

La psychologie et le sens commun : croire le savant ou le profane ?

EWA DROZDA-SENKOWSKA
Laboratoire de psychologie sociale - EA 244

ARLETTE STRERI
Laboratoire "Cognition et Développement" - UMR 8605
Institut de Psychologie
Université René Descartes
71, avenue Édouard Vaillant
92774 Boulogne-Billancourt Cedex

La psychologie est une discipline scientifique au statut un peu particulier dans la mesure où l'objet d'étude et le chercheur, c'est-à-dire l'homme, sont indissociablement liés. De surcroît, la psychologie étudie et révèle les comportements adaptatifs nécessaires à l'homme dans ses interactions avec les autres et dans sa confrontation aux problèmes à résoudre au quotidien. On comprend aisément que cette démarche est accessible à tous et, sans attendre des directives de la science, le profane analyse en permanence ses propres conduites pour vivre au quotidien. De ce fait, il se comporte en psychologue et parfois se considère comme tel. Cependant, le profane sait qu'il n'est pas un savant et le savant sait, qu'au moins dans ses domaines de recherche, il n'est pas un profane car il possède des méthodes d'investigation. Toutefois, il sait aussi que la méthode, seule, est insuffisante à fournir des idées ou interrogations nouvelles pertinentes. Il lui faut puiser aussi bien dans l'observation du monde qui l'entoure que dans l'écoute du sens commun. Nous avons voulu montrer que le statut que le psychologue savant accorde au sens commun est particulier : ou bien il le refuse ou bien il l'accepte pour parfois, mais pas toujours, le valider. Ainsi, la réponse à la question : "qui croire, le profane ou le savant ?" est loin d'être simple, surtout lorsque les propos du savant risquent d'être détournés et ceux du profane mal interprétés. Pour illustrer ces inter-

pénétrations entre monde scientifique et monde profane, nous allons puiser nos exemples dans deux sous-disciplines scientifiques de la psychologie qui se nourrissent du quotidien : la psychologie de l'enfant et plus particulièrement du nourrisson et la psychologie sociale dans ses études des théories de la personnalité.

Refuser la croyance populaire...

Les recherches sur les compétences du nourrisson ont seulement quarante ans (Clifton 2001). C'est peu par rapport aux grandes théories du développement de l'enfant (Piaget, Wallon, Freud) qui ont marqué profondément pendant plus d'un siècle la psychologie comme la pédagogie. Il est classique de dire que cette méconnaissance des compétences précoces de l'homme a été, pendant des siècles, d'ordre méthodologique. Une fois cet obstacle majeur levé, il serait possible de confirmer des intuitions très anciennes mais pas de découvrir de faits nouveaux. C'est l'idée exposée par Vurpillot (1972). Pourtant, le chercheur dote actuellement le nourrisson de capacités bien plus importantes et complexes que celles évoquées. Le bébé, dans les six premiers mois de vie postnatale, serait doué de mémoire, de perceptions intermodales, de raisonnement computationnel, et comprendrait les lois physiques qui régissent le déplacement des objets dans le temps et dans l'espace, etc. (Lécuyer, Streri, Pêcheux 1994, 1996). Mais en 1972, la prudence est de rigueur. Le scepticisme persiste encore. Pourquoi une telle méfiance alors que la croyance populaire, pendant des siècles, affirmait que les bébés étaient doués ? Pourquoi ces contradictions dans le discours ?

Les raisons méthodologiques évoquées pour expliquer ce retard sont réelles. Elles n'expliquent pas néanmoins toutes les réticences. Le constat que les bébés humains sont très dépendants de leur environnement a été et est encore une raison majeure avancée pour voir fleurir au cours des siècles les contradictions les plus surprenantes. Or, cette dépendance est quasi-inexistante dans beaucoup d'espèces animales, même proches de la nôtre. Le raisonnement implicite est le suivant : le mammifère nouveau-né présente plus de capacités que l'homme, notamment sur le plan moteur (locomotion autonome), et comme il doit subvenir très rapidement à ses besoins fondamentaux, il semble raisonnable de conclure que son cerveau est plus abouti, mieux fini que celui du nouveau-né humain. Cette dépendance réelle du bébé humain a conduit les scientifiques à proposer une conception du développement qui semble logique, mais fausse. D'une part, l'ignorance de l'étape foetale comme constitutive d'une période où le savoir peut s'installer et d'autre part, l'idée que le nouveau-né ne sait rien, ne voit rien, n'entend rien, etc., et que le développement va du simple au plus complexe. Cette perspec-

tive ontogénétique néglige justement la phylogénèse. Commençons par la période foetale.

