

Favoriser l'Apprentissage avec l'Analyse Transactionnelle

6^{emes} Journées Apprentissages

ENS Cachan, 22 mai 2007

Eric BITTAR

Maître de Conférences, Université de Reims

Eric.Bittar@univ-reims.fr

Table des matières

A.	Introduction	4
B.	Motivations, sens et influence	4
1.	Motivations.....	4
	Connait-on les causes de nos comportements ?	4
	Les quatre contextes de l'action	4
2.	Co-construire du sens	6
	L'instinct du langage.....	6
	Donner du sens	6
3.	Influence et éthique pédagogique.....	7
	Influences	7
	Influence de l'autorité	7
	Influence qui redonne du sens.....	7
	Influence des attentes	7
	Utilité de l'Éthique	8
4.	Les missions de l'enseignant chercheur	8
	Le cadre légal	8
	Les compétences relationnelles	9
5.	Synthèse	9
C.	Les besoins humains dans l'apprentissage	10
1.	Les besoins fondamentaux	10
	Quand un besoin est-il satisfait ?.....	10
2.	Les besoins selon l'AT	11
	Les besoins psychologiques de base selon Berne	11
	Les besoins psychologiques de base selon Moïso.....	12
	Les étapes de l'évolution.....	13
D.	Des modèles pour comprendre et agir.....	14
1.	L'iceberg	14
	Trois niveaux.....	14
	Trois questions	15
	Illustration	15
2.	Le SPEC	16
	L'attitude interne détermine les comportements.....	16
	Entre le Stimulus et le Comportement : Pensées et Émotions	16
3.	Les États du Moi	16
	États du Moi Structuraux.....	17
	États du Moi Descriptifs.....	18
4.	Les transactions	20
	Les transactions complémentaires.....	20
	Les transactions croisées	21
	Les transactions à double fond	21
E.	Conclusion.....	22
F.	Références bibliographiques	23

Table des Figures

Figure 1. Symbiose de 1 ^{er} ordre	14
Figure 2. René Magritte, <i>La trahison des images</i> , huile sur toile, 1929	14
Figure 3. L'iceberg comme modèle de l'individu.....	15
Figure 4. Schéma structural des États du Moi.....	17
Figure 5. Schéma descriptif des États du Moi.....	18
Figure 6. Transaction complémentaire.....	20
Figure 7. Transaction croisée	21
Figure 8. Transaction double.....	21
Figure 9. Un vrai contrat n'est pas une manipulation.	22

Les renvois en chiffres romains correspondent aux notes de bas de page.

Les renvois en chiffres arabes entre crochets correspondent aux références bibliographiques.

Les paragraphes écrits en bleu-vert correspondent à des citations ou des définitions de termes.

« AT » est l'abréviation courante d'Analyse Transactionnelle.

A. Introduction

Qu'est-ce qui se joue dans un amphithéâtre lors d'un cours magistral où un enseignant, un tableau ou un vidéo projecteur et une centaine d'étudiants se retrouvent ?

Dans le meilleur des cas, il s'agit de la rencontre entre deux désirs : le désir des étudiants d'apprendre, et le désir de l'enseignant de transmettre.

La réalité n'est pas si idyllique : la soif d'apprendre n'est pas toujours au rendez-vous, les conditions ne sont pas nécessairement favorables, les méthodes pédagogiques peuvent être mal adaptées.

Dans ce document, je propose des éléments pour créer des **conditions favorables à l'apprentissage**.

Il s'agit en premier lieu d'être conscient des différents niveaux des **motivations** des étudiants, et des **besoins** des étudiants en tant que personnes apprenantes, de manière à ce que les conditions pédagogiques répondent à ces besoins.

Je présente ensuite des **modèles de la personne**, issus notamment de la théorie de l'Analyse Transactionnelle. Le rôle de ces modèles est de fournir une grille d'analyse de « ce qui se passe ici », à travers le décryptage des dialogues verbaux et non verbaux entre les personnes : les transactions.

B. Motivations, sens et influence

1. Motivations

Connaît-on les causes de nos comportements ?

Alex Muchielli [21, p3] explique que la motivation est un terme lancé en 1930, dont deux publicistes Ernest Dichter et Louis Cheskin revendiquent la paternité. Son objet est de « mettre au jour les causes réelles du comportement de l'homme ». Or pour ces auteurs, les motivations sont « des facteurs irrationnels et inconscients ».

Pour Dichter [12], nous n'avons pas accès au niveau des motivations parce que « le désir de paraître raisonnable aux autres comme à soi-même est de tous le plus important ». Les explications rationnelles que nous donnons pour expliquer nos comportements sont alors des explications après-coup, des rationalisations *a posteriori*.

Nisbett et Wilson [24] ont montré dans une expérience célèbre sur des recruteurs que ceux-ci choisissent un candidat, non pas en fonction de la qualité de son dossier, mais suivant le fait que ce candidat renverse ou non sa tasse de café, et qu'en étant ensuite interrogés, ils mettent en avant des critères rationnels pour justifier leur choix.

Les quatre contextes de l'action

Pour le sociologue de l'action T. Parsons [25], l'action s'inscrit dans quatre contextes à la fois, et résulte d'une interaction de forces ou d'influences provenant de chacun d'eux.

Niveau culturel

C'est d'abord le contexte culturel qui donne du sens à ce que vit la personne. Le psychologue Jerome Bruner [6, p48] insiste sur le fait que lorsque nous arrivons au monde :

« c'est comme si nous pénétrions sur une scène de théâtre où la représentation a déjà commencé : l'intrigue est nouée ; elle détermine le rôle que nous pouvons y jouer et le dénouement vers lequel nous pouvons nous diriger. Ceux qui étaient déjà en scène ont une idée de la pièce qui se joue, une idée suffisante pour rendre possible la négociation avec le nouvel arrivant. »

Les déterminants culturels ne sont pas aisés à discerner lorsqu'ils concernent la culture dans laquelle on baigne, si l'on n'a pas d'éléments de comparaison extra culturels. Tobie Nathan, qui a dirigé le centre Georges Devereux d'ethnopsychiatrie de l'université de Paris VIII, présente des entretiens thérapeutiques avec des migrants, pour lesquels les interprétations thérapeutiques occidentales ne font pas sens. Il cite en exemple un entretien [22, p19-20] avec un homme Soninké originaire de Mauritanie, dont la femme a demandé le divorce selon la loi française. Cet homme arrive en consultation rempli de douleur et de colère contre les blancs. Car chez les Soninké, le mariage engage l'homme à porter secours et assistance à sa femme, et il ne peut pas rentrer au village en la laissant en France sans aucune attache familiale. De plus la culture Soninké est strictement patrilinéaire, les enfants appartiennent à la lignée du père. Les confier à la mère équivaut à les exclure de leur appartenance culturelle.

« Peut-on ne rien faire d'autre que l'écouter, comme on dit habituellement dans notre caste ? Et comment partager avec lui un univers de référence afin de le percevoir, lui, en tant que personne ? Est-il possible, dans l'espace de la séance, de lui permettre d'être humain sans lui permettre d'être aussi un Soninké ? Ce jour-là, je fus bien inspiré, un proverbe bambara me revint à l'esprit. 'Au Mali, lui dis-je, j'ai entendu dire que si tu aperçois unealebasse de belle apparence descendant le Niger, c'est que son fond est troué.' Je lui permettais ainsi d'être avant tout soninké (la seule façon, je pense, d'être humain pour un Soninké) et d'évoquer, à la façon soninké, ses griefs envers sa femme. »

Niveau social

Les mécanismes de défense sociale permettent de préserver aux yeux d'autrui la valeur sociale de l'individu. La personne va expliquer ses actions d'une manière valorisante pour son « image de soi » [20, p130-150], et donner une réponse qui sera en fait la réponse à la question théorique « pour quelles raisons un individu normalement constitué fait-il ce que j'ai fait ? » [1, p28].

