

MANUELS VISUELS DE LICENCE

Cours

Exercices

Corrigés

200 photos et schémas

Sites web



Psychologie du



développement



Enfance et adolescence



Hélène Ricaud-Droisy
Claire Safont-Mottay
Nathalie Oubrayrie-Roussel

DUNOD

聖

觀自

菩薩

波羅

暹

弟子

菩提

恭

僧

佛光山修持中

Table des matières

Introduction

1 – HISTORIQUE ET DÉFINITIONS

- 1. Origine. 2
- 2. Champs et pratiques de la psychologie du développement 2
- 3. Les méthodes d'étude du sujet : de la naissance à l'adolescence 5

I. Naissance et courants de la psychologie du développement . 20

- 1. Approches classiques 21
- 2. Approches interactionnistes 32
- 3. Approches contextualistes 40
- 4. Approche de l'apprentissage social 42

2 – ÉLÉMENTS DE BASE SUR LE DÉVELOPPEMENT

I. Le développement physique 47

II. Le développement postural et moteur 49

III. Le développement sensoriel 53

- 1. Développement visuel 53
- 2. Développement auditif 54
- 3. Développement olfactif 54
- 4. Développement gustatif 54
- 5. Développement tactile 55

IV. Le développement cognitif et langagier 55

- 1. Le développement cognitif 55
- 2. Le développement langagier 71

V. Le développement socio-affectif	75
1. Du bébé à l'enfant d'âge scolaire	75
2. Chez l'adolescent	91
VI. Le développement des conduites symboliques : l'exemple du jeu et du dessin	95
1. Le jeu	95
2. Le dessin	104

3 – LES MILIEUX DE VIE DE L'ENFANT ET DE L'ADOLESCENT

I. La famille	114
1. Première époque : de l'âge de la mère à l'âge du père.	114
2. Deuxième époque : l'implication parentale précoce.	117
3. La prise en compte des deux parents : une lente évolution	121
II. Les structures d'accueil petite enfance	129
1. La crèche collective	132
2. La crèche familiale	133
3. La crèche parentale	134
4. L'école maternelle.	135
III. L'institution scolaire	137
1. L'école primaire	137
2. Le collège	138
3. Le lycée	139

4 – LES PRATIQUES ÉDUCATIVES FAMILIALES

I. Cadrage historico-politique, définitions et théories de référence	144
1. Cadrage socio-historique	144
2. Définitions	146
II. Classifications	147
III. Effets des classifications sur le développement des enfants et des adolescents	154
1. Effets sur le développement cognitif de l'enfant	154
2. Effets sur le développement affectif et social de l'enfant	158
3. Effets sur le développement de l'autonomie et la réussite scolaire des adolescents	160
IV. Programmes de formation parentale	161
V. Que perçoivent et que pensent les enfants ?	163
1. À propos de l'éducation familiale...	164
2. À propos de l'éducation institutionnelle...	164
3. Ressemblances et différences	164

5 – LES RELATIONS INTERPERSONNELLES ET LA CONSTRUCTION DE SOI DE L'ENFANT ET DE L'ADOLESCENT

I. La socialisation de l'enfant	171
1. Ontogenèse de la socialisation	171
2. Les relations entre pairs	174
II. Les conflits interpersonnels	181
1. Les types de conflits	183
2. Les stratégies de résolution de conflit.	185
3. Évolution du conflit interpersonnel et développement de l'enfant.	187
III. La socialisation verticale ou les relations interpersonnelles entre l'enfant et l'adolescent avec l'adulte	191
1. Chez l'enfant	191
2. Chez l'adolescent	195
IV. Le développement de l'identité personnelle et la construction de soi	197
1. L'identité : un système dynamique de représentations	198
2. L'identité comme médiation sociale	202
3. Les perspectives d'E. Erikson et de J. Marcia	206

ANNEXES

I. Code de déontologie des psychologues AEPU - ANOP - SFP	227
II. Organisations signataires du code	232
III. Charte européenne des psychologues	233
IV. Département recherche de la Société française de psychologie – Un code de conduite des chercheurs dans les sciences du comportement humain	234
V. Textes officiels et législatifs relatifs à l'organisation de la profession et aux études de psychologie	238

ÉLÉMENTS DE BASE SUR LE DÉVELOPPEMENT

Ce chapitre va rendre compte des éléments que nous estimons être des connaissances de base sur le développement de l'enfant et de l'adolescent, permettant de mieux comprendre ensuite l'articulation entre le développement du sujet et ses milieux de vie.

Nous évoquerons au fil du texte trois grandes périodes de la vie : la petite enfance (de la naissance à 3 ans), l'enfance pré-scolaire (de 3 à 6 ans), l'enfance scolaire (de 6 à 11-12 ans) et enfin l'adolescence (de 11-12 ans à la majorité). Ces périodes correspondent aussi à des appellations qui évoluent au fur et à mesure que le sujet grandit : nouveau-né, nourrisson, bébé, enfant d'âge préscolaire, enfant d'âge scolaire, adolescent.

Les premières années de la vie de l'enfant sont particulièrement cruciales pour le devenir de l'enfant, même si on ne peut soutenir que « tout se joue avant 6 ans ». Durant cette période, en dehors et par delà la croissance physique très spectaculaire, se produisent des transformations essentielles articulées entre elles.

La connaissance du jeune enfant nous conduit à adopter un point de vue interactionniste et, sous cette perspective, deux faits majeurs sont à relever :

- l'enfant est un être social, qui se trouve en interrelation avec d'autres êtres humains (sa famille en premier lieu, les pairs et d'autres adultes éducateurs). On ne peut donc dissocier l'étude de l'enfant du milieu dans lequel il se développe ;
- étudier l'enfant en lien avec le milieu dans lequel il se développe signifie que les situations dans lesquelles l'enfant se développe sont diverses et complexes.

Pour ce faire, nous allons aborder de manière synthétique les aspects majeurs du développement de la naissance à 18 ans. Même si la présentation que nous avons adoptée sépare les aspects physiques, moteurs, sensoriels, cognitifs et socio-affectifs, il ne faut pas oublier que tous ces aspects sont intriqués de façon continue tout au long du développement de l'enfant et de l'adolescent.

I. LE DÉVELOPPEMENT PHYSIQUE

Le petit d'homme va connaître un développement physique très important et ce dès sa naissance.

Cloutier (2005, p. 98) indique les mensurations moyennes des filles et garçons à la naissance (**tabl. 2.1**).

Tableau 2.1

Moyennes et écarts types des mensurations des garçons et des filles à la naissance (adapté de J.M. Tanner, 1973, « Physical growth and development », in J.O. Forfar et G.C. Ameil, *Textbook of Pediatrics*, Londres, Churchill Livingstone).

	Garçons		Filles	
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
Longueur du corps	50 cm	1,94 cm	49,5 cm	1,94 cm
Poids	3 500 g	53 g	3 400 g	57 g
Circonférence de la tête	36 cm	1,97 cm	34 cm	1,6 cm

(Selon la courbe normale, 68 % de la population est comprise dans l'intervalle défini par le point situé à moins un, écart type de la moyenne, et celui qui est situé à plus un, écart type de la moyenne.)

De plus, pendant leur première année de vie, les enfants grandissent en moyenne de 2 centimètres par mois, ceci les amenant à deux ans environ à avoir doublé leur taille de naissance (**tabl. 2.2**).

Tableau 2.2

Taille moyenne des enfants de la naissance à 12 mois.

Âge	Taille
Naissance	50 cm (+/- 2 cm en moyenne)
de 0 à 3 mois	+ 3 cm par mois
de 3 mois à 6 mois	+ 2 cm par mois
de 6 mois à 1 an	+ 1 cm par mois
à 1 an	75 cm

Pour avoir une vision plus précise de la croissance de l'individu, voici une illustration des changements corporels subis par l'individu de la naissance à 25 ans (cf. Cloutier, Gosselin et Tap, 2005, p. 109) (**Figure 2.1**).

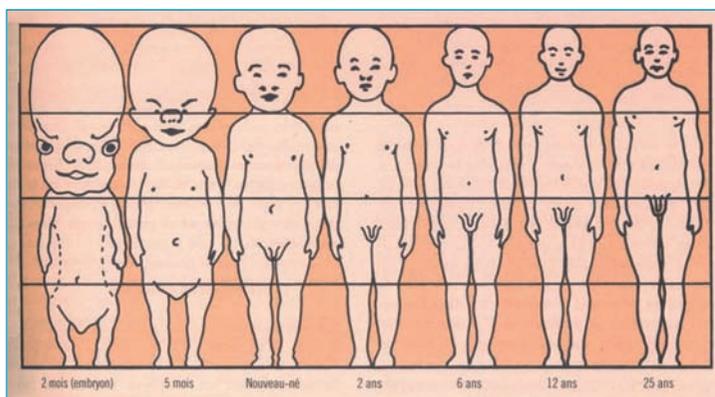


Figure 2.1 – Changements corporels en fonction de l'âge (source : Cloutier, Gosselin et Tap, 2005, p. 109).

Afin d'avoir une idée globale de l'évolution statur pondérale des filles et des garçons, nous indiquons (Figure 2.2) les courbes utilisées (de la naissance à 22 ans) dans le cadre de la mission pour la promotion de la santé des élèves en France.