Le fœtus est-il imperméable aux événements externes ?

La plupart des grands textes sacrés racontent des anecdotes sur les capacités du fœtus à percevoir le monde environnant. Une légende indienne du Mahābhārata rapporte que le fœtus est non seulement capable d'entendre des sons externes, mais de les comprendre et les réactiver longtemps après les avoir entendus (Busnel 1991). Cette croyance n'est pas seulement légendaire, elle rencontre un écho dans les pratiques éducatives du XVI^e siècle :

On raconte que, tandis qu'elle était enceinte du futur roi de France Henri IV (1553), Jeanne d'Albret avait une dame de compagnie qui jouait un air musical tous les matins dans son entourage. Elle faisait ainsi parce que les gens de l'époque croyaient premièrement que le fœtus était capable d'entendre la musique dans le ventre de sa mère et, deuxièmement, que l'écoute de la musique modelait le caractère du bébé et l'empêchait ainsi d'être morose. Selon les historiens, Henry IV était toujours jovial... (Lecanuet 1994)

On peut poursuivre jusqu'à l'absurde et imaginer que cette influence extérieure ne saurait se limiter au caractère de l'enfant. Il serait aussi possible de modeler son visage, son corps, ou de provoquer des malformations via les seules perceptions ou expériences maternelles plus ou moins heureuses. Selon Darmon (1977), le préjugé, qui consiste à établir un lien causal entre certaines anomalies des nouveau-nés et l'aspect d'un objet ou d'un événement impressionnant très vivement la mère enceinte, s'appuie sur des textes bibliques et anciens. L'imaginaire de la femme enceinte et son impact sur le fœtus permettaient ainsi d'expliquer tout et son contraire, la transmission héréditaire de la morphologie du père ou de la mère selon les circonstances qui arrangeaient l'un ou l'autre parent. On comprend aisément que ces croyances ont persisté jusqu'à nos jours, sans preuves expérimentales sérieuses, et rencontrent vraisemblablement encore quelques échos populaires. Cependant, si parfois on dote le fœtus de compétences perceptives et mnésiques remarquables, on le décrit souvent comme un organisme malléable, fragile sur lequel les fantasmes et les humeurs maternelles peuvent laisser une empreinte indéfectible, sans explication d'ailleurs du mode de transmission de l'esprit vers le corps.

Ce qui pourrait paraître regrettable, ou au contraire bénéfique, c'est le refus en bloc de toutes ces anecdotes, observations ou intuitions originales, légendaires ou bibliques. En effet, la médecine et la science, pendant des siècles, ont élaboré des théories totalement opposées. L'enfant in utero se développerait coupé du monde, dans un environnement dépourvu de potentialités sensorielles, entouré de la paroi utérine, véritable enveloppe fermée, dont la fonction serait de protéger la fragile progéniture au cours du dévelop-

pement prénatal. En 1882, Preyer fut le premier à suggérer que le fœtus humain pouvait être exposé à des stimulations sensorielles et dans les années dix neuf cent vingt/dix neuf cent trente enfin, les obstétriciens ont commencé à étudier les réponses fœtales aux stimulations sonores (Lecanuet, Schaal, & Granier-Deferre 1995). Ainsi, l'intuition populaire, biblique ou légendaire, n'a pas su ou pu, par l'énormité de certaines de ses croyances, guider les intuitions des savants. Si, dans la conception médicale classique, la relation de la mère à l'enfant intra-utérin, se résumait essentiellement à des échanges biologiques, les recherches fœtales n'ont pas eu de difficultés, comme nous le verrons plus loin, à modifier considérablement le tableau.

Les capacités des nouveau-nés humains seraient-elles supérieures à celles de leurs aînés ?

