

Approche systémique de l'adolescence

Cours de perfectionnement de la Société Suisse de Psychiatrie
Zurich, mai 1983

par ELISABETH FIVAZ¹

Introduction

Dans cet exposé, je vais illustrer à l'aide de données de recherches et d'un exemple détaillé de négociation de l'autonomie dans une famille d'adolescent quelques-uns des apports de la systémique à la compréhension de la crise de l'adolescence. Les données sont analysées en référence à des travaux de modélisation qui ne sauraient être décrits en détail ici, mais sont développés dans d'autres articles [1]. Auparavant quelques points seront rappelés concernant la systémique, qui bien que connus serviront à cadrer le présent propos. Ces points sont développés dans les ouvrages de référence de *D. Durand* [2], *J. de Rosnay* [3] et *J.-L. le Moigne* [4].

1. La systémique comme outil conceptuel

La systémique est née du besoin ressenti simultanément dans toutes les branches de la connaissance d'avoir de nouveaux outils conceptuels pour résoudre des problèmes complexes: par exemple la compréhension du fonctionnement du cerveau humain, des groupes sociaux, la conduite des grandes organisations industrielles.

C'est à ce titre qu'il est intéressant de s'y référer et non pas à titre de religion séculaire ou de dogme, et là je me réfère aux abus de la vulgarisation, malheureusement répandus dans le domaine de la thérapie familiale et par lesquels on confond théorie et application.

2. Le champ d'application de la systémique

Tout système est objet d'étude de la systémique, indépendamment de son niveau de complexité (des cristaux, des organes biologiques, des individus humains), mais *tout n'est pas système*.

Un système est toujours un ensemble d'éléments, et ces éléments ne forment un système que lorsqu'il y a une forte *interdépendance* entre eux. Lorsque l'interdépendance est faible, les éléments ne forment qu'un agrégat. Par exemple des individus se tenant dans le hall d'une gare forment un agrégat lorsqu'ils n'échangent pas ou qu'ils n'échangent qu'incidemment entre eux.

¹ Psychologue, Coordination de l'enseignement au Centre d'Etude de la Famille (Dir. Prof. L. Kaufmann), Hôpital de Cery (Dir. Prof. C. Müller), 1008 Prilly (Suisse).

Mais, au cas où quelqu'un fait une chute, et que ces individus lui viennent en aide, ils formeront un système.

De cette interaction entre éléments va *émerger une propriété d'ensemble* (qui n'était pas présente sans l'interaction) et c'est là la deuxième condition essentielle pour former un système. Cette propriété donne son *identité* au système. Dans l'exemple précédent l'identité du système est définie par l'action d'entraide à la personne qui a fait la chute.

3. Méthode de la systémique

La systémique postule l'*isomorphisme* entre les systèmes, i.e. que tous les systèmes, indépendamment de leur niveau de complexité, obéissent aux mêmes lois. Parmi les conséquences de ce postulat pour la méthode et le langage utilisés en systémique et le type de théorie qu'elle constitue, relevons les suivantes:

a) La *méthode* systémique repose non pas sur le raisonnement analyse-synthèse, déduction-induction, mais sur le *raisonnement analogique*. Ce dernier se concrétise dans les méthodes de modélisation où, ayant identifié toutes les propriétés importantes d'un système simple et complètement observable à toutes les propriétés importantes d'un système complexe mais non observable dans le détail, on attribue à ce deuxième système le fonctionnement et la dynamique du premier système.

Il faut ici signaler les abus de l'*analogie vulgarisante*, qui consiste à extraire de son contexte une des variables d'un système simple et à en prêter les propriétés à un système complexe. (Cela dégénère dans des contre-sens souvent entendus tels que: «Il m'a donné un feed-back positif» pour dire qu'un patient a été d'accord avec son thérapeute).

b) L'*interdisciplinarité* inhérente à cette démarche nécessite l'utilisation d'un langage commun, et par conséquent un apprentissage supplémentaire.

c) Du fait de sa généralité, la systémique se distingue donc des théories intermédiaires – directement compatibles avec l'expérience – que sont par exemple les modèles de la psychothérapie familiale; elle englobe ces modèles intermédiaires dans une *méta-théorie*. On ne saurait donc en attendre des résultats directement utilisables en pratique; en revanche elle offre la possibilité de se décentrer pour considérer des problèmes plus généraux, comme par exemple les ressemblances et les différences formelles entre les divers modèles de la psychothérapie – ce qui n'est pas négligeable au vu de leur multiplicité.