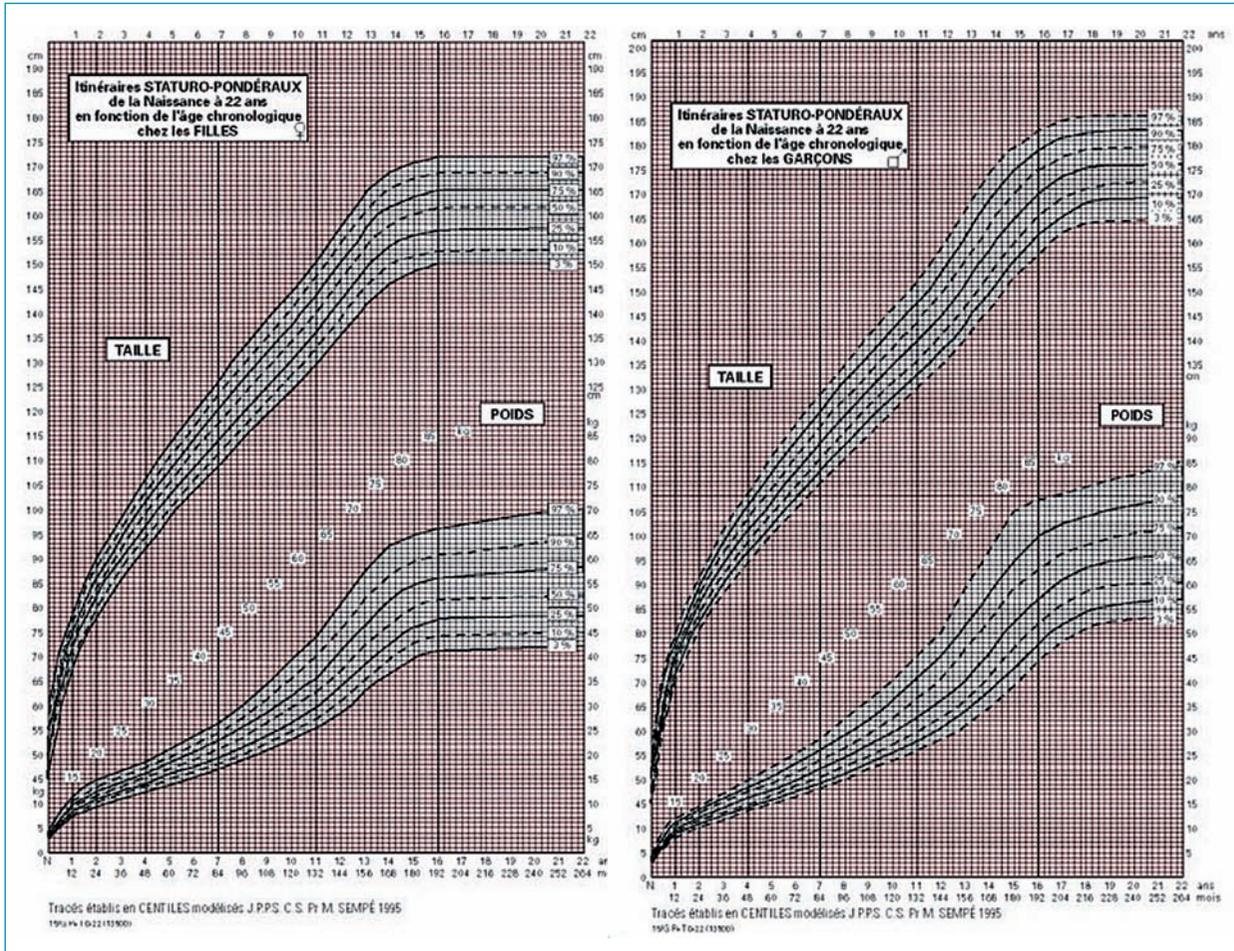


Figure 2.2 – Itinéraires statur pondéraux des filles et des garçons, de la naissance à 22 ans.

Il conviendra enfin de ne pas négliger les importants changements physiques qui touchent les adolescents. La puberté en tant qu'événement biologique, marque la clôture de l'enfance. Dernière grande transformation physiologique de l'enfance, elle s'enclenche par la remise en route d'un mécanisme hormonal déjà présent à la naissance. Ce réveil hormonal marque le point de départ d'une cascade d'événements qui, sur trois ou quatre ans, produira un corps sexuellement mature et transformé en taille et en volume.

Pendant la puberté physiologique, le développement est marqué par la convergence de trois faits fondamentaux : l'accélération de la vitesse de croissance, l'importance et la rapidité des changements relatifs à la personne dans son ensemble, et enfin la grande variabilité inter et intra-individuelle.

Séquence des changements physiques

■ Filles

- 10-11 ans : début de la poussée et début des seins
- 11-12 ans : élargissement des épaules, des hanches, apparition de duvet pubien
- 12-13 ans : poils sous les aisselles et sur les membres, poils pubiens
- 13-14 ans : menstruations
- 14-15 ans : ralentissement de la croissance physique
- 15-16 ans : achèvement des seins et voix mature

■ Garçons

- 11-12 ans : taille des testicules et scrotum
- 12-13 ans : début de la poussée et taille du pénis
- 13-14 ans : glandes sudoripares
- 14-15 ans : vitesse de croissance maximale
- 15 ans : premières éjaculations et poils au pubis et aux aisselles
- 15-16 ans : mue de la voix, barbe

La sexualisation du corps, évidente pour soi et pour l'entourage, impose une série de réalités développementales nouvelles, telles que l'engagement progressif dans les activités sexuelles, l'affirmation de l'identité sexuelle et le remaniement de l'image corporelle.



Martin Schmid – Fotolia.com

L'engagement progressif dans des relations d'intimité corporelle constitue une tâche développementale à l'adolescence.

II. LE DÉVELOPPEMENT POSTURAL ET MOTEUR

Le développement postural et moteur suit également une évolution très importante, pour laquelle il convient que l'adulte soit patient. En effet, le bébé va devoir développer de nombreuses compétences de la naissance à son premier anniversaire.

Dès la naissance, un examen du nouveau-né est réalisé pour évaluer son état général au travers de cinq indicateurs, dont l'activité mesurée par le tonus musculaire. L'outil permettant de réaliser ces mesures est l'échelle d'Apgar, du nom de Virginia Apgar qui l'a créée en 1953.

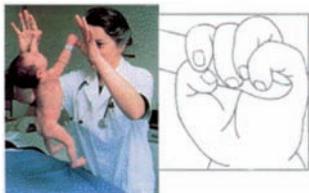
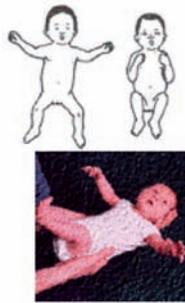
En lien avec cet examen, sont observés assez généralement les réflexes archaïques présents à la naissance de l'enfant. Ces réflexes archaïques sont des réflexes communs à tous les enfants et dont la particularité est de disparaître dans les quelques semaines ou mois qui suivent la naissance. Baudier (2003a) souligne le rôle adaptatif de ces réflexes.

En voici une illustration avec l'adaptation imagée du tableau de Cloutier (2005a, p. 97) (tabl. 2.3).



Tableau 2.3
Les réflexes archaïques des nouveau-nés.

Nom du réflexe	Façon de le susciter	Réaction du bébé	Moment de disparition
Signe de Babinski	Caresse de la plante du pied, du talon vers les orteils	Extension verticale du gros orteil et étirement des autres orteils vers l'extérieur du pied	Vers 12 mois
Clignement des yeux	Forte et soudaine stimulation lumineuse	Fermeture des yeux pendant quelques instants	Ne disparaît pas
Réflexe de la marche	Maintien du bébé en position debout et contact du pied avec le sol, flexion du genou et inclinaison vers l'avant	Le bébé avance alternativement l'une et l'autre jambe comme pour marcher même s'il ne peut pas supporter son poids	Vers 3-4 mois
Réflexe de Moro	Privation soudaine du support de la tête et du cou ou encore bruit violent	Extension des bras vers l'extérieur puis fermeture comme pour étreindre	Vers 5-6 mois
Réflexe des points cardinaux	Légère stimulation de la joue du bébé avec l'index	Le bébé tourne sa tête en direction du doigt et ouvre la bouche comme pour essayer de sucer le doigt	Vers 3-4 mois
Réflexe de succion	Insertion de l'index dans la bouche	L'enfant suce le doigt de manière rythmique	
Réflexe de préhension	Pression exercée avec un doigt ou un crayon sur les paumes du nouveau-né	L'enfant referme sa main sur l'objet	Vers 3-4 mois





Letou - Fotolia.com

L'enfant va découvrir le monde différemment dès lors qu'il pourra relever la tête, puis s'asseoir, puis marcher, grimper... Simultanément, se développe la préhension qui, lorsqu'elle sera acquise, ouvrira aussi de nouvelles portes sur le monde environnant. La capacité à utiliser la « pince digitale », opposant le pouce à l'index, permet à l'enfant de développer la motricité fine utile à de nombreuses acquisitions ultérieures. La **figure 2.4** (in Hurtig et Rondal, 1981, p. 240) illustre l'évolution de la préhension chez l'enfant.



Igor Stepovik - Fotolia.com

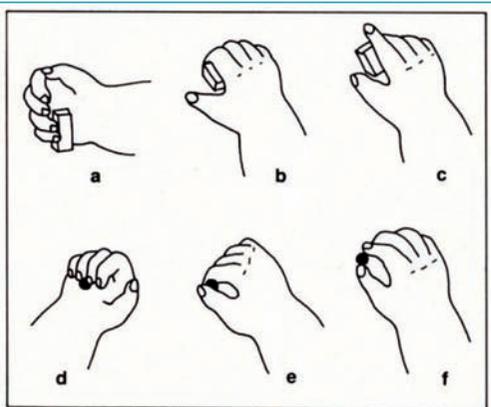
Différentes acquisitions posturo-motrices et locomotrices de l'enfant.



Jose Manuel Gelpi Diaz - Fotolia.com



Maureen Rigdon - Fotolia.com



L'évolution de la préhension :

- préhension cubito-palmar (a), préhension entre la paume, l'index et le médium (b) et début du passage à la préhension radio-palmar par action de blocage du pouce (c);
- petit objet saisi en rateau et ramené dans la paume (d); pince inférieure: entre les faces latérales des dernières phalanges du pouce et de l'index (e) et pince supérieure entre les faces pulpaire de ces deux doigts (f) (d'après Koupernik et Dailly, 1976).