Curieusement, si des intuitions positives ont fleuri sur les capacités fœtales, alors que les preuves scientifiques apparaissaient difficiles à obtenir, les regards sur le nouveau-né et le jeune enfant, à l'inverse, n'ont recueilli que des formulations négatives et de rejet. Pourquoi accorder une compétence à un enfant à naître et la lui refuser dès qu'il est mis au monde ? Par exemple, l'empiriste, Locke (1690/1975) croyait que le fœtus pouvait déjà exercer "ses sens sur les objets qui le touchaient dans l'utérus". Mais l'expérience prénatale se résumait à des sensations inorganisées et se confinait à des sensations vitales comme la faim ou le froid. À la naissance, ce n'est qu'au cours d'une longue éducation, un long apprentissage que des perceptions organisées pouvaient se construire. A contrario, le philosophe Adam Smith (1795, cité par Gallagher 2002, sous presse), moins connu que Locke à propos de la fameuse question de Molyneux concernant les relations entre le toucher et la vision chez les personnes aveugles et les nouveau-nés, était persuadé que les bébés percevaient de manière intermodale. Par une sorte d'instinct, le bébé serait capable de réunir les informations prises sur la forme des objets par la vision et le toucher. C'est le point de vue de Locke qui a prévalu jusqu'à nos jours (Streri 1997).

Quelle est l'origine de la contradiction selon laquelle le fœtus serait doué de perception et le nouveau-né vierge de tout savoir ? Le point de vue selon lequel la vie débute à la naissance a prévalu pendant des siècles. L'accouchement constitue la frontière, parcours initiatique, qui sépare le fœtus du nouveau-né. Le premier vit dans un milieu aquatique trop différent du milieu aérien dans lequel seul un être humain peut survivre. La paroi utérine, véritable enveloppe protectrice du fœtus, ne peut laisser passer d'informations externes nuisibles à la bonne maturation de l'être sans défense. Il devient ainsi possible de fantasmer sur le premier, parce que non visible et mal connu, mais pas sur le second aucunement préparé à devenir un futur être humain adulte.

Lorsqu'on parcourt les écrits des anciens, le monde de l'enfance apparaît très éloigné de ce paradis que l'on voudrait construire pour les enfants d'aujourd'hui (Gourevitch 1991, 1994 ; Gourevitch, Burguière & Malinas 1989). Les nouveau-nés présentant des malformations ou des anomalies constitutives sont éliminés sans nuance dans la Rome antique. Ce n'est qu'au IV^e siècle que l'infanticide est considéré comme un crime, car, pour les Romains, il reste toujours la possibilité d'exposer l'enfant qui ne convient pas. Ils s'étonnaient d'ailleurs que certains peuples élevassent eux-mêmes tous leurs enfants, comme les Germains, les Égyptiens et les Juifs. Un des critères de décision de l'infanticide est l'âge du fœtus à la naissance. La tradition écrite remonte à Hippocrate : le fœtus de 7 mois est viable, car le chiffre 7 est favorable tandis que le prématuré de 8 mois n'est pas viable, il est inachevé (Hippocrate, *Du fœtus de 7 mois*, *Du fœtus de 8 mois*, cf. Littré VII 436-461). Lorsque l'enfant apparaît normalement constitué, le consensus sur ses imperfections est alors d'ordre culturel : c'est "une masse de chair non dégrossie" écrit Érasme en 1529, un "monstre" qu'il faut "modeler, façonner" pendant des années, car l'esprit de l'homme est informe à la naissance.

La représentation de l'enfant n'a guère évolué jusqu'à la fin du XIX^e siècle. L'esprit de l'enfant demeure une tablette vierge prête à recevoir toutes les impressions. Mais si la nature intellectuelle de l'enfant est totalement à cultiver, sa nature morale et affective est franchement mauvaise. L'enfant, chargé de vices et de passions, doit être redressé (Colin 1992). Bref, la référence à la culture des plantes et autres arbustes est réelle et courante dans les manuels de pédagogie. L'enfant doit se soumettre aux règles et lois de l'adulte-parent-éducateur-jardinier. On remarquera le paradoxe qui souligne une pratique du modelage de l'intellect conforme aux idées empiristes classiques, tandis que le développement moral et affectif fait émerger les caractéristiques innées de l'être humain qu'il faut contenir.