Niveau psycho-affectif

Les psychanalystes mettent l'accent l'importance des déterminismes inconscients. Françoise Dolto cite les observations par Freud des actes post-hypnotiques [13, p21-22].

Celui-ci a constaté « qu'un acte ordonné sous hypnose s'imposait à la conscience, tandis que ni l'ordre reçu du médecin, ni le souvenir de l'hypnose ne revenaient à la mémoire. Et qui plus est, si on demandait au sujet qui exécutait un ordre absurde, la raison de son acte, il invoquait toujours une justification suffisante à ses yeux, alors qu'elle allait souvent contre toute logique. Par exemple, un sujet ouvrant son parapluie en pleine réunion, suivant l'ordre qu'il en avait reçu sous hypnose, répondait aux questions de l'entourage 'Je veux voir si mon parapluie est en bon état'. »

Les pulsions et les désirs peuvent être source d'angoisse pour le Moi, qui utilise alors des mécanismes de défense pour ne pas être déstabilisé. Jacques Nimier cite les paroles d'un lycéen de section littéraire, qui évite les mathématiques parce qu'elles lui donnent l'impression d'être coupé des autres [23, p50].

« En comparant avec la littérature, on peut se rapporter à des œuvres et même à des personnages de roman ou bien à des auteurs qui puissent... vous reconforter, disons...vous soutenir ; alors qu'avec les mathématiques, il n'y a personne, on est seul ».

Niveau biologique

Le dernier contexte est biologique. Le neuropsychiatre Boris Cyrulnik donne un exemple de l'influence des stimulations biologiques sur la motivation [9, p10] :

Sous l'effet d'une insuffisance de circulation sanguine, une petite zone, enfouie sous le gros noyau du thalamus, peut s'abîmer : instantanément, l'organisme perd toute motivation. Le sujet déclare avec la plus grande sincérité « que rien ne vaut la peine d'être vécu ». Mais une simple injection d'hormones, ou une stimulation des neuro-médiateurs de cette zone, lui fait s'exclamer aussitôt, avec autant de sincérité « La vie est merveilleuse, comment ai-je pu dire que rien ne valait la peine d'être vécu ? »

2. Co-construire du sens

Comment naviguer dans cette base à quatre dimensions ? Faut-il privilégier un contexte plutôt qu'un autre ? En pédagogie, nous nous intéresserons plus particulièrement aux interactions entre les personnes, dans le cadre culturel et légal donné par la situation universitaire d'apprentissage, tout en gardant à l'esprit l'existence des quatre contextes.

L'instinct du langage

En effet, même si les facteurs motivationnels ne sont pas directement accessibles, l'être humain est un être de langage et de sens. C'est notamment la thèse de Steven Pinker [26], qui a dirigé le centre de neurobiologie cognitive du MIT, et qui est en poste à Harvard depuis 2003 : on ne peut pas ne pas donner des mots à l'expérience. « Les humains parlent comme l'araignée tisse sa toile : par instinct. »

Le langage est l'outil qui permet d'affiner sa représentation de soi et du monde. Cyrulnik fait la distinction [11, p 147] entre l'âge pré-verbal, où la pulsion biologique se noue avec les réactions des adultes, et le débarquement de l'enfant dans l'univers de la parole. Avant, l'enfant se développe dans l'univers des autres, ensuite l'histoire qu'il se raconte à lui-même doit rencontrer l'histoire qu'on lui raconte de lui-même.

Donner du sens

Que ce soit pour interpréter ses actions passées, ou pour construire ses projets d'avenir, ou que ce soit pour anticiper les conduites d'autrui, ou pour le motiver, donner du sens est une activité primordiale.

Nous habitons un monde interprété par d'autres où il nous faut prendre place. Le monde interhumain est un monde de sens autant qu'un monde de sens, un monde où nos sens prennent sens, un monde où notre sensorialité se charge d'histoire, elle qui gouverne nos émotions autant que nos perceptions. [9, p12]

Donner du sens à ses propres comportements

La base du comportement est la narration, l'histoire que l'on se raconte à soi-même. Les relations sociales servent à co-créer une confirmation de cette narration. Dans la culture française, les existentialistes portent cette vision du monde, à l'instar de Sartre, qui affirmait ce qui compte, « ce n'est pas ce que la vie nous fait, mais ce que nous faisons de ce que la vie nous fait ».

Donner du sens aux comportements d'autrui

« Être motivé, c'est d'abord pouvoir trouver un sens à son action », dit également Muchielli [21, p7]. Il cite ensuite une opération menée dans les années 50 aux Etats-Unis, dans laquelle les publicitaires proposèrent un sens nouveau à une action, qui influença les comportements individuels :

Pour faire face à une diminution de la consommation de confiserie, les fabricants de bonbons eurent recours au Dr Dichter. Celui-ci décida de s'attaquer au sentiment de culpabilité qui, selon lui était responsable de ces faits. Il inventa le paquet composé de « bouchées » accompagné d'une publicité expliquant qu'il est permis de ne manger « rien qu'une bouchée » et de mettre le reste de côté pour attendre un autre moment où l'on pourra encore « se récompenser soi-même ». Les ventes doublèrent en quelques temps.

3. Influence et éthique pédagogique

Qu'il s'agisse de recadrer les croyances d'un étudiant pour restaurer sa confiance en lui-même ou en ses capacités d'apprentissage et de réussite, qu'il s'agisse d'influence publicitaire pour faire acheter des confiseries, il s'agit d'influence.

Influences

Cette relation d'influence est bilatérale. L'élève, l'étudiant a aussi la capacité à se positionner face aux interventions de l'enseignant. Il va, par ses paroles et ses réactions, l'influencer à son tour.

Les phénomènes de groupe sont également à prendre en compte, qui dépassent la somme des identités, et génèrent des ressentis, des croyances, et des comportements collectifs.

Une fois posés ces trois éléments : l'influence de l'enseignant, de l'étudiant et du groupe, je veux faire état de mes convictions sur la force d'implication de la situation d'apprentissage.

Oui, la connaissance, le savoir changent la vision du monde de l'apprenant.

Oui, l'apprentissage influence l'individu.

Oui, l'enseignant a une influence sur ses étudiants. Cette influence est particulièrement reconnue en ce qui concerne les instituteurs, chacun a en tête des exemples d'instituteurs qui les ont marqués, ou qui ont marqué leurs proches, soit en leur donnant le goût d'apprendre, soit au contraire en les dégoûtant par leurs sarcasmes ou leur indifférence.

Influence de l'autorité

Les expériences de Milgram sur la soumission à l'autorité (lire par exemple [1, p133-150]) sont incontournables pour mettre en lumière la possibilité réelle de faire réaliser des actes de tortures à des citoyens normaux, en jouant sur l'obéissance à l'autorité morale et scientifique de la personne qui dirige l'expérience.

Influence qui redonne du sens

Mais cette relation d'influence est également la base de la résilience, cette capacité à se remettre de ses blessures que Cyrulnik a étudiée [10, 11], en particulier auprès d'enfants ayant vécu des traumatismes ou des guerres. Il insiste sur l'importance de l'influence d'adultes qu'il appelle *tuteurs de résilience*, qui apportent un soutien social à ces enfants, et leur permettent de donner un sens valorisant au rôle qu'ils ont joué dans ce qu'ils ont vécu.

Influence des attentes

L'influence des attentes de l'enseignant sur la réussite des étudiants a également été mise en évidence. En pédagogie, elle a été nommée « Effet Pygmalion », ou « attentes auto

réalisatrices », et elle caractérise la capacité des attentes sociales à créer la réalité. Dans une expérience célèbre [28], les auteurs ont fait passer à des élèves un test censé prédire ceux qui feraient des progrès importants durant l'année. Ils ont ensuite donné aux enseignants la liste des élèves « prometteurs ». Bien qu'en réalité, ces derniers aient été choisis au hasard, ils ont davantage progressé en QI à la fin de l'année que les autres enfants. Ainsi, cette étude illustre le phénomène selon lequel l'élève se conformerait à l'image que son professeur aurait de lui.

