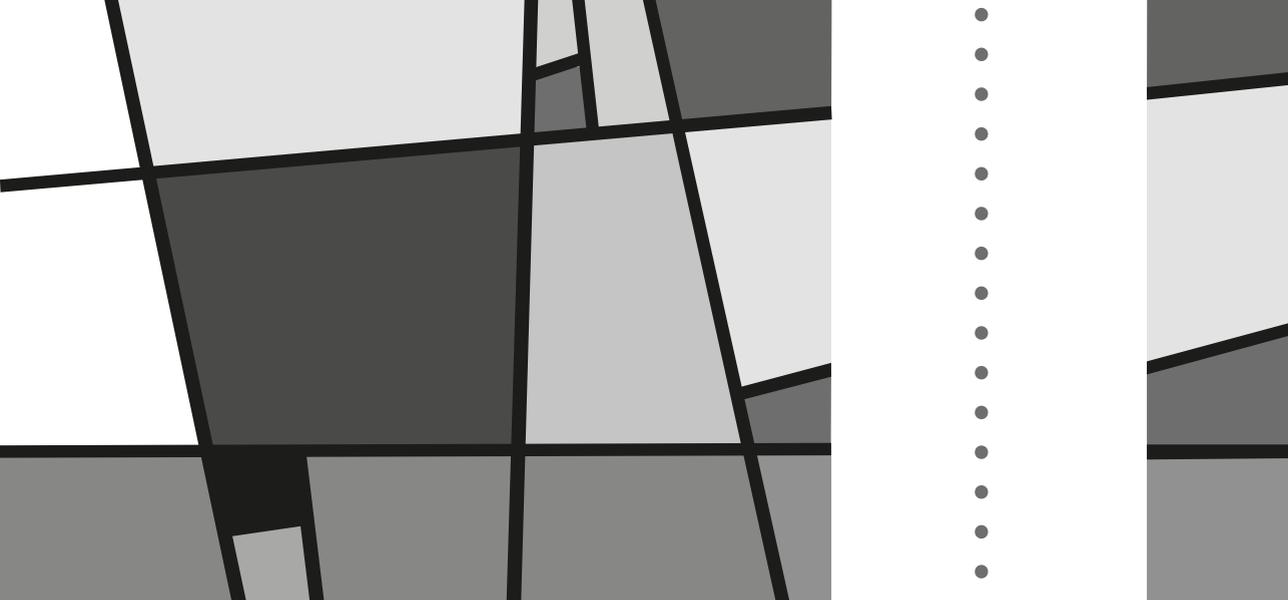


Introduction
à la psychologie
du développement



**Introduction
à la psychologie
du développement**

Du bébé à l'adolescent

**Catherine Tourrette
Michèle Guidetti**

**4^e édition
revue et augmentée**

DUNOD

Maquette de couverture :
Le Petit Atelier

Maquette intérieure :
www.atelier-du-livre.fr
(Caroline Joubert)

<p>Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.</p> <p>Le Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements</p>	 <p>DANGER LE PHOTOCOPIAGE TUE LE LIVRE</p>	<p>d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée.</p> <p>Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).</p>
--	---	--

© Dunod, 2018
11 rue Paul Bert - 92240 Malakoff
ISBN : 978-2-10-077700-6

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3° a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Table des matières

<i>Introduction</i>	11
CHAPITRE 1 – LES AUTEURS, LES THÉORIES ET LES MÉTHODES	21
1. Les principales orientations théoriques	23
1.1. L'orientation maturationaliste: A. Gesell (1880-1961).....	24
1.2. L'orientation behavioriste: J. Watson (1878-1958) et B. Skinner (1904-1990).....	24
1.3. L'orientation psychanalytique: S. Freud (1856-1939).....	25
1.4. L'orientation éthologique: de H. F. Harlow (1905-1995) à J. Bowlby (1907-1990).....	25
1.5. L'orientation cognitivo-constructiviste: J. Piaget (1896-1980).....	26
1.6. L'orientation psychosociale de H. Wallon (1879-1962).....	27
2. Trois théories de référence en psychologie du développement	28
2.1. La théorie piagétienne.....	28
2.2. La théorie wallonienne.....	34
2.3. La théorie freudienne.....	39
3. Les méthodes d'étude de l'enfant et de son développement	43
3.1. L'observation biographique et normative.....	43
3.2. L'expérimentation.....	44
CHAPITRE 2 – VIE PRÉNATALE ET NAISSANCE	51
1. Points de repère	53
1.1. L'embryon.....	53
1.2. Le fœtus.....	54
2. Le comportement du fœtus: que fait-il, que sent-il?	55
2.1. Le fœtus et les stimulations sensorielles.....	56
3. La grossesse et la naissance	64
3.1. Les procréations médicalement assistées (PMA).....	64
3.2. L'incidence psychologique de l'échographie.....	65
3.3. La naissance: un grand moment d'adaptation.....	66
3.4. L'enfant né prématurément.....	67
4. Le nouveau-né: l'état de ses capacités sensorielles et motrices	70
4.1. L'audition.....	70
4.2. La vision.....	72