4. Problématique de la systémique

La systémique s'est tout d'abord attachée à décrire la *structure* des systèmes, c'est-à-dire l'arrangement de leurs éléments et la ou les propriétés qui émergent de cet arrangement et qui lui donnent son identité. Qui dit structure

dit forcément organisation *hiérarchique*, c'est-à-dire emboîtement de classes. Dans le cas de la famille, il s'agit de classes de comportements socio-relacionnels.

Des résultats obtenus récemment au Centre d'Etude de la Famille illustrent ce concept. Ils concernent les communications verbales et non-verbales dans deux groupes de familles d'adolescents²: un groupe de familles cliniques (elles ont consulté pour l'un de leurs enfants adolescent et on a exclu les troubles de la série psychotique) et un groupe de familles non-cliniques (elles n'ont pas consulté). Il s'avère que plusieurs des variables, décrites dans la littérature – et notamment la variable essentielle étudiée par *Singer et Wynne* [5], le maintien du focus – ne discriminent pas les deux groupes. En revanche, leur type d'organisation hiérarchique intergénérationnelle les distingue: ainsi, dans les familles non-cliniques, la probabilité pour que ce soit les parents qui déterminent les thèmes de la discussion (ils commentent une vidéo en famille) est significativement plus élevée que la probabilité pour que ce soit les enfants qui déterminent ce thème [6]. Et ce n'est pas le cas dans les familles cliniques. On trouve aussi cette différence sur le plan non-verbal: il y a un écart significatif entre le nombre de mouvements et de changements de postures exécutés par chacune des deux générations dans les familles non-cliniques alors que cet écart est non-significatif dans les familles cliniques [7].

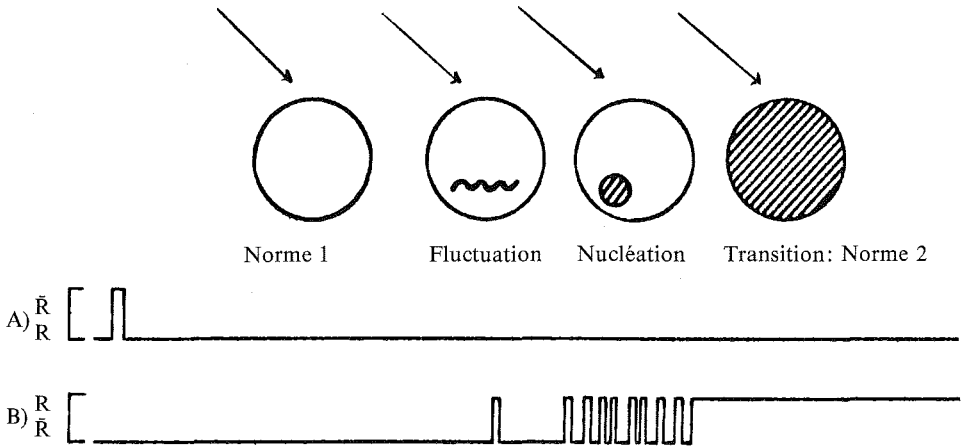
Une fois ce type de résultats obtenu, on souhaiterait décrire le «comment», soit la différence entre les processus en jeu dans les organisations hiérarchisées et ceux des organisations non hiérarchisées. C'est un problème crucial pour la compréhension du développement et plus particulièrement du processus thérapeutique. Cet effort est plus récent dans le domaine de la systémique et il s'est révélé possible grâce aux développements de la thermodynamique; en effet ces développements ont fourni des modèles pour les processus de changement et pour les stabilisations – il ne suffit pas en effet de favoriser un changement, encore faut-il qu'il soit stabilisé et que son fonctionnement soit suffisamment souple pour favoriser le prochain pas évolutif.

Le Centre d'Etude de la Famille poursuit des travaux de modélisation dans ce domaine en collaboration interdisciplinaire (physique, psychiatrie et psychologie) et c'est à ces travaux que je vais me référer pour aborder le problème de la crise d'adolescence. Ces modèles sont décrits en détail dans d'autres travaux [1].