Des études ultérieures citées par [7] montrent que l'enseignant traite différemment les élèves en fonction de ses attentes [14]. Par exemple, des études menées en EPS ont montré que l'enseignant donne plus de feedbacks positifs aux élèves qu'il croit compétents, et entretiendrait davantage de contact avec eux. Ce traitement peut avoir une influence directe sur la performance de l'élève, mais également indirecte, par l'intermédiaire de facteurs motivationnels. En effet, des travaux en EPS [32] ont montré que les attentes de l'enseignant ont un impact sur la compétence perçue par l'élève, qui influence son niveau de motivation autodéterminée. En retour, ce dernier a un impact sur la performance des élèves.

Utilité de l'Éthique

Deux guides permettent de se positionner dans la relation d'influence. Le premier est le cadre légal de la mission de l'enseignant. Je l'aborderai dans la prochaine section. Le deuxième guide est l'éthique personnelle de l'enseignant.

C'est à chacun de déterminer quels sont les points incontournables de son éthique. Je cite quelques repères qui sont à mon avis fondamentaux pour un enseignant :

- Reconnaître la dignité de tous les êtres humains. Faire en sorte que sa conduite en tant qu'enseignant ne constitue ni un appui, ni une approbation passive pour quelque forme de discrimination ou d'oppression que ce soit.
- Offrir la meilleure formation possible à ses étudiants.
- S'efforcer de développer chez les étudiants la conscience de leur dignité, de leur autonomie et de leur responsabilité personnelle, ainsi qu'un fonctionnement reflétant cette position.
- Ne pas exploiter sa relation professionnelle avec les étudiants, et ce en aucun domaine, particulièrement, les domaines financier et sexuel.

4. Les missions de l'enseignant chercheur

Le cadre légal

Voici un extrait du décret de loi qui définit le cadre professionnel légal de la fonction d'enseignant-chercheur.

DECRET N° 84-431 DU 6 JUN 1984 MODIFIE FIXANT LES DISPOSITIONS STATUTAIRES COMMUNES APPLICABLES AUX ENSEIGNANTS-CHERCHEURS ET PORTANT STATUT PARTICULIER DU CORPS DES PROFESSEURS DES UNIVERSITES ET DU CORPS DES MAITRES DE CONFERENCES

ARTICLE 3 : Les enseignants-chercheurs concourent à l'accomplissement des missions de service public de l'enseignement supérieur définies par la loi du 26 janvier 1984 susvisée.

Ils participent à l'élaboration et assurent la transmission des connaissances au titre de la formation initiale et continue. Ils assurent la direction, le conseil et l'orientation des étudiants. Ils organisent leurs enseignements au sein d'équipes pédagogiques et en liaison avec les milieux professionnels. Ils établissent à cet effet une coopération avec les entreprises publiques ou privées. Ils concourent à la formation des maîtres et à l'éducation permanente.

Ils ont également pour mission le développement de la recherche fondamentale appliquée, pédagogique ou technologique ainsi que la valorisation de ses résultats. Ils participent au développement scientifique et technologique en liaison avec les grands organismes de recherche et avec les secteurs sociaux et économiques concernés. Ils concourent à la réalisation des objectifs définis par la loi n° 82-610 du 15 juillet 1982 d'orientation et de programmation pour la recherche et le développement technologique de la France. Ils contribuent à la coopération entre la recherche universitaire, la recherche industrielle et l'ensemble des secteurs de production.

Ils participent à la diffusion de la culture et de l'information scientifique et technique. Ils assurent, le cas échéant, la conservation et l'enrichissement des collections confiées aux établissements et peuvent être chargés des questions documentaires dans leur unité, école ou institut.

Ils contribuent au sein de la communauté scientifique et culturelle internationale à la transmission des connaissances et à la formation. Ils contribuent également au progrès de la recherche. Ils peuvent se voir confier des missions de coopération internationale.

Ils participent aux jurys d'examen et de concours. Ils participent également aux instances prévues par la loi sur l'enseignement supérieur, par la loi d'orientation et de programmation pour la recherche et le développement technologique de la France ou par les statuts des établissements.

Les compétences relationnelles

Dans ce texte, il y a en particulier trois aspects pour lesquels des compétences relationnelles sont indispensables :

- L'élaboration et la transmission de connaissances
- La direction, le conseil, et la orientation des étudiants
- L'organisation des enseignements au sein d'équipes pédagogiques.

Il s'agit déjà de savoir transmettre des connaissances à d'autres personnes, et de vérifier qu'elles les ont bien assimilées. Il est important pour pouvoir le faire d'être conscient que la perception par une personne de ce qu'a dit une autre peut être très différente de ce que cette dernière pense que la première a compris (suis-je clair ?).

Il s'agit ensuite de savoir diriger et encadrer des personnes dans le respect de leur être, et pour cela, d'avoir la meilleure conscience possible à un moment donné de ce qui se joue au niveau du processus de la relation.

Il s'agit enfin de travailler en collaboration avec des collègues, et de contribuer au bon fonctionnement des équipes pédagogiques.

5. Synthèse

Nous avons vu que les déterminants des motivations ne sont pas forcément accessibles, même si des explications rationnelles sont fréquemment avancées comme vraies. Nous avons également montré que l'influence de l'enseignant dans le cadre légal de ses fonctions est importante, et qu'elle doit s'exercer de manière éthique, pour donner du sens à ce qui se passe dans la situation pédagogique.

C. Les besoins humains dans l'apprentissage

La connaissance des besoins humains est précieuse pour donner du sens aux comportements. De même que la mère apprend à interpréter les pleurs de son bébé pour savoir s'il a par exemple faim ou sommeil, les comportements des étudiants prennent sens lorsqu'on prend en compte leurs besoins. Un groupe d'étudiants qui a eu un contrôle au cours précédent va par exemple arriver agité au cours suivant.

Différentes théories proposent des classifications des besoins humains, de la personnalité, et des relations humaines.

Les conceptions innéistes des motivations mettent l'accent sur les facteurs internes, inscrits chez l'individu dès sa naissance. On y trouve les instincts, les pulsions, et les besoins pris comme constitutifs de la nature humaine. Les conceptions empiristes des motivations insistent sur l'influence des situations affectives et relationnelles vécues dans l'histoire de la personne.

Après une présentation générale de ce que sont les besoins fondamentaux, je présenterai les besoins qui se rencontrent en situation d'apprentissage, en utilisant des classifications issues de l'Analyse Transactionnelle. L'AT est une théorie de la personnalité et une méthode d'analyse des relations interpersonnelles mise au point par Eric Berne, un psychiatre américain, dans les années 1950. L'Analyse Transactionnelle a l'avantage de proposer non seulement des modèles, mais également des outils pour analyser les situations concrètes d'interaction entre les personnes, et pour améliorer ces relations le cas échéant.

1. Les besoins fondamentaux

Le terme de « besoin » renvoie à trois idées [21, p23]:

- l'idée de nécessité vitale (sens original de l'étymologie : l'homme a besoin de nourriture)
- l'idée de tension qui cherche la satisfaction qui apportera un retour à l'équilibre (la faim, qui exprime le manque ressenti, peut être comblée)
- l'idée de catégorie spécifique d'objets satisfacteurs vers laquelle est orientée la tension (les fameux « besoins sociaux » de la théorie des relations humaines dans l'entreprise)

Ces besoins peuvent être d'origine biophysique (besoin de manger, de dormir, de recevoir des stimulations, d'être en sécurité...); ou psychologique (besoin d'affiliation, de communiquer, d'être estimé...) ou encore sociologique (besoin d'information, besoin de confort, besoin de détente...). Ils peuvent donc être soit innés, préinscrits dans l'organisme, comme les besoins biophysiques (on parle alors de « besoins primaires »), soit acquis par les contacts socio-affectifs comme les besoins psychologiques ou encore déterminés par l'état sociologique de la société ambiante comme pour les besoins sociologiques (on parle alors de « besoins secondaires »)

Quand un besoin est-il satisfait ?

