

Psychologie du développement Enfance et adolescence

Cours et exercices

Tout le catalogue sur
www.dunod.com



P S Y C H O S U P

Psychologie du développement Enfance et adolescence

Cours et exercices

Henri Lehalle
Daniel Mellier

3^e édition
entièrement revue et actualisée

DUNOD

Série « Cours et exercices »
dirigée par Alain Lieury

- G. Besançon *et al.*, *Manuel de psychopathologie*
A. Cerclé, A. Somat, *Psychologie sociale. Cours et exercices*, 2^e édition
N. Guéguen, *Statistique pour psychologues. Cours et exercices*, 3^e édition
M. Huteau, *Psychologie différentielle. Cours et exercices*, 4^e édition
J. Joly, D. Boujard, *Biologie pour psychologues. Cours et exercices*, 3^e édition
H. Lehalle, D. Mellier, *Psychologie du développement. Enfance et adolescence. Cours et exercices*, 3^e édition
A. Lieury, *Psychologie cognitive. Cours et exercices*, 4^e édition

Illustration de couverture
Franco Novati

<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>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, Paris, 2013
ISBN 978 210 058293 8

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^e et 3^e 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.

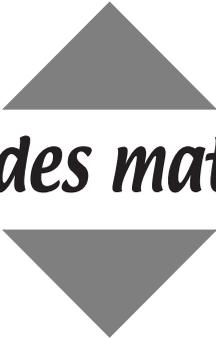


Table des matières

AVANT-PROPOS	XVII
--------------------	------

COURS

CHAPITRE 1 LES ENJEUX DE LA PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT	3
1. Fondements épistémologiques	5
1.1. L'objet de la psychologie du développement	6
1.2. Questions de méthode	7
1.3. Points de repère historiques	10
1.4. Précisions terminologiques	15
2. Vrais et faux débats théoriques	16
2.1. L'inné et l'acquis	16
2.2. Le neurologique et le psychologique	23
2.3. L'individuel et le social	24
2.4. L'individuel et l'universel	25
2.5. La cognition et l'affectivité	27
2.6. Le développement et le fonctionnement	28
3. Concepts fondamentaux	31
3.1. Fonctions développementales et séquences de développement	32

3.2. Stades de développement	37
3.3. Processus, mécanismes, déterminants et facteurs du développement	39
Lectures conseillées	40
CHAPITRE 2 LES INTERACTIONS SOCIALES ET AFFECTIVES DU NOURRISSON	41
1. Les interactions sociales des bébés	44
1.1. Le nouveau-né	45
1.2. Le bébé de 4 à 8 semaines	47
1.3. Les conduites notées entre 3 et 6 mois	49
1.4. Au-delà de 6 mois : l'attention conjointe et la référenciation sociale	50
1.4.1. L'attention conjointe	50
1.4.2. La référenciation sociale	51
1.5. Deux hypothèses contradictoires sur le rôle de la mère	52
2. L'attachement et les premiers liens sociaux	53
2.1. L'origine du concept d'attachement	53
2.2. Le processus d'attachement-détachement selon Bowlby	54
2.3. Le paradigme de la situation inhabituelle	55
2.4. Les développements récents des travaux sur l'attachement	56
3. Le développement émotionnel	57
3.1. Sentiment et expression émotionnelle	60
3.2. La compréhension des émotions	61
3.3. La régulation des émotions	62
4. Conclusion	65
Lectures conseillées	66
CHAPITRE 3 LE DÉVELOPPEMENT SENSORI-MOTEUR ET COGNITIF JUSQU'À 2 ANS	67
1. Le développement perceptif	69
1.1. Les compétences perceptives précoces	70
1.2. L'évaluation des compétences perceptives du nourrisson	71
1.3. L'exemple des comportements visuels	74

1.4. Les relations intersensorielles	77
2. Le développement moteur	78
2.1. Les mouvements : indices de croissance et de développement	79
2.2. La motricité à la naissance	83
2.2.1. Les réflexes	84
2.2.2. L'impulsivité motrice et la motilité spontanée	87
2.2.3. Les actes moteurs dirigés	91
2.3. Développement de la saisie : prendre et tenir	93
2.3.1. Les étapes de la préhension	94
2.3.2. La régulation de la saisie	94
2.4. La locomotion	98
2.4.1. Le contrôle perceptif de la locomotion	98
2.4.2. Gestion du déplacement et prise de risques	99
2.4.3. Le développement des allures	100
3. L'intelligence sensori-motrice	101
3.1. Les étapes de l'intelligence sensori-motrice selon Piaget	102
3.1.1. La naissance et l'évolution de l'intelligence	102
3.1.2. Les étapes de la construction de l'objet	104
3.2. La proposition critique nativiste	105
3.3. Questions de développement	110
3.4. L'évaluation clinique des activités sensori-motrices de l'enfant	112
4. Conclusion	113
Lectures conseillées	114
CHAPITRE 4 LA FONCTION SÉMIOTIQUE ET LA RÉGULATION DES INFÉRENCES	
1. Références et inférences dans les fonctionnements symboliques	119
1.1. Définitions classiques et aspects référentiels	120
1.2. Aspects inférentiels des fonctionnements sémiotiques	123
2. Intelligence pratique et fonction sémiotique	124
2.1. Continuité ou discontinuité	124
2.2. Description de l'évolution et prolongements théoriques	126