4.3. L'olfaction.....	73
4.4. La gustation.....	74
4.5. Les systèmes tactile et vestibulaire.....	74
4.6 Posture et motricité.....	75
4.7. Les coordinations sensorielles et sensori-motrices.....	75
5. Y a-t-il continuité entre les compétences prénatales et postnatales?.....	76
CHAPITRE 3 – DE LA NAISSANCE À L'ENTRÉE À L'ÉCOLE.....	83
1. Croissance et développement psychomoteur.....	85
1.1. La croissance physiologique et l'environnement.....	85
1.2. Le développement psychomoteur.....	90
2. Le développement de l'intelligence sensori-motrice.....	96
2.1. Piaget: le stade de l'intelligence sensori-motrice et le début de la période préopératoire.....	96
2.2. Le réexamen de la théorie piagétienne à la lumière des connaissances actuelles sur le bébé.....	106
3. Le développement affectif et socio-communicatif.....	122
3.1. Rappels théoriques.....	123
3.2. Le développement émotionnel et socio-affectif.....	131
3.3. Le développement communicatif: du non-verbal au verbal.....	145
3.4. Se construire avec autrui.....	156
3.5. Les conditions d'apprentissage.....	165
CHAPITRE 4 – LE DÉVELOPPEMENT DES ENFANTS D'ÂGE SCOLAIRE.....	175
1. Le développement psychomoteur.....	177
1.1. L'évolution des capacités psychomotrices avec l'âge.....	178
1.2. La latéralisation.....	178
2. Le développement communicatif.....	180
2.1. L'évolution du langage.....	180
2.2. L'évolution du jeu.....	184
3. Le développement cognitif.....	194
3.1. La période préopératoire.....	194
3.2. Le stade des opérations concrètes (7-8 ans à 11-12 ans).....	201
3.3. Que penser de l'analyse piagétienne du développement cognitif?.....	213
3.4. La place des représentations dans les théories cognitivistes.....	219
3.4. Une approche socio-cognitive et métacognitive: la « théorie de l'esprit ».....	222

4. Les acquisitions scolaires.....	228
4.1. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture.....	229
4.2. L'apprentissage du calcul.....	231
4.3. Attention et motivation.....	233
5. Le développement affectif et social.....	234
5.1. Rappels des cadres théoriques.....	234
5.2. L'évolution des relations interpersonnelles à l'âge scolaire.....	238
CHAPITRE 5 – LES CHANGEMENTS DE L'ADOLESCENCE.....	245
1. Qu'est-ce que l'adolescence?.....	247
1.1. Le contexte historique et culturel.....	247
1.2. L'adolescence : sujet d'étude?.....	249
1.3. Les tâches développementales de l'adolescent.....	251
2. Les changements physiologiques et leurs implications psychologiques.....	252
2.1. Les transformations physiques.....	252
2.2. Les implications psychologiques.....	254
3. Le développement cognitif de l'adolescent.....	255
3.1. La pensée opératoire formelle dans la théorie piagétienne (12-15 ans).....	255
3.2. Jugement moral et valeurs à l'adolescence.....	261
4. Le développement affectif et social.....	265
4.1. Wallon : l'achèvement de la personne.....	265
4.2. Le stade génital dans la théorie freudienne.....	266
4.3. L'évolution des relations interpersonnelles.....	267
4.4. Conduites asociales ou conduites à risques?.....	276
4.5. Représentation de soi et identité personnelle.....	282
5. L'adolescence : une période de transition et de négociations.....	286
CHAPITRE 6 – LES ÉVALUATIONS PSYCHOLOGIQUES.....	289
1. Qu'est-ce qu'un test?.....	291
2. L'évaluation du fonctionnement cognitif.....	296
2.1. Les tests de développement.....	296
2.2. Les tests non verbaux.....	297
2.3. Les épreuves composites.....	298
2.4. Les tests issus de l'analyse factorielle de l'intelligence.....	301
2.5. Les épreuves issues de la théorie piagétienne.....	302
2.6. Le K-ABC : une rupture dans l'évaluation de l'intelligence.....	304

3. L'évaluation des fonctions instrumentales	306
3.1. L'évaluation dans le domaine moteur	307
3.2. L'évaluation de la dominance latérale.....	308
3.3. L'évaluation du schéma corporel	309
3.4. L'évaluation de la structuration temporo-spatiale.....	310
3.5. L'évaluation du langage	312
4. Les épreuves de personnalité	313
5. Les tests de connaissances et d'intérêt	315
5.1. Les tests de connaissances	315
5.2. Les questionnaires d'intérêt.....	316
6. L'évaluation du bébé : les baby-tests	316
6.1. L'évaluation du développement sensori-moteur	317
6.2. L'évaluation du développement cognitif.....	318
6.3. L'évaluation du développement communicatif.....	319
6.4. L'évaluation du nouveau-né	320
<i>Conclusion</i>	323
<i>Références bibliographiques</i>	329
<i>Index thématique</i>	339
<i>Liste des encadrés</i>	343