La notion de recherche de l'équilibre par apaisement de la tension [21, p25] a longtemps guidé les recherches théoriques qui disposaient pour cela du fameux modèle homéostatique. Ce modèle homéostatique venait des physiologistes¹ qui avaient mis en évidence les

¹ Le terme d'homéostasie a été proposé par le physiologiste américain Walter Cannon, et désigne ces processus de régulation physiologique que le français Claude Bernard avait pour la première fois décrits au dix-neuvième siècle et qui consistent à maintenir un état d'équilibre interne nécessaire au bon fonctionnement de l'organisme et de ses cellules. Claude Bernard avait notamment étudié la fonction glycogénique du foie.

nombreux mécanismes physiologiques de régulation du corps humain qui ont pour but de préserver l'équilibre physiologique du « milieu intérieur » et du corps tout entier.

Ce modèle s'applique bien à certaines conduites seulement. En effet, certains besoins peuvent s'assouvir momentanément (faim, besoin de sommeil...) et il semble que ce soient les besoins biophysiques.

D'autres besoins semblent ne jamais pouvoir être comblés. Ils fonctionnent comme des demandes permanentes se nourrissant même parfois et s'exacerbant de ce qui devrait être leur satisfaction (besoin de réussite sociale, besoin d'amour...).

Il ne peut donc s'agir d'un retour à un équilibre statique, à une norme de repos, la personne semble mue par une norme personnelle (exemple : « je dois faire plus que les autres »). Nous allons voir que cette norme peut être établie par identification à une figure parentale influente.

2. Les besoins selon l'AT

Les besoins psychologiques de base selon Berne

Pour le fondateur de l'Analyse Transactionnelle, les besoins sociaux fondamentaux sont les besoins de stimulation, reconnaissance et de structure [3, p85-89].

Stimulation

Le psychanalyste américain d'origine hongroise René Spitz a étudié les enfants soignés en institution hospitalière et séparés de leur mère pendant une longue période. Il a découvert que bien que correctement nourris et soignés, ces enfants présentent rapidement des symptômes allant de la dépression jusqu'au marasme et à la mort. Ce syndrome que Spitz a nommé hospitalisme [30], montre l'importance des besoins affectifs, des contacts avec une figure d'attachement.

Lorsque l'enfant grandit, ce besoin évolue et les impacts sensoriels fournis par le langage représentent dans les échanges sociaux l'équivalent des contacts physiques.

Dans les salles de cours ou les amphis, le marasme ne s'appelle pas hospitalisme, mais désintérêt. Et l'on y retrouve parfois des étudiants en plein spleen, perdus comme des « esprits gémissants en proie aux longs ennuis »

Reconnaissance

Le biologiste français Henri Laborit a également observé que tout être humain est avide de stimuli et de signes de reconnaissance [16]. Il s'agit pour lui d'une pulsion innée, qu'il nomme action de gratification. Le développement de l'enfant dépend en grande partie des gratifications qu'il a reçues dans son environnement.

Levine [17] a montré que des bébés rats recevant des chocs électriques douloureux se développaient mieux que ceux qui ne recevaient rien. Les conclusions de cette expérience sont que des stimulations douloureuses sont préférables à l'indifférence. C'est ainsi que les enfants peuvent chercher à se faire remarquer par n'importe quel moyen, pour obtenir des signes d'attention de la part de leurs parents, y compris en faisant des bêtises qui les amènent à recevoir des punitions.

Le système de gratification devient propre à chaque personne, en fonction des habitudes qu'elle a contractées dans son environnement, et les rencontres constituent des occasions d'échanges de signes de reconnaissance négatifs ou positifs. Un étudiant habitué à recevoir des signes de reconnaissance particuliers dans son contexte familial va peut-être chercher à mettre en place un système similaire dans son apprentissage.

Comme cet étudiant qui en se présentant en début d'année, annonce : je m'appelle Julien, mais tout le monde m'appelle « gros con ».

Dans la situation d'enseignement, la conscience de l'importance des signes de reconnaissance est utile, pour vérifier qu'ils circulent suffisamment entre l'enseignant et les étudiants, et entre les étudiants eux-mêmes, afin d'éviter des situations où les étudiants sont amenés à rechercher des signes de reconnaissance négatifs sur leur comportement ou sur leur travail.

Structure

Un des ouvrages célèbres de l'AT s'appelle « Que dites-vous après avoir dit bonjour ? » [4]. Ce titre met l'accent sur le fait qu'une fois l'étape rituelle des salutations passée, on affronte la question : « que faire maintenant ? » L'organisation du temps est une question qui se pose quotidiennement, et lorsqu'on est en situation sociale, cette question se pose de manière particulière sous la forme « qu'est-ce que je vais faire moi avec ces personnes ? ».

L'enseignement universitaire permet des modes de structuration du temps qui sont variés. Leur choix dans le déroulement d'un cours dépend des propositions de l'enseignant, et également de l'acceptation par les étudiants de ces propositions, après négociation éventuelle.

Quand le cadre est clairement posé par l'enseignant, les étudiants n'ont pas à affronter l'angoisse du « qu'est-ce qu'on fait maintenant ». Et pourtant, cette situation d'apprentissage de la liberté est aussi une donnée fondamentale de la croissance des individus. C'est pourquoi des activités comme le travail en projet, où les étudiants sont amenés à structurer eux-mêmes leur temps pour aboutir à un objectif, sont une bonne manière d'appriivoiser cette angoisse.

Les besoins psychologiques de base selon Moïso

Carlo Moïso, psychiatre italien, analyste transactionnel, distingue trois besoins, Être, Appartenir (y Être), et Évoluer. Il met l'accent sur la manière narrative dont les besoins humains s'expriment. Dès son enfance, la personne humaine se construit des réponses aux questions associées à ces besoins.

Être : Qui suis-je ?
Y Être : Qui sont les autres ? Que dois-je faire pour avoir ma place parmi les autres ?
Évoluer : Qu'est-ce que vais-je devenir ?

Cette formulation sous forme narrative - ici sous la forme de réponse à des questions fondamentales - rejoint la présentation de la norme personnelle dans le paragraphe sur les besoins fondamentaux. Ces questions fondamentales ont un sens particulier dans la situation d'apprentissage.

Identité

L'étudiant continue l'élaboration son identité d'apprenant. Qui est-il dans sa manière de recevoir un cours, dans l'organisation de son travail, dans sa confrontation aux examens ? Anticipe-t-il son succès ? (« Je suis quelqu'un qui a toujours réussi »), son échec (« Je suis débordé, je n'y arriverai pas ») ? Le besoin d'estime de soi est lié à cette définition de l'identité.

Appartenance

L'étudiant doit trouver sa place parmi ses pairs, au sein de sa promotion, et au sein de l'université. La manière dont il s'y prend et le succès qu'il obtient vont également influencer les conditions dans lesquelles il réalise ses études.

Évolution

A travers les études, c'est la construction de l'avenir qui se met en place, avec des attentes différentes. Par exemple à l'IUT, certains étudiants ambitionnent de faire une école d'ingénieur, et d'autres cherchent un diplôme qui leur permettra de trouver rapidement un travail.

Les étapes de l'évolution

Autonomie

Le besoin d'évoluer rejoint le désir d'autonomie. Pour Berne [2, p193-197], l'autonomie se manifeste « par la libération ou le recouvrement de trois facultés : la conscience, la spontanéité, l'intimité ».

La conscience est la faculté de percevoir le monde « selon sa propre manière, et non celle qui vous fut enseignée », une perception eidétique, c'est-à-dire de manière vive, détaillée, avec « la plus grande intensité possible », et avec la conscience « d'exister dans l'ici et maintenant ». La spontanéité « signifie choix, liberté de choisir et d'exprimer ses propres sentiments ». L'intimité est « la sincérité spontanée, d'une personne consciente ».