...et finir par la valider

Si le regard adulte sur l'enfant a considérablement changé et évolué pendant tout le XX^e siècle, c'est incontestablement grâce aux progrès des sciences et de la médecine, parallèlement ou avec les sciences humaines. Dans le domaine de la petite enfance (y compris la période fœtale), l'explosion des recherches et la découverte de faits surprenants ont sérieusement ébranlé les grands édifices théoriques du développement. L'état de "buzzing, blooming confusion" dans lequel James (1912) décrivait le bébé est devenu une formule dépassée qui prête à sourire. La relation adualiste fusionnelle du bébé à son environnement que décrit la psychanalyse n'a plus de fondement (Freud 1925). L'égoцентризм du jeune enfant, cher à Piaget (1936, 1937),

n'est plus pertinent. Mais plus récemment, ce n'est pas sans amusement que les spécialistes de la petite enfance parcourent les propos écrits par d'éminents membres de l'Académie des Sciences et de l'Académie de Médecine, le Professeur Lazorthes (1982) pour qui le "nouveau-né est sourd, aveugle et agnostique, c'est-à-dire incapable de reconnaître ce qu'il perçoit" (1982, 28)... et, quatre ans plus tard, "Il est classique de dire que le nouveau-né est anosmique, aveugle, sourd, agnostique et que son comportement est automatique et réflexe, mais ce n'est pas absolument vrai." (1986 15).

Il a fallu néanmoins bousculer beaucoup d'idées, maintes fois formulées et jamais remises en question pour que soit pris en considération le savoir du nourrisson. Mehler et Dupoux, dans leur ouvrage *Naître humain* (1990), proposent une conception inverse du développement qui se résume à l'idée que le bébé a plus de connaissances que l'enfant plus âgé, voire l'adulte. Cette idée, mal acceptée tout d'abord, a créé ensuite beaucoup d'émules. Si elle rencontre encore de vives réactions chez les scientifiques, elle garde un certain fondement.

Par exemple, il était fréquent de dire, sinon que le bébé était aveugle, du moins qu'il ne voyait pas au-delà de 20 cm. Pourquoi 20 cm ? parce que c'est environ la distance qui sépare le visage de la mère de son enfant lorsqu'il tète ou prend son biberon. Le bébé peut ainsi voir sa mère et établir des liens affectifs nécessaires à son épanouissement. Si ce postulat convenait à la perspective psychanalytique, il n'avait aucun fondement réel. Le bébé voit au-delà de 20 cm voire même d'1 m et il n'a pas besoin d'accommoder pour cela, comme l'attestent les méthodes psychophysiques (Banks & Salapatek 1981). Ainsi la psychophysique venait au secours de l'intuition inavouée des mamans pour lesquelles leur bébé voit. "Ils sont peut-être aveugles, mais moi, j'ai l'impression qu'il me voit" nous déclarait, il y a deux décennies, une maman qui amenait son nourrisson au laboratoire pour des observations.

Accepter la sagesse populaire...

Mais la méfiance des savants n'est pas toujours la règle dans tous les domaines. La psychologie sociale confirme autant les théories profanes (croyances) que les théories savantes. L'exemple le plus flagrant concerne les "théories de personnalité" que les psychologues sociaux se hasardent à baptiser théories implicites ou naïves de personnalité. Ces dernières correspondent à des croyances générales que nous avons à propos de l'espèce humaine, en particulier sur la fréquence et la variabilité d'un trait de caractère dans la population mais aussi sur la co-occurrence des traits. Comme le remarque Leyens dans *Sommes-nous tous des psychologues?* (1983), affirmer que tout homme est profondément bon et raisonnable revient à dire que "bonté" et "raison" humaines vont ensemble et se rencontrent avec une fréquence illi-

mitée et une variabilité nulle. Dans la plupart des cas, les théories implicites (ou profanes, ou encore naïves) de personnalité sont qualifiées ainsi, car ceux qui les avancent et les utilisent ne sauraient pas les formaliser. Elles ne sont pas scientifiquement fondées contrairement aux théories de la personnalité. Cependant, chacun fait appel à elles pour se juger ou juger autrui, expliquer et/ou prédire son comportement ou celui d'autrui. Elles nous sont indispensables car, pour interagir sans trop d'hésitation, il nous faut avoir une représentation mentale générale de ce qu'est l'autre et de son mode de fonctionnement. "Dans la vie quotidienne —écrit Leyens— nous ne pouvons pas nous permettre d'être des investigateurs sceptiques, nuancés, obsessifs, testant chaque hypothèse possible quant au comportement de notre interlocuteur ; nous devons agir rapidement, en fonction d'idées préconçues, sans quoi il y a beaucoup à parier que nous n'aurons même plus d'interlocuteur." (1983 39).