Préface à la nouvelle édition

Il peut paraître actuellement ambitieux de vouloir en un seul volume rendre compte de l'ensemble du développement de l'enfant : des théories fondatrices et leurs remises en cause, aux multiples ouvertures apportées par des recherches actuelles très prolifiques. C'est pourtant le défi que nous nous étions lancé lors de la première édition de cet ouvrage, et que nous relevons cette fois encore malgré le développement exponentiel des publications, la diversification et la spécialisation des recherches, portées par l'objectif constant de rendre accessible à tous ceux qui sont concernés l'essentiel nécessaire à une meilleure compréhension des enfants, y compris et surtout dans une perspective développementale.

Contrairement à la plupart des recherches actuelles, les théories fondatrices de notre discipline étaient réellement développementales permettant d'embrasser la dynamique des transformations des enfants : des nouveau-nés aux adolescents. Elles ont montré leurs limites lors des confrontations aux faits réels, mais elles constituent néanmoins le socle de nos connaissances en psychologie de l'enfant. Nous avons choisi de les maintenir dans cet ouvrage de synthèse puisque les recherches des dernières décennies se sont développées en réaction à ces modèles généraux. Les modèles théoriques sont maintenant plus locaux, plus spécialisés et en incessants remaniements, sans objectif explicite de généralisation. De plus, après avoir longtemps nié ou simplement passé sous silence la variabilité interindividuelle dans les comportements des jeunes enfants, cette dimension est maintenant réintroduite, sans doute sous la pression de la réalité et des questionnements qu'elle induit. Nous nous en réjouissons dans la mesure où cette variabilité conduit à interroger les différentes trajectoires développementales et à tenter d'en saisir les facteurs causaux, renouant ainsi avec la dimension développementale des premiers théoriciens.

Les recherches actuelles sont passionnantes et remodelent nos connaissances en ouvrant sans cesse de nouveaux centres d'intérêt (comme la réintroduction des affects dans le fonctionnement cognitif, la genèse de l'intentionnalité ou de la conscience de soi) et de nouvelles perspectives. Nous en donnons en aperçu en offrant au lecteur la possibilité d'aller plus loin par des compléments bibliographiques pour que chacun puisse améliorer sa compréhension des enfants en donnant un sens à leurs comportements et contribuer ainsi à une meilleure adéquation de nos réponses à leurs questions.

Introduction

Comme les précédentes éditions, cet ouvrage¹ s'adresse à tous ceux qui sont concernés par les enfants : de leur naissance à l'adolescence. Il a été écrit en premier lieu pour les étudiants de licence de psychologie qui abordent cette discipline nouvelle mais il est destiné aussi à tous ceux qui, par leur activité professionnelle ou leurs études, ont besoin de connaître les concepts et les théories concernant le développement psychologique de l'enfant : les professionnels de la petite enfance, les psychologues de l'éducation, les enseignants et futurs enseignants de l'école maternelle au lycée, tous les professionnels de l'enfance et de l'adolescence (médecins, rééducateurs...), et bien sûr les parents. Car cet ouvrage constitue une initiation, il a été volontairement écrit de façon à être accessible à tous et à donner une vue d'ensemble sur le développement de l'enfant, en intégrant tous les apports des recherches actuelles en psychologie. Il essaie de montrer comment les connaissances actuelles s'appuient sur les grandes théories fondatrices de la discipline en les remettant en cause de façon plus ou moins importante et en ouvrant de nouvelles perspectives. La psychologie du développement est une science jeune qui a encore beaucoup à nous apprendre. En effet, si les enfants continuent de se comporter et de grandir comme ils le font depuis toujours, nos interrogations sur leurs comportements et sur les facteurs de leur développement évoluent sans cesse.

Levons dès maintenant les ambiguïtés conceptuelles entre les dénominations de notre champ d'étude : psychologie de l'enfant, génétique ou du développement ? Les traditions et les incertitudes conceptuelles rendent ces termes parfois substituables, ils renvoient pourtant à des objectifs différents :

- La *psychologie de l'enfant* est centrée sur l'enfant, dont elle veut décrire et expliquer le fonctionnement, et son évolution de la naissance à l'adolescence. Elle a donc pour but l'étude exclusive de cette tranche d'âge, comme on peut le faire aussi pour l'adolescence, l'âge adulte ou la vieillesse.
- La *psychologie génétique* est centrée sur l'aspect évolutif des comportements, sur leur genèse : c'est ce qui a conduit le grand psychologue suisse J. Piaget à s'intéresser aux enfants en tant que moyen d'accès aux processus évolutifs qui ont abouti à la pensée de l'adulte. Pour lui, il est plus facile de comprendre le fonctionnement mental de l'adulte, si on sait comment ses structures mentales se sont développées. Ce terme est néanmoins de moins en moins utilisé du fait des confusions possibles

1. L'ensemble de ce livre a été rédigé par Catherine Tourrette, à l'exception du chapitre 6 sur l'évaluation psychologique de l'enfant qui a été rédigé par M. Guidetti.

avec celui qui est utilisé pour désigner l'étude des gènes : la génétique. Le terme de « psychologie génétique » ne renvoie jamais à l'aspect génétique héréditaire des conduites, mais au contraire à leur aspect évolutif.