La partie supérieure du schéma 1 représente un *changement de structure* dans un système en développement, tel un enfant; ce changement a lieu sous l'influence d'un «champ de force» dans le modèle physique, identifié au *système d'encadrement* qu'est le parent dans le modèle psychologique. Le passage entre structure I et II se produit par étape: 1) une *fluctuation* apparaît par rapport à la norme I, c'est-à-dire une divergence par rapport à cette norme; 2)

² Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (subside No 3'892.0.81). «Interactions fonctionnelles et dysfonctionnelles dans des familles avec adolescents.»

Schéma 1 Modèle de changement de norme (partie supérieure) sous l'influence d'un champ extérieur (\searrow) et application (partie inférieure) à une séquence d'interaction visuelle entre un adulte (A) et un bébé (B) (R = orientation vers la partenaire; \bar{R} = orientation ailleurs).



la divergence s'amplifie par rétroaction positive dans le phénomène de *nucléation*; 3) la *transition* a lieu où la nouvelle norme (II) a gagné l'entier du système.

On a représenté dans la partie inférieure du schéma l'un des résultats d'une autre recherche du CEF³ qui constitue une application particulièrement éloquente de ce modèle: il s'agit de résultats d'une micro-analyse d'interaction visuelle entre un bébé – le système en développement – et un adulte – le système d'encadrement qui assure la fonction de champ. Les deux lignes tracent les comportements d'orientation visuelle des partenaires (en haut, l'adulte; en bas, le bébé): orienté vers le visage du partenaire (R), orienté ailleurs (\bar{R}), pendant une durée de 120 secondes dans une situation de dialogue. Dans ce cas, l'adulte est un partenaire inconnu du bébé (ces résultats sont décrits en détail dans un autre travail) [8, 9]. L'adulte est constamment orienté vers le bébé tandis que le bébé passe de la norme de non-orientation à la norme d'orientation vers le partenaire. Les stades de fluctuation et de nucléation sont clairement apparents sur ce graphique.

Bien que ces données concernent les interactions de familles de nourrissons, cette recherche porte sur les mêmes problèmes d'encadrement parental du développement et elle sert aussi de validation pour les modélisations référées plus haut. Ainsi, la problématique commune à ces recherches peut être formulée de la façon suivante: dans quelles conditions d'interaction entre un système évolutif, ici l'enfant, et un système d'encadrement, ici les parents, le

³ Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (subsidés Nos: 1.634.0-77; 3.903.0-80; 3.936.0-82): Early parenting interactions in post-partum decompensated Families.

développement est-il favorisé? On pourrait appeler ce champ d'étude la *système du développement* et le problème plus particulier qui nous intéresse l'*encadrement du développement*.

L'hypothèse principale qui guide ces travaux concerne la *forme de l'interaction entre individu en développement et système d'encadrement* (tels que reportés sur schéma 1). L'influence exercée par le système encadrant répond à deux conditions:

- d'une part un *degré de constance* suffisant et plus grand que celui du système évolutif;
- d'autre part un *ajustement* aux capacités du système en développement.

Dans l'exemple de l'interaction visuelle (utilisé ici d'une part parce que son caractère concret le rend facilement communicable, mais d'autre part pour marquer la continuité formelle entre stades de développement), le parent est plus constant que l'enfant car il maintient son orientation visuelle vers lui pendant que l'orientation du bébé varie; ainsi, à chaque fois que le bébé se réoriente vers l'adulte, il va retrouver ce visage (condition de constance) et ce visage présenté de façon spécifique, i. e. de face et à une distance précise, la distance de «dialogue» (condition d'ajustement).

On pourrait faire la même analyse pour les résultats sur les familles d'adolescents, en montrant que la position de «leadership» adoptée par les parents dans les familles non-cliniques, telle qu'elle s'exprime par la plus forte probabilité de déterminer le focus, correspond aux conditions de constance et d'ajustement nécessaires pour l'encadrement du développement.

Mais ce point sera illustré ici de façon plus détaillée par l'exemple d'une négociation dans une famille au moment du passage de la préadolescence à l'adolescence. Cela permettra d'illustrer le modèle et de spécifier les propriétés de la crise d'adolescence par rapport aux autres transitions du développement.

Il s'agit d'un exemple que notre groupe de modélisation a pu chroniquer, qui se passe dans une famille non-clinique et privilégiée du point de vue socio-économique et culturel. La négociation concerne la formation scolaire et les partenaires principaux en sont le père et le fils. On observera le passage entre un état où le père et le milieu familial exercent la majeure partie de l'encadrement de la formation scolaire du fils, à un deuxième état où une partie de cet encadrement est assurée par un système supra-familial, l'école. C'est ce qu'on appelle un pas d'émancipation.

