monde. En gestion, Kuhnert et Lewis (1987), de même que Young (2002), vont plus loin en soutenant que le leadership *transformationnel* est fortement associé au développement de la conscience des dirigeants. À l'instar de Kegan (1994), Young croit plus spécifiquement que l'atteinte de stades de conscience « postconventionnels » fait place à des façons de penser, d'être et d'agir propices à l'apprentissage *collaboratif* et au co-développement. Dans cette perspective, cette recherche exploratoire a évalué un dispositif susceptible de soutenir le développement d'une conscience postconventionnelle chez les cadres, soit une formation axée sur la pratique de la présence attentive.

---

1. Adresse de correspondance : Département de management, Université Laval, Pavillon Palasis-Prince, Québec (Qc), G1K 7P4. Téléphone : (418) 656-2131, poste 2105. Télécopieur : (418) 656-2624. Courriel : Mario.Cayer@mng.ulaval.ca

## Le développement de la conscience

Depuis Piaget, des chercheurs en psychologie ont identifié des stades de développement distincts au cours de l'enfance et de l'adolescence et ont présumé que l'âge adulte était l'aboutissement du processus développemental. Or, au cours des dernières décennies, plusieurs chercheurs (comme Cook-Greuter, 1990; Kegan, 1982; Loevinger, 1976) ont remis en question cette présomption en décrivant des stades supérieurs de développement.

De fait, une recension d'une quarantaine de théories du développement de l'adulte, empiriquement bien documentée, permet de dégager une séquence hiérarchique, relativement universelle et invariante, de stades de développement (Wilber, 2000). Chacun de ces stades serait caractérisé par des dispositions d'esprit particulières qui changeraient la façon dont la personne entre en relation avec son environnement et interprète le monde qui l'entoure. Ainsi, à chaque stade correspondrait un nouvel équilibre dynamique avec l'environnement, une nouvelle vision du monde, mais aussi de nouvelles peurs, de nouveaux besoins, de nouvelles préoccupations morales, un sens de soi singulier, etc.

Généralement, le développement personnel se subdivise en trois grandes phases<sup>1</sup> : *préconventionnelle*, *conventionnelle* et *postconventionnelle* (Kohlberg, 1981). Selon la typologie utilisée dans ce texte, celle de Torbert (in Fisher, Rooke et Torbert, 2000), la phase préconventionnelle contient les stades *Impulsif* et *Opportuniste*, la phase conventionnelle inclut les stades *Diplomate*, *Expert* et *Performant* tandis que la phase postconventionnelle comprend les stades *Individualiste*, *Stratège* et *Intégré*. Dans ce texte, nous nous attardons seulement aux stades *Performant*, *Individualiste* et *Stratège*. Si la première phase regroupe les stades de développement de l'enfance, bien étudiés en psychologie, la phase *conventionnelle* inclut pour sa part les premiers stades du développement de l'adulte. La personne intègre alors les conventions et les croyances de son groupe d'appartenance d'une façon plus personnelle. Au stade *Performant*, le dernier stade conventionnel et où se situent un grand nombre de gestionnaires, l'individu reconnaît que la réalité est construite et cherchera à atteindre *la* meilleure compréhension et *la* plus grande efficacité possible avec ses collaborateurs. De même,

---

1. L'approche développementale compte plusieurs souches ou tendances, que ce soit cognitiviste, analytique ou existentielle. Ces diverses origines ont donné lieu à différentes échelles de développement. Ces échelles ne comptent pas nécessairement le même nombre de stades et les noms des stades diffèrent d'un auteur à l'autre. Pour contourner cette source de confusion, la plupart des auteurs utilisent la nomenclature de Kohlberg qui regroupe les stades de développement en trois catégories : préconventionnelle, conventionnelle et postconventionnelle. [Voir à ce sujet les tableaux comparatifs présentés par Wilber (2000)].

une meilleure gestion de son expérience affective lui conférera une indépendance relationnelle accrue, mais aussi une capacité à nouer des relations plus profondes et mutuelles. À ce stade, la personne ne dispose toutefois pas de distance critique quant à la culture de son organisation, pas plus que par rapport à ses propres façons de voir, de penser et d'agir. Du coup, elle aura tendance à combler les intérêts de son groupe immédiat, au détriment de la collectivité, et éprouvera des difficultés à apprendre de ses problèmes avec autrui. Enfin, ce ne serait qu'une minorité de gestionnaires qui accèderaient à une conscience *postconventionnelle* (Fisher, Rooke et Torbert, 2000). Torbert qualifie les gestionnaires qui ont atteint les deux premiers stades postconventionnels d'*individualistes*<sup>1</sup> et de *stratèges*. Premier stade postconventionnel, le stade *Individualiste* se caractérise par une prise de conscience des biais, des limites et des intérêts qui sous-tendent les conventions sociales et ses propres croyances, ainsi que par une pensée plus créative et flexible. Pour sa part, le stade *Stratège* se distingue par un souci de cohérence systémique, un plaisir à construire avec autrui, ainsi que par le recadrage des règles improductives. Globalement, ces deux premiers stades postconventionnels confèrent une identité personnelle distincte des diktats de son milieu, une capacité d'intimité plus profonde, et la capacité de mettre en perspective ses propres structures de signification, capacité qui serait essentielle pour apprendre avec autrui. Le Tableau 1 présente un résumé du style de gestion et de leadership associé aux stades de conscience *Performant*, *Individualiste* et *Stratège*.

### Un leadership postconventionnel

Quatre recherches empiriques révèlent que les acquis des premiers stades de conscience postconventionnels permettent au leader de stimuler et de mieux soutenir l'apprentissage et les transformations organisationnelles. Fisher et Torbert (1991) révèlent d'abord que les gestionnaires au stade *Stratège* négocient plus aisément les façons de voir, de penser et d'agir avec leurs subordonnés et avec leurs supérieurs. En effet, ils collaborent plus étroitement avec leurs subordonnés, explorent leurs perspectives et cherchent des cadres de compréhension qui intègrent leurs points de vue respectifs. Lors de prises d'actions, ils se livrent à des recadrages fréquents, négocient non seulement leurs façons de voir, mais aussi les façons de collaborer. Enfin, et surtout, ces gestionnaires négocieraient mieux une compréhension commune de la réalité avec leurs propres supérieurs. De plus, chez une dizaine de hauts dirigeants d'entreprise (suivis sur une période moyenne de 4,2 ans), Rooke et Torbert (1998) ont observé que ceux ayant atteint des stades

---

1. Une majuscule est utilisée pour le nom du stade, tandis que la minuscule est utilisée pour le qualificatif.

**Tableau 1 Styles de gestion et de leadership associés aux niveaux et aux stades de conscience**

Niveaux et stades de conscience	Styles de gestion et de leadership	
	Forces	Faiblesses
<b>Conventionnel</b>		
Performant	Intégration personnelle des conventions; autodétermination; préoccupation pour l'efficacité systémique	Ethnocentrisme; contrôle de l'environnement en fonction de ses objectifs; croyance en <i>une</i> meilleure façon de penser et d'agir
<b>Postconventionnel</b>		
Individualiste	Conscience que tout système est arbitraire, biaisé et intéressé; pensée flexible qui déborde les façons de penser et d'agir habituelles; présomption de la complémentarité des points de vue	Prises de décision contextualisées qui peuvent sembler inconsistantes; relativisme parfois paralysant; adoption du rôle d'avocat du diable au nom d'idéaux
Stratège	Préoccupation pour la cohérence systémique; plaisir à co-crée, à apprendre avec d'autres et à recadrer les règles improductives	Impatience quant au rythme de développement de son entourage; possibilité d'une apparence arrogante, trop complexe et pas assez pragmatique

postconventionnels font figure de leaders d'apprentissage et ont participé à significativement plus de transformations organisationnelles que ceux qui sont à des stades conventionnels. Ces auteurs attribuent cette différence à l'exercice d'un pouvoir transformationnel (Torbert, 1991), par lequel les leaders postconventionnels tableraient sur la mutualité et les initiatives volontaires des partenaires. De même, l'étude de Bushe et Gibbs (1990) révèle que 11 consultants internes évalués au stade *Stratège* ont été reconnus comme des acteurs de changement plus compétents que 53 autres consultants évalués à des stades de développement antérieurs. Enfin, le rapport de recherche de Drath (1993) révèle que les gestionnaires *stratèges* sont plus capables de gérer la proximité et l'intimité suscitée par une gestion apprenante que des gestionnaires évalués au stade *Performant*. De même, ils pourraient déléguer davantage et remettre en question la culture organisationnelle si les façons de penser et de faire qu'elle commande freinent le changement et le développement.

Toutefois, les études empiriques de Kegan (1994) révèlent que la majorité des adultes ne jouissent pas d'un niveau de conscience postconventionnel. Ceci pourrait expliquer en partie le stress élevé vécu par les cadres, les effets contre-productifs de certaines décisions et l'échec de nombreux projets de transformation organisationnelle.

Peu de recherches ont été conduites à ce jour sur des moyens de favoriser l'accès aux stades postconventionnels. Dans ses expériences de consultation auprès de gestionnaires et de dirigeants d'entreprise, Rooke (1997) observe un certain nombre de moyens pour soutenir ce développement, notamment le contact d'un mentor ou d'un modèle qui est au stade postconventionnel, l'engagement dans un processus de réflexion comme l'écriture d'un journal personnel, la lecture de textes biographiques sur des leaders postconventionnels, une thérapie, et — ce qui est d'un plus grand intérêt pour nous — la pratique de la présence attentive (*mindfulness meditation*).

### **La présence attentive**

Selon Langer (1989), nous consacrons presque notre vie entière à substituer un ordre conceptuel à nos expériences sensorielles. Nous nous représentons le monde en créant des catégories, des identités figées ainsi que des règles d'action et d'interprétation sur le pourquoi et le comment des choses. Si ce processus nous permet de mettre de l'ordre dans le chaos et de mieux fonctionner dans ce monde, il ne nous empêche pas de simplifier et de falsifier le réel. Qui plus est, ces catégories sont tenaces et il est difficile de s'en défaire. Nous oublions qu'elles ne sont que des représentations et nous les confondons avec la réalité. Par contre,

lorsque nous sommes capables de présence attentive (*mindfulness*), nous appréhendons implicitement et explicitement une situation depuis plusieurs perspectives, considérons l'information disponible comme nouvelle, portons attention au contexte dans lequel nous percevons cette information, et créons éventuellement de nouveaux schémas mentaux par lesquels cette information pourra être comprise (Langer, 1997, p. 111, traduction libre).

Dans les traditions orientales, plusieurs métaphores sont utilisées pour décrire l'agitation de notre esprit. Entre autres, il existe celle du cheval sauvage — qui est libre d'aller et venir comme il lui plaît — et celle du singe — qui saute de branche en branche sans but apparent. En effet, lorsque nous prêtons attention à notre esprit, nous réalisons qu'il est la plupart du temps dans le passé ou le futur, et non dans le présent. À ce propos, de Wit (1999) affirme que la discipline de la présence attentive vise à corriger la dissipation continue de notre esprit (*absentmindedness*). Pour y parvenir, les techniques de présence attentive consistent à extirper de notre esprit théories, préoccupations et attitudes abstraites, pour laisser plus de place à l'expérience présente (Varela,

Thompson, et Rosch, 1991). La visée de la pratique de la présence attentive consiste donc à observer, de l'intérieur, le fonctionnement de son esprit, d'être présent à son propre esprit (Varela *et al.*, 1991).

### **Une méthode**

S'inspirant des traditions bouddhistes, Varela *et al.* (1991) décrivent la méthode d'observation de l'esprit par une attitude de présence attentive de la façon suivante :

Généralement, l'attitude de présence attentive est développée par des périodes formelles de méditation assise. L'idée de ces séances est de simplifier la situation d'attention au minimum. Le corps est tenu de prendre une posture droite et immobile. Un objet simple, comme le mouvement de sa respiration, est utilisé comme point d'attention. À chaque fois que le méditant constate que son esprit vagabonde, il est invité à reconnaître cet égarement sans poser de jugement... et à ramener son esprit à l'objet de son attention (1991, p. 24-25, traduction libre).

La période formelle de méditation fournit une occasion d'approfondir la qualité de sa présence. Toutefois, c'est la qualité de présence manifestée dans la vie quotidienne qui constitue la finalité de cette pratique.

### **Utilité documentée et pressentie**

Au cours des dernières années, plusieurs chercheurs se sont attardés au concept ou à la pratique de la présence attentive. Son application la plus connue est sans doute le programme de pratique de présence attentive pour la réduction du stress mis sur pied par le professeur Jon Kabat-Zinn au *Center for Mindfulness in Medicine, Health Care and Society* de l'Université du Massachussets. Les études empiriques démontrant ses impacts sur la réduction du stress et de la douleur chronique (Kabat-Zinn, 1990; Murphy, Donovan et Taylor, 1997), ainsi que sur le système immunitaire (Davidson, Kabat-Zin, Schumacher, Rosenkranz, Muller, Santorelli, Urbanowski, Harrington, Bonus et Sheridan, 2003) sont convaincantes. Dans le domaine de l'éducation, Langer (1997) a exploré comment la présence attentive permet d'éviter les effets débilissants d'états d'esprit qui contreviennent au processus d'apprentissage. En ce sens, Varela *et al.* (1991) exhortent les sciences cognitives à considérer le développement de la présence attentive comme un puissant dispositif permettant à une personne de rendre compte, de façon disciplinée et valide, de son expérience subjective. En gestion, des auteurs réputés pressentent la valeur et l'utilité de la présence attentive. D'une part, Weick, Sutcliffe et Quinn (2001), de même que Nakaï et Schultz (2000), soutiennent qu'elle constitue une attitude indispensable pour tenir compte de la complexité et de l'incertitude dans les prises de décisions organisationnelles. Dans le même sens, Fiol et O'Connor (2003) soutiennent que la justesse des décisions prises dans le feu de l'action par



les cadres est tributaire de leur capacité à être présent et attentif à leurs processus de perception et d'analyse de l'information. Enfin, Waddock (2001) voit dans la présence attentive un ingrédient essentiel à une pensée éthique en gestion. Outre cette liste de bienfaits, la présence attentive pourrait constituer une pratique propice au développement d'une conscience postconventionnelle.

### **Présence attentive et conscience postconventionnelle**

Il existe une étroite correspondance entre les caractéristiques des stades postconventionnels et les apports de la présence attentive (Cayer et Marchand, 2002). Entre autres, la pratique de la présence attentive permet :

- 1) d'observer et de questionner ses présupposés,
- 2) de tenir compte de plusieurs points de vue pour prendre une décision,
- 3) de mieux saisir les interrelations (*connectedness*) entre les phénomènes,
- 4) de reconnaître et de mieux composer avec les paradoxes et les ambiguïtés,
- 5) de porter attention au processus, et
- 6) de favoriser l'actualisation de soi (Kabat-Zinn, 1990; Langer, 1989, 1997).

Or, ce sont là des capacités ou des propensions caractéristiques des personnes qui sont parvenues à des stades postconventionnels de développement (Cook-Greuter, 2001, Fisher, Rooke et Torbert, 2000; Torbert, 1987). En effet, on sait que les gestionnaires postconventionnels sont capables de prendre du recul par rapport aux règles et conventions organisationnelles, et qu'ils s'emploient à découvrir les présuppositions qui les sous-tendent et qui freinent leur transformation. Qui plus est, ils conçoivent que les croyances et les valeurs émanent toujours d'un contexte donné et que plusieurs interprétations d'un même événement peuvent être valables simultanément, de sorte qu'ils envisagent plusieurs perspectives. Cette capacité de prendre en considération plusieurs points de vue leur est d'ailleurs particulièrement utile pour dénouer les conflits de façon créative. De même, les gestionnaires postconventionnels adoptent une pensée systémique et recherchent les interdépendances plutôt que les relations de cause à effet. Dans le monde du travail, cette conscience élargie des interrelations portera le gestionnaire à se préoccuper de l'impact, à court et à long terme, de ses décisions sur les diverses parties de l'organisation, sur l'organisation tout entière et sur la communauté dont elle fait partie. Jongler avec un aussi grand nombre de variables requiert une pensée complexe capable, notamment, de composer avec les paradoxes et les contradictions. De plus, ces gestionnaires n'accorderaient plus toute leur attention aux résultats, mais s'emploieraient à comprendre les processus. Cette disposition d'esprit se retrouverait en relation avec le

monde matériel, mais aussi avec sa vie intérieure. Comme le mentionne Cook-Greuter (2001) à propos des *Stratèges* :

[Ces] personnes cherchent moins à atteindre des objectifs extérieurs, mais se tournent plutôt vers elles-mêmes pour trouver des réponses... Elles se distinguent par leur générativité et leur engagement à trouver activement du sens à leur vie, à travers leur autodétermination et leur actualisation, dans des contextes toujours changeants (p.14, traduction libre).