Lehalle et Mellier (2005, p. 89-90) précisent l'enchaînement chronologique de cette évolution : « C'est habituellement vers 4 mois qu'apparaît la préhension volontaire. La prise est alors palmaire, et le maintien de l'objet est assuré par les doigts qui s'y cramponnent. L'opposition du pouce apparaît vers 7 mois, la prise pouce-index, à partir de 8 mois. Le freinage du geste à l'arrivée sur l'objet s'organise autour de 9 mois et marque un progrès manifeste dans la dextérité manuelle de l'enfant. Les rotations du poignet sont intégrées dans le geste d'atteinte manuelle à partir de 10 mois.

Figure 2.4 – L'évolution de la préhension (in Hurtig et Rondal, 1981, p. 240).

III. LE DÉVELOPPEMENT SENSORIEL

S'intéresser au développement sensoriel et plus spécifiquement aux compétences sensorielles précoces du nouveau-né, du nourrisson ou du jeune enfant, suppose un changement non négligeable dans les représentations que la société ou le chercheur avaient de l'enfant. Malgré plusieurs siècles où la représentation majoritaire était celle (déjà évoquée dans cet ouvrage) d'un être passif, voici que celui-ci apparaît comme compétent dans de nombreux domaines.

Si nous nous appuyons sur la définition de Cosnier (1984, p. 109), il ressort que les compétences sont « des aptitudes potentielles d'un système à capter et à intégrer l'information et à émettre lui-même des signaux ou à réaliser des comportements ("des performances") ».

Pour Baudier (2003c, p. 36), « toutes les modalités sensorielles sont fonctionnelles dès la naissance. Elles fournissent au bébé les moyens, non seulement de percevoir le monde, mais aussi de lui répondre, autrement dit, de communiquer.

Afin de mieux nous représenter ces modalités sensorielles, examinons ce qu'il en est au plan visuel, auditif, olfactif, gustatif et tactile.



Nyul - Fotolia.com

1. Développement visuel

Cloutier et Gosselin (2005) indiquent que l'acuité visuelle d'un nouveau-né est très faible à la naissance, se situant entre 20/400 et 20/800 ; elle évolue ensuite à 20/100 à 3 mois, pour être similaire à l'acuité visuelle de l'adulte vers 12 mois. Lehalle et Mellier (2005, p. 70) précisent que « le nouveau-né détecte les contrastes (différence de brillance entre les parties claires et foncées d'une figure), il est sensible aux couleurs [...]. Il fixe les cibles lumineuses contrastées, est capable d'en suivre le déplacement sur une vingtaine de degrés par saccades successives des yeux ». Par ailleurs, dès l'âge de 1 mois, les bébés sont en capacité de différencier le visage de la mère de celui de visages étrangers (Maurer et Salapatek (1976), in Labrell, 1999). Labrell (*ibid.*, p. 152) rapporte les résultats d'étude de De Schonen, Gil de Diaz et Mathivet (1986) qui ont « montré que des bébés de 4 mois réagissaient différemment à des diapositives représentant leur mère ou une autre personne ». Cette perception des visages humains est très importante car pendant plusieurs mois le bébé utilisera le langage non verbal, notamment les mimiques, pour communiquer avec autrui.

Pêcheux (1990, p. 48) écrivait que « le monde du nourrisson n'est pas en noir et blanc ». Le nourrisson vit alors dans un monde de couleurs, dont il perçoit les quatre couleurs fondamentales, à savoir le bleu, le vert, le jaune et le rouge (cf. Vezin, 1994). Si nous portons notre attention sur les jouets disponibles pour les bébés et très jeunes enfants, nous remarquons que les fabricants ont tout à fait mis à profits les découvertes scientifiques.



Quels sont les cinq sens du développement sensoriel ?



Renata Osinska - Fotolia.com

La vision.

2. Développement auditif

Le développement des compétences auditives commence dès la période prénatale, le système auditif étant « fonctionnel à partir du sixième mois de gestation. Les bruits produits par le fonctionnement des organes maternels (cœur, viscères) constituent un bruit de fond qui n'empêche pas le fœtus d'entendre la voix de sa mère ainsi que différents bruits produits dans le milieu extérieur (autres voix, musique, fond sonore bruyant) » (Baudier, 2003c, p. 37). Les chercheurs DeCasper et Fifer (1980) et DeCasper et Spence (1986) (in Cloutier et Gosselin, 2005, p. 135) montrent que « les enfants âgés de quelques jours préféreraient la voix de leur mère à celle d'une autre personne étrangère ou à celle de leur père ». De Boysson-Bardies (1996) a mis en évidence qu'un bébé de 4 mois et demi est capable de reconnaître son prénom, tandis que Labrell (1999, p. 152) précise que « ce ne sont pas tant les caractéristiques acoustiques de la voix de la mère qui importent que celles du langage humain. [...] La voix maternelle est préférée à celle d'une autre femme, si l'intonation est naturelle ; la langue maternelle est aussi préférée à une langue étrangère dont la prosodie diffère ».



Charly - Fotolia.com

L'audition.

3. Développement olfactif

Baudier (2003c, p. 37) relate les travaux de McFarlane (1975) stipulant « que, dès six jours, les bébés tournent préférentiellement la tête vers une compresse imprégnée de l'odeur du sein de la mère ». Montagner (1978) témoigne également de ce fait chez des enfants plus âgés (jusqu'à 2-3 ans) qui seront rassurés lorsqu'on leur présente un vêtement ayant été porté par leur mère.



Yuri Yklymenko - Fotolia.com

L'olfaction.

4. Développement gustatif

Selon Nicklaus, Boggio et Issanchou (2005), le système gustatif se met en place pendant la gestation et se poursuit jusqu'à maturation au milieu de l'enfance. Les travaux existants ont mis en évidence, grâce à l'observation des mimiques faciales du nouveau-né, que celui-ci perçoit les différentes saveurs : acide, amer, salé, sucré et umami. Les nouveau-nés témoignent de réactions qualifiées de plaisir lorsqu'ils sont soumis aux saveurs sucrées et umami. Les nouveau-nés manifestent en revanche plutôt du déplaisir pour les saveurs acide, amère et salée. Nicklaus *et al.* (2005, p. 579) précisent que « l'attirance pour le sucré et le rejet de l'amer et de l'acide s'accroissent pendant l'enfance et se réduisent à l'âge adulte ». Par ailleurs, il convient de ne pas perdre de vue que le développement gustatif évolue en fonction des habitudes alimentaires du pays, voire de la région, où vit l'enfant.



Beth Van Trees - Fotolia.com

Le goût.

5. Développement tactile

La difficulté de l'étude du développement tactile est qu'il n'est que rarement réalisé en tant que tel. Le plus fréquemment, il va être étudié sous l'angle du développement perceptif en lien notamment avec la préhension des objets. Cependant, Vezin (1994, p. 108) indique que quatre « types de sensations tactiles ont été mis en évidence : le contact (sensation de toucher), la douleur (coup par exemple), le chaud et le froid ».



Sergei Mohorvik - Fotolia.com

Le toucher.

IV. LE DÉVELOPPEMENT COGNITIF ET LANGAGIER

1. Le développement cognitif

Le développement cognitif de l'enfant et de l'adolescent est évoqué ici en référence à la théorie socioconstructiviste de Piaget. Cette présentation sera enrichie de la position wallonienne sur l'origine de la pensée.

Les stades de développement cognitif de Piaget

Comment l'intelligence se développe-t-elle ?

Ce qui va être important pour l'explication en psychologie et pour la compréhension du développement mental soit l'acquisition des opérations cognitives chez l'enfant ce n'est pas tant l'équilibre en tant qu'état mais le processus même d'intelligence.

Pour expliquer les « actes d'intelligence », Piaget développe la théorie de l'équilibration à travers l'étude de l'évolution des conduites intelligentes de l'enfant. Ce processus d'équilibration assure d'un bout à l'autre du développement psychique une adaptation toujours meilleure entre l'organisme et le milieu.

Les mécanismes d'adaptation mettent en jeu deux types de processus : l'assimilation et l'accommodation.

L'assimilation est le processus par lequel un organisme vivant ou un sujet connaissant impose ses structures propres, qui préexistent en lui, à un élément du milieu. Il y a intégration d'un nouvel élément dans une structure mentale déjà en place pour maintenir l'équilibre. L'individu utilise ce qu'il connaît déjà pour modifier le milieu ; son action sur les objets dépend des conduites antérieures qui ont portées sur ces mêmes objets ou sur des objets analogues. En pliant le réel à ses exigences, l'enfant s'approprie ainsi de nouveaux éléments du monde extérieur.



Jullijah - Fotolia.com

Assimilation : processus par lequel un organisme vivant ou un sujet connaissant impose ses structures propres à un élément du milieu.

EXEMPLE

Exemple d'assimilation physiologique : la nutrition où l'organisme transforme les aliments pris dans le monde extérieur en protéines de même structure que celles qui le constituent.

Exemple d'assimilation psychologique : le bébé applique à un objet tous les schèmes d'actions dont il dispose : secouer, jeter, froter....

Exemple de schèmes d'assimilation symbolique : lors de conduites de jeu où le jeune enfant se met par exemple à califourchon sur le manche d'un balai. Il transforme le balai en cheval selon son bon vouloir, la fonction première du balai est ainsi détournée au profit d'une activité symbolique.