Pour faire cette description il est nécessaire d'utiliser trois langages: un langage pour la chronique, un langage pour traduire la chronique dans un modèle psychologique intermédiaire – il s'agira d'un modèle interactionnel – enfin le langage du métamodèle systémique.

P = Père
 F = Fils, 15 ans
 M = Mère

<i>Echange</i>	<i>Modèle psychologique</i>	<i>Modèle systémique</i>
<i>Etat I</i>		
<i>Fonction: formation scolaire</i>		
P et F partagent talent et intérêt pour les matières scientifiques.	Interaction mutuelle.	Système P-F en interaction d'encadrement stable.
P a de tout temps défini F comme compétent et responsable de réussir sa formation scolaire; en revanche il n'impose pas de contrainte sur la qualité du travail.	Distribution du contrôle où P exerce son autorité paternelle par le contrôle sur la réussite scolaire mais pas sur son exécution, laissée à la discrétion de F (= Règle)	P = Système encadrant en position hiérarchique supérieure (P maintient la Norme exprimée par la Règle en dépit des variations développementales et aléatoires); F = Système encadré qui produit (i.e. acquiert sa formation scolaire) et détient le contrôle exécutif de la fonction au niveau instrumental propre à son développement. - Fluctuations.
F investit la connaissance scientifique mais pas le travail scolaire; il travaille «a minima». Dans les moments où son rendement scolaire est insuffisant il a tendance à disqualifier sa propre compétence et à envisager de changer de voie scolaire.		
P refuse systématiquement d'envisager ce type de solution et avertit F que s'il choisit de rater son année ou s'il rate par accident il doublera. Jusque-là tout est toujours rentré dans l'ordre.	L'autorité paternelle s'exerce conformément à la règle, acceptée par F.	A mesure que les fluctuations autour de la norme apparaissent, elles sont amorties.

*Destabilisation Etat I**Crise*

La réussite scolaire de F est en péril par manque de travail.

F clame son droit à rater, à ne pas travailler, à être libre d'être incompetent.

P maintient sa position: «Il n'y a aucune raison que tu rates, je ne l'admet pas, débrouille-toi.»

Cette fois F va plus loin et essaie de rallier les autres membres de la famille; il réussit avec la fratrie mais échoue avec sa mère qui refuse d'entrer en matière.

Il se trouve qu'à cette période-là a lieu une réunion de classe de F avec maître, parents et élèves. P y participe et à la suite de cette réunion, F reçoit des messages des pairs influents «ton père est chouette».

Conflit P-F; F adopte un comportement paradoxal (il mêle la position «Je» et l'autodisqualification dans un même comportement).

P maintient la Règle, refusant ainsi d'entrer dans l'autodisqualification de F. Il ne s'ingère pas dans le domaine du fils (domaine exécutif), préservant ainsi son autonomie.

Tentative de coalition de F contre P; alliance réussie avec même génération mais échec à rompre l'alliance parentale (ce qui renforce l'autorité du père et renforce la frontière entre générations).

Evénement imprévu.

Marque d'engagement de P vis-à-vis de F. Confirmation de crédit de P aux yeux de F. Le côté positif de l'interaction P-F est renforcé.

La fluctuation de F mêle deux normes.

La position hiérarchique supérieure de P est maintenue.

La fluctuation de F persiste, mais rencontre un obstacle: la définition de la frontière entre système encadrant (P+M) et système encadré (F+fratrie) – qui incitera F à chercher un débouché hors du système familial.

Fluctuation externe.

Amorce Etat II

F consulte en secret un maître et un orienteur professionnel: «Je veux savoir si je peux faire un apprentissage.» Les résultats des tests le classent parmi les surdoués. Réponse: «Compétent comme tu es tu peux être premier du collègue.»

F informe M, pour qu'elle en informe P à son tour, de sa consultation secrète, de son résultat et de sa rage contre P. M commente et déclare qu'elle ne passera pas cette information à P. Si F veut l'en informer qu'il le fasse lui-même.

Sous l'effet d'une intense émotion (rage + fierté) F informe P du résultat global de la consultation mais refuse de lui en donner les détails.

P approuve la démarche, déclare qu'il n'est pas surpris du résultat et n'insiste pas pour obtenir les détails.

F exprime violemment sa rage à P disant que «pour la première fois de sa vie il découvre qu'il n'est pas libre».