### Hypothèses de recherche

S'il est reconnu que le développement de la conscience requiert un savant équilibre de défi et de support (Kegan, 1994), les cadres n'ont actuellement accès qu'à très peu de dispositifs de soutien. Qui plus est, à ce jour, très peu d'études empiriques ont vérifié que les rares dispositifs développementaux proposés aux gestionnaires ont un impact mesurable et significatif dans le développement d'une conscience postconventionnelle. Aussi, notre recherche vise à soutenir les gestionnaires dans le développement d'une conscience postconventionnelle — plus particulièrement le passage du dernier stade conventionnel, dit *Performant*, aux premiers stades de conscience postconventionnelle, dits *Individualiste* et *Stratège* (Torbert, 1991) — par une formation favorisant l'intégration d'une attitude de présence attentive. Plus spécifiquement, nous souhaitons savoir si :

H1 : Une formation axée sur l'intégration d'une attitude de présence attentive est associée significativement au développement d'une conscience postconventionnelle chez des cadres évalués à des stades conventionnels;

et, sur une base plus intuitive, si :

H2 : Le nombre de pratiques formelles de présence attentive sera corrélé de façon significative avec les différences observées dans les stades de conscience.

### MÉTHODE

#### Une formation à la présence attentive pour soutenir le développement de la conscience

Mis sur pied il y a cinq ans, le programme de formation-recherche *Complexité, conscience et gestion* vise ouvertement à stimuler et à soutenir le développement de la conscience des cadres qui s'y inscrivent. Chacune des deux cohortes sur lesquelles porte la présente recherche était composée de 25 cadres inscrits sur une base volontaire. D'une durée de 17 jours, le programme est étalé sur un an et comporte des formations théoriques et des exercices pratiques. Les formations théoriques portent sur des thèmes comme les modèles mentaux, l'intelligence émotionnelle,

---

la maîtrise personnelle, etc. et visent une meilleure compréhension de sa propre complexité. Les exercices pratiques, pour leur part, impliquent :

- 1) une pratique soutenue de présence attentive conformément à une adaptation de la méthode de Kabat-Zinn, à raison de 25 minutes par jour, six jours sur sept;
- 2) la participation à des séances de dialogue selon la méthode de Bohm (Bohm et Nichol, 1996), lors desquelles les participants sont invités à porter attention aux pensées, aux émotions, aux jugements, aux préjugés, etc. qui façonnent leur expérience individuelle, le champ de conscience partagé et les interactions dans le groupe. Une telle pratique peut ainsi être vue comme une forme de présence attentive collective.

Enfin, des échanges avec l'ensemble des participants ont eu lieu au début de chaque journée de formation afin de les soutenir dans l'intégration de la pratique de présence attentive dans leur quotidien.

### **Mesures**

Pour évaluer le stade de conscience des gestionnaires, nous avons utilisé une adaptation du *Washington University Sentence Completion Test* (WUSCT), un questionnaire semi-projectif développé par Loevinger, Wessler et Redmore (1970). Le stade de conscience a été évalué avant et après le programme de formation. Depuis son élaboration, le WUSCT a suscité de nombreuses études empiriques et a été reconnu pour sa validité et sa fiabilité (Loevinger, 1998; Manners et Durkin, 2001; Westenberg, Blasi et Cohn, 1998). Nous avons retenu une adaptation du WUSCT élaborée par Susanne Cook-Greuter (1990; 1994; 1999) en partenariat avec William Torbert. Cette adaptation du WUSCT permet d'évaluer avec plus d'exactitude les stades de développement postconventionnels en gestion. Les répondants étant francophones, les questionnaires furent acheminés à Cook-Greuter dans leur version originale et dans une traduction anglaise. Cette mesure visait à soutenir Cook-Greuter — bilingue — dans l'interprétation des questionnaires, notamment par la mise à jour des connotations culturelles associées à certaines expressions ou à certains mots.

D'autre part, le nombre de pratiques formelles de présence attentive a été compilé par l'entremise d'un calendrier sur lequel les participants devaient indiquer leurs jours de pratique. Ce calendrier de pratique était remis à chaque session de formation.

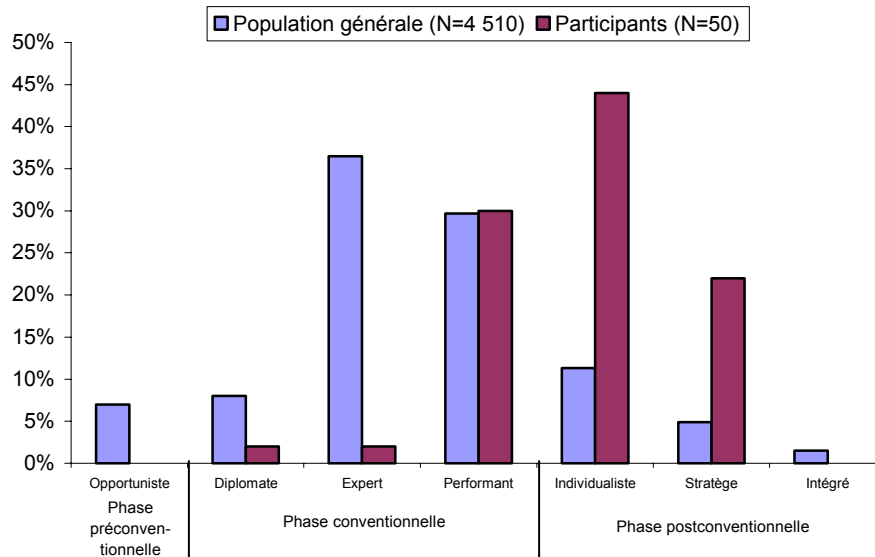
## RÉSULTATS

### Données descriptives

Notre échantillon compte plus de femmes (32) que d'hommes (18), la majorité d'entre eux agissant à titre de cadres supérieurs (34). La plupart des participants (33 sur 50) étaient déjà à des stades postconventionnels de développement avant le début du programme. Bien que considérablement plus élevée que dans la population générale, cette distribution pourrait s'expliquer par la nature autosélectionnée de notre échantillon, ainsi que par le contenu non conventionnel du programme de formation (voir Figure 1). Des 50 questionnaires qui ont débuté le programme, 36 ont complété le prétest et le post-test. Au départ, 12 d'entre eux se situent dans des stades conventionnels contre 24 dans des stades postconventionnels.

### Principaux résultats

Dans l'ensemble de l'échantillon, de faibles différences dans les stades de conscience ont été observées entre le début et la fin du programme. En effet, lorsque la variable « stade » a été traduite en



**Figure 1** Distribution des stades de conscience avant la formation selon la typologie de Cook-Greuter

intervalles réguliers selon une échelle ordinaire comportant dix rangs, la différence moyenne (rang au temps 2-rang au temps 1) est positive, mais seulement de 0,10. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que le programme a été offert principalement à des gestionnaires postconventionnels alors qu'il devait spécifiquement à soutenir le passage des stades conventionnels aux stades postconventionnels.

Puisque les différences de stades de conscience ne suivaient pas une distribution normale dans notre échantillon (Shapiro-Wilk :  $p < .001$ ), nous avons procédé à des analyses non paramétriques pour mettre à l'épreuve les hypothèses H1 et H2.

Pour mettre à l'épreuve l'hypothèse H1, nous avons procédé à un test de Wilcoxon (voir Tableau 2). Ainsi, nous avons pu constater que les gestionnaires évalués à des stades conventionnels au début de la formation ont effectivement connu une différence positive et significative dans leur stade de développement ( $Z = -2,97$ ;  $p < .01$ ). Ainsi, l'hypothèse H1 a été corroborée par les résultats : une formation axée sur la présence attentive favorise le passage à des stades de développement postconventionnels.

Compte tenu de la proportion inattendue de cadres évalués à des stades de conscience postconventionnelle au début de la formation, nous avons cru nécessaire de vérifier la présence de changement chez ceux-ci. Pour ce faire, nous avons comparé les moyennes des stades de développement avant et après avec un test de Wilcoxon. Le résultat indique qu'il n'y a pas de différence significative ( $Z = -1,19$ ;  $p = .28$ ). Ainsi,

**Tableau 2 Test de Wilcoxon auprès des participants évalués à des stades conventionnels au début du programme**

Stade conventionnel au temps 1	N	Rang moyen	Somme des rangs	Z (basé sur Temps 1 < Temps 2)	Signification asymptotique (bilatérale)
Valeur ordinale					
Temps 1 > Temps 2	0	,00	,00	-2,97	< .01**
Temps 1 < Temps 2	10	5,50	55,00		
Temps 1 = Temps 2	2				
Total	12				

\*\*  $p < .01$

nous n'observons pas de changement entre le début et la fin de la formation chez des personnes déjà parvenues à des stades postconventionnels.

Enfin, nous avons vérifié si le nombre de pratiques formelles de présence attentive est associé aux différences de stades de développement. Une corrélation Rho de Spearman très faible et non-significative ( $r = .13$ ;  $p = .24$ ) nous a fait rejeter l'hypothèse H2, et ce, chez les personnes évaluées à des stades tant conventionnels que postconventionnels. Ainsi, nous n'avons pas été en mesure de valider notre intuition (H2) voulant que l'intensité de la pratique formelle de présence attentive soit corrélée de façon significative et déterminante avec les différences observées dans les stades de conscience.

## DISCUSSION

L'intérêt manifesté au cours des dernières années par de nombreux chercheurs de diverses disciplines à l'égard du concept et de la pratique de la présence attentive nous a amenés à y voir un dispositif privilégié de soutien au développement de la conscience des gestionnaires. Qui plus est, la pertinence de cette application était soutenue au plan conceptuel par de nombreux parallèles entre les caractéristiques des stades postconventionnels de développement et les apports de la pratique de la présence attentive. Ainsi, dans la présente phase d'un projet de recherche plus large, nous avons exploré l'impact possible d'un programme de formation axé sur l'intégration d'une attitude de présence attentive. Conformément à notre hypothèse initiale, nos résultats suggèrent que cette formation est propice au développement d'une conscience postconventionnelle pour les personnes qui se situent aux derniers stades conventionnels. Par contre, elle n'a pas d'impact significatif sur le développement d'une conscience déjà postconventionnelle.

D'autre part, nous avons émis l'hypothèse que le taux de pratique de méditation pouvait expliquer, du moins en partie, les fluctuations enregistrées. Or, le nombre de jours de pratique n'apparaît pas lié significativement aux fluctuations du niveau de conscience. L'absence de corrélation entre le nombre de pratiques formelles de présence attentive et le développement de la conscience apparaît toutefois intéressante en soi. En effet, ce résultat de recherche fait écho à ceux de Davidson *et al.* (2003). Ces derniers ont observé des différences positives significatives dans le fonctionnement du système immunitaire et la propension à vivre des émotions positives chez des techniciens en informatique souffrant de stress entre le début et la fin d'un entraînement de huit semaines à la présence attentive mené par Kabat-Zinn lui-même. Or, ils n'ont trouvé aucune corrélation entre ces résultats et le nombre de pratiques formelles. Ces auteurs ont alors émis l'hypothèse qu'après un certain seuil de

pratique, les participants bénéficiaient également des effets positifs de cette pratique, quel que soit le nombre d'heures passées à méditer. Une autre hypothèse tout aussi valable pourrait être le fait que le nombre de pratiques formelles de présence attentive n'est pas garant du transfert de cette attitude au travail le reste de la journée. En effet, ce serait dans la vie quotidienne que cette habileté peut vraiment s'actualiser et présenter ses effets bénéfiques.

Pour conclure, nous devons reconnaître les limites de notre recherche exploratoire et présenter les mesures qui seront prises pour la bonifier. D'abord, le nombre restreint de sujets limite considérablement la généralisation de nos résultats. Ensuite, l'absence de groupe contrôle ne nous permet pas d'évaluer le lien de causalité existant entre la présence attentive et le développement d'une conscience postconventionnelle. Enfin, l'absence de mesure psychologique d'une attitude de présence attentive ne nous permet pas de départager clairement l'apport de la méditation dans le développement d'une conscience postconventionnelle par rapport aux autres facteurs de changement présents dans le programme de formation. Aussi, dans les recherches à venir, nous comptons utiliser une échelle psychologique autorapportée d'une attitude de présence attentive, nouvellement validée en français, au début et à la fin du programme : l'échelle de présence consciente et attentive (Losier et Richard, 2003). De même, nous aurons recours à un groupe contrôle pour établir plus clairement la relation causale entre la formation à la présence attentive et le développement de la conscience. Enfin, nous croyons qu'il serait important de vérifier si les changements dans la structure de conscience des participants s'accompagnent bel et bien de changements dans leur leadership (Kuhnert et Lewis, 1987). Dans cette perspective, nous comptons procéder à une évaluation à 360 degrés des comportements de gestion et de leadership à la fin de la formation.

Innovateur, ce projet de formation-recherche explore l'apport possible de la pratique de la présence attentive dans le développement de la conscience. Forts des différentes mesures que nous mettrons en place pour améliorer la recherche, nous souhaitons mieux soutenir l'actualisation des cadres et l'avènement d'organisations saines, ainsi que mieux circonscrire les facteurs qui y contribuent.

#### Références

- Bohm, D. et Nichol, L. (1996). *On dialogue*. New York : Routledge.
- Brown, K. et Ryan, R. (2003). The benefits of being present : The role of mindfulness in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.
- Bushe, G. et Gibbs, B. (1990). Predicting organization development consulting competence from the Myers-Briggs type indicator and stage of ego development. *Journal of Applied Behavioral Science*, 26(3), 337-357.

## Développer un leadership postconventionnel...

---

- Cayer, M. et Marchand, M. (2002). *Developing transformational leadership through mindfulness*. Proceedings of the 4<sup>th</sup> annual conference of the National Business and Economic Society.
- Cook-Greuter, S. (1990). Maps of living : Ego-development stages from symbiosis to conscious universal embeddedness. In T. G. M. Commons et J. Sinnott (Éds), *Adult development, models and methods in the study of adolescent and adult thought* (p. 79-104). New York : Praeger.
- Cook-Greuter, S. (1994). Rare forms of self-understanding in mature adults. In M. E. Miller et S. R. Cook-Greuter (Éds), *Transcendence and mature thought in adulthood* (p. 119-146). Lanham, MD : Rowman et Littlefield.
- Cook-Greuter, S. (1999). *Postautonomous ego development : A study of its nature and measurement*. Thèse doctorale non publiée, Harvard, Boston.
- Cook-Greuter, S. (2001). *The leadership development framework : Training for consultants and coaches*. Wayland, MA : Harthill USA.
- Davidson, R., Kabat-Zin, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S., Urbanowski, F., Harrington, A., Bonus, K. et Sheridan, J. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65, 564-570.
- de Wit, H. (1999). *The spiritual path : An introduction to the psychology of the spiritual traditions*. Pisttsburg : Duquesne University Press.
- Drath, W. (1993). *Why managers have trouble empowering : a theoretical perspective based on concepts of adult development*. A Center for Creative Leadership Report.
- Fiol, C. et O'Connor, E. (2003). Waking Up! Mindfulness in the Face of Bandwagons. *Academy of Management Review*, 28(1), 54-70.
- Fisher, D. et Torbert, W. (1991). Transforming managerial practice : Beyond the achiever stage. *Research in organizational change and development*, 5, 143-173.
- Fisher, D., Rooke, D. et Torbert, W. (2000). *Personal and organisational transformations through action inquiry*. Boston : EdgeWork Press.
- Losier, G. F. et Richard, S. (2003). *L'Échelle de présence consciente et attentive : validation canadienne française du Mindful Attention Awareness Scale (Brown et Ryan, 2003)*. Communication présentée au Congrès annuel de la S.Q.R.P., Montréal (Québec).
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living : Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York : Dell Publishing.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self : Problem and process in human development*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads : The mental demands of modern life*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development*. San Francisco : Harper et Row.
- Kuhnert, K. W., et Lewis, P. (1987). Transactional and transformational leadership : A constructive/developmental analysis. *Academy of Management Review*, 12(4), 648-657.
- Langer, E. (1989). *Mindfulness*. Reading, MA : Addison-Wesley.
- Langer, E. (1997). *The power of mindful learning*. Reading, MA : Addison-Wesley.
- Loevinger, J. (1976). *Ego development : conceptions and theories*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Loevinger, J. (1998). *Technical foundations for measuring ego development*. Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Loevinger, J., Wessler, R. et Redmore, C. (1970). *Measuring ego development : Vol.2. Scoring manual*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Manners, J. et Durkin, K. (2001). A critical review of the validity of ego development theory and its measurement. *Journal of Personality Assessment*, 77(3), 541-567.
- Murphy, M., Donovan, S. et Taylor, E. (1997). *The physical and psychological effects of meditation : A review of contemporary research with a comprehensive bibliography (1931-1996)*. San Rafael, CA : Esalen Institute.
- Nakaï, P. et Schultz, R. (2000). *The mindful corporation : Liberating the human spirit at work*. New York : Leadership Press.
- Rooke, D. (1997). Organizational transformation requires the presence of leaders who are strategists and magicians. *Organization and People*, 4(3), 16-23.