3. La diversité des domaines d'exercice de la fonction sémiotique	130
3.1. Les imitations différées	130
3.2. Les jeux symboliques	130
3.3. L'évolution du dessin chez l'enfant	133
3.4. L'image mentale	142
3.5. Évocation verbale et catégorisation	143
3.6. Variété des domaines, unité structurale et liens fonctionnels	144
4. La régulation progressive des inférences : le chaînon manquant	145
4.1. Résolution de problèmes sémiotiques : où est passé Snoopy ?	146
4.2. Apparence, réalité et fausses croyances	147
4.3. Relier des représentations différenciées	150
Lectures conseillées	152
CHAPITRE 5 L'ACQUISITION DU LANGAGE	153
1. La genèse de la parole	156
1.1. Étendue et limites des compétences à la naissance	156
1.2. Substrats neuronaux et plasticité	157
1.3. Maîtrise de la phonation et babillage	159
1.4. Les premiers mots	160
2. Le développement lexical et l'acquisition du langage oral	162
2.1. Le développement lexical	163
2.2. La régulation du langage oral	169
3. Le développement des aspects pragmatiques du langage	177
4. Les aspects développementaux de l'acquisition du langage écrit	181
4.1. Les « stades » d'acquisition de la lecture	181
4.2. Conscience phonologique et conscience morphologique	183
4.3. Les composantes de l'acte d'écriture	184

5. Variabilités, dysphasies, dyslexies	184
5.1. Retards d'acquisition et dysphasies	185
5.2. Les dyslexies développementales	187
Lectures conseillées	190
CHAPITRE 6 LES OPÉRATIONS INTELLECTUELLES	191
1. Fondements théoriques et paradigmes classiques	194
1.1. Les notions de conservation	195
1.2. Les opérations de classification et de sériation	200
1.3. Les opérations « formelles » et l'exemple de la proportionnalité	203
1.4. Les décalages horizontaux et verticaux	208
2. Le structuralisme piagétien	209
2.1. Les concepts de stade et de système	209
2.2. La modélisation structurale chez Piaget	210
3. Cinq aspects des approches « post-piagésiennes » ...	211
3.1. Intégrer le fonctionnement	212
3.2. Modéliser l'ensemble du système cognitif	215
3.3. Nouvelles descriptions des étapes de développement	217
3.4. Définir des opérateurs de développement ou de changement fonctionnel	218
3.5. Discuter le rôle de la mémoire de travail	219
4. L'exemple des activités numériques	220
4.1. « Les chemins du nombre » jusqu'à 7 ans	222
4.2. Les nombres en cheminement après 7 ans	228
4.3. Les dyscalculies développementales	229
Lectures conseillées	230
CHAPITRE 7 L'ÉVOLUTION DES INTERACTIONS ENTRE PAIRS	233
1. Le cadre théorique : deux hypothèses concurrentes	235
2. De la précocité des interactions entre pairs	236

3. La différenciation moi/autre	237
4. Les aspects sociaux des activités ludiques	241
5. Les conflits sociaux	243
6. La prise en compte du point de vue d'autrui : la cognition sociale	247
7. L'importance des groupes de pairs au moment de l'adolescence	249
7.1. Formes de regroupement au moment de l'adolescence	249
7.2. Le groupe de pairs comme groupe de référence	252
7.3. Le groupe de pairs comme milieu de développement et d'influence	253
8. Conclusion	255
Lectures conseillées	256

CHAPITRE 8 SOCIALISATION ET CONSTRUCTION IDENTITAIRE

259

1. Interactions sociales et développement de la personne	262
1.1. Milieu familial et développement	262
1.2. Évolution du modèle psychanalytique	266
1.3. L'expression et le contrôle des émotions enfantines	268
2. Représentations de soi et construction identitaire ...	272
2.1. Précisions conceptuelles	273
2.2. L'exemple de l'identité de genre	274
2.3. Les enjeux identitaires de l'adolescence	278
Lectures conseillées	281

CHAPITRE 9 SAVOIR-FAIRE SOCIAUX ET NORMES SOCIALES

283

1. Les comportements pro-sociaux des jeunes enfants	285
2. Les études sur le développement moral	288

2.1. Les analyses classiques	289
2.1.1. Les observations de Piaget (1932)	290
2.1.2 Les stades de Kohlberg	293
2.1.3. Les raisonnements « pro-sociaux » dans l'enfance et l'adolescence	296
2.2. Aspects méthodologiques et évaluatifs	297
2.3. La question de la séquentialité des stades	300
2.4. La question de la différenciation des types de normes sociales	302
2.5. Variabilités constatées et différenciation du développement moral	306
Lectures conseillées	311
CHAPITRE 10 LES APPROCHES COMPARATIVES DU DÉVELOPPEMENT	313
1. Problématique et difficultés méthodologiques	315
2. Handicaps et développement	321
2.1. L'étude développementale de l'enfant aveugle	323
2.2. L'enfant sourd	326
2.3. L'enfant retardé mental	329
3. Psychopathologie développementale	333
4. Diversité culturelle et développement	340
4.1. La différenciation culturelle du développement	342
4.2. Les formes d'universalité	345
5. Conclusion	348
Lectures conseillées	348
CHAPITRE 11 ORIENTATIONS THÉORIQUES ET CHAMPS D'INTERVENTION EN PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT	349
1. Le développement comme un système complexe en évolution	351
1.1. Préciser les concepts et fixer le vocabulaire	352
1.2. Les ingrédients d'un modèle de développement	352