Toutefois, dans la plupart des cas, nous ne sommes pas conscients des théories implicites que nous utilisons et souvent, lorsqu'on nous les dévoile, nous les refusons. Les enseignants, comme les parents, refusent de penser qu'ils jugent l'intelligence d'un élève également sur sa beauté, et qu'en faisant cela, ils se réfèrent à une des théories les plus populaires de personnalité (pour ne pas dire puissantes) selon laquelle "la beauté va avec la bonté" et avec d'autres caractéristiques socialement désirables : la générosité, l'intelligence, etc. Pourtant comme l'a montré Clifford (1975), dans une expérience désormais classique, nous le faisons. Lorsque les enseignants évaluent un(e) bel(le) élève, ils surestiment systématiquement son niveau d'intelligence, sa réussite future, l'intérêt des parents pour l'étude de leur progéniture, etc. Ajoutons qu'Efran (1975) a montré la même tendance chez les jurés qui, persuadés de juger en toute objectivité un même délit, se montraient plus indulgents à l'égard d'un bel accusé. La théorie selon laquelle la beauté va avec la bonté nous conduit souvent à récompenser le beau et punir le laid. Par exemple, les sujets de l'expérience de Berkovitz et Frodi (1979), des étudiants universitaires, devaient envoyer un signal (un bruit désagréable de plus ou moins forte intensité) à un enfant (compère de l'expérimentateur) chaque fois qu'il commettait une erreur dans une tâche. Pour la moitié des sujets, grâce à un maquillage et un habillage, l'enfant prenait une apparence séduisante et pour l'autre moitié une apparence peu attrayante. De plus, dans chaque condition, avec la même fréquence, l'enfant bégayait ou parlait avec un débit normal. Les résultats montrent avec une netteté frappante que l'enfant séduisant est moins puni (le bruit envoyé est moins intense) que l'enfant enlaidi. Mais ils montrent aussi que l'enfant est plus sévèrement puni encore lorsqu'il est laid et que de plus il bégaye. Pour ne pas nous attirer les foudres du savant et du profane, ajoutons que les théories implicites de personnalité, y compris celle selon laquelle ce qui est beau est bon, sont utilisées surtout dans des situations dans lesquelles on ne connaît pas la personne. Ce qui est important à retenir,

ce n'est pas le caractère vrai ou faux de l'idée que la beauté va avec la bonté, mais le fait qu'en interagissant avec une personne nous le faisons comme si cette idée était fondée et vérifiée.

...et la valider

Revenons maintenant à la question essentielle de notre propos. Les théories profanes, implicites ou encore naïves de personnalité sont-elles différentes des théories scientifiques de la personnalité issues d'années de recherches, sophistiquées et coûteuses ? Les résultats de nombreuses recherches, menées dans le domaine de la perception des personnes, montrent que ce n'est pas toujours le cas !

Le concept de personnalité occupe une place fondamentale en psychologie aussi bien à cause de son importance théorique que de ses implications dans la vie quotidienne (l'orientation scolaire, la sélection professionnelle, l'expertise juridique, etc.). Il renvoie à une construction hypothétique inférée à partir des déclarations et des conduites d'un individu afin de rendre compte chez lui d'une structure relativement stable des traits qui le caractérisent (lui sont spécifiques) et permettent de prédire son comportement futur dans un contexte donné. Les traits qui composent cette structure stable sont eux aussi des constructions hypothétiques. Chaque trait renvoie à des comportements particuliers (partager les choses avec les autres relève de la générosité ; ne pas prendre ce qui ne nous appartient pas relève de l'honnêteté). Dans ce sens, ils ont une valeur explicative des comportements. Celle-ci se manifeste d'ailleurs par un raccourci très caractéristique : nous ne disons pas de quelqu'un qu'il se comporte en généreux, mais qu'il est généreux. Nous expliquons le comportement qualifié de généreux par le fait que celui qui l'avait commis est généreux. La présence ou l'absence de certains traits chez une personne corrélée avec la présence ou l'absence d'autres traits chez cette même personne définit le type de sa personnalité. Ainsi d'un individu bavard, actif, sociable on dit qu'il est extraverti tandis que d'un individu réservé, passif, solitaire, on dit qu'il est introverti. Une des questions majeures relatives aux traits de personnalité consiste à déterminer les traits qui rendent compte de la personnalité et le nombre suffisant de ces traits pour le faire efficacement. De manière plus nuancée et sophistiquée, cette question a préoccupé pendant des nombreuses années Eysenck et sa fameuse équipe de chercheurs. Elle a été le moteur de milliers de recherches et d'analyses et a trouvé sa place dans le très connu questionnaire de personnalité : Eysenck Personality Inventory (EPI). En résumé, le modèle sous-jacent à ce questionnaire consiste à répartir les différents traits en fonction de deux axes : stabilité/instabilité émotionnelle et introversiion/extraversiion (Eysenck 1970). Or, ces deux axes ressemblent beaucoup à la taxonomie proposée par Hippocrate, complétée par