- Rooke, D. et Torbert, W. (1998). Organizational transformation as a function of CEO's developmental stage. *Organization Development Journal*, 16(1), 11-28.
- Torbert, W. (1987). *Managing the corporate dream : Restructuring for long-term success*. Homewood, IL : Dow Jones Irwin.
- Torbert, W. (1991). *The power of balance - Transforming self, society, and scientific inquiry*. San Francisco : Sage.
- Varela, F., Thompson, E. et Rosch, E. (1991). *The embodied mind : Cognitive science and human experience*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Waddock, S. (2001). Integrity and mindfulness : Foundations of corporate citizenship. In M. McIntosh (Ed.), *Perspectives on corporate citizenship : Context, content, and processes*. Sheffield, UK : Greenleaf Publishing.
- Weick, K., Sutcliffe, K. et Quinn, R. (2001). *Managing the unexpected : Assuring high performance in an age of complexity*. Toronto : John Wiley & Sons Canada.
- Westenberg, P., Blasi, A. et Cohn, L. (Éds). (1998). *Personality development : Theoretical, empirical, and clinical investigations of loevinger's conception of ego development*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Wilber, K. (2000). *Integral psychology*. Boston : Shambhala.
- Young, J. E. (2002). A Spectrum of consciousness for CEOs : A business application of Wilber's spectrum of consciousness. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10(1), 30-54.

#### Résumé

Alors que les organisations changent et se complexifient rapidement, les dirigeants doivent contribuer à la transformation des façons de penser et d'agir qui y prévalent. Les théories sur le développement de l'adulte soutiennent que pour relever ce défi, l'atteinte d'un niveau de conscience postconventionnel serait requis. Cette recherche exploratoire a vérifié l'apport possible d'une formation axée sur la pratique de la présence attentive sur ce développement. Les résultats révèlent l'émergence d'une conscience postconventionnelle chez des cadres évalués à des stades conventionnels au début de la formation. D'autre part, le nombre de pratiques formelles de présence attentive n'est pas apparu lié à ce changement.

#### Mots clés

conscience, présence attentive, leadership, développement, postconventionnel

#### Abstract

As work organizations change rapidly and get more complex, managers are required to contribute to the transformation of the prevailing ways of thinking. Theories on adult development reveal that a powerful way to face these challenges is to nurture the development of a post-conventional consciousness. This study examined if mindfulness training is related to such a development. Results show that the training is related to the emergence of a post-conventional consciousness in managers who were at a conventional stage at the beginning of the training. However, the number of formal mindfulness practices did not seem related to this change.

#### Key words

consciousness, mindfulness, leadership, development, postconventional



## LIVRES

Trudel, G., Aubin, S., Drouin, N., Ravart, M. et Trinque, C. (2003). *La baisse du désir sexuel : Méthodes d'évaluation et de traitement*. Paris : Masson (233 p.).

Plusieurs diront que ce volume est d'une très grande qualité, sinon le meilleur sur le sujet, même si on le compare aux volumes du D<sup>r</sup> H. S. Kaplan, *Disorders of sexual desire and other new concepts and techniques in sex therapy* (1979), *The sexual desire disorders: dysfunctional regulation of sexual motivation* (1995) et des D<sup>rs</sup> Leiblum et Rosen, *Sexual desire disorders* (1988).

Ce qui différencie l'ouvrage de Trudel et de ses collaborateurs d'autres ouvrages, c'est que les auteurs se basent sur des études empiriques pour émettre des opinions cliniques plutôt que de rapporter des observations cliniques subjectives. Ainsi, ils font très bien le lien entre la recherche et la pratique clinique. Il faut souligner que cet ouvrage est une synthèse de plusieurs thèses doctorales, de mémoires de maîtrise et d'articles scientifiques, donc le fruit de plusieurs années de recherche et d'études sur la sexualité et, plus particulièrement, sur la baisse du désir sexuel. Il va sans dire que Trudel, qui est l'auteur principal de cet ouvrage, est devenu une figure de proue dans le secteur de la recherche clinique sur les dysfonctions sexuelles, et plus particulièrement sur la baisse du désir sexuel. Fort de son expérience de plus de vingt-cinq ans à diriger des thèses et des mémoires en sexualité clinique, il a, de plus, publié plusieurs études dans des revues scientifiques prestigieuses, comme le *Journal of Sex and Marital Therapy*, *Sexual and Marital Therapy*, *Sexual and Relationship Therapy*, etc., ce qui n'est pas peu dire pour un francophone. Il a également publié quelques ouvrages sur l'évaluation et le traitement de dysfonctions sexuelles.

L'ouvrage de Trudel et de ses collaborateurs comprend quatorze chapitres divisés en trois parties : 1) L'étude des facteurs associés à la baisse du désir sexuel et la formulation d'un modèle multimodal; 2) L'évaluation de la baisse du désir et 3) Le traitement de la baisse du désir sexuel.

D'abord, les auteurs exposent les différentes définitions du désir sexuel et de la baisse du désir sexuel. Des statistiques sur la baisse du désir sexuel, tirées d'études épidémiologiques, d'études étiologiques et d'études sur la prévalence du problème, y sont également succinctement exposées. Cependant, la première partie de cet ouvrage met surtout l'accent sur les variables cognitives dans la baisse du désir sexuel, ce qui procure au clinicien des pistes pertinentes d'investigation. Inutile de dire

que c'est à partir de ces variables que le traitement visant à augmenter le désir sexuel sera mis au point pour répondre aux besoins des clients. Les auteurs mettent également en relief tant les facteurs comportementaux que les facteurs sexuels, individuels, familiaux, relationnels et sociaux reliés à la baisse du désir sexuel.

La deuxième partie du volume est originale, car elle permet aux lecteurs de connaître les instruments psychométriques permettant d'objectiver les variables causales dans la problématique de la baisse du désir sexuel. Plusieurs questionnaires, inventaires et échelles sont présentés. La plupart ont été traduits, validés et adaptés pour une population francophone dont *l'Inventaire du fonctionnement sexuel de Derogatis et Meliseratos* (traduit par Gauthier et Garceau), *l'Échelle de désir sexuel* (traduit et validé par Tremblay et Roussy), *l'Inventaire des comportements sexuels* (traduit et validé par Audet et Trudel), le *Questionnaire d'interaction sexuelle* (traduit et validé par Trudel et Dufort), le *Questionnaire d'excitation sexuelle* (traduit et validé par Trudel, Campbell et Daigle), le *Questionnaire sur la communication interpersonnelle de Boyd et Roach*. Plusieurs autres instruments de mesure concernant la relation de couple ont également été traduits (voir Beaudry et Boisvert, 1988). De plus, les auteurs offrent deux questionnaires très utiles pour évaluer les causes de la baisse du désir dont un questionnaire mettant l'accent sur : a) la dimension individuelle et cognitive et sur : b) l'aspect relationnel et comportemental. D'ailleurs, ces questionnaires ont fait l'objet de thèses de doctorat (voir Drouin, 1999; Trinque, 1999) et d'études cliniques. Il est important de savoir que des grilles de correction associées à ces questionnaires permettent d'objectiver la baisse du désir, un outil fort apprécié en milieu clinique (voir Trudel, 2000).

La troisième partie met l'accent sur les différents programmes de traitement, dont ceux proposés par Lopiccolo, McCarthy, Zilbergeld, Ellison, etc. Les résultats de plusieurs recherches en clinique sont aussi présentés en plus de ceux de la recherche effectuée au laboratoire sur la sexualité de couple de l'Université du Québec à Montréal. On peut également y retrouver la description de méthodes de thérapie conjugale (par exemple, l'entraînement à la communication), de stratégies thérapeutiques pour améliorer la qualité relationnelle et d'interventions pour augmenter la satisfaction sexuelle (par exemple, les *sensate focus*). Une partie de cette section est réservée à la description des méthodes cognitives, comme la restructuration cognitive, le modèle ABC de Albert Ellis, l'imagerie émotivo-rationnelle, le recadrage, etc., appliquées au trouble du désir sexuel. L'entraînement aux fantasmes est une autre technique décrite dans cette section. Bref, plusieurs interventions pour augmenter le désir et des thèmes tels que la résistance et la prévention de la rechute sont abordés. De plus, huit études de cas sont discutées.

J'accorde à cet ouvrage un 5/5, puisqu'il représente ce qui s'est écrit de plus utile et de plus pertinent tant pour les cliniciens que pour les chercheurs qui s'intéressent au traitement des personnes ayant une baisse du désir sexuel. Une mention spéciale lui est accordée parce qu'il est en français. Un *must* pour le clinicien, peu importe son approche théorique.

#### Références

- Beaudry, M. et Boisvert, J. M. (1988). *Psychologie du couple : quand la science se met à parler d'amour*. Montréal : Éditions du Méridien.
- Drouin, N. (1999). *Construction d'une question d'évaluation de différents facteurs associés à la problématique du désir sexuel hypoactif : aspects relationnel et comportemental*. Thèse de doctorat inédite. Département de psychologie. Université du Québec à Montréal.
- Kaplan, H. S. (1979). *Disorders of sexual desire and other new concepts and techniques in sex therapy*. New York : Brunner-Mazel.
- Kaplan, H. S. (1995). *The sexual desire disorders: dysfunctional regulation of sexual motivation*. New York: Brunner-Mazel.
- Leiblum, S. R. et Rosen, R. C. (1988). *Sexual desire disorders*. New York : Guilford Press.
- Trinque, C. (1999). *Évaluation et passation auprès de femmes d'un questionnaire clinique d'éléments cognitifs individuels associés au trouble du désir sexuel*. Thèse de doctorat inédite. Département de psychologie. Université du Québec à Montréal.
- Trudel, G. (2000). *Les dysfonctions sexuelles : évaluation et traitement par des méthodes psychologique, interpersonnelle et biologique* (2<sup>e</sup> éd.). Sainte-Foy : Les presses de l'Université du Québec.

#### Michel R. Campbell

Centre de consultation psychologique,  
sexologique et conjugale, Anjou (Québec)

Morris, D. (2004). *The nature of happiness*. Londres : Little Books (176 p.).

Le spécialiste britannique de l'éthologie, Desmond Morris, s'est fait connaître par la publication de deux best-sellers : *Le singe nu* (1968) et *Le zoo humain*<sup>1</sup> (1970). Cette fois, il analyse le bonheur tout en demeurant fidèle à l'approche éthologiste qualifiée de réaliste, naturaliste, comportementale et évolutive.

Délaissant la définition habituelle qui identifie le bonheur au contentement d'une vie qui va bien, l'auteur considère qu'il correspond plutôt à « la sensation vécue lorsque soudainement la vie va mieux » (p. 12). C'est l'amélioration soudaine qui procure la montée du plaisir, de l'émotion, du délice ou de l'extase. De là découle l'idée de la nature transitoire du bonheur.

1. Les deux ouvrages sont publiés chez Grasset. L'original anglais, *The naked ape*, est de 1967 et *The human zoo*, de 1969.

Qu'est-ce qui cause ces brefs instants d'enchantement? Pour Morris, la réponse se trouve (évidemment) dans l'évolution de notre espèce au cours des millénaires. Les sources du bonheur ont varié selon que nous avons été cueilleurs (de fruits, d'insectes ou de graines) comme nos proches parents les singes, pour devenir ensuite chasseurs (ce qui a exigé intelligence, courage et coopération) puis agriculteurs (avec une vie plus stable). Tardivement, apparurent les villes et, récemment, la révolution industrielle, sans parler de la révolution technologique qu'ont provoquée l'ordinateur personnel et Internet, chacun de ces changements ayant eu un impact sur les sources potentielles de bonheur.

Morris insiste sur la longue période de chasse qui a caractérisé notre évolution et fait voir — souvent avec humour — comment se manifeste de façon symbolique notre « instinct de chasseur ». Ainsi, au travail, un individu, un groupe ou une entreprise se fixe une « cible » qu'il faut « traquer », « poursuivre » et « atteindre »! Les sports réincarnent symboliquement l'esprit de coopération et de compétition nécessaire à la réussite de la chasse chez nos lointains ancêtres.

C'est après avoir brièvement synthétisé l'évolution de notre espèce (moins de 20 pages) que l'auteur décrit les 17 sortes de bonheur dans la partie la plus importante de son ouvrage (en consacrant environ de cinq à huit pages par section. Ces sections sont énumérées au Tableau 1). À la

**Tableau 1 Les sortes de bonheur**

---

1. Le bonheur visé	L' <i>achiever</i>
2. Le bonheur compétitif	Le gagnant
3. Le bonheur coopératif	L'aidant
4. Le bonheur génétique	L'amant/le parent
5. Le bonheur sensuel	L'hédoniste
6. Le bonheur cérébral	L'intellectuel
7. Le bonheur rythmé	Le danseur/ <i>joggeur</i>
8. Le bonheur douloureux	Le masochiste
9. Le bonheur dangereux	L'amateur d'émotions fortes
10. Le bonheur sélectif	Celui qui « oublie » le malheur autour de lui
11. Le bonheur tranquille	Le méditatif
12. Le bonheur dévot	Le croyant
13. Le bonheur négatif <sup>1</sup>	Celui qui se satisfait de l'absence de malheur
14. Le bonheur chimique	Le <i>narco accro</i>
15. Le bonheur imaginé	Le rêveur
16. Le bonheur comique	Le rieur
17. Le bonheur accidentel	Le chanceux (à la loterie, p. ex.)

---

1. Inspiré de Freud qui assignait pour but à la psychanalyse « de transformer la misère hystérique en malheur banal ».

fin, D. Morris nous fait don de 25 pages de citations sur le bonheur. Il s'agit de « définitions » du bonheur d'un grand nombre de personnages connus, d'Aristote au Dalaï Lama en passant par Jean-Jacques Rousseau, Victor Hugo et Ingrid Bergman.

### Appréciation

Écrites en caractères assez gros, les 176 pages bien aérées et de petit format (11 x 15 cm) se parcourent en un tournemain, d'autant plus que l'ouvrage s'adresse à un large public et se lit avec intérêt et entrain. Comme le mentionne Morris dès la première page, ce n'est pas un livre de recettes ni un « self-improvement tract ». L'auteur a plutôt pour objectif « d'expliquer les sources du bonheur » pour que chacun puisse utiliser ces connaissances à sa manière puisqu'il y a plusieurs sortes de bonheur. Il apparaît que Morris s'est bien documenté, mais il ne rapporte aucune source bibliographique. De tous les ouvrages que j'ai lus sur le bonheur, je dirais que *The nature of happiness* est un genre à part, original, intéressant, mais qui peut être désagréable ou offusquant pour le lecteur allergique à l'approche évolutionniste et éthologiste qui est celle de Desmond Morris depuis toujours.

### Léandre Bouffard

Université du Québec à Trois-Rivières

Huppert, F.A., Baylis, N. et Keverne, B. (Éds) (2005). *The science of well-being*. Oxford : Oxford University Press (546 p.).

Felicia Huppert, Nick Baylis et Barry Keverne, professeurs/chercheurs de l'Université de Cambridge (Angleterre), se sont adjoints 21 collaborateurs de divers pays pour la publication d'un ouvrage magistral qui fait le point sur la nouvelle science du bien-être. Ce construit ne se limite pas à l'expérience d'émotions plaisantes, mais inclut des conditions positives et durables qui permettent aux individus, aux groupes et aux nations de bien vivre, de se développer et d'affronter les difficultés. Les rédacteurs prônent une approche multidisciplinaire intégrée qui tient compte des divers aspects du bonheur et du bien-être : d'où les cinq parties qui regroupent les 20 chapitres (voir le Tableau 1).

Chacun des chapitres mériterait un compte-rendu d'une page entière. En effet, ils sont bien documentés et rédigés par des spécialistes soucieux de dégager les implications provenant de leur approche et des résultats obtenus. Puisqu'une recension ne peut atteindre pareille envergure,

**Tableau 1 The science of well-being**  
(Les titres sont abrégés)

---

I. <i>Évolution et développement</i>		
1.	R.M. Nesse	Sélection naturelle et bonheur
2.	E.B. Keverne	Développement du cerveau et bien-être
3.	D.J.P. Barker	Origine développementale du bien-être
4.	S. Lupien et N. Wan	Modèles de vieillissement réussi
II. <i>Physiologie et neuroscience</i>		
5.	R.J. Davidson	Substrats neurologiques du bien-être
6.	S.J.H. Biddle et P. Ekkekakis	Activité physique et bien-être
7.	B. Gesch	Nutrition et bien-être
III. <i>Psychologie du bien-être</i>		
8.	B.L. Frédrickson	Psychologie positive des émotions positives
9.	N. Baylis	Relation avec la réalité et bien-être
10.	M.E.P. Seligman, A.C. Parks et T. Steen	Psychologie de la « vie pleine »
11.	D. Kahneman et J. Riis	Bien-être vécu et bien-être remémoré
12.	F.A. Huppert	Pour une santé mentale positive
IV. <i>Perspectives culturelles</i>		
13.	S. Verducci et H. Gardner	« Bon travail » et bien-être
14.	R.J. Sternberg et E.L. Grigorenko	Intelligence, culture et bien-être
15.	A. Delle Fave et F. Massimini	Expérience optimale et politique du bien-être
16.	G.W. Burns	Environnement naturel et bien-être
V. <i>Considérations sociales, économiques et politiques</i>		
17.	J.E. Helliwell et R.D. Putnam	Contexte social du bien-être
18.	R.H. Frank	Argent et bonheur
19.	J. Galtung	Développement, paix et bien-être
20.	N. Marks et H. Shah	Un manifeste du bien-être pour une société florissante

---

j'offrirai plutôt quelques commentaires sur certains chapitres ou idées qui m'ont frappé, espérant que ces remarques inciteront chacun à lire cet ouvrage inspirant.