P confirme et fait savoir qu'il est dans le même cas dans sa vie professionnelle.

F dorénavant fait contrat avec son maître: tant de points sont nécessaires pour assurer sa réussite scolaire. Il s'applique à ne faire ni moins ni plus. Il en informe son père non sans désinvolture.

«Sortie» de la famille, i.e. un pas vers l'émancipation mais en quelque sorte appuyé sur la position paradoxale (confusion entre autonomie et auto-disqualification). Mais la confirmation extra-familiale de la compétence, renforçant la position de P, engage l'amorce de la désintringation de ces deux éléments.

Essai d'éviter la confrontation par coalition avec M. Echec.

Confrontation P-F avec amorce d'une nouvelle distribution du contrôle.

P acquitte démarche F.

F métacomunique sur sa situation; le comportement paradoxal est levé et fait apparaître le conflit existentiel dans lequel il se trouve.

Echange mutuel entre P et F à un niveau symbolique plus élevé.

Emancipation partielle de l'autorité paternelle; la Règle est maintenue mais partiellement soustraite au contrôle du système familial. Le contrôle de P s'exerce de façon plus symbolique en regard de l'intériorisation plus grande du contrôle par F.

Nucléation de la norme II (émancipation du contrôle interne de la famille).

Frontière système encadrant (P + M) maintenue.

Amplification de la norme II. Réorganisation de la distribution du contrôle par substitution partielle du système d'encadrement de la formation scolaire (famille → école).

Ajustement spécifique de P à l'état II.

Transition de I à II achevée.

Etat II stabilisé.

Commentaire

Quatre aspects se dégagent de cette analyse: premièrement – et il s'agit là d'un aspect qui est commun à toutes les transitions de développement – l'importance du *maintien de la position hiérarchique supérieure du parent pendant la transition de l'enfant* qui se traduit par le maintien de la Règle: le fils étant compétent pour réussir, il doit réussir mais est libre de décider lui-même des modalités d'exécution de cette tâche. Tout aussi important que le maintien de la Règle, pendant la transition, le maintien de l'échange mutuel garantit l'ajustement du système encadrant au système encadré, ici père et fils. En cas de rupture de cet échange, qui forme le contexte d'ordre supérieur pour les négociations du contrôle de l'autonomie, il y aurait de fortes chances pour que l'évolution soit compromise.

Le deuxième point est également commun à toutes les crises du développement: au moment où il se modifie ou plus exactement se différencie, le comportement du système évolutif devient *transitoirement paradoxal*. Dans le présent exemple, au moment où le fils amorce son émancipation par rapport à l'encadrement du père, il mêle les revendications à l'autonomie et à l'échec scolaire, ce qui lui fait prendre une attitude d'autodisqualification de sa compétence, c'est-à-dire adopter un comportement paradoxal qui est proche de la structure du symptôme. Dans ce moment de confusion qui précède la différenciation et la reconnaissance du conflit, *tout semble dépendre de l'ajustement du système encadrant et du débouché qui va être offert* au comportement de l'enfant. Dans ce cas, on a vu que les débouchés à l'autodisqualification sont bloqués, conjointement quoique séparément par le père (tu es compétent), par la mère (refus de coalition), par l'école et par l'orienteur professionnel. En revanche, un débouché pour la nouvelle position «Je» est offert, sous forme d'acceptation par le père que l'enfant consulte un système extérieur à la famille, et sous forme de non-intrusion dans le contrôle exécutif de la part de tous les adultes impliqués. Ce sont peut-être les éléments qui facilitent la désintrication de ce comportement paradoxal.

Troisièmement, si on admet qu'à l'adolescence se produisent un nombre élevé de crises de ce genre, il devient évident que cette période est à très haut risque. On rappellera également, bien que cet aspect n'ait pas été développé ici, que les crises ne se produisent pas seulement chez l'adolescent, mais ont également des répercussions chez le parent, car elles réactivent ses propres crises et mettent ainsi en péril le maintien de sa position hiérarchique supérieure. On prend alors la mesure des risques impliqués dans ce passage difficile de l'adolescence.

Quatrièmement, il apparaît au travers de cet exemple non seulement l'importance de la *cohérence du système d'encadrement familial* – on a vu l'importance de l'alliance parentale – mais aussi de sa cohérence avec *les autres systèmes d'encadrement*, ici l'école et l'orientation professionnelle. Si l'influence de l'ensemble de ces systèmes sur l'adolescent est suffisamment cohérente, il y

a évidemment beaucoup plus de chances pour que l'adolescent puisse faire son pas évolutif que s'il est pris entre des influences contradictoires ou même peut-être paradoxales.