De la dépendance à l'interdépendance

Autonomie n'est pas synonyme d'individualisme. L'AT met l'accent sur quatre étapes dans l'évolution des personnes. D'après Symor [31], la personne se développe d'abord dans la dépendance à ses parents. Elle s'affirme ensuite en s'opposant, c'est la contre-dépendance. Puis elle prend son envol, et veut tout réaliser seule, c'est l'indépendance. Enfin, l'interdépendance permet de mener à bien des projets en coopération avec d'autres.

La notion d'interdépendance est donc distincte de l'indépendance, où l'individu s'isole des autres pour réaliser seul ses projets, elle comprend la conscience des compétences et des limites de chacun, et de l'intérêt de la coopération pour la réalisation d'un but qui dépasse l'individu.

La symbiose psychologique

Selon Winnicott [34], la relation d'enseignement s'apparente symboliquement à la relation de la mère avec son enfant.

« Cette relation humaine a ses racines dans les premiers jours de la vie d'un individu au moment où s'établissait l'un des contacts les plus importants avec un autre être humain, le moment des tétées. Parallèlement à la nourriture psychologique normale, il y a alors une incorporation, une digestion, un maintien ou un rejet des choses, des personnes et des événements faisant partie de l'environnement de l'enfant... cette relation persiste à un degré plus ou moins grand durant toute la vie de l'individu... Il existe des bébés qui ne sont pas satisfaits et aussi des mères qui souhaitent vivement, mais en vain, que leur nourriture soit acceptée. »

Certains étudiants restent bloqués dans une demande de symbiose vis-à-vis de l'enseignant [29], en se considérant comme incapables de résoudre les problèmes qui se posent à eux, et également incapables de demander de l'aide. Une demande d'aide de la part d'un étudiant qui demande qu'on pense et fasse à sa place est l'accroche typique du « m'sieur, j'y comprends rien ! ».

Symbiose :

Relation dans laquelle une personne pense et décide à la place de l'autre, qui l'accepte. Les deux agissent comme s'ils avaient besoin de l'autre pour former une personne complète.

Le schéma de la Figure 1 est un diagramme de la symbiose à l'aide de la représentation d'une personne selon un modèle que je présente ci-après : Les États du Moi.

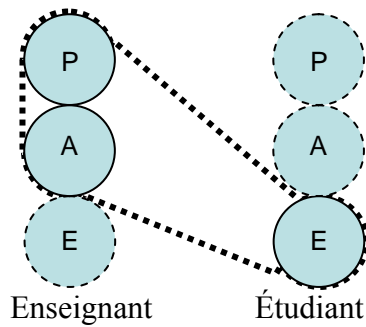


Figure 1. Symbiose de 1^{er} ordre

D. Des modèles pour comprendre et agir

Toute théorie présente des modèles, qui ne sont pas la réalité, mais des modes de représentation de la réalité, à l'image de la pipe de Magritte (Figure 2). Les modèles sont des grilles de lecture proposées pour décrire le monde, ils ont leur pertinence et leurs limites.

« L'observation la plus naïve exige un savoir ordonné dans une théorie. Une perception sans théorie ne peut pas induire de représentation. C'est la théorie qui ordonne, dans tous les sens du terme : elle donne forme parce qu'elle met de l'ordre en même temps qu'elle y contraint. » [9, p13]



Figure 2. René Magritte, *La trahison des images*, huile sur toile, 1929

1. L'iceberg

Nous proposons une représentation de la personne en trois niveaux, adaptée de celle de Marie-Joseph Chalvin dans son livre *Enseignement et Analyse Transactionnelle* [8, p8-9],

Trois niveaux

- Le niveau 1, la partie émergée, est celle qui est visible : les paroles de la personne, ses comportements, ses gestes.
- Le niveau 2 correspond aux états émotionnels de la personne, et à ses attitudes internes : la manière dont elle se perçoit, et dont elle appréhende les autres personnes et le monde.
- Le niveau 3 correspond aux motivations inconscientes de la personne et à son vécu historique. C'est la partie de l'iceberg profondément immergée.

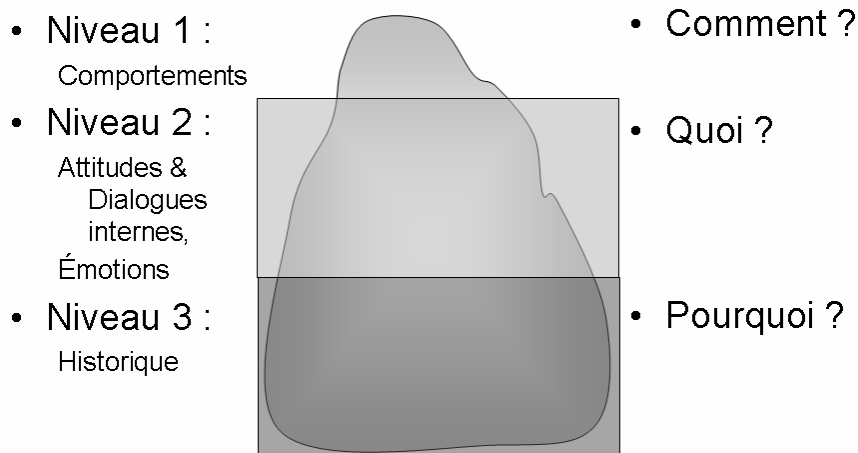


Figure 3. L'iceberg comme modèle de l'individu

Trois questions

Face à une situation vécue comme un problème, chaque niveau correspond à une question particulière :

- Au niveau 3 correspond la question « pourquoi ». Y a-t-il dans l'histoire de la personne ou dans ses motivations inconscientes des raisons qui font qu'elle se retrouve face à ce problème ?
- Au niveau 2 correspond la question « quoi ». Qu'est-ce qui se passe ici et maintenant entre les différentes personnes impliquées, ou chez la personne qui vit le problème.
- Au niveau 1 correspond la question « comment ». Comment faire, quelle stratégie adopter pour résoudre le problème.

L'analyse avec les outils de l'AT d'une situation pédagogique va opérer au niveau 2, pour trouver des options d'orientation des attitudes internes (niveau 2) et des options d'action (niveau 1). Le niveau 3 est du ressort de la thérapie.

Illustration

Considérons la situation suivante :

« Un enseignant rentre chez lui après une journée longue et fatigante. Il est préoccupé par un fait désagréable. Il a eu une altercation avec l'un de ses élèves, qui a été très agressif lors de la correction du dernier contrôle.

Notre enseignant broie du noir : cet incident inattendu et inhabituel occupe ses pensées. Il pense d'abord à l'élève, cherche à expliquer son agressivité. Il connaît des éléments de la vie privée de cet élève : fils de parents divorcés, père alcoolique... Il se sent alors soulagé, ayant compris le « pourquoi » des humeurs de son élève. Ses pensées le mènent alors à sa propre histoire, il se souvient que lors de son enfance, son frère aîné l'agressait pour rire ensuite de son air terrorisé. Il comprend alors « pourquoi » il a été déstabilisé par l'agressivité de son élève. »

Ces éclairages correspondent au niveau historique. Nous nous intéressons ici à ce qu'a ressenti l'enseignant et à ce qu'il s'est dit sur lui-même et sur son étudiant, dans l'ici et maintenant (niveau 2), pour conscientiser ces éléments, et permettre de mettre en œuvre des comportements différents (niveau 1).

2. Le SPEC

L'attitude interne détermine les comportements

La psychologie sociale étudie les déterminismes qui sous-tendent les comportements. Le concept d'attitude est alors défini comme la prédisposition à donner une certaine réponse à un certain stimulus.

Rosenberg et Hovland en 1960 [27] ont proposé de la décomposer en trois éléments : la composante affective (composantes sentimentales, émotions, humeurs liées à l'objet attitudinal), la composante cognitive (savoirs, croyances, idées que l'on peut avoir) et enfin la composante conative, ou comportementale (l'intention comportementale par rapport à cet objet).