La première partie (Évolution et développement) porte sur l'approche de la psychologie évolutionniste (chap. 1), le développement du cerveau (chap. 2) et les conséquences négatives sur la santé physique et mentale



d'un petit poids à la naissance (chap. 3). Le chapitre 4 élargit le propos en présentant des modèles du vieillissement réussi, ce qui complète l'excellent dossier sur le même thème paru à l'automne 2003 dans la *Revue québécoise de psychologie* (vol. 24, n° 3).

Dans la deuxième partie, le grand spécialiste de la neuropsychologie des émotions, R. J. Davidson, présente une synthèse des recherches de son laboratoire sur les substrats neurologiques des émotions en y incluant les effets positifs de la méditation (chap. 5). Les chapitres sur les bienfaits de l'activité physique (chap. 6) et d'une bonne alimentation<sup>1</sup> (chap. 7) sont à lire parce qu'ils démontrent qu'une bonne santé physique et mentale est le fruit d'un style de vie sain qui pourrait s'appliquer à l'ensemble de la société.

La psychologie du bien-être (troisième partie) comprend un chapitre fort intéressant de Barbara Frédrickson qui, en 2000, a remporté le prix le plus important accordé en psychologie pour sa théorie sur les émotions positives. Selon cette théorie, les émotions positives *élargissent* le répertoire des pensées et des comportements et *construisent* des compétences ou ressources personnelles (d'où son nom « broaden-and-build theory »). Il faut signaler la distinction que font Kahneman et Riis (chap. 11) entre le bien-être *vécu* et le bien-être évalué ou *remémoré*. Kahneman (prix Nobel d'économie en 2002) a mis au point une nouvelle façon de mesurer le bien-être vécu (*day reconstruction method*: Kahneman, Krueger, Schkade, Schwarz et Stone, 2004). Au chapitre 12, Huppert fait la promotion de « l'approche population » qui a pour objectif d'améliorer la santé physique et mentale de l'ensemble de la population.

Dans la quatrième partie, les chapitres 13 et 14 sont moins étroitement associés au bien-être, mais le chapitre 15, sur la politique du bien-être basée sur l'expérience optimale (le *flow* de Csikszentmihalyi, 2004), et le chapitre 16 sur le contact avec l'environnement naturel sont du plus grand intérêt. Burns, l'auteur de ce dernier chapitre, récupère les bienfaits apportés par la nature dans l'approche thérapeutique qu'il a mis au point (« nature-guided therapy », 1998).

La cinquième partie porte sur les aspects sociaux, économiques et politiques du bien-être. Dans le chapitre 17, Helliwell et Putnam offrent une synthèse de leurs travaux sur le contexte social du bien-être. Putnam est un promoteur du *capital social* (réseau social, confiance) dont il a parlé dans son ouvrage souvent cité, *Bowling alone* (2000). Frank (chap.18)

---

1. Il faut lire l'impressionnante recherche de Gesch, Hammond, Hampson, Eves et Crowder (2002) réalisée dans une prison britannique. Les résultats démontrent que l'amélioration de la diète (ajout de suppléments alimentaires) de jeunes prisonniers (groupe expérimental) a réduit de 26 % le nombre d'offenses (par rapport au groupe contrôle) pendant l'incarcération.

revient sur un thème usé (argent et bonheur) en y apportant une idée nouvelle : l'argent pourrait « acheter le bonheur » ou plus exactement favoriser le bonheur si nous dépensions cet argent d'une meilleure façon (moins pour des possessions matérielles et plus pour diminuer le stress, pour améliorer l'environnement, etc.). Galtung (chap. 19) est directeur de TRANSCEND, un organisme non gouvernemental qui œuvre pour la paix et la résolution des conflits. Il a été professeur d'université sur tous les continents, a reçu 12 doctorats honorifiques et a publié plusieurs ouvrages (en particulier, *Transcend and transform*, 2004). Ce chercheur, pédagogue et intervenant travaille au niveau international en vue de favoriser le bien-être « complet » (corps, psyché et esprit) pour l'ensemble des gens. Il prône cinq approches : 1) réaliser la paix, 2) favoriser le développement humain, 3) améliorer la santé, 4) respecter et défendre les droits humains, 5) éradiquer la souffrance et favoriser la vie pleine.

L'ouvrage prend fin (chap. 20) avec un « manifeste » pour le bien-être. Il est l'œuvre de deux jeunes chercheurs et intervenants (Marks et Shah) qui dirigent la *New Economics Foundation* ([www.neweconomics.org](http://www.neweconomics.org)). Ils proposent des politiques concrètes pour l'amélioration du sort des gens et de leur bien-être. La lecture de ce seul chapitre vaut l'achat du livre.

### Remarques finales

*The science of well-being* complète le livre marquant de Kahneman, Diener et Schwarz (1999) qui présentait « les fondements de la psychologie hédoniste »<sup>1</sup>. Huppert, Baylis et Keverne sont plutôt d'approche eudémoniste et mettent l'accent sur le développement personnel et l'engagement social. Cet ouvrage se situe donc dans la mouvance de la psychologie positive<sup>2</sup> qui inspire la première responsable du livre, Felicia Huppert, présidente du mouvement de la psychologie positive en Europe. *The science of well-being* est également un complément de l'impressionnant ouvrage de Linley et Joseph<sup>3</sup> (2004) qui s'efforcent d'appliquer concrètement les principes de la psychologie positive.

Avec ces deux derniers ouvrages, on remarque que l'insistance passe du bien-être personnel à un bien-être plus large, celui de la société. Ainsi, les psychologues sont invités à compléter leur travail (irremplaçable) auprès des individus par un plus grand engagement social. Ils pourraient alors mettre leurs connaissances psychologiques au service de l'éducation de la population, les utiliser pour modifier la culture matérialiste ambiante

- 
1. Cet ouvrage a été présenté par Lise Dubé dans la *Revue québécoise de psychologie*, été 2000 (vol. 21, n° 2).
  2. Voir le dossier thématique sur la Psychologie positive dans la *Revue québécoise de psychologie*, printemps 2005 (vol. 26, n° 1).
  3. L'ouvrage de Linley et Joseph (2004), intitulé *Positive psychology in practice*, a été présenté dans la *Revue québécoise de psychologie*, au printemps 2005 (vol. 26, n° 1).

et pour influencer les politiques vers la prévention des troubles et la promotion du bien-être pour tous.

#### Références

- Burns, G. W. (1998). *Nature-guided therapy*. Philadelphie : Brunner/Mazel.
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Vivre. Psychologie du bonheur*. Paris : Robert Laffont.
- Galtung, J. (2004). *Transcend and transform*. London : Pluto
- Gesch, C. B., Hammond, S. M., Hampson, S. E., Eves, A. et Crowder, M. J. (2002). Influence of supplementary vitamins, minerals and essential fatty acids on the antisocial behaviour of young adult prisoners. *Britain Journal of Psychiatry*, 181, 22-28.
- Kahneman, D., Diener, E. et Schwarz, N. (1999). *Well being*. New York : Russell Sage Foundation.
- Kahneman, D., Krueger, A. B., Schkade, D. A., Schwarz, N. et Stone, A. A. (2004). A survey method for characterizing daily life experience : the day reconstruction method. *Science*, 306(5702), 1776-1780.
- Linley, P. A. et Joseph, S. (2004). *Positive psychology in practice*. New York : Wiley.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone*. New York : Simons et Schuster.

#### Léandre Bouffard

Université du Québec à Trois-Rivières

Klein, S. (2005). *Apprendre à être heureux. Neurologie du bonheur*. Paris : Robert Laffont (330 p.) [Traduit de l'allemand par O. Mannoni].

L'épidémie de dépressions, fléau mondialisé, prouve combien le développement de la culture du bonheur est vitale pour notre avenir (p. 15).

Best-seller en Allemagne depuis 2002 et vendu dans 14 pays, *Apprendre à être heureux* — qui vient d'être traduit en français — concrétise l'objectif de l'auteur de « rassembler en un ensemble clair » un grand nombre de connaissances au sujet du bonheur, savoir souvent inaccessible parce que dispersé ou trop spécialisé. Cette « neurobiologie du bonheur », comme le mentionne le sous-titre, se base sur les acquisitions récentes des techniques d'imagerie qui permettent d'observer le fonctionnement du cerveau et de la biologie moléculaire qui révèle ce qui se déroule à l'intérieur des milliards de cellules nerveuses. Stefan Klein veut faire connaître deux découvertes qui, selon lui, sont susceptibles de « révolutionner l'histoire de l'humanité ». La première concerne les régions du cerveau qui « fabriquent » la sensation de bien-être (connexions spécifiques produisant plaisir, euphorie, etc). La seconde nous apprend que le cerveau continue de se transformer à l'âge adulte et que nous ne cessons jamais d'apprendre. Bien connues des psychologues, ces « découvertes » sont néanmoins porteuses d'effets potentiels pour notre vie, celle de nos clients et l'ensemble des gens : « nous pouvons exercer nos dispositions naturelles à être heureux et les entraîner comme nous le

faisons pour apprendre une langue étrangère » (p. 12). La neuropsychologie constitue l'axe privilégié de l'auteur, mais ce dernier aborde également l'influence des facteurs socioculturels et des événements de vie sans lesquels les processus neurologiques n'auraient pas lieu. Toutes ces connaissances devraient nous inciter à créer une « culture du bonheur » et à adopter des comportements et un style de vie aptes à produire du bonheur pour nous et dans la société.

L'ouvrage comprend quatre parties. La première répond à des questions générales : dans quel but la nature a-t-elle inventé les sentiments agréables? Comment les zones du cerveau sont-elles associées au bien-être? Comment se fait le contrôle des émotions négatives? Comment le cerveau peut-il se transformer et se « reprogrammer »? La deuxième partie traite de l'anatomie des passions, de leur origine chez l'animal et l'humain, des neurotransmetteurs et se termine par un chapitre sur le « mode d'emploi » des émotions. La troisième partie explique comment « canaliser » les pulsions, les plaisirs et les angoisses par toutes sortes de « stratégies » de la conscience. Ainsi, nous pouvons échapper à l'abattement et connaître l'enchantement (le *flow* dont parle Csikszentmihalyi<sup>1</sup>, 2004). La quatrième et dernière partie précise les conditions que la société devrait créer pour mieux favoriser la « quête du bonheur » chez tous. À cet effet, l'unique chapitre de cette partie décrit le « triangle magique » qui permet de réaliser le bonheur dans la société : le sens civique (ou engagement social), l'équilibre social (ou juste répartition des richesses) et la maîtrise de son destin (ou liberté et contrôle personnels).

Énumérons quelques thèmes susceptibles de donner un aperçu plus concret de l'ouvrage :

- Les sentiments de bien-être physique et psychique sont indissociables. Les émotions prennent racines dans le corps. L'exercice physique et l'activité sexuelle sont de bons moyens d'améliorer notre humeur.
- L'activité rend plus heureux que l'inactivité : les soucis surgissent en cas d'inactivité; par contre, l'activité suscite des sentiments de plaisir.
- La vigilance, la perception concentrée ou le contrôle de la conscience favorisent le plaisir. La concentration de l'attention peut s'exercer.
- Il ne faut pas laisser libre cours aux émotions négatives.
- Puisque le cerveau s'adapte rapidement aux stimuli, il faut introduire de la diversité pour échapper à l'habitude. Il faut donc varier les plaisirs.
- Se sentir impuissant est fort désagréable voire insupportable. Il faut donc s'efforcer de maîtriser davantage sa vie et d'augmenter sa liberté dans les décisions.

---

1. Csikszentmihalyi, M. (2004). *Vivre. Psychologie du bonheur*. Paris : Robert Laffont.

- La relation à autrui (amitié, solidarité) est une grande source de bonheur.

### Appréciation

Stefan Klein a parcouru et synthétisé une abondante documentation (au-delà de 300 références) dans les diverses branches de la psychologie (bien-être, bonheur, émotions) de même que dans les sciences sociales, économiques et politiques. Il s'est pourtant alimenté davantage auprès de spécialistes connus en neurosciences (Damasio, Davidson, Kandel, Panksepp, etc.). L'ouvrage intéressera donc davantage les lecteurs portés vers la neuropsychologie (qui ne sont pas des spécialistes), mais rejoindra également ceux qui ne peuvent lire la très (trop) abondante littérature sur le bonheur puisque *Apprendre à être heureux* offre une synthèse élégante et fort intéressante — une vulgarisation de haut niveau — servie par une traduction qui se lit fort bien.

### Léandre Bouffard

Université du Québec à Trois-Rivières

Wolf, M.-A. (2005). *Dialogue avec le sujet psychotique*. Montréal : Triptyque (258 p.).

### PRÉAMBULE

Un article récent du *New York Times* rendait compte d'une nouvelle tendance dans la société concernant l'usage de substances psychotropes<sup>1</sup>. Il ne s'agit pas à proprement parler de l'abus de pilules à des fins « récréatives », mais de l'usage « clinique » d'agents psychopharmacologiques par des personnes qui se considèrent bien informées et capables d'en déterminer l'indication sans avoir à consulter un psychiatre ou un médecin généraliste. Internet aidant, des personnes de plus en plus nombreuses s'autodiagnostiquent ou diagnostiquent chez leurs amis des états psychopathologiques, puis procèdent le plus naturellement du monde au « traitement » psychopharmacologique qu'ils se procurent de diverses façons, sans jamais avoir à consulter un professionnel. Les facteurs ayant conduit à une telle pratique sont sans doute nombreux, et la disponibilité sur la Toile de l'information relative au diagnostic psychiatrique et à la psychopharmacologie, ajoutée à la possibilité de commander, sur la même Toile, les substances désirées (illégalement, mais facilement), ne compte pas pour peu. Mais je crois

1. Amy Harmon, « Young, assured and playing pharmacist to friends », *The New York Times*, 16 novembre 2005.

qu'un facteur prédisposant à cet état de choses a été l'œuvre des psychiatres eux-mêmes. Je veux parler de l'adoption, au début des années 1980, du *Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders* par l'American Psychiatric Association, aujourd'hui mieux connu sous son sigle *DSM-IV*. Je ne peux discuter ici des avantages et inconvénients de ce manuel. Il m'importe toutefois de préciser que s'il possède une utilité certaine pour ce qui est de la standardisation des diagnostics dans un but de recherche sur des grands groupes, il a aussi constitué une véritable catastrophe pour une discipline clinique précise, aujourd'hui pratiquement disparue : la psychopathologie.

L'introduction du *DSM* dans de nombreux pays, sa traduction en plusieurs langues, l'aura scientifique que lui confère son usage aujourd'hui obligatoire dans tout protocole de recherche en psychiatrie et en psychologie clinique, ont fini par faire oublier qu'il ne s'agit en aucune manière d'un manuel de psychopathologie. Que les « clusters » de symptômes servant à poser un diagnostic selon le *DSM* *ne disent absolument rien* de ce qui se passe en réalité chez la personne qui les présente, et que sous la même présentation symptomatique — même en considérant les « cinq axes » définis par le *DSM* pour tenir compte des « facteurs bio-psycho-sociaux » — se rencontrent des personnes *uniques*. Un même diagnostic peut s'appliquer à des personnes aussi différentes les unes des autres que si elles avaient des diagnostics diamétralement opposés. Une des conséquences « naturelles » de cette standardisation par le *DSM* des entités « psychopathologies » à partir des manifestations cliniques apparentes est la possibilité pour tout un chacun d'utiliser ledit manuel (il existe d'ailleurs des logiciels qui font le diagnostic automatiquement). L'étape suivante vient tout aussi « naturellement », puisque la recherche psychiatrique étant essentiellement financée par l'industrie pharmaceutique, s'est aussi imposée l'idée qu'à chaque entité nosographique correspond un traitement psychopharmacologique spécifique. À ce jeu de la simplification outrancière de la vie psychique, il n'y a pas de raison pour qu'un citoyen moyennement informé ne se sente pas justifié de jouer lui aussi. La tendance décrite par la journaliste du *New York Times* ne doit donc aucunement nous étonner : la pratique médicale elle-même a pris cette allure de « thérapie réflexe »; la formule « self-service » ne pouvait que s'ensuivre.