1.3. Les modèles de type descriptif	355
1.4. La recherche des mécanismes et des déterminants	358
1.5. Trois questions très ouvertes	363
2. Les champs d'intervention : de la recherche à la pratique	365
2.1. Psychologie du développement et éducation	367
2.2. Psychologie du développement et pédiatrie	368
Lectures conseillées	370

QCM, EXERCICES ET CORRIGÉS

CHAPITRE 1 : LES ENJEUX DE LA PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT	373
1. Exercices	373
2. QCM	373
3. Questions ouvertes	374
4. Analyse de données	374
5. Corrigés	376
6. QCM	376
7. Questions ouvertes	376
8. Analyse de données	377
CHAPITRE 2 : LES INTERACTIONS SOCIALES ET AFFECTIVES DU NOURRISSON.....	379
1. Exercices	379
2. QCM	379
3. Questions à traiter en référence au contenu du chapitre	380
4. Corrigés	381
5. QCM	381

6. <i>Questions à traiter en référence au contenu du chapitre</i>	382
CHAPITRE 3 : LE DÉVELOPPEMENT SENSORI-MOTEUR ET COGNITIF JUSQU'À DEUX ANS	383
1. <i>Exercices</i>	383
2. <i>QCM</i>	383
3. <i>Questions à traiter en référence au contenu du chapitre</i>	385
4. <i>Exercice d'observation</i>	386
5. <i>Corrigés</i>	386
6. <i>QCM</i>	386
7. <i>Questions à traiter en référence au contenu du chapitre</i>	387
CHAPITRE 4 : LA FONCTION SÉMIOTIQUE ET LA RÉGULATION DES INFÉRENCES	389
1. <i>Exercices</i>	389
2. <i>QCM</i>	389
3. <i>Questions ouvertes</i>	390
4. <i>Analyse de données</i>	390
5. <i>Corrigés</i>	391
6. <i>QCM</i>	391
7. <i>Questions ouvertes</i>	392
8. <i>Analyse de données</i>	392
CHAPITRE 5 : L'ACQUISITION DU LANGAGE	395
1. <i>Exercices</i>	395
2. <i>QCM</i>	395
3. <i>Questions ouvertes</i>	396
4. <i>Analyse de données</i>	396

5. <i>Corrigés</i>	399
6. <i>QCM</i>	399
7. <i>Questions ouvertes</i>	399
8. <i>Analyse de données</i>	400
CHAPITRE 6 : LES OPÉRATIONS INTELLECTUELLES	401
1. <i>Exercices</i>	401
2. <i>QCM</i>	401
3. <i>Questions ouvertes</i>	402
4. <i>Analyse de données</i>	402
5. <i>Corrigés</i>	404
6. <i>QCM</i>	404
7. <i>Questions ouvertes</i>	405
8. <i>Analyse de données</i>	405
CHAPITRE 7 : L'ÉVOLUTION DES INTERACTIONS	
ENTRE PAIRS	407
1. <i>Exercices</i>	407
2. <i>QCM</i>	407
3. <i>Questions à traiter en référence</i> <i>au contenu du chapitre</i>	408
4. <i>Exercice d'observation</i>	409
5. <i>Corrigés</i>	409
6. <i>QCM</i>	409
7. <i>Questions à traiter en référence</i> <i>au contenu du chapitre</i>	410
CHAPITRE 8 : SOCIALISATION ET CONSTRUCTION	
IDENTITAIRE	411
1. <i>Exercices</i>	411
2. <i>QCM</i>	411

3. <i>Questions ouvertes</i>	412
4. <i>Analyse de données</i>	412
5. <i>Corrigés</i>	414
6. <i>QCM</i>	414
7. <i>Questions ouvertes</i>	415
8. <i>Analyse de données</i>	415
CHAPITRE 9 : SAVOIR-FAIRE SOCIAUX ET NORMES SOCIALES	417
1. <i>Exercices</i>	417
2. <i>QCM</i>	417
3. <i>Questions ouvertes</i>	418
4. <i>Analyse de données</i>	418
5. <i>Corrigés</i>	421
6. <i>QCM</i>	421
7. <i>Questions ouvertes</i>	421
8. <i>Analyse de données</i>	421
CHAPITRE 10 : LES APPROCHES COMPARATIVES DU DÉVELOPPEMENT	423
1. <i>Exercices</i>	423
2. <i>QCM</i>	423
3. <i>Questions à traiter en référence au contenu du chapitre</i>	424
4. <i>Analyse de données</i>	425
5. <i>Corrigés</i>	427
6. <i>QCM</i>	427
7. <i>Questions à traiter en référence au contenu du chapitre</i>	428
8. <i>Analyse de données</i>	428

CHAPITRE 11 : ORIENTATIONS THÉORIQUES ET CHAMPS D'INTERVENTION EN PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT.	429
1. <i>Exercice</i>	429
2. <i>Questions ouvertes</i>	429
3. <i>Corrigé</i>	429
4. <i>Questions ouvertes</i>	429
BIBLIOGRAPHIE	431
INDEX DES NOTIONS	475
INDEX DES AUTEURS	483



Avant-propos

« On ne naît pas homme, on le devient. »

ÉRASME (1469–1536)

La citation d'Érasme mise en exergue ci-dessus se comprend facilement et procure immédiatement un sentiment de vérité, suggérant le long cheminement psychologique qui va de la naissance à l'âge adulte, et l'importance de l'éducation dans ce développement. Mais si nous disons : « on ne devient pas homme sans naître humain », le caractère nécessairement vrai de cette seconde proposition est également une évidence... Le lecteur déjà averti aura reconnu dans la formulation « naître humain » le titre d'un ouvrage de Mehler et Dupoux (1990). On conçoit alors aisément l'objectif de ce manuel : présenter des éléments de connaissance psychologique sur l'évolution de l'enfant et de l'adolescent, de manière à illustrer l'absence de contradiction entre les deux propositions indiquées et à fournir les éléments d'information et d'analyse qui permettent de les relier.

