

# Psychologie du développement Enfance et adolescence

Cours et exercices

Tout le catalogue sur  
[www.dunod.com](http://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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> édition

N. Guéguen, *Statistique pour psychologues. Cours et exercices*, 3<sup>e</sup> édition

M. Huteau, *Psychologie différentielle. Cours et exercices*, 4<sup>e</sup> édition

J. Joly, D. Boujard, *Biologie pour psychologues. Cours et exercices*, 3<sup>e</sup> édition

H. Lehalle, D. Mellier, *Psychologie du développement. Enfance et adolescence. Cours et exercices*, 3<sup>e</sup> édition

A. Lieury, *Psychologie cognitive. Cours et exercices*, 4<sup>e</sup> édition

*Illustration de couverture*  
Franco Novati

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.

Le Code de la propriété intellectuelle du 1<sup>er</sup> 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

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. 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).



© 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<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> 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
<b>1. Fondements épistémologiques</b> .....	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
<b>2. Vrais et faux débats théoriques</b> .....	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
<b>3. Concepts fondamentaux</b> .....	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
<b>Lectures conseillées</b> .....	40
<b>CHAPITRE 2 LES INTERACTIONS SOCIALES ET AFFECTIVES DU NOURRISSON</b> .....	41
<b>1. Les interactions sociales des bébés</b> .....	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
<b>2. L'attachement et les premiers liens sociaux</b> .....	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
<b>3. Le développement émotionnel</b> .....	57
3.1. Sentiment et expression émotionnelle .....	60
3.2. La compréhension des émotions .....	61
3.3. La régulation des émotions .....	62
<b>4. Conclusion</b> .....	65
<b>Lectures conseillées</b> .....	66
<b>CHAPITRE 3 LE DÉVELOPPEMENT SENSORI-MOTEUR ET COGNITIF JUSQU'À 2 ANS</b> .....	67
<b>1. Le développement perceptif</b> .....	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
<b>2. Le développement moteur .....</b>	<b>78</b>
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
<b>3. L'intelligence sensori-motrice .....</b>	<b>101</b>
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
<b>4. Conclusion .....</b>	<b>113</b>
<b>Lectures conseillées .....</b>	<b>114</b>
<b>CHAPITRE 4 LA FONCTION SÉMIOTIQUE ET LA RÉGULATION DES INFÉRENCES .....</b>	
<b>1. Références et inférences dans les fonctionnements symboliques .....</b>	<b>119</b>
1.1. Définitions classiques et aspects référentiels .....	120
1.2. Aspects inférentiels des fonctionnements sémiotiques .....	123
<b>2. Intelligence pratique et fonction sémiotique .....</b>	<b>124</b>
2.1. Continuité ou discontinuité .....	124
2.2. Description de l'évolution et prolongements théoriques .....	126

<b>3. La diversité des domaines d'exercice de la fonction sémiotique</b> .....	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
<b>4. La régulation progressive des inférences : le chaînon manquant</b> .....	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
<b>Lectures conseillées</b> .....	152
<b>CHAPITRE 5 L'ACQUISITION DU LANGAGE</b> .....	153
<b>1. La genèse de la parole</b> .....	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
<b>2. Le développement lexical et l'acquisition du langage oral</b> .....	162
2.1. Le développement lexical .....	163
2.2. La régulation du langage oral .....	169
<b>3. Le développement des aspects pragmatiques du langage</b> .....	177
<b>4. Les aspects développementaux de l'acquisition du langage écrit</b> .....	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



<b>5. Variabilités, dysphasies, dyslexies</b> .....	184
5.1. Retards d'acquisition et dysphasies .....	185
5.2. Les dyslexies développementales .....	187
<b>Lectures conseillées</b> .....	190
<b>CHAPITRE 6 LES OPÉRATIONS INTELLECTUELLES</b> .....	191
<b>1. Fondements théoriques et paradigmes classiques</b> ....	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
<b>2. Le structuralisme piagétien</b> .....	209
2.1. Les concepts de stade et de système .....	209
2.2. La modélisation structurale chez Piaget .....	210
<b>3. Cinq aspects des approches « post-piagésiennes »</b> ...	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
<b>4. L'exemple des activités numériques</b> .....	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
<b>Lectures conseillées</b> .....	230
<b>CHAPITRE 7 L'ÉVOLUTION DES INTERACTIONS     ENTRE PAIRS</b> .....	233
<b>1. Le cadre théorique :         deux hypothèses concurrentes</b> .....	235
<b>2. De la précocité des interactions entre pairs</b> .....	236