Il ne s'agit pas ici de regretter que les gens soient plus informés qu'avant de ce qui se prescrit et pourquoi. Ce qui est perdu est d'un autre ordre, une perte dont Internet, avec tous les immenses avantages pratiques qu'il comporte, est aussi le symptôme. C'est la perte de ce qu'on pourrait exprimer ainsi : *la rencontre avec un autre sujet humain, condition essentielle de la rencontre avec soi-même*. On pourrait objecter que la rencontre avec un psychiatre qui réagit de manière réflexe, en recourant au *DSM* et à son manuel de pharmacologie, ne vaut guère mieux que l'automédication. Très juste. La perte de cette dimension de la rencontre

avec l'autre avait en effet été inaugurée par la généralisation du DSM comme « bible » de la psychiatrie, « bible » qui s'est imposée tout autant auprès des psychologues cliniciens.

### « DIALOGUE » ET « SUJET PSYCHOTIQUE »

Ce long préambule m'a semblé nécessaire pour pouvoir saluer de façon convenable la parution du livre de Marc-Alain Wolf, *Dialogue avec le sujet psychotique*. Déjà de par son titre ce livre tranche en effet sur le fond de la psychiatrie contemporaine « mainstream ». Car s'il y a une catégorie de patients à avoir été les plus touchés par la « catastrophe DSM » dont je parlais plus haut, ce sont bien les sujets psychotiques. La chose est quelque peu ironique : les auteurs du DSM-III (et des éditions successives) étaient particulièrement fiers d'avoir rendu plus rigoureuse la démarche diagnostique de la schizophrénie, puisque en Amérique du Nord on avait la fâcheuse habitude d'appeler de ce nom tout syndrome délirant ou hallucinatoire non organique, y compris les maladies affectives graves. Mais ce progrès s'est payé, comme je l'indiquais plus haut, par la perte de toute référence à la psychopathologie, c'est-à-dire à tout effort de comprendre ce qui se passe à l'intérieur du sujet. Perdus de vue les efforts de la psychiatrie phénoménologique (celle de Binswanger, Jaspers, Minkowski, et autres) de décrire, comme de l'intérieur, l'expérience vécue par le sujet. Le mot même de *phénoménologie* a été détourné et dénaturé, puisque ceux qui l'utilisent aujourd'hui en psychiatrie croient qu'il signifie « description empirique ». Perte de temps aussi que l'approche personnaliste, si difficilement traduisible en protocole de recherche « standardisé ». Exécrés les mécanismes psychiques décrits par la psychanalyse. Le tout au nom de l'observation « athéorique » qui est censée être celle du DSM.

Dans ce contexte, qu'un psychiatre nous parle aujourd'hui d'un possible « dialogue avec le sujet psychotique » constitue un véritable événement. Tous les mots de ce titre sont d'ailleurs à soupeser avec attention. Tout d'abord « dialogue » : comme le mot l'indique, cela se fait... à deux ! Lapalissade en apparence seulement, car n'a-t-on pas trop tendance, au nom de l'« observation empirique », à considérer que le psychotique ne fait justement que « monologuer » ? De son côté, le discours psychiatrique n'a-t-il pas tendance à parler « de » mais très peu « avec » les psychotiques ? N'a-t-on pas tendance à les « objectiver » encore plus qu'on ne le fait avec les autres patients<sup>1</sup> ? Marc-Alain Wolf

1. N'allons pas croire en effet que ces autres patients sortent indemnes de l'usage actuel qu'on fait du DSM : on entend couramment parler aujourd'hui d'un « TOC » pour désigner une personne avec « trouble obsessionnel-compulsif ». C'est plus expéditif, dans tous les sens du terme, puisqu'on expédie également l'effort d'en comprendre le vécu, pour sauter le plus tôt possible aux conclusions : un traitement pharmacologique aux inhibiteurs sélectifs de récapture de la sérotonine (ISRS), traitement que je ne condamne pas en lui-même, mais dont l'unilatéralisme est plus que préoccupant.

invite au contraire à considérer que la rencontre avec un sujet psychotique s'inscrit dans la matrice de toute rencontre authentique et il s'attardera, dans la partie la plus importante de son livre, à la pensée de philosophes comme Martin Buber et Emmanuel Lévinas qui ont poussé très loin, chacun à leur manière, la réflexion sur le rapport à l'autre.

Le terme de « sujet psychotique » est, bien entendu, trop générique pour être immédiatement utilisable. Non seulement il y a différentes formes de psychose, mais s'il y a une base commune aux phénomènes que cette expression englobe, la présence du mot « sujet » a tôt fait de singulariser la personne concernée par ce type de pathologie. Le statut du « sujet » est en effet objet de controverse dans la pensée philosophique contemporaine<sup>1</sup>, mais on peut s'entendre sur au moins deux acceptions possibles du mot : l'acception générale qui en fait l'équivalent de « personne » et l'acception qui, classiquement, désigne un « centre d'action », l'agent de ses propres actes ou discours. Ces deux sens très généraux du mot « sujet » sont remis en cause par l'expérience psychotique elle-même. La psychose, dans ses formes les plus graves, a pour effet d'abraser le sentiment assez commun d'être un « centre d'action », d'être en mesure de « délibérer ». Le psychotique fait plutôt l'expérience d'une passivité, y compris sur le plan de la pensée : les idées lui sont « transmises », on peut lire dans ses pensées, des voix lui dictent sa conduite, et ainsi de suite. Parler de « sujet psychotique », c'est donc d'emblée instituer une relation dans laquelle l'un des protagonistes (ici, le thérapeute) reconnaît au moins en puissance à son interlocuteur la possibilité de développer une position subjective, à l'encontre de ce que la psychose lui fait éprouver.

Ne serait-ce que pour ce « programme » annoncé dès la page couverture, le livre de Marc-Alain Wolf est à recommander, parce qu'il rappelle à tout clinicien qui veut s'en donner la peine, que la psychose fait pleinement partie de la condition humaine et que le « sujet psychotique » peut entrer en dialogue si on lui procure les conditions nécessaires. Que, par ailleurs, la confrontation avec les problématiques psychotiques pousse l'auteur à se tourner du côté des philosophes, il ne faut pas s'en étonner. C'est souvent ce qui se produit, et ce n'est pas le moindre « mérite », si je puis dire, du sujet psychotique que d'attirer notre attention sur les questions fondamentales, et notamment sur le problème du rapport à l'autre, problème qui se pose à chacun de nous à chaque instant, mais que nous mettons la plupart du temps à l'arrière-plan, nous contentant de rencontrer « des autres » en général, d'ailleurs vite ramenés à leur aspect de « semblables ».

---

1. Voir à ce propos un ouvrage récent de Vincent Descombes, *Le complément de sujet*, Gallimard, 2004.



La réflexion de Marc-Alain Wolf, telle qu'elle se dessine par son recours à des penseurs comme Buber et Lévinas, conduit à penser le problème de la rencontre avec le sujet psychotique sous un angle différent. En effet, la situation d'exclusion qui est généralement le lot des psychotiques suscite rapidement le réflexe que je dirais « humanitaire » et qui consiste à affirmer que le psychotique est, au fond, « comme nous », ce qui, bien entendu, est vrai. Mais l'autre aspect à considérer, c'est qu'il n'y aurait aucun progrès, pour l'établissement du dialogue, à se contenter de rappeler la ressemblance du psychotique avec nous-mêmes. Ce que le psychotique nous rappelle « tragiquement » par sa propre expérience, c'est au contraire combien l'Autre est bien... autre, différent; combien cette altérité habite au fond de nous-mêmes, psychotiques ou pas. C'est par là que se pose le véritable défi de la rencontre avec le psychotique : celui-ci n'a pas « recouvert » l'altérité du voile de familiarité qui nous fait nous sentir « tous semblables ». Son expérience d'étranger au monde nous débussole quand nous voulons aller à sa rencontre.

### TROIS PARTIES

C'est sur ce même plan, toutefois, que j'ai éprouvé quelques réserves à l'endroit de l'ouvrage de Marc-Alain Wolf. Le livre en effet, se divise en trois parties. Une première, intitulée « La psychose : description clinico-philosophique », s'attache à décrire sous plusieurs angles d'abord les phénomènes cliniques traditionnellement évocateurs de la psychose : le délire et les hallucinations; puis, à préciser deux syndromes particuliers : la paranoïa et la schizophrénie. De facture assez classique, cette première section a au moins le mérite de faire un certain retour vers la psychopathologie clinique, celle dont je disais en commençant qu'elle a été oubliée depuis l'avènement du DSM. Toutefois, ce chapitre est très bref et, pour cette raison, « embrasse trop ». On aurait souhaité que la spécificité des symptômes et entités cliniques examinés soit plus fouillée. Mais, compte tenu de la rareté de ce type de présentation, nous devons quand même saluer l'effort. Il est néanmoins dommage que, vu le souci de l'auteur de proposer un dialogue possible avec le psychotique, la facture de cette section et celle de la suivante nous maintiennent passablement « à distance » du sujet en question, c'est-à-dire se contentent de la description d'un psychotique « là-bas », un peu à l'opposé d'un sujet « en présence ».

La section suivante, intitulée « Épistémologie de la rencontre psychiatrique avec un sujet psychotique », couvre deux chapitres : « La rencontre initiale diagnostique » et « La rencontre thérapeutique ». Ici également, l'auteur fait montre des mêmes qualités et des mêmes défauts que dans la première section. Si sa référence aux approches naturaliste et personaliste décrites par Husserl est des plus rafraîchissantes, en plus d'être instructive, sa description de l'entretien psychiatrique semble par trop préoccupée d'objectiver la psychose, de maintenir la distance. Je

n'entends pas par là que le clinicien doive perdre de vue ses repères diagnostiques habituels, mais on ne sent pas dans l'écriture elle-même de Wolf que l'approche « personaliste », de sujet à sujet, l'ait rejoint jusque dans sa démarche d'auteur. C'est comme si le clinicien se gardait, pour ainsi dire, « en réserve » au moment même où il propose de se situer dans un rapport Je-Tu. Quiconque a en traitement des psychotiques sait bien à quelle expérience « clivante » une telle pratique expose le praticien. Celui-ci doit, en effet, pouvoir conserver une position de clinicien alors même qu'il se prête authentiquement à la rencontre. Loin de moi donc l'idée de suggérer à l'auteur de se faire l'apôtre d'une « anti-psychiatrie » nouvelle manière. Cependant, il résulte de ces deux premières sections un sentiment d'oscillation, d'hésitation à aller jusqu'au bout de sa démarche de rencontre. On sent l'auteur hésiter à parler de sa propre voix, quitte à faire des choix qui ne plairaient pas à tous. Cela devient encore plus patent dans le chapitre sur la rencontre thérapeutique, où l'auteur semble se sentir obligé de passer en revue les principaux « modèles » thérapeutiques, alors qu'il se dégage de l'ensemble du livre, et en particulier de la troisième section, un désir de « rencontre »; or ce ne sont pas tous ces modèles qui sont en mesure de favoriser une rencontre de ce type.

Le mode de présentation adopté par l'auteur nous conduit donc à nous demander s'il n'y a pas eu de sa part — ou alors est-ce à la demande des éditeurs? — une volonté de courir plusieurs lièvres à la fois. Le livre, pris dans son ensemble, finit par hésiter entre, d'une part, le traité de psychiatrie doté d'une préoccupation « humaniste » (l'auteur ne semble d'ailleurs imaginer personne d'autre qu'un psychiatre allant à la rencontre d'un sujet psychotique, ce qui, dans le contexte de son propos général, étonne) et, d'autre part, un sérieux rappel aux cliniciens qui ont en traitement des psychotiques : le rappel que ces derniers sont des sujets dont il faut aller à la rencontre avec « tout son être », comme l'écrit par ailleurs très bien Marc-Alain Wolf dans la troisième section de son livre.

Cette troisième et dernière section, qui porte le même titre que le livre, est la plus importante. L'auteur y présente la pensée de deux philosophes du XX<sup>e</sup> siècle, Martin Buber et Emmanuel Lévinas. Auteurs ayant en commun un héritage phénoménologique qui remonte à Husserl, mais dont les approches respectives divergent grandement. N'étant pas philosophe, je ne saurais entrer dans la discussion détaillée du « traitement » qu'en fait l'auteur. Mais connaissant un peu mieux la pensée de Lévinas, je me permets de souligner la grande pertinence de s'en référer à ce penseur qui, aux yeux de plusieurs, a produit l'œuvre philosophique la plus importante du XX<sup>e</sup> siècle. C'est une œuvre parfois difficile, mais qui récompense grandement quiconque se donne la peine d'y séjourner patiemment. Avec l'Autre, Autrui, le « il y a », la responsabilité, le Visage qui « commande », la pensée de Lévinas n'est pas une pensée qui s'aborde avec une attitude « académique ». Lévinas parle à chacun de

nous, nous convoque personnellement à assumer notre propre responsabilité. En ce sens, et sans toujours faire la même lecture de Lévinas que M.-A. Wolf, je ne peux qu'applaudir à l'initiative de cet auteur d'appeler les cliniciens à se tourner vers de tels penseurs pour trouver un peu de lumière dans l'obscurité où nous plonge la psychose.

### COMMENTAIRE FINAL

Il est à souhaiter qu'après avoir lu ce livre, le lecteur ait non seulement envie d'en savoir plus, mais se sente appelé à revoir sa pratique avec les psychotiques. Chose certaine, une réflexion comme celle de M.-A. Wolf va, heureusement, à l'encontre de l'idéologie dominante en « santé mentale », notamment l'idéologie de la célérité, de l'immédiateté des « résultats ». Wolf va en sens opposé de la « thérapie réflexe » dont je parlais au début. Cette impatience par laquelle les praticiens se rendent en fin de compte assez semblables à ces individus qui se procurent seuls leur pharmacopée et confirment ainsi, dans la recherche du « résultat » rapide, que « la réponse est le malheur de la question ».

Je n'approuve pas tout ce qu'écrit Marc-Alain Wolfe, mais ce n'est pas le lieu de faire état des « nuances ». Je repère aussi dans son livre de « grands absents » pour qui cherche à entrer en dialogue avec le sujet psychotique — notamment l'œuvre de Piera Aulagnier et celle de Donald Winnicott — mais je ne saurais reprocher à l'auteur ses choix théoriques, dont j'ai déjà souligné par ailleurs la pertinence. Je crois qu'il faut se réjouir de cette parution et souhaiter qu'elle donne l'exemple. *Dialogue avec le sujet psychotique* est un livre qui devrait intéresser, voire « interpeller », quiconque travaille avec des psychotiques, psychiatre ou pas.

**Dominique Scarfone**

*Université de Montréal*

Chertok, L. (2006). *Le non-savoir des psy : l'hypnose entre la psychanalyse et la biologie*. Paris : Odile Jacob (293 p.).

Cet ouvrage est une réédition d'un texte qui est d'abord paru en 1979 et 1998. L'auteur, Léon Chertok, est psychiatre et psychanalyste en France. Cette troisième édition débute par une préface de Didier Gille et Isabelle Stengers qui décrivent brièvement le point de vue de Léon Chertok sur l'hypnose. Par la suite, l'auteur introduit son ouvrage en relatant les circonstances qui l'ont mené à écrire ce livre. Selon lui, l'hypnose a été peu explorée malgré les nombreuses possibilités de recherche sur ce sujet. Pour l'auteur, l'hypnose est « riche de prolongements multiples ». Toutefois, ce phénomène suscite beaucoup de

résistances qui entravent la recherche dans ce domaine. Ainsi, dans ce livre, l'auteur présente d'abord ses expériences cliniques face à l'hypnose. Par la suite, il aborde divers thèmes en lien avec l'hypnose et relève les questionnements qui se posent face à ce phénomène. L'ouvrage se termine par la présentation de deux études, en annexe, illustrant l'état de la recherche expérimentale sur l'hypnose.

Tout d'abord, dans la première section de l'ouvrage, l'auteur présente deux séries d'expériences pour illustrer le caractère psychophysiologique de l'hypnose. La première série d'expériences porte sur l'utilisation de l'hypnose comme analgésique. L'auteur illustre l'efficacité de l'analgésie hypnotique en chirurgie et en obstétrique à partir d'exemples de cas provenant de la littérature. Il présente ensuite deux expériences qu'il a menées afin de démontrer qu'un processus psychologique et interpersonnel, soit l'analgésie hypnotique, peut agir sur les structures cérébrales et provoquer une transformation du vécu corporel. Il souligne toutefois que, malgré l'apport de ces expériences cliniques, le perfectionnement de l'analgésie médicamenteuse et de la méthode psychoprophylactique en obstétrique a contribué à la diminution de l'utilisation de l'hypnose en médecine.

La deuxième série d'expériences présentée dans cette section porte sur la vésication, c'est-à-dire la production de brûlures sur le corps, par la suggestion hypnotique. L'auteur relate encore ici des expériences cliniques trouvées dans la littérature, lesquelles ont parfois été critiquées par certains chercheurs. Par la suite, il décrit deux cas de vésication par suggestion hypnotique auxquels il a participé. Par exemple, il présente le cas d'une dame sur laquelle on a appliqué une pièce de monnaie et à qui on a suggéré que cette pièce était brûlante. Quelques heures plus tard, les chercheurs remarquaient une lésion compatible à une brûlure à l'endroit où la pièce de monnaie avait été appliquée sur le corps de la dame. L'auteur conclut que la suggestion peut entraîner des modifications d'ordre lésionnel sur le corps et il fait des liens avec le rôle des facteurs psychologiques sur l'apparition de lésions physiques.