Galien quelques siècles après puis reprise par Kant (Leyens 1983). De cette ressemblance, qui pourrait être embarrassante pour certains, Eysenck en a retiré un avantage. Des années d'observations, finalement anecdotiques, ne font que confirmer de manière très systématique des intuitions fondées, non pas sur un feeling des grands penseurs, mais sur des idées avancées par ses prédécesseurs aussi illustres que Pavlov et Hull.

La question intéressante pour notre propos est la valeur prédictive de ce modèle. Est-ce qu'un individu qui, à l'aide de EPI, est qualifié d'introverti, se comportera effectivement de façon introvertie dans les différentes situations ? Mischel (1968), un des meilleurs spécialistes de la question, répond "non" sans hésiter alors que les auteurs des différents tests de personnalité avancent des réponses plus modérées. Selon ses analyses, la corrélation entre les comportements et les autodescription (fournies par les réponses aux tests de la personnalité) se caractérise à la fois par une certaine fidélité (constance à travers le temps), et par une faible validité (constance à travers les différentes situations). D'autres chercheurs (Passini et Norman 1966, Dornbusch & al. 1965) apportent des résultats encore plus troublants. Ils montrent que lorsque plusieurs individus décrivent une même personne qu'ils ne connaissent pas, leurs avis concordent et correspondent à un autre modèle de la personnalité en cinq facteurs proposé par Cattell (1957). Il en ressort l'hypothèse que les catégories employées dépendent moins de ceux qu'elles doivent décrire que de ceux qui les utilisent. Plusieurs questions se posent : les théories implicites de personnalité seraient-elles fondatrices des théories scientifiques ? La sophistication des instruments de mesure (des tests) ne dépasserait-elle pas la sagesse populaire ? Il faut dire que les résultats des recherches faites dans cette dernière vague n'apportent pas de réponses en faveur des théories scientifiques de la personnalité en particulier celle d'Eysenck. Semin, Rosch & Chassein (1981) ont ainsi demandé à 39 étudiants (inscrits dans d'autres filières que la psychologie) d'énumérer par écrit des comportements typiques d'un extraverti et à 39 autres étudiants de faire le même travail pour un introverti. Ils n'ont trouvé que 58 comportements différents et pour les établir, il suffisait d'interroger une vingtaine de sujets au lieu des 78. Puis, ils ont demandé de juger la typicalité des 58 comportements recueillis pour l'extraversion et l'introversión. À partir de 24 comportements choisis parmi les plus typiques (12 pour l'introversión et 12 pour l'extraversion), les auteurs ont proposé à 34 autres étudiants de juger ces traits en ajoutant les items issus du test d'Eysenck. Ils ont obtenu une corrélation de 0.51 entre les deux tests, celui fondé sur le sens commun et celui dont la fabrication a coûté des millions de dollars. Une telle corrélation pour des tests de psychologie est particulièrement forte. Eysenck a-t-il trouvé ce que tout le monde savait déjà, ou au contraire, ses travaux ont-ils un tel impact que plus personne ne les ignore ? Sans prendre trop de risques, on peut penser que la connaissance profane a devancé ses découvertes.

La science dépossédée : autres pratiques, autres croyances...