Plusieurs principes de rédaction peuvent guider le plan d'un manuel de psychologie du développement. On peut adopter une organisation en périodes d'âge successives : 0-2 ans, puis 3-6 ans, etc. Mais ce choix rend difficilement accessibles les liens qui doivent obligatoirement être effectués entre les niveaux d'âge pour comprendre les évolutions relatives aux divers aspects du fonctionnement psychologique — ce que l'on désignera par « fonctions développementales » dans le chapitre 1. On peut inversement choisir d'exposer les évolutions successivement pour les grandes « fonctions psychologiques » (l'intelligence, l'affectivité, etc.) avec à chaque fois la prise en compte du développement depuis la naissance jusqu'à l'âge adulte. Mais alors les synthèses par niveau d'âge deviennent difficiles et surtout les relations entre fonctions ne sont pas soulignées et l'exposé donne l'impression d'un développement obligatoirement sectorisé.

Dans ce manuel, nous avons adopté un plan de rédaction qui permet de concilier les avantages des deux options classiques que l'on vient d'indiquer... en essayant d'en limiter les inconvénients. Par conséquent, chaque chapitre est organisé autour d'un thème central, ce qui permet tantôt de suivre une évolution sur plusieurs niveaux d'âge, tantôt de se focaliser sur une période d'âge particulière lorsque le thème l'impose. L'ensemble des chapitres vise à couvrir du mieux possible le vaste champ d'étude de la psychologie du développement.

Le caractère introductif de ce manuel conduit à privilégier l'exposé des grands paradigmes actuels de la recherche et des observations développementales, en limitant les discussions théoriques et techniques. Ces discussions cependant ne seront pas absentes car elles seules permettent de donner un sens aux observations et aux données empiriques. C'est pourquoi le premier chapitre sera consacré à un exposé de type épistémologique et méthodologique, avec une présentation de questions fondamentales auxquelles la psychologie du développement cherche à répondre.

Pour les auteurs de ce manuel qui ont eu la chance d'enseigner depuis un certain nombre d'années et qui ont encore la chance d'avoir quelques années d'enseignement à venir..., cet ouvrage est d'abord un hommage aux enseignants qui les ont formés et aux collègues avec lesquels des discussions stimulantes ont pu s'instaurer. Mais les auteurs doivent également beaucoup à la sagacité, l'humour et l'originalité des générations d'étudiants. On croit toujours que c'est l'enseignant qui forme les étudiants, mais la perspective interactionniste de ce manuel oblige à reconnaître que les enseignants apprennent beaucoup des réactions des étudiants.



Cours



Sommaire

- ▶ **Chapitre 1. Les enjeux de la psychologie
du développement Page 3**
- ▶ **Chapitre 2. Les interactions sociales
et affectives du nourrisson Page 41**
- ▶ **Chapitre 3. Le développement sensori-moteur
et cognitif jusqu'à 2 ans Page 67**
- ▶ **Chapitre 4. La fonction sémiotique
et la régulation des inférences Page 117**
- ▶ **Chapitre 5. L'acquisition du langage Page 153**
- ▶ **Chapitre 6. Les opérations intellectuelles... Page 191**
- ▶ **Chapitre 7. L'évolution des interactions
entre pairs Page 233**
- ▶ **Chapitre 8. Socialisation et construction
identitaire Page 259**
- ▶ **Chapitre 9. Savoir-faire sociaux
et normes sociales Page 283**
- ▶ **Chapitre 10. Les approches comparatives
du développement Page 313**
- ▶ **Chapitre 11. Orientations théoriques
et champs d'intervention
en psychologie
du développement Page 349**



CHAPITRE

1



*Les enjeux de la psychologie
du développement*



Sommaire

- ▶ *1. Fondements épistémologiques Page 5*
- ▶ *2. Vrais et faux débats théoriques Page 16*
- ▶ *3. Concepts fondamentaux..... Page 31*

La psychologie du développement est la partie de la psychologie générale qui étudie les changements individuels, c'est-à-dire l'*ontogenèse*. En effet, on distingue classiquement la « phylogénèse », étude de l'évolution des espèces et « l'ontogenèse » centrée sur l'évolution individuelle. Cette distinction doit être complétée par la perspective historique (« sociogénèse ») qui concerne l'évolution des sociétés et des cultures, aussi bien pour l'espèce humaine que pour certaines sociétés animales, dont les éthologues étudient l'évolution en milieu naturel. L'idée de *sociogénèse* exprime uniquement le fait que toute société a une histoire et se transforme au cours du temps. Elle n'implique pas, contrairement à l'idéologie dominante au XIX^e siècle (Lehalle, 2006 a), que l'on puisse hiérarchiser les sociétés les unes par rapport aux autres selon leur degré supposé d'évolution.

Ces trois approches (phylogénèse, sociogénèse et ontogenèse) correspondent à des échelles d'évolution différentes mais elles ne peuvent être totalement dissociées. L'évolution individuelle est déterminée par les évolutions antérieures de l'espèce et par les circonstances et les acquis historiques. En retour, les processus en jeu dans l'ontogenèse orientent ou canalisent les potentialités de l'espèce (Gottlieb, 1991, 2002); ils contribuent également à l'évolution des sociétés sous le double aspect de la reproduction sociale (transmission intergénérationnelle) et des transformations sociales.