L'assimilation se produit aussi bien au niveau moteur que perceptif ou intellectuel. On distingue (in Tourette et Guidetti, 1994, p. 13) :

- l'assimilation fonctionnelle ou reproductrice : par la répétition de l'action, l'enfant consolide le schème ;
- l'assimilation généralisatrice : un même schème est appliqué par l'enfant à des situations diverses ;
- l'assimilation reconnaîtive : il y a reconnaissance et discrimination des différents objets auxquels s'applique un même schème par l'enfant ;
- l'assimilation réciproque : l'enfant parvient à coordonner deux schèmes issus de deux domaines d'application différents qui s'assimilent réciproquement. Par exemple, la coordination des schèmes de la vision et de la préhension chez le bébé lui permet d'attraper un objet. Il attrape ce qu'il voit et regarde ce qu'il attrape.

L'accommodation constitue le deuxième des processus fondamentaux qui assurent à travers tout le développement psychique, un équilibre toujours meilleur entre l'organisme et le milieu.

L'enfant se plie aux exigences du réel car le milieu impose à l'individu des informations qui l'oblige à modifier son comportement, afin de comprendre et de maîtriser le milieu.

EXEMPLE

Exemple d'accommodation physiologique : la contraction de la pupille en réponse à des variations d'intensité lumineuse.

Exemple d'accommodation psychologique : l'enfant qui suce son pouce en l'absence du sein ou du biberon. Il s'agit ici d'une accommodation sensori-motrice.

Exemple d'accommodation symbolique : lorsque l'enfant restructure sa conduite d'après les exigences de l'imitation d'un modèle afin d'évoquer un objet absent : l'enfant qui prend l'attitude de l'adulte en train de lire le journal en l'absence du modèle.

Assimilation et accommodation sont deux mécanismes complémentaires d'un processus unique : l'équilibration. Ce processus consiste donc en une combinaison entre assimilation et accommodation ayant pour fonction d'assurer un équilibre structural toujours plus souple, plus durable et complet de la conduite. Il permet ainsi à l'individu de s'adapter à son milieu : assimilation des données extérieures aux schèmes du sujet et accommodation de ces schèmes à la réalité extérieure fluctuante. « L'intelligence constitue l'état d'équilibre vers lequel tendent toutes les adaptations successives d'ordre sensori-moteur et cognitif, ainsi que tous les échanges assimilateurs et accommodateurs entre l'organisme et le milieu » (Piaget, 1947, p. 17).

Accommodation : processus par lequel un organisme vivant ou un sujet connaissant modifie ses structures propres en tenant compte de la résistance que les objets du milieu opposent à leur assimilation par ces structures afin de surmonter cette résistance.

Piaget (1965) considère que l'intelligence repose sur ce processus d'équilibration (terme plus dynamique que celui d'équilibre qui renvoie à un état statique), une autorégulation entre assimilation et accommodation. Toute conduite d'adaptation tend à assurer un équilibre entre les processus d'assimilation et d'accommodation, entre le sujet et le milieu. Nous soulignerons plus loin toute l'importance des processus de régulation et d'équilibration dans l'acquisition des opérations cognitives chez l'enfant.

Ainsi, dans la conduite intelligente, « le sujet s'adapte le monde (assimilation) en s'adaptant au monde (accommodation) et réciproquement ». Mais l'équilibre n'est jamais atteint car il s'agit d'échanges incessants entre un individu en développement et son milieu toujours changeant. La coopération harmonieuse et équilibrée de l'assimilation et de l'accommodation représente un mode idéal et terminal de fonctionnement psychique. Piaget décrit ainsi certains modes de fonctionnement psychiques où les structures psychiques sont mal équilibrées et juxtaposent assimilation et accommodation. Ainsi, le jeu se caractériserait par la prévalence de l'assimilation sauvage ramenant le monde au moi et pliant les objets et situations à la loi du désir subjectif. L'imitation pure à l'inverse, se caractériserait par la prévalence de l'accommodation par soumission au modèle extérieur de référence. Piaget qualifie ces structures d'égocentriques.

Selon Piaget, quand de nouveaux événements surviennent et remettent en cause sérieusement les anciens schèmes ou nous prouvent que notre compréhension actuelle est inadéquate, nous faisons l'expérience d'un conflit cognitif. Ce déséquilibre cognitif stimule alors le développement cognitif et la formation de formes de compréhension plus adéquates. La position constructiviste de Piaget met ainsi en avant l'importance du sujet acteur de son propre développement intellectuel : les enfants construisent leur réalité ou bien ils créent activement leurs connaissances du monde à partir de leurs expériences.

Les stades de développement cognitif de Piaget

Partant de ces considérations, Piaget a conçu l'évolution mentale sous formes d'étapes, de stades de développement correspondant chacun à un pallier d'équilibration défini par une structure d'ensemble, une organisation des actions possibles. Le développement de l'intelligence est conçu dans ce modèle comme une recherche d'équilibres successifs à travers la continuité des stades de développement. Lors du passage d'un stade à un autre des rééquilibrations successives s'effectuent fondées sur les structures antérieures les dépassant et les intégrant dans une nouvelle synthèse. Selon cette organisation l'intelligence est conçue comme une construction continue de nouvelles structures. Le passage d'un stade à un autre est lié à une acquisition importante qui modifie le mode de fonctionnement de l'enfant. Nous pouvons observer un enchaînement logique des stades dans le même ordre chronologique pour tous les enfants, sachant qu'il peut y avoir des variations d'âge notamment en fonction du milieu éducatif et socio-culturel de l'enfant.

Le développement cognitif de l'enfant est décrit par Piaget en quatre grands stades :

1. *Le stade sensori-moteur (0-2 ans)*. Cette période est dominée par l'action, c'est le premier niveau du développement cognitif.

Action : mouvements corporels, observables du dehors, par lesquels un organisme modifie sa relation réelle au milieu qui l'entoure.



« Au commencement était l'action » (Piaget, comme Wallon, ont tous les deux été fidèles à l'enseignement de Goethe).

L'action est à entendre ici comme mouvements corporels, observables du dehors, par lesquels un organisme modifie sa relation réelle au milieu qui l'entoure.

Pour Piaget, les deux premières années de la vie de l'enfant se caractérisent essentiellement, par des progrès considérables de l'action sensori-motrice. Ces progrès renvoient à une « intelligence pratique » ou dite « intelligence sensori-motrice » sans pensée ou sans représentation, concept, langage, qui est limitée dans l'espace et dans le temps, s'appuyant sur l'action et la perception. La source des connaissances nouvelles repose sur l'observation des objets dans le présent immédiat et à l'effet de l'action de l'enfant sur eux.

C'est au cours de ce stade que s'élaborent les premiers éléments des structures cognitives à venir. L'enfant se trouve dans un état d'indifférenciation initiale avec le milieu, mais il va peu à peu construire la notion d'objet au cours d'interactions adaptatives variées entre les réflexes dont l'enfant dispose à sa naissance (exemple la succion) et les situations du milieu auxquelles il va être confronté. Cette évolution de l'intelligence sensori-motrice est caractérisée par Piaget en six sous-stades (tabl. 2.4).

Tableau 2.4

Sous-stades et accomplissement intellectuel de la période sensori-motrice.

Sous-stades	Description
1. Les exercices réflexes (0-1 mois).	Répétition de premières conduites structurées par des schèmes héréditaires (réflexes de succion, palmaire...) : consolidation du réflexe par exercice fonctionnel.
2. Les réactions circulaires primaires (1-4 mois)	Résultat intéressant découvert par hasard et conservé par répétition : premières habitudes acquises. Actions portant sur le corps propre de l'enfant (conduites de protusion de la langue, d'exploration systématique du regard, gazouillis).
3. Les réactions circulaires secondaires (4-8 mois).	Elles portent sur les objets extérieurs. Comportements consistant à faire durer les conséquences intéressantes provoquées par une action sur les choses. Nécessitent la coordination de la vision et de la préhension. Début de l'intentionnalité.
4. La coordination des schèmes secondaires et leur application à des situations nouvelles (8-12 mois).	Schémes secondaires, composés eux-mêmes de schèmes primaires, se combinent entre eux pour résoudre un problème. Coordination intentionnelle des schèmes plus mobiles, distinction du but et des moyens. Apparition des premiers actes d'intelligence (l'enfant tire sur la ficelle du hochet pour le faire bouger).



Sous-stades	Description
5. La réaction circulaire tertiaire et la découverte de moyens nouveaux par expérimentation active (11/12-18 mois).	Réaction « pour voir » consistant à faire varier le résultat au cours de ses répétitions. L'enfant varie et gradue les mouvements pour obtenir des effets nouveaux et voir la différence. Véritable recherche intentionnelle de la nouveauté (conduite de support, de la ficelle, du bâton...). Constitution ici de l'intelligence sensori-motrice – schèmes moyens subordonnés aux schèmes buts.
6. Invention de moyens nouveaux par combinaison mentale – Début de la représentation (18-24 mois)	Transition entre sensori-moteur et intelligence représentative. Les inventions reposent sur des combinaisons mentales intériorisées aboutissant à une compréhension soudaine (de la solution) ou « insight » (conduite de contournement). Intériorisation des conduites impliquant la représentation et l'utilisation de symboles.

Le petit enfant passe ainsi peu à peu de l'instinct à l'intelligence sensori-motrice grâce à l'acquisition d'habitudes de plus en plus complexes et souples.

Parallèlement à ces progrès, l'enfant construit la notion de permanence de l'objet.

Lors du sous-stade 2, lorsqu'un objet disparaît, l'enfant peut exprimer son désappointement mais il n'effectue aucune recherche. Au sous-stade 3, l'enfant ne recherche pas véritablement l'objet disparu sauf si une partie de l'objet reste visible. Dès que l'objet est totalement caché sous un linge par exemple, il n'existe plus pour l'enfant (Figure 2.5).