Entre le Stimulus et le Comportement : Pensées et Émotions

L'Analyse Transactionnelle, avec Berne et Moïso, s'intéresse aux deux premières composantes de l'attitude, qu'elle nomme Émotions et Pensées. Considérons un exemple :

Brouhaha dans l'amphithéâtre. Antoine, l'enseignant, lance : « Taisez-vous un peu ! On ne s'entend plus ici ». En lui-même, il se sent inquiet, débordé. Il se demande comment il va pouvoir tenir un semestre dans ces conditions.

« Qu'est-ce que les étudiants sont bruyants cette année, il faut sans cesse les rappeler à l'ordre » Voilà comment Antoine relate ce qui s'est passé à ses collègues. Les habitudes sociales nous font expliquer notre comportement (rappeler les étudiant à l'ordre) directement par le stimulus extérieur (le bruit qu'ils faisaient). Mais en réalité, le stimulus n'est pas *en soi* inducteur de notre comportement. Il est le déclencheur en nous d'Émotions et de Pensées qui dépendent de notre personnalité, de notre humeur, de la signification que l'on attribue au stimulus, des circonstances, et d'autres paramètres encore.

Un même stimulus peut provoquer des comportements très différents d'un individu à l'autre. Chacun est différent, chacun a son histoire, ses croyances : les enseignants comme les étudiants. Comment intervenir auprès des étudiants ? Quels comportements d'enseignant adopter pour développer l'autonomie de chacun ?

Notre Comportement découle de ce système Pensées/Émotions, c'est la séquence SPEC [18].

Stimulus → (Pensées / Émotions) → Comportement

Les biologistes l'ont montré : nos modifications physiologiques qui indiquent l'état émotionnel, surviennent avant même que nous ayons senti l'émotion en question. Loin de se situer à l'extrême opposé de la raison, l'émotion fait partie intégrante des procédures de raisonnement et de la prise de décision ; pour le meilleur et pour le pire. Car l'émotion comme la conscience sont biologiquement consacrées à la survie de l'organisme [33].

3. Les États du Moi

Selon Eric Berne, nous avons trois systèmes correspondant à des catégories différentes, qui associent Pensées/Émotions et orientent vers des comportements spécifiques. Il les appelle États du Moi Structuraux [5] [3, p34]. Il choisit une métaphore issue de la sphère familiale en les nommant Parent Adulte et Enfant, et les représente à l'aide de trois disques superposés (Figure 4).

États du Moi Structuraux

Un État du Moi est « un ensemble cohérent de pensées et de sentiments, directement associé à un ensemble correspondant de comportements ».

Lorsqu'une personne reproduit une manière de fonctionner qu'elle avait lorsqu'elle était enfant, il s'agit d'un État du Moi Enfant.

Lorsque le fonctionnement est copié sur une figure parentale ou extérieure, c'est un État du Moi Parent.

L'État du Moi est appelé Adulte lorsqu'il est en relation avec ce qui se passe dans l'ici et maintenant, et que les ressources dont la personne dispose sont mobilisables.

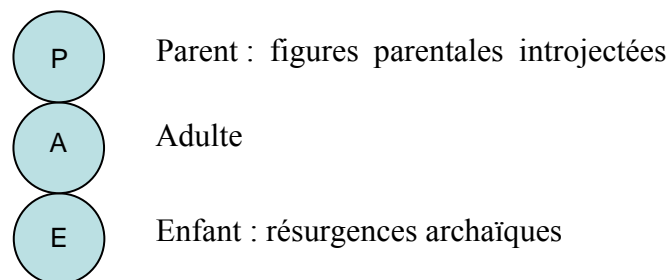


Figure 4. Schéma structural des États du Moi

Exemples

L'État du Moi n'est pas en relation avec l'âge de la personne. Une enfant qui, ayant été grondée par sa mère, se tourne vers sa poupée et lui dit de la même manière « tu es méchante, tu as fait une bêtise », est dans un État du Moi Parent.

Une personne adulte en train de skier pourra y retrouver le même plaisir que lorsqu'elle était enfant et, dans son État du Moi Enfant, s'écrier : « tout schuss ! ».

Une réflexion personnelle peut même être analysée comme un dialogue interne entre plusieurs États du Moi, comme cet étudiant, qui se dit « J'aimerais bien aller au ciné avec mes copains, mais je dois réviser mon contrôle pour demain », où l'on retrouve un dialogue Enfant ↔ Parent.

Diagnostic

La connaissance du modèle des États du Moi est un indicateur pour l'enseignant qui s'exercera à détecter si un étudiant est ou non dans son État du Moi Adulte. Si ce n'est pas le cas, les ressources de l'étudiant ne sont pas mobilisables puisqu'une partie de sa personne réagit en fonction de son passé. Le type d'intervention de l'enseignant dépendra alors de la situation, de la connaissance qu'il a de l'étudiant et ce qu'il ressent lui-même.

Berne indique quatre moyens de diagnostiquer les États du Moi d'autrui [3, p77-80] : le **diagnostic comportemental** (observation directe des manifestations comportementales de la personne), **social** (observation des effets du comportement et des paroles de la personne sur son entourage), **historique** (connaissance de l'histoire de la personne) et **phénoménologique** (lorsqu'un individu revit son passé).

Lorsque l'on travaille aux niveaux 1 et 2 de « l'iceberg », on n'accède pas à la réalité historique des États du Moi : on ne vérifie pas si un étudiant se comporte réellement comme il le faisait lorsqu'il était enfant, mais on peut décrire le style enfantin de ses paroles, ses actes ou son langage non verbal. On parlera alors d'États du Moi Descriptifs.

Notons que l'objet de ce modèle est de proposer des catégories simples à utiliser, mais qu'il ne s'agit pas de réifier ces catégories.

États du Moi Descriptifs

Les styles de comportements des parents vis-à-vis de leurs enfants sont souvent similaires : leur dire « va te laver les dents et te coucher » en est un exemple, c'est pourquoi il est possible de regrouper des attitudes et des comportements caractéristiques en systèmes d'États du Moi [8, p33-48].

Les sous-systèmes du Parent et de l'Enfant sont valués comme positifs ou négatifs d'après l'effet qu'ils ont sur leurs interlocuteurs.

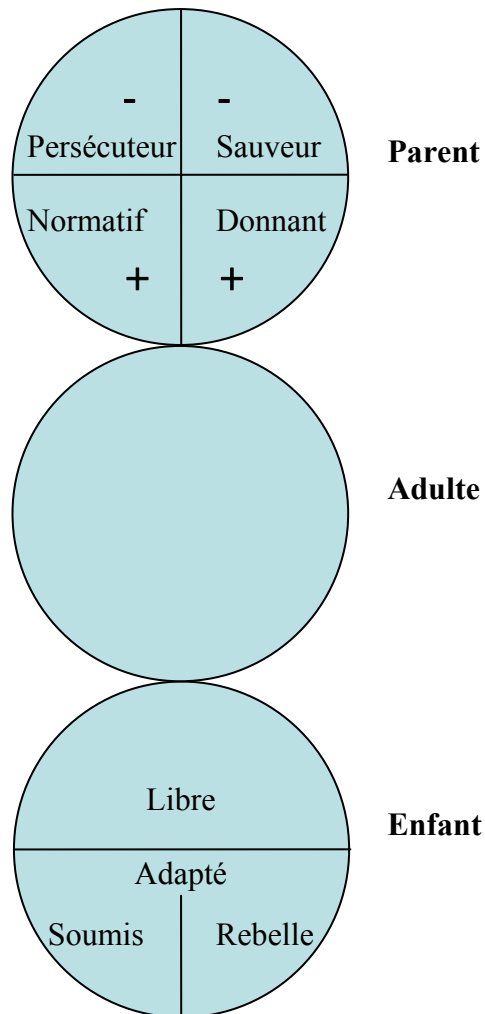


Figure 5. Schéma descriptif des États du Moi

Le Parent

Le Parent exprime ses valeurs culturelles, ses opinions. Il donne des conseils et des compliments de manière péremptoire. Il ne fait pas preuve de tolérance, car il porte des convictions qu'il a apprises. C'est le champion des « il faut ».