Ces remarques liminaires invitent à préciser en introduction les principaux concepts de la psychologie du développement et les enjeux théoriques que l'on retrouvera dans les chapitres suivants de ce manuel.

1. Fondements épistémologiques

La réflexion épistémologique est celle qui permet de justifier la pertinence d'un champ de recherche et de préciser les contraintes inhérentes au progrès des connaissances dans ce domaine. S'agissant de la psychologie du développement, la première évidence est de l'inclure dans la psychologie générale dont l'objectif est d'étudier les comportements pour inférer les lois ou les principes du fonctionnement mental et de ses variations. À ce titre, l'objet et les méthodes de la psychologie générale sont également ceux de la psychologie du développement. Mais la psychologie est une discipline clivée en champs d'étude complémentaires. La psychologie du développement constitue l'une des grandes spécialités de la psycho-

logie, et, comme pour la psychologie sociale ou la psychopathologie, c'est son objet d'étude qui la spécifie. La réflexion épistémologique doit donc commencer par préciser l'objet de la psychologie du développement. Cela conduira ensuite à un bref aperçu méthodologique, puis à quelques points de repère historiques.

1.1. L'objet de la psychologie du développement

Pour justifier l'existence d'une psychologie du développement, il suffit de considérer que le fonctionnement actuel d'un individu dépend de ses expériences passées et des modalités d'ajustement qu'il a pu construire au travers des circonstances sociales et environnementales constitutives de sa trajectoire personnelle.

Ainsi, une approche intuitive de la psychologie du développement consiste, comme on l'a suggéré dans l'introduction de ce chapitre, à la définir comme l'étude des changements individuels au travers de la succession des âges de la vie, depuis la période foetale jusqu'à l'âge adulte et jusqu'au vieillissement. Cette perspective dite « vie entière » (*life span* en anglais) était déjà discutée dans les années 1970 et tend à s'imposer actuellement. Toutefois, cette approche intuitive amène deux séries de remarques.

Tout d'abord, si la perspective « vie entière » est envisageable de droit, sa mise en œuvre apparaît relativement prématurée. En effet, les études réellement développementales ont jusqu'à présent essentiellement concerné la période de l'enfance et de l'adolescence. L'âge adulte se prête assez mal à des études de ce type, en raison de la grande variabilité des trajectoires individuelles et de la diversité des objectifs que se fixent les individus. De plus, il est difficile d'assimiler les mécanismes du vieillissement à ceux de la construction psychologique au cours de l'enfance et de l'adolescence : considérer l'involution psychologique à la fin de la vie comme étant l'inverse de l'évolution à son début serait une théorisation grossière, peu plausible, et reposant sur la croyance dans le caractère inéluctable de l'involution psychologique... Ce manuel sera donc centré sur la période de l'enfance et de l'adolescence (pour une synthèse des travaux en psychologie du vieillissement, cf. Fontaine, 1999).

Ensuite, sur un plan épistémologique, il faut souligner que le développement, comme toute évolution, ne se révèle pas directement à l'observateur. Celui-ci doit en quelque sorte « interroger le réel » si bien que l'objet de l'analyse n'est jamais le développement en lui-même (a-t-on jamais « vu » un enfant grandir ?) mais les différences comportementales attestées à la suite de comparaisons diverses (comme on compare des mesures successives pour apprécier l'évolution de la taille d'un enfant). La psychologie du développement est essentiellement une psychologie comparative : comparaisons selon l'âge, comparaisons selon les circonstances et les contraintes de l'évolution (cf. chap. 10).

Le fait que l'objet direct de l'étude soit constitué par des différences comportementales attestées oblige à penser cet objet en liaison avec les méthodes utilisées pour produire ces différences.

1.2. Questions de méthode

La psychologie du développement utilise l'ensemble des méthodes communes aux diverses spécialités de la psychologie :

- méthode expérimentale permettant d'évaluer la plausibilité d'une hypothèse ;
- méthode clinique avec l'analyse approfondie de cas individuels issus en particulier de la pratique de terrain ;
- méthode psychométrique avec l'utilisation d'instruments de mesure standardisés (tests).

Ces méthodes reposent sur des contraintes logiques (qu'est-ce qu'une *preuve* en psychologie ?) et statistiques dont l'exposé ferait sortir du cadre de ce manuel. En revanche, il est utile de préciser quelques aspects méthodologiques plus directement liés à la psychologie du développement et nécessaires par conséquent à la compréhension des chapitres suivants. Une idée assez commune est de penser que pour connaître un enfant, il suffit de l'observer. Mais les réalités psychologiques ne se révèlent pas d'elles-mêmes. Toute observation implique de la part de l'observateur à la fois une sélection d'indices (quand on observe, on ne peut tout noter, et si l'on réalise un enregistrement vidéo... l'observation réelle reste à faire par la suite !) et un regroupement en catégories (tel comportement étant assimilé à d'autres comportements, regroupés dans une même catégorie). Aussi, pour être instructive, l'observation implique-t-elle que l'observateur s'interroge sur quelque chose et recherche les moyens les plus objectifs de trouver des éléments de réponse.