Au sous-stade 4, il y a un progrès considérable qui réside dans l'intentionnalité. L'enfant est capable de rechercher activement l'objet qui disparaît de son champ visuel. Toutefois l'enfant cherche toujours l'objet à l'endroit où il l'a vu apparaître la première fois. Il ne le recherche pas là où il l'a vu disparaître. C'est la conduite de retour à la première cachette.

Entre 11-18 mois (sous-stade 5), l'enfant est alors capable de retrouver l'objet successivement caché à différents endroits sous ses yeux, il le cherche dans sa dernière cachette. Au sous-stade 6 enfin, entre 18 et 24 mois, l'enfant va chercher l'objet jusqu'à ce qu'il le trouve dans les différentes cachettes possibles même s'il n'a pas vu sa disparition. Il a acquis la permanence de l'objet. Il connaît l'existence de l'objet, où qu'il soit.

Au cours des premiers mois de la vie, l'enfant a construit une représentation mentale des objets, c'est à dire un modèle intériorisé de son environnement.

2. *Le stade préopératoire de la représentation (2-7 ans).* Cette période qui s'amorce vers la fin de la deuxième année est marquée par un progrès décisif celui de l'accès à la représentation. Elle s'achèvera vers 7-8 ans avec le passage à la pensée opératoire.



Figure 2.5 – La permanence de l'objet (in Bee et Boyd, 2008, p. 82).

Représentation :
attribution d'une sorte
de présence mentale
à un objet absent.

**Fonction symbolique (ou
sémiotique) :** fonction qui
permet à l'enfant de former
des représentations à partir
d'objets absents.

Égocentrisme :
incapacité
à se mettre à la place
d'autrui et à coordonner
son propre point de vue
à celui des autres.

La conquête fondamentale de l'enfant est la capacité de se représenter mentalement des objets, des actions ou des événements. La représentation consiste donc à attribuer une sorte de présence mentale à un objet absent.

Elle implique la différenciation d'un signifiant et d'un signifié. L'enfant devient capable alors de représenter un signifié absent (représentation de l'objet) au moyen d'un signifiant présent (le mot, le jeu symbolique, le dessin). La sémiotisation, soit l'accès aux signes et aux symboles permet ainsi le passage des schèmes sensori-moteurs aux schèmes conceptuels. Piaget nomme cette fonction qui permet de former des représentations « fonction symbolique » ou « fonction sémiotique » (en grec, *semiosis* = « désignation »). Cette fonction apparaît vers la fin de la seconde année et se manifeste dans l'apparition simultanée de conduites d'imitation différée, de jeu symbolique, de dessin, de langage, d'images mentales (imitation intériorisée).

Toutefois, Piaget considère le développement intellectuel de l'enfant à partir de la capacité opératoire de la pensée. Or, au cours de cette période, la pensée connaît des limites sur lesquelles l'auteur insiste.

Le système représentatif de l'enfant est en premier lieu solidaire de ses propres perceptions et préoccupations. La reconstruction du monde des objets sur le plan de la représentation part de l'enfant lui-même vers l'extérieur. La pensée de l'enfant est en cela dite égocentrique. L'égocentrisme se définit comme l'incapacité à se décentrer à se mettre à la place d'autrui et à coordonner son propre point de vue à celui des autres.

Deux formes d'égocentrisme peuvent être distinguées :

- l'égocentrisme logique qui apparaît dans le raisonnement de l'enfant à travers le syncrétisme et la transduction. La pensée dite syncrétique ne peut coordonner les détails à l'ensemble. L'enfant a une appréhension globale et confuse des situations. Le concept de transduction repose sur une logique qui procède du singulier au singulier. L'enfant associe dans une logique apparente pour lui des éléments qui ne sont pas liés (Qu'est-ce que la lune ? C'est le soleil) ;

- l'égocentrisme ontologique rend compte de la manière dont l'enfant perçoit la réalité. Il traduit le raisonnement de l'enfant et sa connaissance des choses, il va se manifester notamment dans les conduites verbales exprimant, le réalisme perceptif (attribuer à la réalité extérieure des caractéristiques subjectives), l'animisme (égocentrisme dans la représentation de la nature des choses), le finalisme (représentation de la causalité d'un phénomène objectif sur le mode de l'action intentionnelle du sujet) ou bien encore l'artificialisme (égocentrisme dans la représentation de l'origine des choses, l'enfant croit que tout ce qui existe, y compris la nature, a été construit par l'homme).

De plus, la pensée demeure encore intuitive et prélogique. L'enfant peut admettre que deux quantité A et B sont égales à une troisième sans en conclure que A et B sont égales entre elles : il y a absence de transitivité opératoire.

La pensée pré-opératoire est statique, l'enfant ne peut tenir compte des transformations, il raisonne sur des états sans pouvoir intégrer les transformations. Se laissant prendre par l'apparence des choses, il ne perçoit pas les contradictions dans sa propre logique. L'incapacité à se décentrer l'amène également à raisonner de manière unidimensionnelle ;



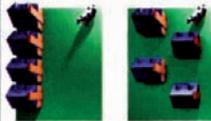
Jose Manuel Gelpi Diaz - Forolia.com

il se centre sur une dimension ou perspective et néglige les autres. L'exemple de l'expérience sur la conservation des liquides proposée par Piaget montre bien ce type de raisonnement (tabl. 2.5). Lors du transvasement du contenu d'un verre A (haut et étroit) dans le contenu d'un verre B (large et bas), on demande à l'enfant de dire dans quel verre il y a plus de liquide, l'enfant se focalise sur la hauteur du récipient sans tenir compte de sa largeur. Il considère qu'il y a plus de liquide parce que la colonne est plus haute (niveau de liquide plus haut dans le verre) même si elle est plus étroite.

La pensée pré-opératoire est aussi irréversible. Lorsqu'on introduit devant l'enfant trois boules – bleue (A), verte (B), jaune (C) – dans cet ordre dans un tuyau, l'enfant de cet âge s'attend bien sûr à les voir réapparaître dans le même ordre à la sortie. Il ne peut pas se représenter l'ordre inverse au retour ou une action en sens inverse.

Tableau 2.5

Les sept types de conservation étudiés par Piaget, avec les réponses typiques d'enfants d'âge préopératoire et opératoire concret (in Bee et Boyd, 2008, p. 189).

Type de conservation et âge d'accession	Disposition	Transformation	Âge préopératoire	Âge opératoire concret
Nombre (6 à 7 ans)	Deux rangées parallèles de même longueur, contenant le même nombre de pièces de monnaie. L'enfant convient de l'égalité de ces deux rangées. 	On augmente ou on diminue l'écart entre les pièces, ou on les dispose autrement. On demande à l'enfant s'il y a le même nombre de pièces dans les deux rangées. 	La rangée du bas compte plus de pièces parce qu'elle est plus longue.	Le nombre de pièces dans chaque rangée n'a pas changé.
Liquide (6 à 7 ans)	Deux verres identiques contenant la même quantité d'eau et un grand verre étroit. L'enfant convient que les deux verres contiennent la même quantité de liquide. 	On verse le liquide d'un verre dans le grand verre étroit. On demande à l'enfant s'il y a la même quantité de liquide dans chaque verre. 	Le grand verre contient plus d'eau.	Les deux verres contiennent la même quantité d'eau.
Longueur (7 à 8 ans)	Deux crayons de longueur identique et de même taille. L'enfant convient que les deux crayons ont la même longueur. 	On déplace un crayon vers la gauche ou la droite pour que la pointe d'un des crayons dépasse l'autre. On demande à l'enfant si les deux crayons sont de la même longueur. 	Le crayon du bas est plus long.	Les deux crayons sont de la même longueur.
Substance (7 à 8 ans)	Deux boules identiques d'argile. L'enfant reconnaît que les deux boules contiennent la même quantité d'argile. 	On donne la forme d'un boudin à l'une des boules. On demande à l'enfant si le boudin et la boule contiennent la même quantité d'argile. 	Le boudin contient plus d'argile.	La boule et le boudin contiennent la même quantité d'argile.
Surface ou espace (7 à 8 ans)	Deux prés d'égale surface où sont disposés un nombre identique de maisons. L'enfant doit reconnaître l'égalité des surfaces. 	On change la disposition des maisons et on demande à l'enfant dans quel pré une vache aurait le plus d'herbe à manger. 	Le pré de droite contient la plus grande quantité d'herbe.	Les deux prés contiennent la même quantité d'herbe.
Poids (9 à 10 ans)	Trois boîtes de poids identique sont disposées côte à côte. 	Les trois boîtes sont disposées l'une sur l'autre. On demande à l'enfant si le poids des boîtes est le même dans les deux dispositions. 	Les boîtes empilées sont plus lourdes.	Les poids sont identiques, quelle que soit la disposition des boîtes.
Volume (11 à 12 ans)	Un objet immergé à la verticale dans un contenant d'eau. 	Le même objet immergé à l'horizontale dans un autre contenant d'eau. On demande si le niveau d'eau déplacé est le même dans les deux cas. 	L'objet immergé à l'horizontale va déplacer moins d'eau que l'objet immergé à la verticale.	Le déplacement d'eau est le même dans les deux cas.

Opération mentale :
action intériorisée
et réversible.

Au cours de ce stade, l'enfant reste prisonnier de son propre point de vue dont il a dû mal à s'imaginer que ce ne soit pas le seul possible. Les actions sensori-motrices sont intériorisées pour devenir des intuitions non réversibles. Entre 4/5 ans et 6/7 ans la pensée devient intuitive, c'est une étape de transition vers l'opération, le raisonnement pré-conceptuel est progressivement dépassé et les réponses égocentriques diminuent de part une accommodation plus importante du raisonnement à la réalité. Il y a un début de régulation intuitive témoignant d'une évolution vers l'opération, par exemple dans l'épreuve du transvasement l'enfant peut considérer alternativement les deux dimensions (largeur et hauteur) plus tard elles seront considérées simultanément.