- La *psychologie du développement* est le terme qui se substitue à celui de psychologie génétique : comme elle, il renvoie à l'étude du changement, sans la restreindre à ceux qui se produisent pendant l'enfance car il correspond à l'étude de l'ensemble des changements qui se produisent au cours de l'évolution du début à la fin de la vie (en anglais, c'est la *life-span psychology* beaucoup plus développée dans les pays anglo-saxons qu'en France). Il ajoute à l'étude de l'évolution des processus ou des comportements, celle de leur involution. Il est cependant fréquent, pour éviter d'utiliser le mot ambigu de « génétique », de restreindre l'étude du développement aux processus évolutifs, comme nous avons choisi de le faire. Notons enfin que la psychologie du développement intègre de plus en plus les enfants atypiques dans la mesure où l'observation de leur développement, contraint par les circonstances, contribue à enrichir en retour les modèles généraux du développement tout en nous poussant à améliorer nos réponses à leurs besoins (Guidetti et Tourrette, 2018; Mellier, 2017; Tourrette, 2014).

L'évolution de nos connaissances

Les progrès techniques et méthodologiques de ces dernières décennies ont profondément renouvelé le regard porté sur les comportements des jeunes enfants et fait avancer la psychologie du développement, qui doit faire évoluer ses cadres théoriques pour intégrer ces nouvelles connaissances.

Les progrès techniques ont systématisé l'utilisation de la vidéo et du traitement informatique des données. De nouvelles techniques se sont banalisées, comme l'imagerie cérébrale qui a donné un essor aux neurosciences. Les améliorations méthodologiques ont banalisé le recours aux paradigmes comme celui de l'habituation et réaction à la nouveauté, ou celui de l'événement impossible qui consiste à observer les réactions d'un bébé lors de situations impossibles. Ces évolutions ont induit des focalisations successives sur différents aspects qui ont ébranlé les théories précédentes, comme par exemple le rôle de la perception visuelle dans le développement cognitif du nourrisson, l'intérêt pour l'action physique et les représentations

mentales de l'enfant et l'exploration d'un domaine jusque-là injustement délaissé: le développement émotionnel.

En effet, pendant longtemps, tout ce qui relevait de l'affect (et donc nos émotions) était négligé par la psychologie cognitive et laissé le plus souvent à l'interprétation des psychanalystes. Or, on constate un regain d'intérêt pour ce vaste champ et une convergence actuelle pluridisciplinaire vers l'étude des émotions, qui élargit notablement la compréhension du fonctionnement de l'individu et de son développement. Si on doit à Wallon (et à ses successeurs) d'avoir compris la place centrale des émotions dans le développement de l'enfant (dans tous ses aspects: moteurs, socio-affectifs et cognitifs), on ne peut que constater le peu d'intérêt qu'ont porté les autres théoriciens fondateurs de la discipline à l'étude des émotions et de leurs relations avec la cognition au cours du développement de l'enfant. Ce n'est plus le cas actuellement et ce changement important est porteur de promesses quant à la perception intégrative du développement.

Il n'est peut-être plus opportun de développer de grands modèles théoriques qui puissent rendre compte de l'ensemble du développement des enfants. De tels modèles sont par avance condamnés s'ils n'intègrent pas les évolutions rapides des connaissances et s'ils ne prennent pas en compte la diversité des trajectoires individuelles de développement, pourtant déjà largement démontrée (*cf.* la conclusion de cet ouvrage). Pourtant, de grands chercheurs comme Freud ou comme Piaget étaient partisans d'une modélisation provisoire et évolutive de leur propre théorie. Avec le temps, la confrontation de chaque système théorique à la complexité du réel oblige à une relecture critique des modèles, mais non à leur disparition. Bideaud (2000, p. 17) souligne que « l'ossature épistémologique » de la psychologie génétique piagétienne résiste au temps et réapparaît là où on ne l'attendait pas (en particulier à propos du rôle de l'action). Elle cite Piaget lui-même qui suggère qu'en comblant les lacunes d'une théorie (la sienne en l'occurrence), on est conduit à en différencier les articulations et à intégrer de nouvelles interprétations sans contredire les grandes lignes du système. Il s'agit donc de soumettre la théorie aux faits, d'en tester la solidité en la contredisant, pour ainsi l'enrichir et la faire évoluer.