Prenons l'exemple des études menées depuis longtemps sur les activités des enfants dans les cours de récréation. Il est facile d'imaginer la complexité de telles études. En réalité, un observateur ne « voit » rien de ce qui se passe s'il ne s'interroge pas sur quelque chose : le caractère solitaire ou social des activités, la nature des jeux, les types d'échange et leur degré de convivialité, le caractère ludique ou violent des bagarres éventuelles, le déroulement des interactions entre garçons et filles ou entre plus jeunes et plus âgés, etc. Chaque interrogation aboutit à l'élaboration d'une « grille d'observation » précisant des catégories de comportement et les indices comportementaux les plus objectifs possibles qui permettent le regroupement en catégories. Notons que l'observation ne produit pas en elle-même un objet d'étude, au sens défini précédemment, car une observation n'est pas directement comparative. Mais plusieurs observations, recueillies chacune dans des conditions précises, peuvent produire un objet d'étude comparatif, tel : comparer les types d'interaction sociale dans les cours de récréation selon les niveaux d'âge des enfants concernés.

Lorsque des conditions d'observation ont été définies pour une classe de situations, on parle de « paradigme expérimental ». Ce terme désigne les cas où :

- de nombreuses recherches ont exploré les variations multiples d'une même situation prototypique d'observation ;

– une théorisation de référence permet d’interpréter les phénomènes produits dans la situation.

L’un des objectifs de ce manuel est de présenter les principaux paradigmes actuellement discutés et utilisés en psychologie du développement. Par exemple, on parle du « paradigme de l’habituation » (cf. chap. 3) utilisé pour explorer les capacités perceptives des bébés, ou du paradigme de la « situation inhabituelle » pour l’étude des liens sociaux primaires (cf. chap. 2), ou du « paradigme des conservations » pour l’étude des opérations intellectuelles (cf. chap. 6), etc.

Enfin, les modalités de comparaison selon l’âge correspondent à une distinction classique en psychologie du développement. On parle de « méthode transversale » lorsque les groupes d’âges comparés sont constitués d’enfants différents : un groupe d’enfants de 5 ans, un groupe d’enfants de 6 ans, un groupe d’enfants de 7 ans pour étudier l’évolution des performances en lecture. On parle de « méthode longitudinale » lorsque les mêmes enfants (ou à la limite un même enfant) sont suivis pendant un certain laps de temps, avec des évaluations régulières permettant d’apprécier leur développement. La méthode longitudinale présente des difficultés pratiques, surtout si le suivi est effectué sur une longue période (problème dit de la « fonte de l’échantillon »); elle comporte également des difficultés théoriques avec un effet « test-retest » possible puisqu’il y a plusieurs évaluations successives (en étant « retesté », l’enfant peut bénéficier de l’expérience acquise lors du premier « test », sans qu’il y ait une véritable évolution développementale). Mais cette méthode s’avère précieuse si l’on souhaite vérifier que les évolutions observées au niveau des groupes transversaux se retrouvent bien au niveau des individus. En effet, lorsque plusieurs étapes de développement sont attestées en comparant des groupes d’âge, elles ne se retrouvent pas nécessairement au niveau de chaque individu.

En psychologie du développement, il est donc habituel de combiner les deux types de méthode. Ainsi la comparaison des résultats longitudinaux aux résultats transversaux permet de vérifier s’il y a eu ou non un effet « test-retest » et si les trajectoires individuelles reflètent bien les différences entre les groupes d’âge. On peut également utiliser une méthode dite « séquentielle » ou « longitudinale transverse » qui comporte à la fois un aspect transversal (car des groupes d’enfants d’âges différents sont constitués au début de l’étude) et un aspect longitudinal (car chaque enfant de chaque groupe est suivi longitudinalement pendant un certain temps). Le suivi longitudinal se trouve donc allégé. Mais le temps du suivi de chaque enfant est inférieur à l’étendue des âges considérés sur l’ensemble de l’échantillon.

Pour pallier les inconvénients pratiques de la méthode longitudinale, certains auteurs privilégient l’analyse hiérarchique. Cette technique statistique permet de vérifier si une séquence de développement est respectée au niveau individuel (Gréco, 1985 et exercices du chapitre 6). Une théorie développementale peut, en effet, conduire à prédire que plusieurs aptitudes (aptitudes A, B, C, D, etc.) devraient appa-

raître chez les enfants dans un ordre déterminé : A, puis B, puis C, puis D (Longeot, 1969). Dans ce cas, plutôt que d'attendre, en suivi longitudinal, le temps nécessaire pour vérifier si tous les enfants passent effectivement par toutes les étapes prévues, on peut, dans un ou plusieurs groupes d'âge transversaux, vérifier si les enfants ont tous un niveau de performance conforme à la prédiction théorique. Dans ce cas, ou bien ils réussissent seulement A, ou bien A et B, ou bien A, B et C, ou bien A, B, C et D; tous les autres patterns de réponses (par exemple réussir A et C, mais pas B) infirmeraient la prédiction. On évalue alors la distance entre l'échelle parfaite (aucun pattern en désaccord avec la prédiction) et l'échelle observée.

Les principes de l'analyse hiérarchique se retrouvent dans les techniques d'analyse de données utilisant la modélisation mathématique Rasch (cf. encadré 1.1 et figure 1.1) (voir également Dixon et C.F. Moore (2000) pour une discussion méthodologique des conditions empiriques permettant d'inférer l'existence d'une succession développementale).