Dans le registre de la loi, on trouve :

- Le **Parent Normatif**, celui qui cadre, sécurise et protège par des règles claires. Il est directif mais juste.
- Le **Parent Persécuteur**, celui qui brime et impose une loi mal adaptée. Il critique et méprise les autres.

Il est possible d'être Persécuteur comme défense, sous l'effet de la peur, par exemple. C'est le cas de certains enseignants qui, s'étant laissés déborder, réagissent en sanctionnant de manière exagérée.

Dans le registre du lien, on trouve :

- Le **Parent Donnant**, qui est bienveillant, et valorisant, et donne l'autonomie et la liberté de faire. Il aide lorsque sa responsabilité est engagée et qu'il est compétent. Il le fait de bon cœur, en réponse à une demande, et laisse sa part à l'autre en ne faisant « pas plus de la moitié du chemin ».
- Le **Parent Sauveur**, qui est surprotecteur, et fait à la place des autres. Il essaye d'aider même si cela ne relève pas de sa responsabilité ou s'il n'est pas compétent. Il intervient sans qu'on ne lui ait rien demandé, et souvent en se forçant lui-même. C'est aussi celui qui aime se sentir indispensable, n'arrive pas à dire non.

La situation peut pousser les enseignants à endosser un rôle de Sauveur, et à essayer de stimuler certains élèves qui ne demandent rien, et refusent de travailler.

L'Adulte

C'est celui qui agit en tenant compte de la réalité, qui accepte les faits et utilise les informations pour agir. Il est réaliste, logique, rationnel, expérimental, et il sait être à l'écoute de l'autre et questionner. Il sait prendre en compte ses propres besoins dans l'ici et maintenant.

L'Enfant

L'Enfant exprime les pulsions et les désirs, des affects qui peuvent être vécus de manière viscérale et non verbale, et être difficiles à exprimer. C'est lui qui dit « j'ai envie » et aussi « j'ai pas envie ».

- **L'Enfant Libre** s'exprime spontanément, se montrant extraverti, heureux de vivre, actif et créatif. Il est stimulé par le Parent Donnant, et plus calme devant le Parent Normatif. L'Enfant Libre ne prend pas nécessairement l'autre en considération. Ses manifestations peuvent aussi déranger.

L'Enfant Adapté, c'est celui qui est en lien avec l'autre. Il apparaît sous deux facettes :

- **L'Enfant Adapté Soumis** est timide, anxieux et confus, inhibé et manquant d'assurance. Il est abattu ou se plaint beaucoup. Ses comportements sont de l'ordre de la dépendance.
- **L'Enfant Adapté Rebelle** n'est d'accord sur rien, et critique tout. Il est provocateur et agressif, il conteste l'autorité. Ses comportements sont de l'ordre de la contre-dépendance.

Le comportement d'Enfant Soumis peut-être déclenché chez un étudiant qui entrevoit la possibilité de se faire prendre en charge par un Parent Sauveur.

L'intérêt de la représentation des États du Moi sous forme de diagramme est de permettre l'illustration visuelle des échanges entre les personnes, appelés **transactions** par Berne. On le fait habituellement à l'aide des trois disques P, A, E, sans nécessairement préciser s'il s'agit du diagramme structural ou descriptif.

4. Les transactions

Lorsqu'on étudie les réseaux informatiques, on s'intéresse à la quantité d'information qui est transmise d'un ordinateur à un autre. La plus petite quantité d'information significative est le bit, qui prend deux valeurs 0 ou 1.

De même, lorsqu'on étudie la communication entre les personnes, on définit l'unité qui va servir à mesurer les échanges sociaux entre les personnes. Berne a choisi comme unité de mesure la *transaction*, qu'il a définie comme étant une unité de rapport social [2, p31].

Une transaction représente en fait un échange, elle est composée à la fois d'un *stimulus* (par exemple parler à quelqu'un), et de sa *réponse* (ce que la personne répond). Et puis si la communication continue, les échanges s'enchaînent : la réponse de la première transaction devient le stimulus de la transaction suivante, et ainsi de suite.

Parler de rapport social, ou d'échange social peut paraître abstrait, mais il s'agit d'englober les différents modes qui sont les vecteurs de la communication : les mots et leur signification, mais aussi tout ce qui est du registre non verbal : le ton employé, l'expression du visage, la position du corps, les gestes...

Les transactions complémentaires

Il s'agit de transactions qui n'impliquent que deux États du Moi, [19, p46]. Celui qui est à l'origine du *stimulus* est le même que celui qui est visé dans la *réponse*, et celui qui est à l'origine de la *réponse* est le même que celui qui est visé dans le *stimulus*.

Ces transactions sont **sans surprise**. Berne indique que « la réaction adéquate, attendue, suit le bon ordre naturel des relations humaines » [2, p31]. Elles peuvent être efficaces et faciles, comme dans le cas de transactions P.Normatif ↔ E.Adapté, par exemple, ou inefficaces et douloureuses, comme dans le cas de transactions P.Persécuteur ↔ E.Rebelle ou E.Soumis ↔ P.Sauveur.

Pour les transactions complémentaires, les vecteurs (les flèches) qui permettent de dessiner la transaction sont parallèles.

Étudiant : (1) Pouvez-vous m'expliquer comment vous trouvez ce résultat ?
Enseignant : (2) Voilà, je décompose mon raisonnement, 1° ..., 2° ..., etc

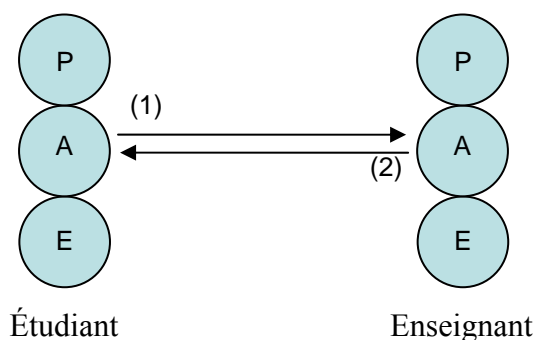


Figure 6. Transaction complémentaire

Les transactions croisées

Elles sont surprenantes, car la réponse attendue n'est pas donnée par l'État du Moi visé. Cela provoque un flottement dans la relation, dont le cours en est changé (Figure 7).

- Enseignant : (1) Quel est le résultat de votre calcul ?
(Adulte)
Étudiant : (2) Vous m'prenez la tête avec vos calculs !
(E.Rebelle)

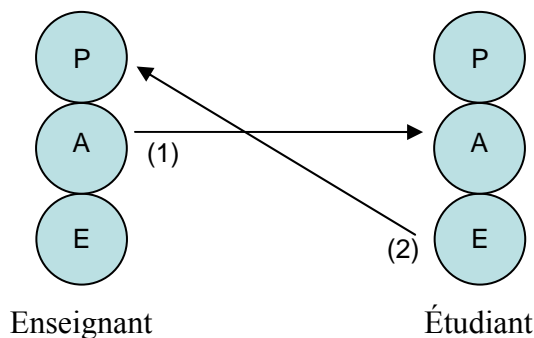


Figure 7. Transaction croisée

Les transactions à double fond

Le niveau du non dit, du non verbal est également présent dans certaines transactions, que l'on appelle *transactions à double fond*, ou *transactions cachées*. L'attitude interne ne correspond pas avec le comportement extérieur. Il y a alors deux échanges simultanés, l'un au niveau apparent, social, et l'autre qui est caché, et se déroule au niveau non verbal, psychologique et les échanges peuvent être très différents dans les deux niveaux.

La Figure 8 présente les deux niveaux, avec le niveau caché représenté en pointillés, correspondant au dialogue en italique.