Dans la deuxième section du livre, l'auteur présente divers thèmes en lien avec l'hypnose ainsi que le point de vue de certains auteurs sur ces thèmes. De plus, il aborde les limites des connaissances actuelles sur l'hypnose. L'auteur explique d'abord brièvement en quoi l'hypnose est un état de conscience modifié. Ainsi, dans la première phase de l'hypnose, l'individu se trouve peu à peu coupé de toutes les sources d'excitation externes, à l'exception des stimuli suggérés par l'hypnotiseur. Dans l'état hypnotique proprement dit, le lien avec l'extérieur se rétablit mais il se produit une distorsion de l'information en fonction des suggestions de l'hypnotiseur. L'auteur aborde par la suite la relation entre l'hypnose et la suggestion à l'état de veille, qui n'est pas un état de conscience modifié. Il indique que, selon les recherches, la réduction d'une sensation

douloureuse est plus forte chez les individus hypnotisés que chez ceux qui ont vécu une suggestion à l'état de veille. L'auteur souligne toutefois le manque de distinction claire dans la définition de ces deux phénomènes.

Toujours dans la deuxième section du livre, l'auteur parle de l'utilisation thérapeutique de l'hypnose. Il débute par un historique de son utilisation et de son efficacité thérapeutique, notamment en médecine psychosomatique ou pour faire disparaître certains comportements. Il parle également du débat entourant l'utilisation de l'hypnose en thérapie. Il aborde le rapport entre l'hypnose et l'hystérie, qui empruntent la même voie psychophysiologique. Par la suite, il parle de la notion de transfert en lien avec l'hypnose. Selon l'auteur, les facteurs transférentiels jouent un rôle important dans la relation hypnotique. Toutefois, il semble que le transfert ne peut rendre compte à lui seul de la spécificité de la relation hypnotique. De plus, il évoque les incertitudes qui existent actuellement face à l'efficacité de la psychothérapie en général. Ainsi, il aborde le débat entourant la psychanalyse, la thérapie comportementale et la multiplication des psychothérapies dans les dernières années. Il parle également de la difficulté de comparer ces types de thérapie et d'évaluer leur efficacité. Toutefois, il souligne que, peu importe la technique utilisée, la réactivation du lien libidinal primaire est essentielle à l'efficacité thérapeutique. Selon l'auteur, l'hypnose semble favoriser la régression à ce stade primaire de la relation. Il illustre ses propos par des exemples cliniques dans lesquels la relation hypnotique a favorisé la levée des résistances chez les individus. Il ajoute toutefois que l'hypnose ne résout pas magiquement tous les conflits. L'auteur parle des caractéristiques communes entre l'hypnose et la psychanalyse, telles que la concentration, le silence, la position allongée et leurs effets similaires sur l'individu. Il aborde également les résistances des milieux psychanalytiques face à l'hypnose en fonction des pays. Enfin, il relève les points de vue de divers psychanalystes quant à l'étude de la situation analytique en intégrant la psychologie et la physiologie.

Le dernier thème abordé dans la deuxième section du livre se rapporte aux perspectives de recherche sur l'hypnose, tant en psychobiologie, en psychologie expérimentale qu'en psychologie clinique, en tenant compte des biais des études antérieures. Selon l'auteur, la perspective psychanalytique s'avère être le cadre essentiel de travail pour mener des recherches cliniques. Il ajoute que l'étude de l'hypnose requiert une approche interdisciplinaire qui peut être difficile à réaliser. L'auteur souligne que les études cliniques pourraient permettre d'enrichir les réflexions psychanalytiques en apportant tout un matériel sur des mécanismes fondamentaux pour une meilleure connaissance de l'inconscient. Elles pourraient également démontrer l'importance de tenir compte de la dimension psychophysiologique des phénomènes inconscients. Selon l'auteur, l'argument de base des opposants de l'hypnose est que la suggestion est tellement massive dans l'hypnose que la situation devient difficile à analyser. À ce sujet, l'auteur précise qu'on ne

s'est pas assez interrogés sur les différentes façons de pratiquer l'hypnose et qu'il faut d'abord en approfondir tous les aspects. Il ajoute qu'il est possible d'utiliser l'hypnose en thérapie tout en gardant une attitude analytique. Selon lui, l'intégration de l'hypnose au traitement permettrait d'avoir accès à des registres qui échappent habituellement à la verbalisation. L'auteur conclut cette section en indiquant qu'il existe un lien entre la psyché et le soma que nous arrivons à peine à expliquer. L'auteur propose que l'étude de l'articulation entre ces deux éléments se fasse à l'aide de l'hypnose.

Le livre de Chertok se termine par une troisième section, en annexe, qui décrit deux études de façon détaillée. Il a mené ces dernières dans le Laboratoire d'hypnose expérimentale qu'il a fondé en 1971 et qui se situe au Centre de médecine psychosomatique Dejerine à Paris. La première étude porte sur l'analgésie hypnotique et démontre qu'une analgésie importante peut être provoquée sous hypnose à l'aide de suggestions verbales. De plus, l'effet de ces dernières dépend de l'état de conscience du sujet. La deuxième étude porte sur le vécu de l'hypnose et démontre qu'il existe une multitude de formes de trances qui varient selon les individus et selon les conditions de la séance. Il ajoute également qu'il n'y a pas nécessairement un lien entre suggestion et hypnose, c'est-à-dire que certains individus semblent hypnotisés mais ne répondent pas aux suggestions.

Cet ouvrage est bien structuré et l'auteur utilise un vocabulaire clair. Il permet un survol intéressant du thème de l'hypnose sous différentes facettes et démontre le besoin de développer davantage les recherches dans ce domaine. Malgré les multiples thèmes abordés dans ce livre et l'oscillation entre les aspects psychologiques et physiologiques reliés à l'hypnose, l'auteur fait des liens entre ces éléments qui permettent au lecteur de suivre sa pensée. De plus, les exemples cliniques permettent de bien illustrer certains propos théoriques. Toutefois, quelques exemples cliniques sont trop détaillés et peuvent amener le lecteur à avoir de la difficulté à saisir le lien entre l'exemple et la théorie. De plus, la première section du livre met l'accent sur des expériences cliniques au détriment du développement de certains chapitres de la deuxième section. Le lien entre ces deux sections est difficile à établir. L'auteur souligne d'ailleurs cet aspect dans son introduction en indiquant que les première et deuxième parties sont hétérogènes et que la première partie pourrait paraître austère pour certains lecteurs. Le choix de cette première partie reposait sur le désir de l'auteur de faire un bref compte-rendu des expériences antérieures avant d'en arriver à ses propres expériences cliniques.

Enfin, ce livre de base s'adresse, d'une part, à l'étudiant ou au professionnel qui désirent connaître l'hypnose et l'évolution des recherches sur ce thème. À la suite de la lecture de ce livre, les individus

intéressés par l'hypnose auront envie d'approfondir leurs connaissances sur ce sujet. D'autre part, les chercheurs pourront quant à eux avoir accès aux perspectives de recherche dans le domaine de l'hypnose, incluant les obstacles et les avantages à poursuivre de telles recherches.

**Julie Lefebvre et Suzanne Léveillé**

*Université du Québec à Trois-Rivières*





## RENCONTRE AVEC

**Jean-Charles LESSARD (1922-...)**

Après avoir été mis en contact très tôt avec la problématique des enfants en difficulté, Jean-Charles Lessard a orienté ses études dans ce sens : doctorat à Paris, enseignement universitaire, fondation à Québec d'un centre psychopédagogique, échanges avec les États-Unis et la France forment une carrière bien remplie.

### **Pierre Michaud**

*Université du Québec à Montréal*

**P.M.** Tout d'abord, j'aimerais savoir comment vous avez découvert la psychologie vers 1945.

**J.C.L.** J'étais moniteur au Centre d'orientation sur le boulevard Gouin à Montréal. Mon travail consistait à exercer de la surveillance et à recueillir des observations sur le comportement de ce qu'on appelait des « enfants problèmes ».

**P.M.** Au Centre d'orientation, je crois qu'il y avait une section qui recevait, en internat, ces enfants problèmes.

**J.C.L.** Oui. Et d'octobre 1946 à mars 1949, j'ai fait un travail qui consistait en la mise au point et l'utilisation d'une technique de groupe qui s'appelait le psychodrame. C'était pour des fins de rééducation et de socialisation avec ces enfants. On communiquait, on échangeait avec d'autres qui travaillaient aussi sur cette technique.

**P.M.** Qui travaillait sur le psychodrame dans ce temps-là?

**J.C.L.** André Lussier et d'autres dont je ne me souviens pas. Il y avait une à deux sessions de groupe par semaine. Ensuite, j'ai fait un stage, toujours au Centre d'orientation. Je faisais passer des examens psychologiques à des enfants problèmes ou à des sujets retardés au plan intellectuel. C'était dans le cadre de mes études.

**P.M.** Si je comprends bien, ce qui vous a amené à la psychologie, c'est d'être moniteur auprès de ces enfants problèmes.

**J.C.L.** En un sens, oui. Parce que là, j'ai découvert que pour comprendre leur peu de réussite, malgré leur grand talent, il fallait une dimension complémentaire à l'enseignement et à la pédagogie. La psychologie est devenue une greffe indispensable pour rendre plus

efficace l'intervention. À ce moment-là, nous avons fait beaucoup de travail d'équipe avec les pédagogues grâce aux discussions de cas, ce que l'on appelait des conférences de cas. La même chose se faisait en France avec le Dr Clément Launay. J'avais été stagiaire avec le Dr Jean Raimbault, également.

**P.M.** Est-ce qu'il y avait quelque chose de particulier chez les enfants pour que vous vous intéressiez à la psychologie?

**J.C.L.** Je dirais que j'ai été très sensibilisé à l'utilité incontournable de la psychologie chez les enfants par le père Mailloux, qui venait pour des conférences de cas, de même que par André Lussier et Jeannine Guindon. Cette dernière supportait elle aussi la fonction d'éducatrice spécialisée.

**P.M.** Au Centre, est-ce qu'il y avait déjà des psychologues qui travaillaient avec les éducateurs ou avec les pédagogues?

**J.C.L.** Dans l'institution, il y avait des éducateurs mais pas nécessairement de psychologues. Certains y étaient rattachés et venaient apporter leur contribution.

**P.M.** Après cela, vous commencez vos études en psychologie.

**J.C.L.** À peu près en même temps. J'ai d'abord fait mon baccalauréat à l'Université de Montréal.

**P.M.** On peut rappeler qu'à cette époque le baccalauréat en psychologie se donnait un an après le bacc. ès arts; la licence venait deux ans plus tard. L'année de scolarité du doctorat complétait la formation. Avez-vous fait cela sans interruption?

**J.C.L.** Oui, d'une seule traite. Ma fonction et mon appartenance au Centre d'orientation me donnaient un appui à la fois professionnel et financier.

**P.M.** Avez-vous des souvenirs à propos des études?

**J.C.L.** À propos des études...

**P.M.** Des choses typiques, comme par exemple la première année vécue par beaucoup comme un calvaire parce que cela ne correspondait absolument pas à l'idée que l'on se faisait de la psychologie.

**J.C.L.** Pour certains, la psychologie était la psychologie expérimentale. Ils développaient l'aspect quantitatif de la psychologie et on passait les tests du WISC, du Wechsler et aussi du Barbeau-Pinard. Mais au Centre, on s'efforçait de garder la dimension qualitative du quantitatif que nous donnaient les tests. Il y a eu comme ça des petits échanges serrés... On avait l'air d'être des cliniciens la tête haute... qui connaissaient tout, qui allaient au fond des choses, cela était inspiré aussi de la psychanalyse.

**P.M.** Déjà à ce moment-là?

**J.C.L.** Oui par le père Mailloux et également André Lussier...

**P.M.** Est-ce que Miguel Prados était là?

**J.C.L.** Oui.

**P.M.** Est-ce que la thèse de licence vous a posé problème?

**J.C.L.** Non. J'avais fait des études expérimentales. De plus, c'était accepté qu'on fasse des études sur le « drame spontané ». C'était le psychodrame, mais on ne voulait pas l'appeler ainsi. J'ai utilisé cette technique avec des élèves retardés au plan intellectuel de même qu'avec des élèves doués. Ça permettait de compléter ce qu'apportaient les tests traditionnels quantitatifs.

**P.M.** Ça m'étonne que le psychodrame ait déjà été là dans le temps parce que c'est venu de Moreno.

**J.C.L.** Le psychodrame était également pratiqué aux États-Unis, dans les institutions pour jeunes handicapés intellectuels.

**P.M.** Déjà à ce moment-là!

**J.C.L.** Et puis, quand on avait un peu le sens du jeu et du théâtre, qu'on était comédien, c'était encore mieux avec les jeunes qui participaient. Donc, après la licence et la scolarité du doctorat, j'avais terminé, en ce sens que je n'envisageais pas faire ma thèse de doctorat à l'Université de Montréal. J'enseignais à l'Université Laval, comme chargé de cours et j'avais un poste à Sherbrooke, à la Société de réhabilitation où je travaillais comme psychologue.

**P.M.** Tout de suite après les études?

**J.C.L.** En effet. Et par l'Université Laval, j'ai eu la possibilité de compléter mon doctorat à l'étranger. Ainsi, j'ai obtenu des équivalences à

l'Institut catholique de Paris. D'autres milieux travaillaient dans le domaine du retard intellectuel, mais j'ai choisi Paris. L'Université Laval m'avait octroyé une année sabbatique. À Paris, des professeurs m'avaient suggéré d'aller aussi sonder le contenu des enseignements à la Sorbonne; j'y ai obtenu un statut d'étudiant libre. J'ai fait ma thèse sur les intérêts professionnels du déficient intellectuel. À ce moment-là déjà, la question de la terminologie était importante : déficience intellectuelle, retardé mental, déficient mental, etc. On voulait faire en sorte que la « détérioration » du vocabulaire ne soit pas trop imposante : on ne voulait pas créer de préjugé défavorable chez les enfants, chez les parents et dans les organismes qui s'occupaient d'eux. J'ai fait la soutenance de thèse par après en retournant à l'Institut catholique et ça s'est bien passé. Il y avait des questions semblables à des bombes à la soutenance parce qu'il y avait un réseau de « personnages ». Par exemple, on me demandait : « Monsieur le Canadien, qu'est-ce que vous pensez de telle chose... ». Ce fut bien...

**P.M.** C'était impressionnant, dans un amphithéâtre?

**J.C.L.** Oui. Après, en revenant, pour me réconcilier avec l'éducation, j'ai fait un diplôme en éducation, en pédagogie, ici à l'Université Laval.

**P.M.** Mais si je comprends bien, tout de suite après la scolarité de doctorat, vous étiez professeur à l'Université Laval.

**J.C.L.** Tout de suite après, oui.

**P.M.** Et vous alliez à Sherbrooke aussi.

**J.C.L.** Oui, en quittant l'Université de Montréal, j'ai eu une offre à Sherbrooke.

**P.M.** C'était un tout nouveau département à ce moment-là?

**J.C.L.** Ce n'était pas un département officiel, c'était la Société de réhabilitation qui avait des contacts avec l'Université de Sherbrooke.

**P.M.** En quelle année?

**J.C.L.** Vers 1950.

**P.M.** Et après la thèse de doctorat?

**J.C.L.** Je suis revenu à l'Université Laval où j'ai été actif dans la section « enfance inadaptée ». Puis, le remaniement de l'École de

pédagogie et d'orientation a amorcé la création de la Faculté des sciences de l'éducation. Cette faculté a fondé le Département de psychopédagogie. J'ai été titulaire du Département de psychopédagogie. Là, on enseignait à des futurs enseignants qui se spécialisaient en enfance inadaptée. C'est la psychologie et la pédagogie applicables à l'éducation spéciale que les américains développaient comme un complément indispensable à l'intervention pédagogique.

**P.M.** Est-ce qu'il y avait un lien entre ce département de psychopédagogie et le département ou l'école de psychologie?

**J.C.L.** Il y avait des échanges, mais pas de liens parce que nous étions trop pédagogues, pas assez psychologues, même si nous étions diplômés en psychologie. C'étaient deux domaines distincts.

**P.M.** Et les autres étaient trop psychologues et pas assez pédagogues...!

**J.C.L.** On ne préparait pas les étudiants aux mêmes fonctions. Même si parfois, avec des échanges, comme à l'occasion des soutenances de thèse que l'on présidait ou des thèses que l'on corrigeait, on apportait notre contribution à la psychologie. C'était une psychologie qui n'était pas orientée de la même façon pour former des étudiants.