Des confrontations de modèles plus restreints sont parfois tentées, des synthèses sont réalisées, comme la méta-analyse factorielle de Carroll (1993) présentant un modèle multidimensionnel de l'intelligence

(structure hiérarchique en trois étages) qui montre que l'intelligence n'est pas une, puisqu'elle comporte à la fois une dimension commune à toutes les activités intellectuelles et des dimensions spécifiques à des formes différentes d'intelligence. Cette analyse conforte le désinvestissement actuel de la notion de QI corrélatif de la prise de conscience de la nécessité de rendre compte des profils de compétence et de la diversité des fonctionnements individuels. Pour Lautrey (2005), qui souligne également l'intérêt de remplacer le score trop global de QI par des notes en facteurs rendant mieux compte de la structure multidimensionnelle de l'intelligence, les modèles développementaux de l'intelligence deviennent plus dynamiques (ils permettent de mieux simuler les changements développementaux) et rendent mieux compte de la très grande plasticité des processus de différents niveaux.

La référence aux modèles de systèmes dynamiques non linéaires devient de plus en plus fréquente en psychologie du développement (Pêcheux, 2004, Lécuyer, 2014). L'intérêt de ce type de modèle est de prendre en considération l'ensemble des variables qui sont en interaction en intégrant la dimension temporelle: tel événement n'aura pas le même effet selon qu'il se produit à tel moment ou à tel autre. Il s'agit bien d'un système ouvert (échanges avec l'environnement) intégrant la variabilité et dynamique (puisque les variables s'affectent mutuellement avec le temps). Il reste que ce modèle descriptif, plus dynamique que les modèles interactionnistes, est difficile à soumettre à validation en raison même des interrelations incessantes entre les différentes variables du système et donc de son instabilité.

Les choix conceptuels et didactiques

Il est évident qu'il nous est impossible, dans le cadre limité de cet ouvrage d'initiation de traiter de tous les aspects du développement. Nous avons donc été amenées à faire des choix: de clarté, en privilégiant des définitions de concepts et en évitant un langage très spécialisé, et de contenu en développant certaines thématiques plus que d'autres. Nous indiquons systématiquement à la *fin de chaque chapitre* quelques ouvrages de référence pour lire les auteurs dans le texte original et approfondir certaines notions. La *bibliographie de fin d'ouvrage* donne les références des travaux que nous avons cités (livres et articles) mais que nous n'avons pas retenus dans les

indications bibliographiques de fin de chapitre et qui constituent de bonnes sources d'information sur ce qui est traité dans ce livre. Les bibliographies de fin de chapitres et de fin d'ouvrage sont donc complémentaires.

Nous avons surtout souhaité apporter dans cet ouvrage, fût-ce au risque d'une présentation réductionniste, les éléments nécessaires à la constitution d'une représentation d'ensemble du développement de l'enfant, qui doivent être autant de points de repères permettant de situer les principaux auteurs des théories et les méthodes propres à cette discipline ainsi que les principales acquisitions des enfants, dans leurs dimensions aussi bien synchronique (qui se produit au même moment) que diachronique (évolution dans le temps). Nous souhaitons en effet insister, au-delà d'un exposé séquentiel et fragmenté de son développement, sur l'unité de l'enfant : sa continuité à travers les changements et les relations qui existent entre les différents aspects de sa personnalité. Nous conseillons au lecteur qui souhaite avoir une vue d'ensemble sur un concept à travers les différentes périodes de développement d'utiliser *l'index des notions*.

Deux options didactiques principales s'offraient à nous : soit une présentation par secteur de développement : psychomoteur, intellectuel, socio-affectif..., au risque d'aboutir à une représentation tout à fait fragmentée de l'enfant, alors que ces différents aspects se développent non seulement de façon concomitante mais en interaction, soit une présentation par tranche d'âge, qui permet d'insister sur la synchronie évolutive, mais dont le découpage est nécessairement arbitraire et risque de ne pas correspondre avec celui de tel ou tel auteur de théorie. C'est pourtant celui que nous avons choisi, privilégiant ainsi une perception globale des principales étapes du développement. Les tranches d'âge que nous avons choisies correspondent à peu près (et ce n'est pas un effet du hasard) aux étapes de la vie préscolaire et scolaire : après la naissance et la petite enfance, vient le temps de l'école maternelle, celui de l'école primaire, celui du collège et du lycée. Les points d'articulation de ces changements pédagogiques correspondent à des modifications importantes dans les capacités de l'enfant, et en particulier dans sa pensée.

Avant d'aborder ces principales étapes, nous avons choisi de présenter dans le *premier chapitre* les principaux courants théoriques de façon à pouvoir situer dans chacun les caractéristiques de chaque tranche d'âge par rapport à celle qui précède ou qui suit. Cette description schématique

des principales théories avec leur système conceptuel permet d'ancrer chaque étape du développement au sein des processus évolutifs décrits par les auteurs (fut-ce au risque de répétitions). Nous y présentons aussi les principales méthodes utilisées dans les recherches et les raisons qui contribuent à leur choix.

Le *deuxième chapitre* est consacré à la vie avant la naissance. Les connaissances que nous avons du développement de l'embryon puis du fœtus permettent de mieux comprendre les capacités étonnantes des nouveau-nés et de nous interroger sur la continuité entre sa vie prénatale et postnatale.