- Enseignant : (1) Je te donne ce travail à faire pour la semaine prochaine
(I') (P. Persécuteur) *Remue-toi, espèce de fainéant*
Étudiant : (2) D'accord
(2') (E. Rebelle) *Vous pouvez toujours courir pour l'avoir*

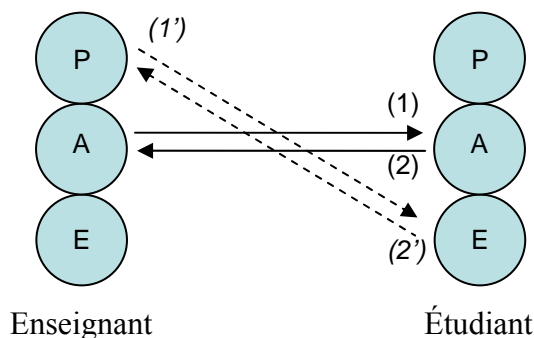


Figure 8. Transaction double

Le **niveau psychologique est capital**, car « le comportement qui résulte d'une transaction à double fond est déterminé par le niveau psychologique, et non par le niveau social » [5].

E. Conclusion

A partir de ces éléments, j'invite chaque enseignant à créer les conditions favorables à l'apprentissage, en se posant la question du niveau de satisfaction des besoins psychologiques de ses étudiants, et en interrogeant les étudiants si nécessaire, puisqu'il ne s'agit pas de deviner à la place de l'autre, ce qui irait dans le sens de la symbiose et non de l'autonomie.

Chacun peut également utiliser ces critères pour évaluer où il en est dans la satisfaction de ses propres besoins. Cela peut être l'occasion de se rendre compte qu'un besoin apparent de l'ordre de « je dois faire plus que les autres » peut-être une contamination de l'Adulte par le Parent, et que le besoin authentique est en fait de « réussir à sa mesure ».

La connaissance des étapes vers l'autonomie permet de reconnaître là où en sont les étudiants à un moment donné de leur évolution, en repérant ceux qui manifestent une dépendance ou une indépendance farouche, par exemple.

L'intérêt des modèles est de pouvoir identifier les États du Moi activés dans les transactions difficiles à gérer. Il est alors possible de conscientiser quelle est sa séquence SPEC qui mène à ces situations, de prendre conscience du niveau caché des transactions à double fond, et d'activer des États du Moi qui seront en accord avec la situation ici et maintenant.

Pour terminer, je voudrais insister sur l'intérêt de la relation contractuelle dans l'enseignement. Il ne s'agit pas d'imposer un contrat, ce qui revient à une manipulation (Figure 9) ou une dictature déguisée, mais de définir « ce qu'on fait ensemble », étant donné le cadre institutionnel et les missions et objectifs de chacun.



Figure 9. Un vrai contrat n'est pas une manipulation.

Le code civil définit un contrat comme « une convention par laquelle une ou plusieurs personnes s'obligent, envers une ou plusieurs autres, à donner, à faire ou à ne pas faire quelque chose. ». En reprenant les États du Moi, on peut le définir ainsi :

Contrat :

Accord Adulte passé entre 2 ou plusieurs personnes sur un objectif, et sur les moyens que chacun met en œuvre pour le réaliser.

Le fait d'énoncer son intention, de fixer un objectif, est une étape significative qui favorise la réalisation de celui-ci [15]. Le contrat permet de poser le cadre et l'objet de la relation d'une manière Adulte. Il est utile pour gérer les conflits qui peuvent advenir, et est un facteur de motivation en tant qu'objet de référence.

La satisfaction du contrat rempli nourrit alors le sentiment de compétence personnelle.

F. Références bibliographiques

La désignation AAT renvoie à la revue *Actualités en Analyse Transactionnelle*, et CAT aux *Classiques de l'Analyse Transactionnelle*, aux Editions AT.

- [1] **Beauvois Jean-Léon.** *Traité de la servitude libérale*. Dunod, 1994.
- [2] **Berne Eric.** *Des jeux et des hommes*. Stock, 1967.
- [3] **Berne Eric.** *Analyse Transactionnelle et psychothérapie*. Petite Bibliothèque Payot, 1977.
- [4] **Berne Eric.** *Que dites-vous après avoir dit bonjour*. Tchou, 1983.
- [5] **Berne Eric.** *Principes de traitement psychotérapeutique en groupe*. Editions AT, 2006.
- [6] **Bruner Jerome.** *...car la culture donne forme à l'esprit*. Eshel, Paris, 1991.
- [7] **Chalabaev Aïna.** Les attentes de l'enseignant d'eps sont-elles biaisées par des stéréotypes ? deux études en contexte expérimental et naturel. Master's thesis, Grenoble : Université Joseph Fourier, 2003.
- [8] **Chalvin Marie-Joseph.** *Enseignement et Analyse Transactionnelle*. Nathan, 1993.
- [9] **Cyrulnik Boris.** *Les nourritures affectives*. Odile Jacob, 1993.
- [10] **Cyrulnik Boris.** *Un merveilleux malheur*. Odile Jacob, 1999.
- [11] **Cyrulnik Boris.** *Les vilains petits canards*. Odile Jacob, 2001.
- [12] **Dichter Ernest.** *La stratégie du désir*. Fayard, 1961.
- [13] **Dolto Françoise.** *Psychanalyse et pédiatrie*. Editions du Seuil, 1971.
- [14] **Dufy J., Warren K., & Walsh M.** Classroom interactions : gender of teacher, gender of student, and classroom subject. *Sex Roles* 45, 9/10 (2001), 579–593.
- [15] **Gellert Shepard, & Wilson Grace.** Les contrats. *AAT* 13, 4–9. (CAT 1, 200-205).
- [16] **Laborit Henri.** *Eloge de la fuite*. Robert Laffont, 1976.
- [17] **Levine Seymour.** Stimulation in infancy. *Scientific American* 202 (1960), 80 –86.
- [18] **Moïso Carlo.** Formation à l'analyse transactionnelle néo-bernienne. In *Paris* (juin 1999).
- [19] **Moïso Carlo, & Novellino Michele.** *Analyse Transactionnelle Retour aux sources*. Editions AT, 2004.
- [20] **Muchielli Alex.** *Psychologie de la communication*. Que sais-je ? PUF, 1995.
- [21] **Muchielli Alex.** *Les motivations*. Que sais-je ? PUF, 2006.
- [22] **Nathan Tobie.** *L'influence qui guérit*. Poches Odile Jacob, 2001.
- [23] **Nimier Jacques.** *Camille a la haine et... Léo adore les maths*. Aléas, 2006.
- [24] **Nisbett R.E., & Wilson T.D.** Telling more than we can know: verbal reports on mental processes. *Psychological Review* 84, 3 (1977), 231–259.
- [25] **Parsons Talcott.** *The social system*. The Free Press, New York, 1964.
- [26] **Pinker Steven.** *L'instinct du langage*. Odile Jacob, 1999.
- [27] **Rosenberg M. J., & Hovland C. I.** *Attitude organization and change*. New Haven: Yale University Press, 1960, ch. Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes.
- [28] **Rosenthal, & Jacobson.** *Pygmalion à l'école*. Castermann, 1972.
- [29] **Simonis Michel.** Pour qui l'élève doit-il réussir ? enseignement et symbiose. *AAT* 20, 190–192. (CAT 3, 117-119).
- [30] **Spitz René.** Hospitalisme. *Revue française de psychanalyse* XIII (1949), 397–425.
- [31] **Symor Nola K.** Le cycle de la dépendance. *AAT* 27, 140–145. (CAT 3, 241-246).
- [32] **Trouilloud D., & Sarrazin P.** L'effet pygmalion existe-t-il ? influence des attentes des enseignants sur la motivation et la réussite des élèves. *Science et Motricité* 46 (2002), 69–94.
- [33] **Vergonjeanne François.** La séquence s.p.e.c : Une façon de repenser l'alliance éducative. In *9ème congrès de l'ARIATE* (2001).
- [34] **Winnicott D. W.** *L'enfant et le monde extérieur*. Payot, 1976.