Lorsque l'enfant considérera simultanément divers aspects des problèmes, il pourra se dégager de l'apparence des choses (aspect figuratif) pour compenser une dimension par une autre, pour renverser une situation (aspect opératif). Cette mobilité croissante des structures mentales correspond à la mise en place de l'opération et donne accès à la pensée réversible.

3. *Le stade des opérations concrètes (7/8 ans-11/12 ans)*. Ce stade va être marqué par une décentration des représentations grâce à la maîtrise progressive des opérations concrètes. Cet accès aux opérations caractérise pour Piaget le développement supérieur de l'intelligence et du psychisme en général. L'opération est une sorte d'action intérieure, une conduite mentale qui permet l'anticipation du résultat d'actions réelles. L'enfant va progressivement parvenir à se décentrer de son propre point de vue (déclin de l'égoïsme). Cependant, cette nouvelle capacité cognitive connaît aussi des limites, elle porte directement sur des objets et non sur des idées, elle est dite concrète.

L'enfant devient ainsi capable d'opérations mentales, d'actions intériorisées et réversibles pouvant se coordonner en structures d'ensemble. Ces opérations mentales portent sur du concret qui sert de base au raisonnement et qui est donc très dépendant du contenu auquel il s'applique. Les opérations mentales se constituent en systèmes. Piaget parle de groupements opératoires, soit des systèmes organisés d'opérations (par exemple, la notion de classe suppose l'existence d'un système de classification, l'enfant comprend que la tulipe fait à la fois partie de la classe des fleurs et de la sous-classe des tulipes). L'opération présente essentiellement un caractère logique. L'enfant acquiert au cours de cette période, différents groupements d'opérations logico-mathématiques. Ainsi, les opérations de sériation, classification, dénombrement, de mise en correspondance terme à terme, la déduction une proposition d'une autre proposition sont maintenant facilitées.

Les opérations

Les opérations sont groupées en systèmes à l'intérieur desquels deux lois essentielles en assurent leur souplesse :

- la loi de réversibilité : à toute opération F qui transforme A en B correspond une opération - F qui permet de revenir à la situation initiale en transformant B en A ;
- la loi de composition additive : à la suite de deux opérations F et F', on peut faire correspondre une opération unique F'' donnant le même résultat (à + 2 et +3 correspond +5).

L'enfant accède aussi à la réversibilité. Il conçoit qu'à chaque action réalisée correspond une action inverse qui permet de revenir à l'état antérieur de part la prise en compte de certaines propriétés invariantes de l'objet. Une modification d'une seule propriété de l'objet n'affecte pas simultanément toutes les propriétés possibles de l'objet.

EXEMPLE

Une rangée de jetons bleus un peu espacés entre eux est placée devant l'enfant. Il doit construire une rangée de jetons rouges identique – (« pour qu'elle soit pareille ») – à la rangée de jetons bleus :

- à 3-4 ans, l'enfant ne tient pas compte du nombre de jetons, il fonctionne par intuition globale de la ligne à remplir ;
- à 5-6 ans, l'enfant procède terme à terme par intuition articulée des éléments perceptifs. Cette correspondance est encore fragile et peut être remise en cause par l'adulte notamment si ce dernier resserre la rangée de jetons bleus et demande à l'enfant s'il y en a toujours autant, l'enfant va répondre que les jetons rouges sont plus nombreux ;
- vers 7-8 ans, les aspects figuratifs vont être dominés par les aspects opératifs s'attachant aux transformations logiques.

Au cours de ce stade, l'enfant peut ainsi raisonner sur des objets offerts à son expérience ou sa représentation.

Cet essor de la pensée logique trouve son complément dans l'essor d'une pensée physique : l'enfant accède aux principes lui permettant d'avoir une compréhension rationnelle du monde des choses, des principes de conservation de la substance, du poids, du volume, de la distance, de la longueur, de la durée, etc. La dépendance à l'égard du concret fait que les groupements d'opérations ne sont toutefois pas généralisables à tous les contenus car des décalages existent au niveau de leur acquisition. Certains objets se prêtent moins facilement à l'application des structures opératoires. La conservation de la matière est plutôt acquise vers 7-8 ans, celle du poids vers 9-10 ans et la conservation du volume vers 11-12 ans.

Au plan social, la camaraderie se développe de part l'accès aux jeux de règles (capacité à prendre en compte le point de vue d'autrui). La réciprocité morale et la capacité à coopérer vont de pair avec la réversibilité logique.

4. *Le stade des opérations formelles (11/12 ans-15/16 ans)*. La perspective piagétienne met en avant l'idée que l'adolescence est la dernière étape de la construction des opérations intellectuelles. Un pallier d'équilibre serait atteint vers la quinzième année (Coslin, 2002). Une restructuration importante s'opère au niveau de l'activité mentale qui fait *accéder l'adolescent à un niveau supérieur de développement intellectuel*. De nouveaux outils de pensée se développent et permettent d'explorer des dimensions jusqu'alors inaccessibles. *Il s'agit de la pensée formelle (ou pensée hypothético-déductive) caractéristique des opérations abstraites.*

L'activité mentale de l'adolescent implique alors non seulement des périodes de tumultes et de remises en question, mais aussi l'accès à une nouvelle capacité de raisonnement permettant d'appréhender le monde réel avec des yeux d'adulte.

Le développement de la pensée formelle. La théorie du développement de la pensée formelle de Piaget se base sur les diverses modifications de la structure de la pensée logique à l'adolescence.

Ce qui va caractériser la pensée formelle c'est que le réel se subordonne au possible (la déduction va précéder l'induction, diriger l'expérience tout en se corrigeant sous l'effet des résultats de l'induction expérimentale). L'équilibre est atteint lorsque ce jeu de compensations s'achève, les opérations s'organisent en structures d'ensembles.



Quels sont les quatre stades du développement cognitif de Piaget ?

Vers 11-12 ans, l'enfant parvient ainsi à se libérer du concret et à penser le possible, à raisonner abstraitement, sans avoir besoin de s'appuyer sur des manipulations. L'intelligence formelle s'appuie sur le raisonnement hypothético-déductif. La déduction ne porte plus directement sur les réalités perçues mais sur des énoncés hypothétiques. Comme les opérations concrètes, les opérations formelles consistent à classer, sérier..., mais il s'agit de classer et sérier des propositions. La logique formelle est une logique des propositions. La constitution d'une telle logique nécessite une véritable reconstruction destinée à transposer les groupements concrets sur un nouveau plan de pensée. Ce qui manque aux opérations concrètes pour devenir formelles c'est l'existence d'une combinatoire, sorte de classification de toutes les classifications, avec un système de permutations qui est la sériation de toutes les sériations possibles. C'est la recherche de l'équilibre entre les différentes opérations concrètes d'une part et entre leurs résultats d'autre part, qui conduit aux opérations formelles. Les modalités de cette double coordination caractérisent le passage du concret au formel (dissociation de combinaison de facteurs).

Piaget différencie à ce niveau le matériellement possible soient les opérations et relations que le sujet considère lui-même comme possibles, celles qu'il sait effectuer ou construire sans qu'il le fasse effectivement, et le structurellement possible, soient les opérations et relations que le sujet serait capable d'effectuer ou de construire sans qu'il prenne conscience de cette éventualité ou de sa propre capacité à cet égard. Par la manipulation des possibles l'adolescent devient capable d'anticiper, de construire des projets, de maîtriser l'avenir, de créer.

Les structures opératoires formelles (14-16 ans). La structuration des opérations formelles s'achève au cours de ce stade pour donner naissance à des structures d'ensemble dont l'adolescent n'a pas conscience mais qui déterminent ses comportements intellectuels.

La manipulation des opérations formelles repose donc sur deux structures cognitives :

- d'une part, sur la maîtrise de l'*analyse combinatoire*, qui permet d'envisager toutes les combinaisons possibles d'un problème donné ou d'une situation déterminée. L'adolescent devient capable de sérier classer à partir de l'utilisation de symboles. Cette capacité combinatoire devient effective quand l'adolescent commence à manipuler le raisonnement hypothético-déductif ;
- d'autre part, l'accès à une forme plus complète de réversibilité du raisonnement, la *proportionnalité*, que l'on peut qualifier par le groupe des deux réversibilités : le groupe INRC (ou INRD) soit *identité* (I : opération initiale donnée), *négation* (N : simple inversion de la première opération), *réciprocité* (R : opération réciproque) et *corrélativité ou corrélativité* (C ou D : l'inverse de la réciproque de la première, ou duale).

EXEMPLE de la maîtrise de la double réversibilité : l'équilibre de la balance romaine (Figure 2.6)

- l'identité, par exemple mettre un poids P sur A, un des deux plateaux de la balance ;
- la négation correspond à l'opération d'enlever le poids du plateau A ;
- l'opération réciproque serait de mettre un poids P' sur le plateau B de la balance afin d'annuler l'effet du poids P en A ;
- l'opération de corrélativité correspond à la réciproque de l'inverse, c'est-à-dire l'enlèvement de P' du plateau B.

L'acquisition non consciente du groupe INRC permet à l'adolescent d'intégrer les notions de proportions, d'équilibre mécanique, d'équilibre de l'action et de la réaction, de probabilité. La présence de cette structure témoigne de l'achèvement de l'organisation interne de l'intelligence.

Il importe de considérer le modèle piagétien de raisonnement formel comme un point d'arrivée par rapport à l'organisation des opérations mentales à l'adolescence et non pas comme un acquis survenant subitement à 12 ou à 15 ans. L'accession à la pensée formelle ne marque pas la fin du développement de l'intelligence chez l'être humain. Toute la vie durant, l'appareil mental continue d'évoluer et de « construire » de nouvelles connaissances. L'atteinte du stade formel ne présuppose aucunement de la part du sujet la conscience explicite de nouvelles caractéristiques de sa pensée. Les transformations psychogénétiques de la pensée à l'adolescence s'opèrent sans que les adolescents connaissent la théorie de Piaget.