Encadré 1.1

La modélisation RASCH en psychologie du développement

Les ouvrages de Bond et Fox (2001) et de Penta, Arnould et Decruynaere (2005) présentent très clairement l'historique et les principes du modèle Rasch tel qu'il est utilisé en psychologie du développement. Cette modélisation est également pertinente en psychologie différentielle. Elle s'appuie sur les travaux que le mathématicien Georg Rasch a menés dans les années soixante pour dépasser la circularité des procédures psychométriques. En effet, la difficulté d'un item (*N.B.* : un item est une question dans un test qui en comporte plusieurs) est classiquement évaluée à partir des réponses formulées par un ensemble d'individus, mais inversement la performance individuelle est à son tour évaluée à partir des réponses que l'individu donne à un ensemble d'items...

Comme pour l'analyse hiérarchique, l'idée de base du modèle Rasch est de construire un scalogramme croisant dans un tableau à double entrée l'ordination des items selon leur niveau de difficulté et l'ordination des individus selon leur niveau de performance. Ainsi, les deux hiérarchies, celle des items et celle des individus en développement, sont explicitement évaluées l'une par rapport à l'autre.

À partir de ce scalogramme, une modélisation probabiliste vise à définir une échelle abstraite de mesure unidimensionnelle sur laquelle se trouvent simultanément placés les items et les individus. Cette échelle représente la fonction psychologique en développement.

On aboutit alors à des graphiques analogues à celui de la figure 1.1. L'axe vertical correspond à la dimension de développement (qui va du moins déve-



loppé au plus développé). Sur cette dimension de mesure sont placés les enfants (représentés par des carrés) selon leur niveau de développement, et les items (représentés par des cercles) selon leur place dans la séquence développementale. La taille de chaque élément (carré ou cercle) varie car elle représente par convention une estimation de l'erreur d'évaluation de l'élément sur la dimension de développement (plus la taille du cercle ou du carré est grande plus l'incertitude de l'évaluation est grande). Enfin l'axe horizontal représente l'éloignement par rapport à la dimension de développement. Dans la partie centrale, les éléments (enfants ou items) sont en accord avec le modèle c'est-à-dire avec le caractère unidimensionnel et ordonné de l'échelle de développement. À l'inverse, les éléments situés dans les parties gauche et droite de la figure (dans l'exemple, il s'agit de « Betty » et des items W et V) infirment le caractère unidimensionnel et ordonné de l'échelle.

En définitive, avec cette procédure d'analyse, on peut repérer à la fois les items qui constituent une échelle développementale et ceux qui s'en écartent. On repère également les enfants dont le développement diffère de la séquence habituellement observée.

1.3. Points de repère historiques

La problématique de la psychologie du développement, avec son objet et ses méthodes, résulte d'une longue évolution historique dont on peut retracer ici quelques éléments. Pour des informations complémentaires, on peut se reporter à l'histoire de la psychologie de l'enfant proposée par Ottavi (2001). Cet ouvrage n'est pas véritablement une histoire de la psychologie du développement, mais plutôt une histoire des conceptions et des idées sur l'enfance en rapport avec l'éducation et plus particulièrement l'éducation scolaire. Cependant des informations utiles sur l'origine et l'évolution de la psychologie du développement sont présentées avec en fin d'ouvrage quelques notes biographiques. De telles notes biographiques sur les grands auteurs de la psychologie du développement sont également disponibles dans Mallet, Meljac, Baudier et Cuisinier (2003). De son côté, Lehalle (2006 a) a résumé l'histoire de la psychologie du développement selon quatre points de vue complémentaires : la construction de l'*objet* d'étude, l'évolution des *méthodes* (qui déterminent en réalité l'objet d'étude), celle des *théorisations* (qui donnent du sens aux évidences empiriques), le rôle des *circonstances sociales* (qui peuvent en partie expliquer le caractère chaotique et non pas linéaire des changements historiques).

D'une manière générale, les discours sur l'enfance ou l'adolescence reflètent les préoccupations et les croyances des périodes historiques successives, jusqu'à la période actuelle où la volonté d'un discours scientifique domine. Cependant, il y a parfois quelques marginaux qui anticipent sur les évolutions futures...