3. <i>La différenciation moi/autre</i> .....	237
4. <i>Les aspects sociaux des activités ludiques</i> .....	241
5. <i>Les conflits sociaux</i> .....	243
6. <i>La prise en compte du point de vue d'autrui : la cognition sociale</i> .....	247
7. <i>L'importance des groupes de pairs au moment de l'adolescence</i> .....	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. <i>Conclusion</i> .....	255
<i>Lectures conseillées</i> .....	256
<b>CHAPITRE 8 SOCIALISATION ET CONSTRUCTION IDENTITAIRE</b> .....	259
1. <i>Interactions sociales et développement de la personne</i> .....	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. <i>Représentations de soi et construction identitaire</i> ...	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
<i>Lectures conseillées</i> .....	281
<b>CHAPITRE 9 SAVOIR-FAIRE SOCIAUX ET NORMES SOCIALES</b> .....	283
1. <i>Les comportements pro-sociaux des jeunes enfants</i> .....	285
2. <i>Les études sur le développement moral</i> .....	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
<b>Lectures conseillées</b> .....	311
<b>CHAPITRE 10 LES APPROCHES COMPARATIVES DU DÉVELOPPEMENT</b> .....	313
<b>1. Problématique et difficultés méthodologiques</b> .....	315
<b>2. Handicaps et développement</b> .....	321
2.1. L'étude développementale de l'enfant aveugle .....	323
2.2. L'enfant sourd .....	326
2.3. L'enfant retardé mental .....	329
<b>3. Psychopathologie développementale</b> .....	333
<b>4. Diversité culturelle et développement</b> .....	340
4.1. La différenciation culturelle du développement .....	342
4.2. Les formes d'universalité .....	345
<b>5. Conclusion</b> .....	348
<b>Lectures conseillées</b> .....	348
<b>CHAPITRE 11 ORIENTATIONS THÉORIQUES ET CHAMPS D'INTERVENTION EN PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT</b> .....	349
<b>1. Le développement comme un système complexe     en évolution</b> .....	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
<b>2. Les champs d'intervention : de la recherche à la pratique .....</b>	<b>365</b>
2.1. Psychologie du développement et éducation .....	367
2.2. Psychologie du développement et pédiatrie .....	368
<b>Lectures conseillées .....</b>	<b>370</b>

## **QCM, EXERCICES ET CORRIGÉS**

<b>CHAPITRE 1 : LES ENJEUX DE LA PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT .....</b>	<b>373</b>
1. <i>Exercices</i> .....	373
2. <i>QCM</i> .....	373
3. <i>Questions ouvertes</i> .....	374
4. <i>Analyse de données</i> .....	374
5. <i>Corrigés</i> .....	376
6. <i>QCM</i> .....	376
7. <i>Questions ouvertes</i> .....	376
8. <i>Analyse de données</i> .....	377
<b>CHAPITRE 2 : LES INTERACTIONS SOCIALES ET AFFECTIVES DU NOURRISSON.....</b>	<b>379</b>
1. <i>Exercices</i> .....	379
2. <i>QCM</i> .....	379
3. <i>Questions à traiter en référence au contenu du chapitre .....</i>	<i>380</i>
4. <i>Corrigés</i> .....	381
5. <i>QCM</i> .....	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
<b>CHAPITRE 6 : LES OPÉRATIONS INTELLECTUELLES</b> .....	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
<b>CHAPITRE 7 : L'ÉVOLUTION DES INTERACTIONS</b>	
<b>ENTRE PAIRS</b> .....	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
<b>CHAPITRE 8 : SOCIALISATION ET CONSTRUCTION</b>	
<b>IDENTITAIRE</b> .....	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
<b>CHAPITRE 9 : SAVOIR-FAIRE SOCIAUX ET NORMES SOCIALES</b> .....	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
<b>CHAPITRE 10 : LES APPROCHES COMPARATIVES DU DÉVELOPPEMENT</b> .....	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 éthologistes 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<sup>e</sup> 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...