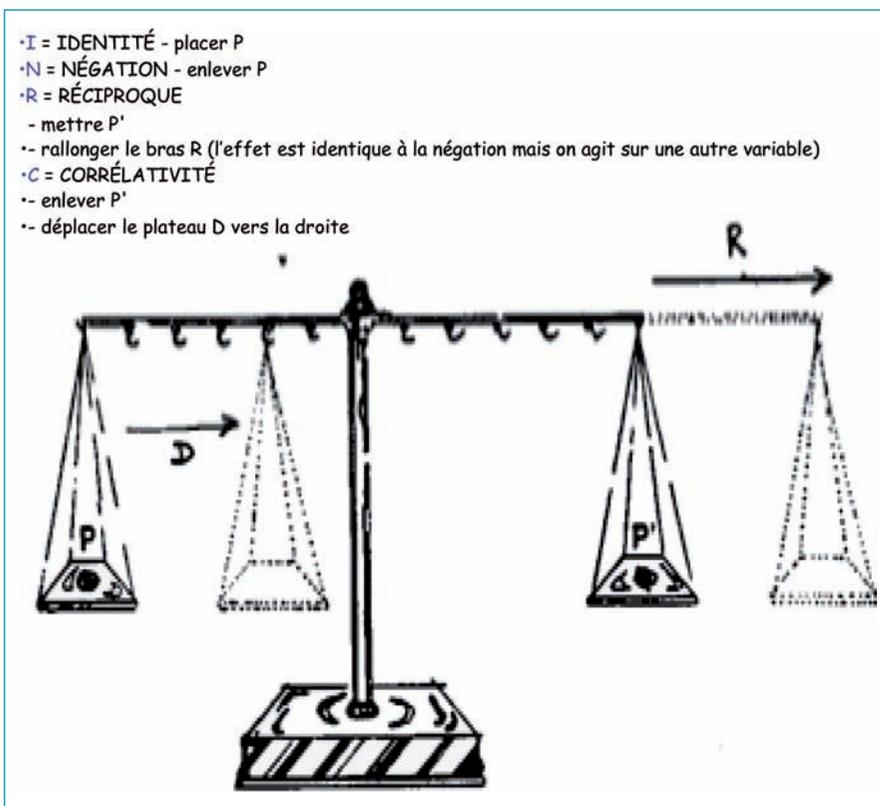


Figure 2.6 – La maîtrise de la double réversibilité : l'équilibre de la balance romaine.

Le problème de la généralisation de l'accès à la pensée formelle à l'adolescence. Des études sur les stades du développement cognitif tendent à confirmer que la structure et les séquences d'apparition sont universelles (Dasen, 1972) mais il n'en est pas de même quant au stade hypothético-déductif. Piaget lui-même le reconnaît et précise que les observations ont été effectuées auprès de populations privilégiées issues des meilleures écoles de Genève. Il admet également que les différences de rythmes du développe-

ment cognitif seraient reliées à la fréquence et à la qualité des stimulations intellectuelles accessibles aux enfants au cours d'activités spontanées dans leur environnement familial. Contrairement à Piaget, des recherches interculturelles démontrent également le rôle direct de l'expérience scolaire sur l'accès aux structures formelles de pensée. Pour tout individu normal, cet accès au stade des structures formelles est dépendant de l'environnement social et de l'expérience acquise qui assurent la richesse des connaissances et la stimulation intellectuelle nécessaires à une telle construction. Ainsi, trois facteurs semblent déterminants dans le développement et la maîtrise des structures cognitives formelles : l'origine sociale, les acquis antérieurs et la qualité de l'enseignement (Karplus, 1975).

Impact de la pensée formelle sur la problématique de l'adolescent. Selon Piaget, la structuration nouvelle des capacités cognitives permet de comprendre les transformations parallèles qu'on observe chez l'adolescent dans sa vie affective et sociale. La subordination du réel au possible se retrouve dans l'accès aux valeurs idéales (par exemple, construction d'un monde meilleur), qui suscitent sur le plan affectif des ferveurs, des sentiments généreux (différents des intérêts pratiques et concrets de l'enfant plus jeune). Elles se retrouvent encore dans le culte du héros, dans l'amitié et l'amour qui prennent le pas sur la simple camaraderie. Elle va permettre également l'élaboration finale de la personnalité ; c'est à l'adolescence « qu'il y a personnalité... à partir du moment où se forme un programme de vie qui soit à la fois source de discipline pour la volonté et instrument de coopération ». Ce plan de vie « ne s'élabore que lorsque certaines conditions intellectuelles sont remplies telles que précisément la pensée formelle » (Piaget, 1964, p. 81). Piaget et Inhelder (1955) se sont donc interrogés sur une conception globale de l'adolescent en fonction des modifications cognitives de sa pensée. Ils considèrent que le caractère fondamental de l'adolescence concerne l'insertion de l'individu dans la société des adultes. Cette insertion signifie trois choses à leurs yeux :

- l'adolescent commence à se considérer comme l'égal des adultes ;
- il commence à penser à l'avenir et à élaborer des « programmes de vie » ;
- il se propose de réformer cette société des adultes dans laquelle il est appelé à vivre.

Grâce à l'hypothèse, l'adolescent découvre le domaine des possibles. L'adolescent par ce nouveau type de réflexion dépasse la réalité présente pour s'engager dans le possible de l'avenir. La pensée formelle constitue dès lors une réflexion de l'intelligence sur elle-même et un renversement des rapports entre le possible et le réel. Cette prise de conscience des possibles nécessite que le jeune soit capable de se détacher de son propre point de vue. À 11 ou 12 ans, le problème est de trouver le moyen de passer d'un point de vue personnel momentané à un autre sans se contredire, c'est-à-dire d'accepter la notion de relativité. La pensée hypothético-déductive suppose deux facteurs : l'un social, consistant à pouvoir sortir du point de vue propre pour se placer à tous les points de vue ; l'autre conduisant à imaginer derrière la réalité concrète ce « monde possible », objet du raisonnement. La pensée réfléchit alors sur son propre fonctionnement. L'adolescent devient sensible à la contradiction logique, choisit le type de raisonnement qui ouvre au plus grand nombre de déductions possibles et cherche à créer ses propres critères, ses propres normes. Il veut définir ses

propres normes, il prend conscience du caractère personnel de ses opinions. Dans cette théorie, cependant peu de place est faite à la subjectivité, importante à l'adolescence dans la constitution de l'identité.

Les origines de la pensée selon Wallon

Selon Wallon, l'intelligence comme représentation anticipation et critique, résulte de la vie sociale. Elle se doit d'exister grâce au langage en tant que mots, structures linguistiques, mais aussi à la parole, en tant que langage vécu, qui consiste dans un échange d'expériences individuelles, effort pour sortir de son point de vue et se mettre dans le point de vue de d'autrui : la pensée naît de ce pouvoir de l'homme de ne pas rester enfermé en lui-même et de se mettre dans la conscience d'un autre.

La pensée par couples et le syncrétisme intellectuel à l'âge du personalisme

Théoricien du développement de la personnalité dans son ensemble, Wallon ne s'en est pas moins intéressé de très près aux progrès de la pensée proprement dite. Dans son ouvrage sur « Les origines de la pensée chez l'enfant », Wallon se penche sur l'étude des capacités intellectuelles de l'enfant à l'âge du personalisme. À partir d'entretiens individuels et le recours au dialogue avec l'enfant Wallon va pouvoir dégager l'existence de structures élémentaires qui serait celle de « couples ». Le premier élément de la pensée est binaire. Il dénomme la « pensée par couples » comme étant une structure élémentaire de la pensée.

La « pensée par couples » (Henri Wallon)

« Ce qu'il est possible de constater à l'origine, c'est l'existence d'éléments couplés. L'élément de cette pensée est une structure binaire, non les éléments qui la constituent. La dualité a précédé l'unité. Le couple ou la paire sont antérieurs à l'élément isolé. Tout terme identifiable par la pensée, pensable, exige un terme complémentaire, par rapport auquel il soit différencié et à quoi il puisse être opposé » (Wallon, 1945, p. 41).

La pensée par couple présente soit des couples tautologiques : « Qu'est ce que le soleil ? Le soleil, c'est le soleil » ; soit des couples par assonances : « Qu'est-ce que la foudre ? La foudre, c'est la poudre », mais des couples ayant des rapports d'analogies, de complémentarité. Deux termes se trouvent réunis l'un appelant l'autre.

Le syncrétisme est une perception ou représentation globale de caractère primitif, marquée par une faible différenciation entre plusieurs éléments.

Il peut être affectif (indifférenciation moi-autrui) ou intellectuel (pensée par couples) et s'oppose à l'analyse du donné en éléments et en relations, mais aussi à la synthèse véritable, car cette dernière suppose une analyse préalable et recompose un tout en partant d'éléments et de relations.