Conclusion

En conclusion, il apparaît que la systémique offre une base conceptuelle pour situer la crise d'adolescence dans son contexte relationnel, familial et socio-culturel. De plus, le paradigme évolutif propose un modèle à même de représenter la forme d'interaction entre système évolutif et système encadrant qui permet de spécifier quelles sont les conditions d'interaction qui favorisent le développement. Il s'avère donc que l'analyse systémique est complémentaire à l'analyse clinique et qu'elle est essentielle à la compréhension du développement.

Résumé

L'auteur résume les apports de la systémique à la compréhension de l'adolescence. La systémique, une méta-théorie qui ne remplace pas les théories intermédiaires directement comparables à l'expérience, s'est tout d'abord attachée à décrire les organisations hiérarchiques. Actuellement de nouveaux modèles s'attachent à décrire les processus. L'un de ces modèles, la paradigme évolutif, permet de spécifier les conditions essentielles d'interaction entre milieu et système évolutif, appelées constance et ajustement. Ce modèle est appliqué ici aux données d'une famille non-clinique d'adolescent en crise.

Summary

The author summarizes contributions of General Systems Theory to the understanding of adolescence. GST, a metatheory that does not replace intermediary theories which are directly comparable to experience, has firstly attempted to describe hierarchical organizations. More recently, new models have focused on processes. One of these models, the evolutive paradigm, has specified essential conditions of interaction between environment and evolutive systems, called constancy and adjustment. It is applied here to data of a crisis within a non-clinical family with adolescents.

Zusammenfassung

Der Verfasser berichtet über die Beiträge der allgemeinen Systemtheorie zum Verständnis der Adoleszenz. Diese Metatheorie ersetzt keineswegs intermediäre Theorien, die sich direkt an die Erfahrung anlehnen, und war vorerst bestrebt, hierarchische Organisationen zu beschreiben. Neuerdings wurden Modelle geschaffen zur Darstellung von Entwicklungsprozessen. Eines dieser Modelle, das Evolutionsparadigma, hat wesentliche Bedingungen in den Interaktionen zwischen Umgebung und evolutiven Systemen hervorgestrichen, und zwar die Kontinuität und die Anpassung. Dieses Modell findet hier eine Anwendung in der Krise einer nicht klinischen Familie mit mehreren Jugendlichen.

Bibliographie

- [1] *Fivaz E., Fivaz R., Kaufmann L.*: Accord, conflit, symptôme: un paradigme évolutionniste. Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux, No 7, Bruxelles, 1983.
- [2] *Durand D.*: La Systémique. Coll. «Que sais-je?» PUF, Paris, 1979.
- [3] *de Rosnay J.*: Le Macroscopie. (Ed) Le Seuil, Paris, 1975.
- [4] *Le Moigne J.-L.*: La théorie du Système Général. PUF, Paris, 1977.
- [5] *Singer M. T., Wynne L. C.*: Thought disorder and family relations of schizophrenics. IV. Results and Implications. Arch. gen. Psychiatr. 11, 201-212 (1965).
- [6] *Doudin P.A., Haas C., Navarro E., Pancheri E., Kaufmann L.*: La communication dans des familles «fonctionnelles» et «dysfonctionnelles» avec enfants adolescents. I. Communications verbales. Archives Suisses de Neurologie, Neurochirurgie et de Psychiatrie 133, 2 (1983).
- [7] *Haas C., Doudin P.A., Navarro E., Pancheri E., Kaufmann L.*: La communication dans des familles «fonctionnelles» et «dysfonctionnelles» avec enfants adolescents. II. Communications non-verbales (en préparation).
- [8] *Fivaz E., Fivaz R., Kaufmann L.*: Encadrement du développement, le point de vue systémique. Fonctions pédagogique, parentale, thérapeutique. Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux. Bruxelles, 4/5, 63-74 (1982).
- [9] *Fivaz E., Martin D., Cornut-Zimmer B.*: Parent-infant exchanges in a post-partum decompensated family: (I) Holding Interactions. Frontiers in Infant Psychiatry, vol. 2 (Ed), R. L. Tyson (in press).

Adresse de l'auteur:

Elisabeth Fivaz
Hôpital de Cery
CH-1008 Prilly