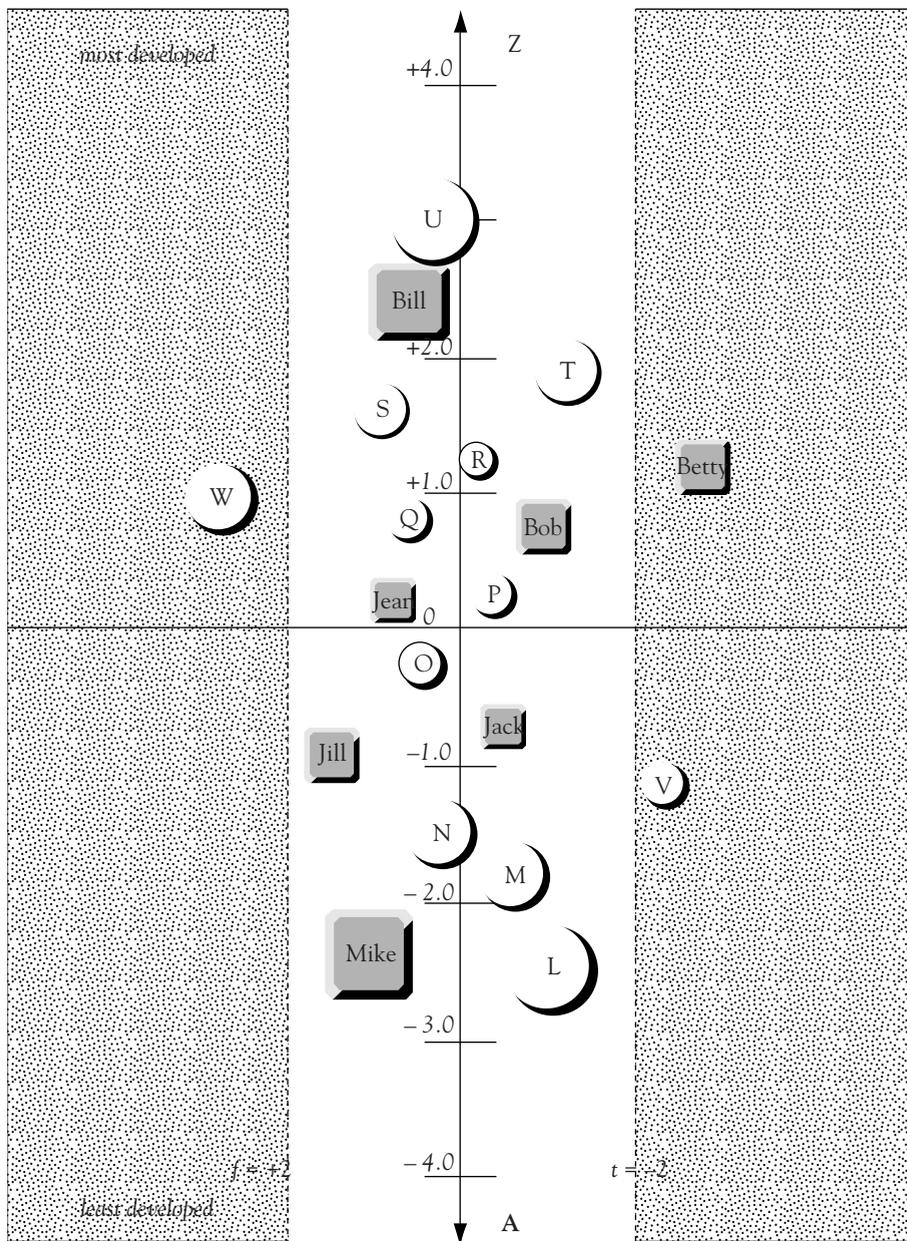


Figure 1.1

Une illustration de la modélisation Rasch (d'après Bond et Fox, 2001, page 22)
 Chaque enfant (représenté par un carré) et chaque item (représenté par un cercle)
 sont situés sur une échelle abstraite de mesure unidimensionnelle représentant
 le développement d'une fonction psychologique (voir l'encadré 1.1).

Il est habituel de considérer l'Antiquité grecque et romaine comme une période où l'enfant n'avait aucun droit ; même sa survie à la naissance dépendait de la décision de l'autorité paternelle. Ainsi Bideaud, Houdé et Pédielli (1993) rappellent que Sénèque estimait raisonnable de noyer les enfants débiles et faibles et que Tacite soulignait l'excentricité des juifs qui voulaient maintenir en vie tous les nourrissons. Par ailleurs, le travail historique de Ariès (1973) a montré l'évolution des conceptions de l'enfance avec un changement important à partir du XVII^e siècle. Alors que l'enfant était auparavant assimilé aux adultes, dans un contexte où les naissances étaient plus nombreuses, la mortalité infantile plus fréquente... et la vie en moyenne plus courte, les conceptions dominantes ont progressivement valorisé l'enfant pour lui-même tout en lui faisant une place à part, à côté de la société des adultes. Comme le précise Ariès (1973, p. 177) :

« Dans la société médiévale [...] le sentiment d'enfance n'existait pas ; cela ne signifie pas que les enfants étaient négligés, abandonnés, ou méprisés. Le sentiment d'enfance ne se confond pas avec l'affection des enfants : il correspond à une conscience de la particularité enfantine. »

De fait, au-delà des traces historiques disponibles, il est difficile de reconstituer les comportements réels des adultes vis-à-vis des enfants. Même pour la période de l'Antiquité, il n'est pas nécessairement faux de se représenter positivement l'environnement social et affectif de la grande majorité des enfants... Et même, il n'est pas certain que le sentiment d'enfance ait été aussi tardif que le suggère Ariès (Becchi et Julia, 1996).

Cela dit, il est important de remarquer que les discours sur l'enfance ont été pendant très longtemps des discours prescriptifs sur l'éducation des enfants, c'est-à-dire sur les principes qu'il convient de respecter pour optimiser la formation des futurs adultes. C'était probablement l'une des préoccupations d'Aristote qui fut appelé par Philippe de Macédoine pour être le précepteur du futur Alexandre le Grand. Au I^{er} siècle, Quintilien déplore déjà le recours aux châtimens corporels et développe l'idée d'une nature spécifique à l'enfance (promptitude intellectuelle, vivacité de la mémoire, capacité à imiter) dont l'éducateur doit tenir compte (Becchi et Julia, 1996). Souvenons-nous par la suite des réflexions éducatives proposées par Rabelais avec sa conception libertaire de l'abbaye imaginaire de Thélème, par Montaigne qui refusait lui aussi les châtimens corporels et valorisait la structuration des connaissances comparée à leur simple accumulation... mais qui écrivait également – dures contraintes de l'époque : « J'ai perdu deux ou trois enfants en nourrices, non sans regrets, mais sans fascherie » (cité par Ariès, 1973, p. 60), sans oublier Érasme qui valorisait les progressions pédagogiques adaptées aux enfants et l'utilisation du jeu pour motiver les exercices scolaires, et qui écrivait : « On ne naît pas homme, on le devient » (cité par Bideaud, Houdé et Pédielli, 1993, p. 8).