Si la connaissance profane devance parfois les découvertes, en retour, les retombées pédagogiques de certaines découvertes sont parfois néfastes. Nous emprunterons à nouveau les exemples les plus frappants dans le domaine du fœtus et du nourrisson. Des capacités auditives surprenantes du fœtus, on a déduit, à juste raison, que des événements externes traversent la paroi utérine et que le fœtus est susceptible d'apprentissage. Des programmes pédagogiques incitatifs recommandent ainsi aux mères de placer un magnétophone sur leur ventre, afin de permettre à leur fœtus d'acquérir une langue étrangère ou d'écouter de la musique, etc. La surstimulation d'un cerveau immature n'est pas sans conséquence pour le développement de l'enfant. L'absurdité de cette application pédagogique vient également d'une méconnaissance des capacités du nouveau-né. Celui-ci peut apprendre en effet n'importe quelle langue dans laquelle il est baigné culturellement, même s'il a déjà été sensibilisé à la langue maternelle in utero.

De la même manière, on a avancé l'hypothèse qu'une des fonctions du sommeil paradoxal serait son rôle important dans l'entretien de la mémoire. Et par ailleurs, on sait que le sommeil renforce les acquisitions réalisées pendant la veille. On en a déduit qu'on pouvait apprendre en dormant et que le magnétophone enfoui sous l'oreiller pouvaient éviter le zéro à l'examen du lendemain matin. Jouvett (2000) appelle cette méthode "la culture des poires..." car pour lui l'hypnopédie est un leurre. Que de magnétophones cachés, pour éviter l'effort d'apprendre, auraient été plus utiles pour faciliter les apprentissages diurnes !

Le savoir du fœtus et du nourrisson est devenu un enjeu économique considérable si on se réfère à la manière dont les publicités télévisées utilisent actuellement ce savoir. "Nos enfants en savent plus que nous" est le message quotidien que reçoivent les parents à l'heure du repas, après le journal télévisé. Mais les conséquences d'une mauvaise utilisation ou compréhension des faits scientifiques peuvent se révéler fâcheuses et introduire des biais dans la relation pédagogique familiale ou scolaire. Pourquoi un tel dérapage ? Pour de nombreuses raisons : parce que la recherche a perpétuellement besoin de produire de la nouveauté et le bébé, de ce point de vue, nous a amplement gâtés. Parce qu'après des siècles d'empirisme dans lequel la pédagogie trônait royalement, le changement introduit représente un autre challenge difficilement acceptable pour cette discipline. Parce que l'accès au savoir scientifique est devenu une nécessité vitale pour le public, voire même une exigence, pour ne plus se sentir dépassé par les transformations rapides de la société. Parce que le jargon scientifique utilisé dans notre discipline est facilement partagé par tous, sans qu'on puisse s'assurer que le sens est le même. Lorsque les spécialistes de la cognition de l'enfant parlent de mémoire fœtale, de capacités de

calcul du bébé de quatre mois, de son raisonnement, etc., s'assurent-ils d'être bien compris des médias et du public ? Les représentations évoquées par ces mots sont-elles identiques à celles des savants ? La diffusion des savoirs scientifiques, nécessaire et souhaitable, devrait au moins s'accompagner de certaines précautions afin d'éviter des dérives coûteuses.