Le *troisième chapitre* présente le développement de l'enfant dans cette période capitale des premières années, depuis la naissance jusqu'à trois ans environ, période où l'enfant témoigne d'une relative autonomie comportementale. Nous résumons ses principales acquisitions psychomotrices, les progrès dans le développement de son intelligence, la façon dont il apprend à communiquer et les débuts de la construction de sa personnalité dans cette période capitale pour l'affirmation de son existence en tant que personne à part entière.

Le *quatrième chapitre* présente l'enfant à l'âge de l'école maternelle et primaire. Ses progrès psychomoteurs dans la maîtrise des gestes et dans l'affirmation de sa latéralité le rapprochent progressivement de l'efficacité adulte. Ses capacités expressives se déploient, grâce aux représentations mentales, de façon étonnante : dans le jeu, le dessin, le langage. Sa pensée, qui dans les premières années ne pouvait se détacher de la réalité perçue, acquiert une mobilité qui lui permet d'envisager d'autres points de vue que le sien et les constructions mentales qui s'élaborent par les opérations effectuées sur le réel, transforment sa pensée. Cette orientation vers la construction de connaissances et le déploiement de son intelligence est rendue possible par une relative disponibilité au monde extérieur dans la mesure où elle n'est pas accaparée par des préoccupations internes inhérentes à l'édification de sa personnalité.

La réactivation de la construction identitaire au moment des transformations de l'adolescence est abordée dans le *cinquième chapitre* qui montre que si l'adolescence est marquée par des changements, elle n'est pas forcément vécue comme une crise. Elle conduit par contre à des réorganisations et à des transactions entre les adolescents et leurs parents.

Le *dernier chapitre* est consacré à l'évaluation psychologique des enfants. Après avoir expliqué en quoi consistent les tests, nous présentons les principales épreuves que l'on peut utiliser pour l'évaluation des capacités et des potentialités des enfants. Ces épreuves concernent les activités intellectuelles, les différentes fonctions instrumentales (bilan psychomoteur, spatio-temporel et du langage) et l'ensemble de la personnalité.

Chapitre 1

**Les auteurs, les théories
et les méthodes**



Sommaire

1. Les principales orientations théoriques	23
2. Trois théories de référence en psychologie du développement	28
3. Les méthodes d'étude de l'enfant et de son développement	43

1. Les principales orientations théoriques

Nous avons choisi de présenter ici schématiquement six orientations théoriques différentes (indexée chacune sur un auteur) qui permettent de situer les principaux auteurs de référence dans ce champ d'études, en prenant comme point de comparaison des théories la conception des rôles respectifs de la maturation et de l'environnement dans l'évolution de l'être humain. Il existe bien d'autres auteurs qui ont beaucoup contribué, ou qui contribuent encore actuellement, à la connaissance du développement ; c'est volontairement que nous les omettons pour l'instant, dans un souci de simplification. Nous évoquerons au cours des différents chapitres d'autres conceptualisations théoriques qui, d'une façon ou d'une autre, ont fait référence à l'un ou l'autre des auteurs se situant dans un des champs théoriques cités.

Après avoir présenté succinctement ces six orientations, nous reviendrons ensuite plus en détail sur les trois auteurs dont les théories constituent le fondement de la psychologie du développement : Piaget, Freud et Wallon. Ces trois grands noms de la psychologie du développement sont à l'origine d'écoles de pensée qui entretiennent, développent et modifient les théories de références. Nous avons choisi de nous en tenir dans le cadre de cet ouvrage à une présentation simplifiée des systèmes théoriques des principaux auteurs proposant une vue d'ensemble du développement. C'est donc volontairement que certains noms ne seront pas cités ou seront juste évoqués.

La psychologie du développement est une branche récente d'une science elle-même récente et nous n'avons pas toujours le recul nécessaire pour une bonne compréhension de ses lois évolutives. L'évolution nécessaire des théories qui doivent s'adapter à la réalité des faits est continue ; les orientations théoriques ne s'éteignent pas à la disparition de leurs auteurs, elles continuent d'évoluer, à une vitesse variable selon le contexte scientifique et socioculturel, dans un mouvement continu et progressif qui constitue le ressort de l'évolution. Nous donnerons de temps à autre un aperçu de cette évolution des idées.

1.1. L'orientation maturationniste : A. Gesell (1880-1961)

Pour l'américain Arnold Gesell, le développement psychologique est, à l'image du développement physique, essentiellement affaire de maturation et d'actualisation du potentiel génétique de l'individu en tant que membre d'une espèce spécifique donnée. S'il existe des différences entre les individus d'une même espèce, la marge de variation par rapport au déroulement du programme génétique est très limitée. L'environnement dans lequel grandit l'enfant n'intervient donc que modérément dans le déroulement des séquences développementales. On doit à Gesell les premières descriptions, très finement observées, des principales caractéristiques comportementales de chaque âge qui constituent la base des premières évaluations quantitatives du développement dans les premières années (*cf.* les tests pour bébés dans le chapitre 6). Les stades qu'il a décrits dans le développement de l'enfant présentent un tableau très complet de l'évolution de l'enfant dans tous les domaines.