**P.M.** Est-ce qu'il y a eu d'autres études après Paris?

**J.C.L.** À part le diplôme en pédagogie, non. Par contre, j'ai fait des stages à l'Université de South Florida, à l'Université du Maine et à l'Université du Massachusetts, au M.I.T. sous la forme d'échanges. Par exemple, on travaillait sur des échelles de comportement adaptatif, des tests d'intérêts professionnels ou « vocationnels » et aussi avec d'autres tests, des tests projectifs, mais pour trouver les intérêts professionnels, occupationnels des jeunes. C'était des images qui donnaient des situations de métier et on les faisait parler là-dessus. On avait alors des échanges avec des « personnages » américains sur ces données.

**P.M.** Est-ce que ces échanges ont produit des résultats?

**J.C.L.** Oui parce qu'il y a eu l'échelle de comportement adaptatif, que j'ai traduite, et qui fut reprise par un autre psychologue du Québec.

**P.M.** Qui est-ce?

**J.C.L.** Paul Maurice a repris cette échelle et l'a appelée l'ÉQCA (Échelle québécoise de comportements adaptatifs). D'autres échanges ont

suivi concernant l'application pédagogique et psychopédagogique de l'ordinateur avec des Centres reliés à l'Université du Maine et du Vermont. Ainsi, la recherche d'une orthophoniste, Monique Loubert (1988) portait sur la traduction et l'adaptation d'un « logiciel parlant » (MicroLADS), et concernait l'identification des difficultés et des conditions d'apprentissage des structures du langage réceptif et expressif. Là encore, la mise à jour de cet instrument nous a permis un appui et une contribution continue de la psychologie.

**P.M.** Est-ce relativement récent?

**J.C.L.** Non. C'était dans les premiers temps, vers 1970. Ça ne ressemblait pas à de l'enseignement ni à de la psychologie, ça n'avait l'air de rien...!

**P.M.** Ce n'était pas de l'informatique non plus?

**J.C.L.** Non, pas intégralement. C'était plutôt le début des applications psychopédagogiques de l'ordinateur.

**P.M.** Après cela, vous avez toujours fait carrière ici à l'Université Laval en psychopédagogie?

**J.C.L.** Oui.

**P.M.** Avez-vous des souvenirs de cette époque-là?

**J.C.L.** Quand on a fêté le 25<sup>e</sup> anniversaire puis le 40<sup>e</sup> du Centre psychopédagogique (2004), il y avait des entrevues avec des anciens élèves et des élèves qui étaient présents à ce moment-là. Lors des entrevues avec les trois fondateurs, Maurice Meunier, psychologue, Thérèse Ouellet, enseignante, directrice et moi-même, psychologue, un élève disait : « M. Lessard était drôle ». Un autre avait trouvé l'entrevue plus stressante parce que c'était enregistré. Naturellement, on avait rencontré tous ces élèves qui signaient le petit cahier d'histoire et on référait un peu à ce qu'on pourrait appeler l'importance de la psychologie.

**P.M.** C'était une aventure de fonder un centre de psychopédagogie?

**J.C.L.** Oui! On recevait des élèves qui venaient des écoles régulières mais qui ne pouvaient pas réussir. Les écoles ne savaient pas trop quoi faire avec eux et c'est là que la réponse est devenue utile pour...

**P.M.** ... se libérer de ces élèves-là?

**J.C.L.** Oui. Et les parents disaient : « On se demande si on va continuer de les envoyer à l'école si on ne trouve pas d'autre chose ». Il y a une question que Mme Ouellet se posait : « Pourquoi est-ce que des enfants brillants ou tout au moins parfaitement normaux ne réussissent pas à s'adapter à l'école? » Et un peu méchamment, on donnait la réponse d'une simplicité déconcertante : « C'est parce que l'école n'est pas adaptée à eux. » Après l'accueil d'un certain nombre de jeunes qui ne réussissaient pas, le travail a eu des effets positifs. Ensuite, il y a même eu des échanges avec les écoles, les commissions scolaires, des échanges de procédés, etc. Et il y avait également des représentations que le directeur du Centre faisait auprès de certaines commissions scolaires qui nous envoyaient des élèves.

**P.M.** J'imagine, mais je peux me tromper, qu'un tel centre a dû être reçu avec scepticisme par les différents milieux.

**J.C.L.** Il y avait des réserves. Ce n'était pas tout le monde qui voulait souscrire à un travail de collaboration entre les professeurs qu'on avait entraînés et les psychologues qu'on essayait de situer par rapport à l'application de la psychologie. C'est la différence entre thérapie et psychopédagogie qui a été difficile à établir. La psychologie, l'éducation et l'enseignement conjoints pouvaient devenir thérapeutiques, c'est-à-dire qu'en les combinant, on pouvait solutionner des problèmes en tout ou en partie.

**P.M.** Mais ce n'était quand même pas de la thérapie qu'on voulait faire?

**J.C.L.** Non. Au début, il y en a qui ont commencé dans cette optique. Mais avec les rencontres, l'esprit qui motivait s'est fusionné de plus en plus. La psychologie est restée la psychologie et l'éducation, l'enseignement, mais il y a eu un travail de collaboration et aussi de formation. Les éducateurs ne jouaient pas aux psychologues et les psychologues ne jouaient pas aux éducateurs. Les parents étaient reçus, accueillis et expliquaient à leur façon la situation de leur jeune. Ils bénéficiaient également d'une action favorable à l'éducation, au support et à l'appui. Il fallait donc que les parents soient entraînés à supporter l'école, supporter le professeur, supporter tout le personnel.

**P.M.** Est-ce qu'il y a des souvenirs typiques de cette époque-là?

**J.C.L.** Il y en a sûrement. Il m'en revient un : le spécialiste de l'entretien, l'homme de ménage qui était formé pour circuler dans les corridors à travers le va-et-vient des élèves, on l'appelait et on l'appelle encore Monsieur Net! Parfois il y avait des élèves qui étaient durs, violents;

les salles de réflexion, de retrait, ont été une des mesures utiles pour calmer les élèves.

**P.M.** Y avait-il des relations, des échanges avec la France ou les États-Unis?

**J.C.L.** Il y avait des échanges aux États-Unis, notamment avec la ville de New York, qui faisait de l'éducation occupationnelle (*special occupational education*). On avait des parentés d'approches, si on peut dire. En France, on échangeait sur l'éducation spéciale, les classes spéciales qui consistaient justement à aider les jeunes handicapés, soit au plan intellectuel, soit pour d'autres types de difficultés. Il y avait donc une parenté d'approches et entre autres, lors d'un sabbatique, je suis allé visiter de telles écoles pour échanger sur nos expériences respectives. Dans certains cas, c'étaient des retrouvailles.

**P.M.** Des gens que vous aviez déjà rencontrés à Paris lors de vos études?

**J.C.L.** Oui, mais aussi au sens d'une approche. On se rassemblait, on se retrouvait autour d'une même problématique.

**P.M.** Il y a d'autres choses qui pourraient ressortir de la carrière?

**J.C.L.** Pour l'instant, non.

**P.M.** Qu'est-ce qu'on fait quand on est à sa retraite?

**J.C.L.** On essaie de trouver du temps! Parce que n'ayant pas un horaire commandé, on peut se permettre de s'attarder à certains contenus, certains sujets, certaines activités sans que le règlement, ou l'agenda ne vienne frapper à la porte. C'est la réaction, je crois, de plusieurs collègues qui nous disent : « Je n'ai plus le temps ».

Propos recueillis le 30 novembre 2004



## RENCONTRE AVEC

Luc Jolicoeur (1930 - ...)

Après avoir raconté sa formation en psychologie, entre autres à Paris, Luc Jolicoeur évoque quelques souvenirs de son travail à l'Hôpital St-Jean-de-Dieu. Il présente les circonstances dans lesquelles a été fondée la première clinique privée de psychologie au Québec. Finalement, il relate sa découverte plus récente de l'hypnose.

### **Pierre Michaud**

*Université du Québec à Montréal*

**P.M.** Pour commencer, j'aimerais que tu nous parles de tes études classiques, avant ta découverte de la psychologie.

**L.J.** Depuis la Versification, je me passionnais pour la graphologie, la morphopsychologie, des outils de psychologie « pop » de l'époque. Ces derniers permettaient dans une certaine mesure de découvrir le caractère et la personnalité des gens en analysant leur écriture et la forme de leur visage. En fait, je faisais venir de France, par l'intermédiaire d'un correspondant toulousain travaillant dans une librairie, tous les bouquins traitant de ces sujets. Après un certain temps, je me suis mis à produire des analyses de graphologie et de morphopsychologie pour ma parenté, mes amis et bientôt pour les amis de mes amis. Je devais avoir un certain succès parce que les demandes affluaient. À cette époque, la psychologie était peu connue et je devais n'avoir qu'une vague conscience qu'un jour je pourrais gagner ma vie avec ce qui me passionnait : connaître les rouages de l'âme pour aider les gens à les transformer. La parapsychologie et les phénomènes paranormaux m'attiraient moins. C'est en philo que j'ai pu obtenir de l'information plus détaillée sur les différents débouchés universitaires qui s'offraient à nous. J'ai pu consulter le prospectus de l'Institut de Psychologie de l'époque. J'ai rencontré le directeur Adrien Pinard pour discuter de mon projet.

**P.M.** En quelle année?

**L.J.** En 1951, 1952. J'étais de plus en plus décidé à faire le saut dans cette discipline relativement nouvelle, même si les débouchés m'apparaissaient plutôt incertains.

D'autre part, je correspondais depuis la fin de la guerre avec une tante maternelle, établie à Paris depuis les années 30. Elle était veuve, sans enfant. Elle désirait beaucoup renouer avec sa famille québécoise et me

pressait de venir faire mes études universitaires à Paris. Ce projet m'attirait, mais il me semblait peu logique de faire des études de base en psychologie en France. En effet, mon frère aîné, qui m'avait précédé quelques années plus tôt, m'avait parlé de l'encombrement des facultés, du manque d'encadrement, etc.

Devant ma réticence, ma tante a fait des recherches auprès de ses connaissances. À l'Institut catholique de Paris, qui représente l'enseignement universitaire non subventionné français, elle a trouvé l'École des psychologues praticiens, récemment fondée par Jean Besson Ph.D et Mlle Fanchon Ph.D.

Après consultation du prospectus et échange d'informations avec le directeur de cette école, j'ai décidé de faire le saut et ce fut une excellente décision. J'ai fait partie de la deuxième promotion. L'atmosphère était très conviviale, presque familiale. Les classes d'une quarantaine d'étudiants nous permettaient des échanges suivis avec les professeurs.

**P.M.** Quelles étaient les personnes qui formaient le corps professoral?

**L.J.** Le directeur fondateur, le Dr Jean Besson, nous a initiés aux théories psychanalytiques et autres théories de la personnalité. Le Dr Fanchon, directrice adjointe, spécialisée en psychologie sociale, en plus de donner plusieurs cours dans sa spécialité, nous a ouvert les portes du Musée de L'Homme où logeait l'Institut d'anthropologie et de sociologie. Les professeurs qui avaient besoin de main-d'œuvre pour le dépouillement de leurs enquêtes nous sensibilisaient à la portée pratique et à l'aspect rationnel de leurs travaux. Ces travaux pratiques et les échanges qui en résultaient étaient toujours fort intéressants. Mais le professeur qui m'a le plus marqué est le Dr Paul Chauchard, difficile à classer tellement il avait de doctorats. Ses cours en psychophysiologie et en psychologie animale étaient suivis avec ferveur par les trois promotions. En plus de ses cours dans différentes universités, il trouvait le temps de produire, chaque année, deux ou trois bouquins de vulgarisation dans la collection *Que Sais-Je...* un professeur hors du commun.

Cette École de psychologues praticiens portait bien son nom, car nous avions nos entrées dans les principaux hôpitaux de Paris. J'ai fait des stages à la Salpêtrière, à l'hôpital Les enfants malades. Mais les stages les plus intéressants, c'est à l'Hôpital psychiatrique de Charenton, en banlieue de Paris, que je les ai faits. Les mardis et jeudis matins, pour les internes en psychiatrie, le directeur et professeur Henri Baruk, psychiatre, donnait des entrevues cliniques avec les patients, en arrêtant fréquemment l'entrevue pour illustrer des points de pathologie ou pour rappeler des

éléments théoriques ou autres. Il fallait bien posséder le traité de psychiatrie du professeur Baruk et ses dernières publications. Sinon, on risquait l'élimination de ces matinées que j'appréciais beaucoup. Le rapport d'interprétation de nos tests était utilisé dans une certaine mesure, même si le professeur Baruk savait pertinemment que l'encadrement pour l'interprétation des tests se faisait surtout entre les stagiaires.

Un ami de notre directeur, l'abbé Jean Besson, se déplaçait pour donner des conférences à l'amphithéâtre de l'Institut catholique. Je me souviens plus spécialement d'une conférence de début d'année universitaire. Nous avons découvert un homme d'une vaste culture scientifique et profondément ancré dans sa foi judaïque, ce qui lui permettait de transcender la science par son humanité et son respect du patient.

Dans l'ensemble, je peux dire que ces trois années furent très enrichissantes malgré le manque d'encadrement dans les endroits de stages. La profession était pratiquement inconnue en France; les quelques psychologues expérimentés étaient professeurs ou travaillaient dans les grandes industries. Pour pallier dans une certaine mesure à ce manque d'encadrement, nous, les stagiaires, nous nous sommes beaucoup entraides.

**P.M.** Comment as-tu été reçu comme Québécois?

**L.J.** Très bien, à la fois dans le milieu universitaire et dans le réseau des connaissances de ma tante. On voulait connaître ce Québécois. Les six premiers mois, j'étais invité un peu partout dans les familles des connaissances de ma tante et, à l'occasion, dans les réceptions de l'École des psychologues praticiens.

Je me suis intégré assez rapidement aux confrères et consœurs qui organisaient des sorties au théâtre. Je me souviens d'avoir découvert avec eux George Brassens au théâtre de La Gaïeté. Les six ou sept étudiants un peu éméchés que nous étions, ont tellement applaudi à ce qui devait être la fin de son concert que George Brassens, qui ne savait pas dire non, a prolongé son tour de chant de plus d'une demi-heure pour notre plus grand bonheur.

Le choc culturel a quand même été important et a duré deux ou trois mois. Quand tu sors du Séminaire de Philosophie dans les années 50 et que tu te retrouves au milieu de tous ces courants de pensée, cette diversité d'options politiques, il te faut ramer vite et assimiler rapidement. Mais après trois ou quatre mois je me suis senti de plus en plus chez moi.

**P.M.** Un Québécois francisé!

**L.J.** Un Québécois qui découvre dans la réalité de tous les jours la richesse prodigieuse de cette ville de deux mille ans d'âge; qui rencontre à chaque détour des éléments d'histoire très anciens et très récents. Par exemple, une visite guidée des sous-sols de l'Institut catholique te fait découvrir des murs encore tachés de sang des prêtres enseignants fusillés au cours de la révolution de 1789. Ailleurs, sur plusieurs édifices, ce sont les plaques commémoratives des héros de la Résistance abattus ou fusillés par les nazis au cours de la dernière guerre.

D'autres souvenirs plus réjouissants de ce que Paris offrait au début des années cinquante pour un étudiant au budget limité, ce sont les représentations en matinée et à tarif très réduit de certains théâtres. Aussi, plusieurs théâtres radiodiffusaient leurs pièces certains soirs de la semaine, après un certain nombre de représentations en salle. Cette diffusion était suivie d'une émission de Sacha Guitry qu'il intitulait : —...et puis voici des vers...— Un pur enchantement...

Je passais les étés en Dordogne à la ferme de ma tante. C'était un joli hameau appelé Le Maillol, juché sur un coteau de la Vézère. L'entraide entre les fermiers des hameaux était de rigueur. J'aidais aux moissons et aux vendanges. Ces travaux étaient toujours suivis de repas pantagruéliques, arrosés de vins du pays et de gnôle, l'alcool du pays qui avoisine les 60 degrés dont il te faut te méfier, car les paysans de ce coin de pays aiment bien tester les limites des citadins.

Mais, les après-midi de juillet, trop chauds pour travailler au soleil dans cette région centrale du « Midi moins le quart » de la France où les paysans parlent entre eux un patois chantant de la langue d'oc, j'étudiais trois ou quatre bouquins de psycho. Je devais les assimiler pour des examens à la rentrée.

Après ces trois années d'étude et d'assimilation de cette culture, plus six mois pour terminer mon mémoire — Le Rorschach et la vie affective — j'ai retraversé l'océan pour venir appliquer ici mes connaissances. La pratique de la psychologie n'était pas encore encadrée. J'ai quand même tenu à rencontrer à nouveau le directeur de l'Institut de psychologie de l'Université de Montréal, Adrien Pinard, avec lequel j'étais resté en contact épistolaire pendant mon séjour en France. Je lui ai soumis mon dossier qui a été également évalué par le Père Noël Mailloux. Après certaines épreuves dont l'analyse de protocoles de Rorschach, j'ai reçu le feu vert pour être embauché à l'hôpital St-Jean-de-Dieu, aujourd'hui Louis H. Lafontaine. Je tenais à cette première évaluation de mon dossier par

---

l'Institut de Psychologie car j'avais la ferme intention d'y poursuivre la scolarité de doctorat.