Bibliographie

- BANKS M. S. & SALAPATEK P. 1981 "Infant pattern vision: A new approach based on the contrast sensitivity function", *Journal of Experimental Child Psychology*, 31, 1-45
- BERKOWITZ L. & FRODI A. 1979 "Reactions to a child's mistakes as affected by her/his looks and speech", *Social Psychology Quarterly*, 42, 420-425
- BUSNEL M.-C. 1991 Le double combat, in Herbinet E. et Busnel M.-C. (éds.) *Les cahiers du nouveau-né. L'aube des sens*, Paris, Stock, 217
- CATTEL R. B. 1957 *Personality and motivation: Structure and measurement*, Yonkers-on-Hudson, World Book
- CLIFFORD M. M. 1975 "Physical attractiveness and academic performance", *Child Study Journal*, 5, 201-209
- CLIFTON R. 2001 "Lessons from infants: 1960-2000", *Infancy*, 2, 285-309
- COLIN M. 1992 L'image de l'enfant dans l'Italie libérale (1860-1900), in Brusset S. (ed.) *Enfant où es-tu? Regards sur l'enfance à travers les civilisations*, Toulouse, Privat, 89-99
- DARMON P. (1977). *Le mythe de la procréation à l'âge baroque*, Paris, J. J. Pauvert
- DORNBUSCH S. M., HASTORF A. H., RICHARDSON S. A., MUZZY R. E. & VREELAND R. S. 1965 The perceiver and the perceived: Their relative influence on the categories of interpersonal cognition, *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 434-440
- EFRAN M. G. 1974 The effect of physical appearance on the judgement of guilt, interpersonal attraction, and severity of recommended punishment in a simulated jury task, *Journal of Research in Personality*, 8, 45-54
- EYSENCK H. J. 1970 *Regarding in Extraversion-Introversion*, London, Staples Press
- FREUD S. 1925 Formulations regarding the two principles in mental functioning, in Jones E. (ed.), *Collected papers* (vol. 4, 13-21), London, Hogarth
- GALLAGHER S., à paraître, *Before you know it: How the body shapes the mind?*
- Gourevitch D., Burguière P. & Malinas Y. 1989 Les premières heures de la vie de l'enfant d'après Soranos. Communication présentée à la *Société Française d'Histoire de la Médecine*, 23, 225-229
- GOUREVITCH D. 1994 Comment rendre à sa véritable nature le petit monstre humain?, in van der Eijk Ph. J., Horstmanshoff H. F. J. & Schrijvers P. J. (eds.) *Ancient Medicine in its socio-cultural context*, vol. 2, 239-260, Amsterdam, numéro special de *Clio Medica*
- GOUREVITCH D. 1991 Un enfant muet de naissance s'exprime par le dessin: à propos d'un cas rapporté par Plinie l'Ancien. *L'évolution Psychiatrique*, 56, 4, 889-893
- JAMES W. 1890 *Principles of Psychology*, New York, Holt
- JOUVET L. 2000 *Pourquoi rêvons-nous? Pourquoi dormons-nous?* Paris, Odile Jacob
- LAZORTHES G. 1982 *Le cerveau et l'esprit. Complexité et malléabilité*, Paris, Flammarion

- LAZORTHES G. 1986 *L'ouvrage des sens, fenêtres étroites sur le réel*, Paris, Flammarion
- LECANUET J. P. 1994 Prenatal auditory experience, in Deliège I. & Sloboda A. (eds.) *The origins and development of musical competence*. Oxford, University Press, 1-34
- LECANUET J. P., SCHAAL B. & GRANIER-DEFERRE C. 1995 "Sensorialité du fœtus", *Encyclopédie médico-chirurgicale*, Gynécologie/obstétrique, Paris, Éditions Techniques, 5-002-A-60, 1-8
- LÉCUYER R., STRERI A., PÊCHEUX M. G. 1994 *Le développement cognitif du nourrisson*. Tome 1, Paris, Nathan
- LÉCUYER R., STRERI A., PÊCHEUX M. G. 1996 *Le développement cognitif du nourrisson*. Tome 2, Paris, Nathan
- LEYENS J. PH. 1983 *Sommes-nous des psychologues ?* Bruxelles, Mardaga
- LOCKE J. 1690/1975 *Essai philosophique sur l'entendement humain*, Paris, Vrin (An essay concerning human understanding, Oxford, Oxford University Press)
- MEHLER J. & DUPOUX E. 1990 *Naître humain*. Paris, Odile Jacob
- MISCHEL W. 1968 *PERSONALITY AND ASSESSMENT*, New York, Wiley
- PASSINI F. T. & NORMAN W. T. 1966 "A universal conception of personality structure ?", *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 44-49
- PIAGET J. 1936 *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé
- Piaget J. 1937 *La construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé
- SEMIN G., ROSCH E. & CHASSEIN J. A. 1981 "A comparison of the common-sense and "scientific" conception of extraversion-introversion", *European Journal of Experimental Social Psychology*, 11, 77-86
- STRERI A. 1997 Les réponses du bébé à Molyneux, in Proust J. (éd.) *Perception et inter-modalité. Approches actuelles de la question de Molyneux*, Paris, PUF, 161-178.
- VURPILOT E. 1972 *Les perceptions du nourrisson*. Paris, PUF