1.2. L'orientation behavioriste : J. Watson (1878-1958) et B. Skinner (1904-1990)

Le behaviorisme est l'étude du comportement (en anglais : *behavior* = comportement). Watson, lui aussi américain, est le promoteur de l'étude scientifique du comportement animal et humain qui se veut la plus objective possible, basée sur une observation rigoureuse des comportements et non plus sur une connaissance introspective. L'étude du comportement animal avec la mise en évidence des réflexes conditionnés par Pavlov (1849-1939) contribue à l'orientation de ses recherches vers l'apprentissage et l'éducation. Il s'intéresse en particulier aux bébés, ce qui est assez étonnant pour l'époque. Les travaux de Skinner se situent dans le prolongement de ceux de Pavlov et de Watson, avec un élargissement du concept de conditionnement par l'action opérante du sujet sur l'établissement des liens entre stimulus et réponse comportementale, et avec un intérêt particulier pour les implications pédagogiques de cette théorie de l'apprentissage. Dans cette perspective, l'environnement dans lequel vit l'individu prend donc une place importante puisqu'il est pourvoyeur d'expériences variées, qui constituent la base des apprentissages.

1.3. L'orientation psychanalytique : S. Freud (1856-1939)

La démarche de Sigmund Freud, un Autrichien qui s'est exilé en Angleterre à la fin de sa vie, est tout à fait originale et se démarque nettement de celle des auteurs précédents. Sa théorie n'est pas née d'une observation directe, mais d'une reconstruction. Il retrace la genèse de la personnalité à partir de matériau clinique recueilli au cours de thérapies d'enfants ou d'adultes. Au départ de ses travaux, les individus qui constituent la base de ses élaborations théoriques sont plus souvent des patients en demande d'aide psychologique que des individus tous venants (c'est-à-dire ordinaires mais non pas forcément sans problèmes), c'est ce qui en constitue aussi les limites. On peut considérer que sa démarche relève de la psychologie dite génétique telle que nous l'avons décrite précédemment : c'est l'enfant qui explique l'adulte. Dans cette perspective, le rôle de l'environnement dans le développement devient prépondérant par rapport à celui de la maturation. L'individu est façonné par ses expériences personnelles et les relations interpersonnelles qu'il a développées, en particulier pendant l'enfance, période de construction psychique intense. Nous donnerons plus loin un aperçu des principaux concepts et points d'articulation de cette théorie qui a été très féconde en particulier pour l'approche thérapeutique. Cependant le contexte culturel et le cadre pathologique de son élaboration la placent actuellement à l'arrière-plan des théories psychologiques développementales.

1.4. L'orientation éthologique : de H. F. Harlow (1905-1995) à J. Bowlby (1907-1990)

L'éthologie est à l'origine l'étude biologique du comportement des animaux. On peut considérer que K. Lorenz en est le chef de file (1903-1989) avec ses travaux sur l'empreinte, qui correspond à un apprentissage ultra-rapide d'un comportement par le jeune animal au cours d'une période sensible (ou critique, ou optimale) où il est particulièrement prédisposé à cet apprentissage qui va orienter son développement ultérieur. Dans ce cadre, Lorenz s'est intéressé aux comportements de poursuite de sa mère (ou d'un substitut) par le jeune animal. Dans la même ligne, les observations de jeunes bébés singes placés dans des conditions expérimentales d'isolement social plus ou moins important par l'Américain Harlow ont conduit à l'élaboration de la théorie de l'attachement social d'un jeune animal ou bébé humain. Le besoin de contact social, d'attachement à sa mère ou à un congénère apparaît ici dégagé de toute

liaison avec la satisfaction des besoins primaires (comme le besoin alimentaire) et est considéré comme une caractéristique innée de l'espèce.

La convergence des recherches en éthologie et en psychologie du développement vers 1960 a orienté les méthodes d'étude du jeune enfant en donnant naissance à un courant qu'on peut qualifier d'éthologie humaine dont John Bowlby, psychiatre et psychanalyste anglais, est le meilleur représentant. Le recours aux méthodes de l'observation éthologique pour l'étude du jeune enfant est justifié par le fait qu'à cette période l'enfant ne parle pas encore et que son comportement essentiellement non verbal peut être étudié de la même façon que celui des animaux. La théorie de l'attachement humain de Bowlby, contemporaine de celle de Harlow sur l'attachement animal, contredit la théorie freudienne en postulant l'innéité et la primauté de ce besoin social et en démontrant combien le bébé est actif dans l'établissement de ce lien. L'attachement entre un bébé et une personne correspond à la mise en œuvre de conduites destinées au maintien de la proximité des deux partenaires et vise à la rétablir quand elle est compromise.