**P.M.** Des souvenirs de St-Jean-de-Dieu?

**L.J.** Oui. J'ai été agréablement surpris par la grande ouverture de tous les psychiatres à la psychologie. J'ai été le seul psychologue en exercice pendant plus d'un an. Les rapports étaient franchement cordiaux. Je les voyais partir à tour de rôle en formation dans différents hôpitaux aux États-Unis. Certains d'entre eux m'ont informé de la disponibilité de bourses d'études pour parfaire la formation des professionnels de la santé. Ainsi appuyé par la direction de l'hôpital, j'ai obtenu une bourse de deux ans : la première année pour compléter la scolarité de doctorat à l'Institut de Psychologie de l'Université de Montréal. Tout de suite après, j'ai été admis à un internat d'un an en psychologie clinique au *Norwich State Hospital* situé dans le charmant village du même nom dans le Connecticut, USA. Plusieurs membres du département de psychologie de cet hôpital détenaient un Ph.D. et possédaient plus de vingt ans d'expérience. C'est ce qui permettait au Norwich d'être agréé comme centre de formation postdoctorale par l'APA. Là, j'ai reçu l'encadrement que je cherchais, tant au niveau de l'entrevue diagnostique que de l'interprétation des tests projectifs, des entrevues de psychothérapie et de la rédaction des rapports. En plus des discussions suivies avec mon directeur de stage attiré, le docteur Robert Lester Ph.D., je devais assister aux séances de formation de psychothérapie données aux internes en psychiatrie et en psychologie par un psychanalyste de l'Université de Yale.

C'est au cours de cet internat qu'est née l'aînée de mes trois enfants. Nous l'avons habituée bébé à sillonner en voiture la Nouvelle-Angleterre, plus spécialement Cape Cod, notre déplacement favori au cours des longues fins de semaine.

En septembre 1959 je reprenais mon poste de clinicien à St-Jean-de-Dieu, cette fois appuyé par une bonne formation pratique que je recherchais depuis longtemps.

J'ai repris mes contacts avec la direction de l'Institut de Psychologie qui a accrédité St-Jean-de-Dieu comme endroit de stage clinique pour leurs étudiants.

C'est au cours d'une rencontre d'échanges sur mes activités de formation auprès des étudiants de l'Institut de psychologie qu'Adrien Pinard m'a informé que Claude Trudel venait de quitter le Centre d'orientation et m'invitait à postuler auprès de la directrice, Jeannine

Guindon. Après une entrevue serrée avec Mme Guindon, je suis devenu membre de l'équipe.

**P.M.** En quittant le Centre d'orientation Claude Trudel est-il allé travailler dans un pénitencier?

**L.J.** Oui. Il a accepté un poste à temps partiel au pénitencier de St-Vincent-de-Paul. Comme il avait, entre autres, un esprit d'entrepreneur, il s'est engagé en pratique privée, seul dans un bureau sur la rue St-Denis.

**P.M.** Parle-nous de ton expérience au Centre d'orientation.

**L.J.** C'était la réalisation d'un rêve pour moi. Je n'avais connu que le travail clinique dans des hôpitaux psychiatriques. Je voulais travailler avec des psychologues dans un organisme dirigé par des psychologues. Je voulais être enfin responsable entièrement de mon travail, seul à signer mes rapports...

Et quelle équipe! Noël Mailloux et Jeannine Guindon assuraient la formation continue. Claude Lavallée, Lydia Landry-Trudel, épouse de Claude, Pierre Morin et Pierre Gendreau, pour ne nommer que les psychologues les plus proches, avaient tous de fortes personnalités et leur ancienneté leur permettait de remettre en question certaines rigidités de la direction.

D'ailleurs, le départ de Claude Trudel fut motivé en partie par le refus de la direction de partager avec lui plus de responsabilités administratives.

Au cours de ces trois années de pratique au Centre d'orientation j'ai retrouvé une atmosphère stimulante de discussions, d'échanges et de formation analogue à ce que j'avais vécu lors de mon année d'internat au *Norwich State Hospital*. En plus, le Centre nous offrait à des tarifs très compétitifs une psychanalyse didactique auprès de professionnels qualifiés. C'était pour moi un milieu privilégié de pratique que je ne songeais pas à quitter à moyen terme.

**P.M.** Pourquoi êtes-vous partis pour fonder *Les Psychologues associés*?

**L.J.** Si tu me permets, je vais remettre la série des événements dans leur contexte. Le Centre d'Orientation, fondé et dirigé par des psychologues et un conseil d'administration constitué par des hommes d'affaires influents, devenait au cours des ans une clinique de psychothérapie très renommée. Son existence, comme entité échappant au contrôle médical très centralisateur de l'époque, constituait une

---

anomalie. Par ailleurs, le Centre d'orientation profitait de subventions du ministère de la Santé pour prospérer et étendre son influence. Le Centre d'orientation, par son nom et surtout par le poids politique de ses fondateurs et de plusieurs membres du comité d'administration, a échappé de longues années à la tutelle médicale. Mais quand même, Jeannine Guindon, la directrice et M. Lebeau, le président du CA, se devaient de faire un pèlerinage annuel à Québec pour renouveler les subventions chaque année. Ils y rencontraient de plus en plus de résistance à l'obtention des octrois gouvernementaux et une pression croissante pour accepter la nomination d'un psychiatre comme directeur du Centre. Cette pression a été particulièrement intense au printemps de 1964. Jeannine Guindon, la directrice nous a réunis d'urgence pour solliciter notre concours pour l'aider à trouver des solutions qui affranchiraient le Centre des subsides gouvernementaux.

Nous avons accepté à la condition que la direction nous ouvre tous les états financiers du Centre d'orientation de même que ceux de l'internat pour garçons du primaire souffrants de problèmes importants de scolarisation, internat qui était attaché au Centre. L'ouverture des états financiers de l'internat était très importante pour nous, car nous soupçonnions, contrairement à ce que les autorités nous affirmaient, que le grand nombre de spécialistes en psychoéducation que ce travail exigeait, ne pouvait faire ses frais même si les droits de scolarité étaient importants.

Après s'être fait tirer l'oreille pendant un certain temps, ces livres nous ont été remis avec beaucoup de réticence. Sans être des spécialistes en comptabilité, l'examen de la comptabilité des deux branches, clinique et psychoéducation, a fait apparaître plusieurs libertés comptables que l'on pourrait qualifier aujourd'hui de comptabilité créative. Cette découverte gênante pour la direction du Centre a ébranlé sérieusement le lien de confiance et la résistance à changer leur façon de faire a provoqué le départ simultané de cinq psychologues d'expérience, soit Lydia Landry-Trudel, Claude Lavallée, Pierre Morin, Pierre Gendreau et moi-même. Un des aspects positifs de cette vérification comptable fut de réaliser qu'un bureau privé de psychologie clinique pouvait être rentable.

Claude Trudel, conjoint de Lydia et ami très proche de plusieurs d'entre nous, suivait de très près nos négociations avec la direction. Ses propres démêlés avec la même direction lui permettaient d'anticiper l'issue de la confrontation.

Son expérience fructueuse de trois ans en pratique privée a suscité le regroupement des quatre psychologues intéressés à poursuivre dans cette

direction. C'est ainsi qu'est né le premier groupe de pratique privée clinique au Québec : *Les Psychologues associés*.

La séparation du Centre d'orientation n'a pas été facile pour plusieurs. Personnellement, j'aimais bien ce milieu de travail qui offrait beaucoup de stimulation et d'enrichissement professionnels. C'était la première fois que je me heurtais vraiment à autant de rigidité administrative.

Pour Claude Lavallée, qui poursuivait avec le père Mailloux des recherches en délinquance juvénile depuis quelques années, et pour Pierre Morin, dont le directeur de thèse de doctorat était aussi Noël Mailloux, la séparation a été plus compliquée. Pierre Gendreau, qui a été un joueur important dans le bras de fer avec la direction du Centre d'orientation, a décidé de ne pas se joindre aux Psychologues Associés. Il a accepté un poste de psychologue clinicien au Collège Mont Saint-Louis pour devenir, peu de temps après, le premier secrétaire général de la Corporation des psychologues du Québec.

Rapidement le projet de mettre sur pied le premier groupe de psychologues cliniciens au Québec a mobilisé nos énergies. Pendant les premiers mois, nous avons dû travailler dans différents bureaux éparpillés dans le nord de Montréal. Les vendredis après-midi et certaines fins de semaine étaient consacrés aux réunions de mise en forme de notre contrat d'association. Ces réunions avaient lieu dans le sous-sol des Trudel. Pour moi et probablement pour toute l'équipe, ce travail de fondation et la découverte du travail clinique en privé ont constitué une période grisante.

Sans nous en rendre compte vraiment, nous participions à notre façon à ce mouvement de réveil des Québécois francophones des années soixante. Peu à peu, ces derniers prenaient en mains leur destin dans les domaines de la politique, des affaires et de la psychologie. La Corporation professionnelle des psychologues venait d'être fondée. Nous y avons tous participé activement à différents niveaux.

Le 5 février 1965, nous prenions possession de nos locaux au 80 est Henri-Bourassa, tous réunis à la même adresse. Notre bureau a connu un démarrage en flèche. Je crois que l'ensemble de nos confrères tenait beaucoup à notre réussite, car les demandes de services arrivaient de toutes parts.

**P.M.** Je crois que votre réputation était bonne aussi.

**L.J.** Oui. En plus des demandes individuelles de psychothérapie, les demandes de formation d'étudiants et de jeunes psychologues affluaient d'un peu partout. Par exemple, un groupe de cinq jeunes psychologues de



la ville de Québec sont venus à nos bureaux les jeudis recevoir avec différents associés de la supervision et de la psychothérapie didactique.

Lorsque Jean-Paul Daunais s'est joint à notre bureau plus d'un an après la fondation de Les psychologues associés, c'est un groupe plus nombreux d'étudiants de l'Université de Sherbrooke qui sont venus compléter leur formation théorique avec Jean-Paul. Il les recevait le matin et, l'après-midi, les autres membres de l'équipe complétaient leur formation de supervision et de thérapie.

**P.M.** À un certain moment dans ta carrière il y a eu l'Université Laval.

**L.J.** Oui, la porte m'a d'abord été ouverte par mon collègue Claude Lavallée qui était chargé de l'enseignement du Rorschach à un groupe d'étudiants de l'Université de Laval en stage prolongé à l'hôpital Maisonneuve-Rosemont. Claude, qui ne suffisait plus à répondre à la demande, m'a offert de prendre la relève, connaissant mon grand intérêt pour ce test. Après une année comme chargé de cours, le directeur du département de psychologie, le docteur Henri Ouellet, Ph.D., a invité mon collègue et associé Pierre Morin et moi-même à devenir professeurs à demi-temps à Québec. En cette période faste de l'année 1967, l'invitation s'est faite dans un restaurant sur le site de l'Expo 67. J'ai pris en main l'enseignement du Rorschach aux deux niveaux : maîtrise et doctorat. Avec Pierre Morin et deux autres collègues de l'Université Laval, j'ai participé à la formation clinique des étudiants de maîtrise dans différents endroits de stage à Québec.

**P.M.** Aujourd'hui, des psychologues, il y en a partout. Mais à cette époque où la psychologie était peu connue, comment les clients parvenaient-ils à vous? Quelles étaient leurs attentes? Que vous demandaient-ils?

**L.J.** Nous avons tous au moins quelques années d'expérience de service auprès de clients. Ainsi, le bouche à oreille des clients satisfaits était déjà en fonction. Nous avons également cherché une visibilité maximale en acceptant de donner des conférences et des cours de vulgarisation. Nos contacts avec bon nombre de personnes-ressources dans certains collèges, écoles, universités, nos relations avec plusieurs psychopédagogues, travailleurs sociaux, tous ces facteurs ont contribué à nous assurer une demande soutenue dès le départ.

Et puis, il y a eu d'autres initiatives déterminantes. Par exemple, le leadership qu'a exercé Lydia Landry-Trudel dans la mise sur pied de Tel-Aide et la formation qu'elle a offerte aux premiers participants. Il y a eu également les six cours d'une demi-heure que j'ai donnés à TVA, six

semaines de suite, portant sur la psychologie de la vie conjugale dans le cadre d'un enseignement populaire. Toutes ces participations publiques apportaient de l'eau au moulin.

**P.M.** Mais quelles étaient les attentes des clients?

**L.J.** Comme nous étions tous de formation psychodynamique, notre orientation nous portait à offrir une aide à moyen ou à long terme. Il n'existait pas encore de thérapie brève. Alors, les clients qui avaient des points précis à clarifier demandaient des consultations ad hoc, ce qui équivalait à faire le tour des questions et à trouver avec eux les meilleures solutions à leurs problèmes.

Mais à cette époque, on peut dire que les clients ne s'attendaient pas à des résultats immédiats. Ils acceptaient d'entrer dans un processus qui pouvait durer des mois et pour certains, des années.

**P.M.** À un certain moment, s'est développé tout le mouvement rogérien avec la non directivité. Dans ce temps-là, les gens s'attendaient-ils à recevoir des conseils ou à se faire dire quoi faire en thérapie?

**L.J.** Dans un contexte de consultation ad hoc, d'évaluation de la personnalité au moyen de tests ou de bilan d'évaluation, mon approche était plus active et plus directive. Les pistes de solutions étaient recherchées avec le client et comportaient dans la plupart des cas une invitation à poursuivre en thérapie le travail de réflexion amorcé.

**P.M.** As-tu réalisé des « miracles »?

**L.J.** Si j'en ai fait, je ne l'ai pas su.

**P.M.** Il arrive parfois qu'avec très peu d'entrevues, un client débloque comme par miracle!

**L.J.** En hypnose, on observe plus souvent ces réactions miracles. Dans un contexte de psychothérapie d'orientation analytique, nous étions portés à interpréter ces réactions comme un mécanisme de fuite, un peu comme le client du dentiste dont le mal disparaît en entrant dans la salle d'attente.

Par contre, après la première séance d'hypnose, j'ai pu soulager une cliente qui souffrait d'un cancer du foie, d'un point très douloureux dans cette région. Au retour à son état de veille, ce point douloureux qu'elle endurait depuis des mois, avait disparu et j'ai perçu dans son regard une

grande surprise et une certaine incrédulité. Pour cette cliente, mon intervention hypnotique très simple a vraiment semblé miraculeuse.

**P.M.** Comment ton intérêt pour l'hypnose s'est-il développé?

**L.J.** Ce sont des documentaires télévisés, réalisés par Gaston Brosseau et Jean-Rock Laurence, qui portaient sur le traitement de plusieurs conditions psychiques et psychosomatiques, qui m'ont vraiment secoué par la rapidité des changements qu'ils obtenaient avec certains clients sensibles à l'hypnose. Je me suis inscrit à leur cours de formation et tout de suite après, j'intégrais ce nouvel outil dans ma pratique.

**P.M.** Est-ce récent?

**L.J.** À la fin des années 80.

**P.M.** Ce mouvement est-il important chez les psychologues?

**L.J.** Je crois que oui, puisque la Société québécoise d'hypnose compte dans ses rangs plusieurs centaines de psychologues dûment formés et le nombre d'inscriptions ne cesse d'augmenter chaque année. Je remarque aussi que l'hypnose est de plus en plus intégrée dans la pratique des psychanalystes. J'ai pu observer que les associations libres en état hypnotique vont chercher un matériel inconscient très riche et différent de celui obtenu en état de veille.

**P.M.** Que fais-tu maintenant?

**L.J.** Même si je suis depuis dix ans à l'âge de la retraite, je tiens à conserver une pratique réduite d'une dizaine d'heures clients par semaine. Tant que mes forces vont me permettre de bien rendre service et d'en tirer beaucoup de satisfaction, je vais continuer à chercher à améliorer ma technique de thérapie dont l'hypnose est une composante importante. Je signale que Les Psychologues Associés sont dans leur 40e année d'existence.

**P.M.** Que reste-il de l'équipe du début?

**L.J.** Je suis le seul encore actif professionnellement. Claude et Lydia Trudel, Jean-Paul Daunais sont décédés. J'ai rencontré récemment Claude Lavallée et Pierre Morin qui ont des retraites très actives à leur façon. Les Psychologues Associés comptent deux nouvelles et jeunes associées très engagées et talentueuses, Brigitte Soucy et Isabelle Houle. Avec l'autre vétéran qu'est Roger Soulières, tous ensemble nous

**Rencontre avec Luc Jolicoeur**

---

continuons le recrutement pour que notre bureau perdure une autre quarantaine d'années.

**P.M.** On va arrêter ici sur l'espoir que cela continue. Je te remercie.

**L.J.** Ce fut un plaisir.

Propos recueillis le 24 mai 2004