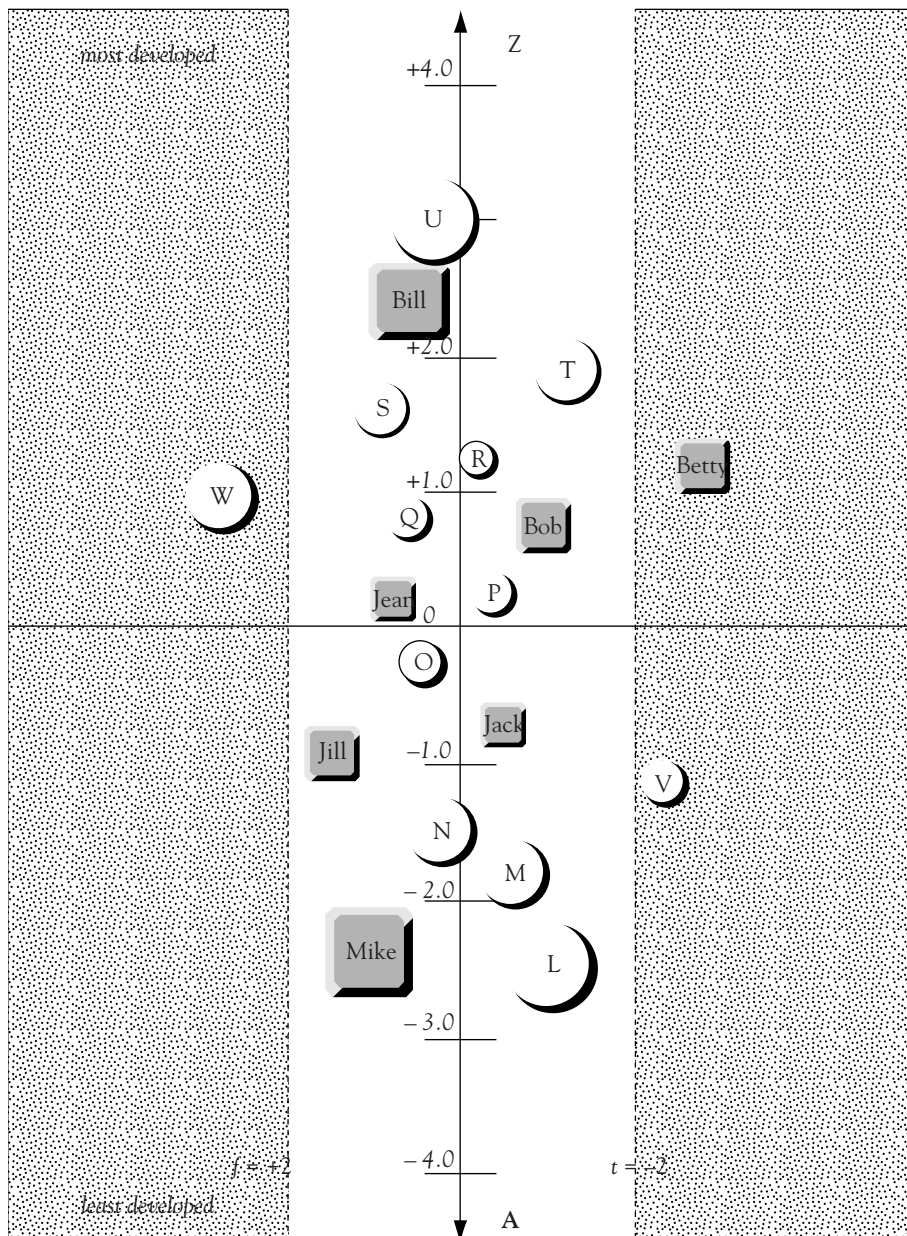


Figure 1.1

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 Pédinielli (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<sup>e</sup> 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<sup>er</sup> 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 Pédinielli, 1993, p. 8).