1.5. L'orientation cognitivo-constructiviste: J. Piaget (1896-1980)

Le suisse Jean Piaget est à l'origine de ce qu'on a qualifié de psychologie génétique sans pour autant se définir comme psychologue de l'enfant : ce n'est pas l'enfant pour lui-même qui l'intéresse, mais l'enfant en tant que moyen d'accès au fonctionnement mental des adultes. Il se définit lui-même comme un épistémologiste (l'épistémologie est la science de la connaissance, l'épistémologie génétique est l'étude des transformations de la connaissance : de l'enfance à l'âge adulte) qui cherche à comprendre d'où vient notre savoir, comment il s'est construit. On peut dire de cette orientation qu'elle est cognitive (elle est centrée sur la genèse des processus mentaux et des connaissances que leur fonctionnement engendre), et constructiviste car toutes nos connaissances s'élaborent au cours des échanges dialectiques entre l'individu et l'environnement dans lequel il se développe, et se structurent progressivement en prenant appui sur les connaissances antérieures et en préparant l'intégration des connaissances nouvelles.

On peut dire de ce courant théorique très important qu'il se situe à mi-chemin des théories maturationnistes de Gesell et des théories

behavioristes de Watson et Skinner, en ce qu'il accorde à la maturation un rôle nécessaire mais non suffisant pour expliquer le développement de l'enfant. En effet, d'autres facteurs sont nécessaires : l'expérience par les opportunités que l'environnement offre à l'enfant d'actualiser les potentialités offertes par la maturation, la transmission sociale et surtout l'équilibration des structures cognitives, notion centrale de la théorie piagétienne sur laquelle nous reviendrons.

1.6. L'orientation psychosociale de H. Wallon (1879-1962)

L'optique dans laquelle se place le français Henri Wallon est beaucoup plus large que celle de Piaget : il ne se limite pas à l'étude de la genèse de la cognition mais veut englober l'ensemble du développement de l'enfant dans une même perspective intégrant aussi bien les aspects cognitifs que les aspects affectifs et sociaux de la personnalité de l'enfant, qui, pour lui, sont indissociables. Il considère en effet que l'enfant est un être social dès sa naissance (il utilise même l'expression « génétiquement social ») et qu'il construit progressivement son identité à travers ses relations à autrui. L'environnement dans lequel se développe l'enfant permet d'actualiser les potentialités qui résident dans son programme génétique en lui apportant au fur et à mesure des occasions d'exercer ses nouvelles capacités.

On peut regretter que sa théorie du développement de l'enfant, plus globale que celle de Piaget, ait eu une moindre audience internationale. Néanmoins, s'il revenait maintenant, Wallon serait heureusement surpris de la place accordée à l'émotion dans les recherches actuelles.

Comme on peut le voir, ces différents auteurs qui ont contribué à la naissance et à l'essor de la psychologie du développement, sont à peu de choses près contemporains et presque nos contemporains. Ils ont parfois eu l'occasion de se rencontrer, de discuter ou tout au moins de lire leurs publications respectives. Leurs idées ont marqué cette science jeune et en premier lieu tous ceux qui continuent à tracer leur chemin dans cette direction : les psychologues actuels du développement de l'enfant.

2. Trois théories de référence en psychologie du développement

2.1. La théorie piagétienne

2.1.1. L'homme et sa méthode

On peut retenir du brillant parcours de J. Piaget une précocité scientifique avec un intérêt particulier pour la biologie, la logique et l'histoire des sciences, pour la philosophie et la toute nouvelle psychologie. Après un séjour d'études en France, qui lui donne l'occasion de travailler au laboratoire d'A. Binet (l'auteur des premiers tests d'intelligence), il revient à Genève où il prend la succession de Claparède à la direction de l'Institut J.-J. Rousseau. Il y mène l'essentiel de ses recherches avec une équipe de collaborateurs remarquables et fonde à Genève le Centre d'Épistémologie génétique en 1955 (*cf.* le site des archives de Piaget). C'est pour répondre à ses propres interrogations sur l'évolution des connaissances humaines qu'il met au point sa méthode d'investigation de la pensée enfantine par l'observation des enfants dans une situation-problème, à propos de laquelle il les interroge en suivant au plus près l'évolution de leur raisonnement et en leur proposant des contre-suggestions : c'est la méthode clinique ou « critique ». Il a auparavant fait des observations systématiques de ses propres enfants dans leurs premières années (remarquables par leur précision et leur fécondité).

2.1.2. Les concepts de base

Les concepts qu'il utilise dans sa description de l'intelligence sont empruntés à sa culture scientifique : à la biologie et à la logique en particulier. Il postule en effet une continuité entre les processus biologiques d'adaptation de l'organisme au milieu dans lequel il vit et les processus psychologiques, car les facteurs extérieurs et intérieurs du développement sont indissociables et la connaissance résulte toujours d'une interaction entre le sujet et l'objet. Ainsi, le fonctionnement de l'intelligence sera décrit avec des termes biologiques (assimilation, accommodation, adaptation) et les structures qui sont générées par son fonctionnement, en termes logiques (structures logico-mathématiques, structures de groupe...).