Pensée pré-catégorielle et absence de causalité

Ce syncrétisme intellectuel va caractériser la pensée pré-catégorielle de l'enfant jusque vers 6-7 ans environ. Cette dernière revêt une forme indifférenciée. L'enfant ne distingue pas le particulier du général, l'effet de la

Syncrétisme intellectuel : analyse confuse, perception des choses ou des situations qui reste globale. Il y a confusion du subjectif et de l'objectif (moi/ choses/autrui). Confusion qui se transfère tout naturellement aux rapports entre la représentation de l'enfant et les mots qui l'expriment. Confusion entre soi et l'objet qui implique que l'enfant va agir sur le mode de la confusion dans l'utilisation même des simulacres.

cause, l'agent et le patient. Cette pensée peut prendre une allure anthropomorphique, fabulatrice, analogique et souvent contradictoire. L'enfant « raconte plus qu'il n'explique » au cours de cette période (Wallon, 1968, p. 180, éd. 1985). Il ne connaît que des rapports successifs entre les choses et les événements. Les récits qu'il en donne à travers les contes, montre qu'un événement ou une chose n'a pas forcément une véritable unité de réalité, ni de sens. L'enfant juxtapose les situations et a du mal à déduire un événement, un état d'une situation antérieure. Tout effort qui est fait par l'enfant pour comprendre ou rendre compte des choses est des plus difficiles. Il ne perçoit pas la notion de causalité tant qu'il ne parvient pas à faire la distinction moi-autrui, à individualiser la cause, à la situer ailleurs que dans le présent. « La causalité est pourtant immanente à tout ses désirs, à toutes ses actions ; elle guide tous ses essais ; elle a pour cadre toute les situations où il se meut. Elle s'exprime dans sa volonté de puissance ; elle s'impose à lui dans tous les obstacles qu'il rencontre » (*ibid.*, p. 181).

La causalité est à concevoir (dans un sens très large) comme étant l'intelligence elle-même en particulier l'intelligence en tant qu'elle s'applique aux relations temporelles et en tant qu'elle organise un univers stable.

La pensée pré-catégorielle présente différentes formes de syncrétisme et de causalité.

– *L'anthropomorphisme* : c'est-à-dire la projection du moi de l'enfant dans les choses qu'il se représente à sa propre image. C'est un résidu de sensibilité subjective mais cela lui permet de mettre de la cohérence dans ses représentations (objets inanimés indifférenciés). Son point de vue est le seul possible.

EXEMPLE

- Il y a des bateaux sur la mer ?
- Ils nagent.
- Comment font-ils ?
- Comme ça (*mouvement de brasse*).
- Les bateaux ont des mains et des bras ?
- Oui.
- Tu en as vu ?
- Je ne sais pas.

L'enfant attribue aux objets naturels, aux animaux aux créations mythiques des caractères propres à l'homme (des attributs physiques surtout).

Le magisme ou pensée magique de l'enfant : les moyens d'exprimer la réalité se confondent encore avec elle et par leur modification semblent la modifier. L'enfant se croit tout-puissant dans ses actes et plie ses désirs à sa représentation confuse des choses. Il n'y a rien de magique mais c'est plutôt une pensée spontanée qui s'exprime.

D'autres formes, traits de raisonnements pré-logiques caractérisent cette pensée (mis en évidence aussi par Piaget) et qui traduiraient des formes primitives de causalité.

La première forme de causalité s'élabore dans les rapports de l'enfant à autrui. Au départ, l'enfant obtient tout de son entourage, sources d'actions diverses, faites d'habitudes et de nouveautés.

En découle *l'animisme*, première forme de causalité humaine (4-5 ans) dont l'enfant transférerait les traits à toutes les autres causes reconnues.

L'enfant ne la perçoit que lorsqu'il devient capable de se percevoir lui-même comme distincts des autres et comme existant au delà de toutes ses impressions momentanées. Elle est complémentaire du sentiment qu'il a de lui-même comme sujet. Ce dédoublement en miroir commencera par se produire dans son contact avec les choses inanimées » (*ibid.*).

L'animisme est donc une affirmation d'identité qui fait l'objet de sa propre cause « la lune existe, parce que c'est la lune » ou qui explique son existence par celle d'objets semblables dans le présent ou le passé. Il consiste à attribuer aux objets, aux choses extérieures une subjectivité comparable à celle qu'on éprouve en soi-même. L'enfant attribue aux animaux, des sentiments, des pensées humaines.

EXEMPLE

L'enfant qui demande : « Pourquoi le vent est-il en colère ? », exprime ainsi une représentation animiste du vent.

Le *finalisme* (4-6ans) est une affirmation d'identité ou de convenances réciproques plus que l'expression vraie d'un rapport de but à moyens ou intentions. Le finalisme consiste à se représenter la causalité d'un processus objectif sur le modèle de l'action intentionnelle propre au sujet. Ce finalisme est attesté par la façon dont l'enfant vers 4-6 ans se pose et comprend la question « pourquoi ? » au sens de « dans quel but ? ». Par exemple : « Pourquoi il pleut ? Pourquoi il fait pas jour la nuit ? ». En vis-à-vis selon Wallon, « le métamorphisme, ou acceptation des successions les plus hétérogènes comme pouvant être les aspects d'une seule et même chose » (1968, p. 182, éd. 1985).

L'*artificialisme ou instrumentalisme* : l'enfant fait une analogie entre les phénomènes naturels et les modes opératoires qu'il connaît. L'artificialisme est une « simple application des procédés employés par l'homme à l'explication des faits naturels, mais qui exige un pouvoir plus ou moins développé de discerner entre les moyens et le résultat » (1968, p. 183, éd. 1985). L'explication est acceptée de façon trop rigide ou étroite. Il y a un ajustement entre les notions reçues et l'expérience personnelle : l'enfant procède par un assemblage artificiel d'informations d'éléments de connaissance, autrement dit il assemble des notions reçues et des images ou objets irréels. Il raccroche les enseignements reçus aux seules images dont il dispose mais l'altération des notions reçues est aussi due à l'explication rigide des adultes. Ces conditions permettent un accord possible entre différents contenus de connaissance.

EXEMPLE

L'enfant qui demande : « Qui a construit le ciel ? ou qui a creusé le lit de la rivière ? » adopte un point de vue artificialiste. L'enfant explique la production des choses ici du ciel et de la rivière par le modèle de la fabrication humaine, de l'activité artisanale propre à un sujet.

Ou encore si on lui demande : « D'où vient l'eau de la Seine ? », il répond : « des fleuves ».

« – Et l'eau des fleuves ? – De la mer. »

« – D'où vient-elle ? – Des tuyaux, des usines. »

Ces traits de raisonnement caractérisent plus particulièrement la pensée primitive de l'enfant et l'absence de causalité pour expliquer les événements états des choses.

L'enfant fait aussi appel à d'autres sources de connaissance pour exprimer cette pensée, notamment le *mythologisme* ou *providentialisme*. L'enfant tend à croire ce qui est issu de son expérience par habitude. Il tire parti de son expérience mais sans souci de rigueur scientifique. Dans ses explications, il peut ainsi se référer au mythe, il transpose dans le réel les croyances héritées, reçues. De fait, il peut y avoir un conflit entre ce qu'il a entendu et ce qu'il voit. Il y a là un désaccord de l'empirisme et du mythe, de l'expérience coutumière et du mythe.

Le *réalisme perceptif* participe également de cette construction des connaissances chez l'enfant entre 3 et 6 ans. L'enfant ne retient des choses que les aspects ou les moments dont les sens reçoivent une impression particulière, vive remarquable, pur phénoménisme ramenant le réel à une sorte de mutabilité indéfinie entre formes et objets divers. L'existence des choses peut se limiter au cycle des apparences, des états, des circonstances qu'il leur voit traverser.

L'explication donnée par l'enfant ne dépasse pas l'énumération des circonstances, des objets qui ont pu se rencontrer dans son expérience personnelle. Le réalisme perceptif qui s'observe encore à 6 ans et même au-delà, borne souvent l'existence d'un objet à ce qui est perceptible, ce qui est visible.

EXEMPLE

- Qu'est-ce que le soleil ?
- C'est une boule.
- Un boule comment ?
- Ronde.
- Ronde comment ?
- Je ne sais pas.
- Est-ce qu'on pourrait la mettre ici ? (*dans la pièce*)
- Oh oui.
- Est-ce que c'est grand comme cette armoire ?
- Plus petit.

La distance rend le soleil plus petit pour l'enfant dans la perception qu'il en a.

L'interprétation du langage permet aussi à l'enfant d'exprimer sa pensée au cours de cette période. Il va ainsi développer des représentations sans rapport avec la réalité. Par exemple : « Le soleil va se coucher. » L'enfant associe à ce terme une expérience coutumière, il le justifie en imaginant des situations plus ou moins plausibles. L'expérience de l'enfant est limitée, elle est purement concrète. Les images qu'elle lui fournit ne peuvent pas convenir. L'enfant reçoit aussi de son entourage un mot. Le sens qu'il donne est calqué sur l'image d'objets ou d'usages qui lui sont familiers. Il interprète ce qu'il ne connaît pas ou ne comprend pas d'après ce qui appartient déjà à son expérience.

2. Le développement langagier

L'usage du langage est le propre de l'homme. On peut certes parler de communication dans certaines sociétés animales (abeilles, chimpanzés...), mais non de langage. L'acquisition du langage est un long processus qui transforme l'univers de l'enfant. C'est une conquête décisive pour lui et son analyse permet de repérer à quel stade de développement social, affectif et cognitif il se trouve. L'usage du langage permet : l'évocation d'objets, de personnes, d'événements présents ou absents, de s'insérer dans la vie sociale, de se repérer dans l'espace et le temps, d'intégrer une réflexion à ses actes et même de transformer sa pensée antérieure. Ainsi, par le langage, l'enfant va tenter de maîtriser le monde qui l'entoure, d'exprimer ses pensées, de justifier ses actes, d'intéresser autrui à son monde intérieur, de mettre de l'ordre dans sa mémoire par le récit, de distinguer le vrai du faux. La communication chez l'enfant est d'abord action : le geste est son premier mode de connaissance. L'acquisition du langage oral s'effectue par interaction imitative avec l'adulte.



Sonya Etchison - Fotolia.com

Développement langagier et relation à autrui

Étude linguistique du langage : les propriétés et les particularités du langage

L'acquisition du langage chez l'enfant suppose un « apprentissage », une assimilation des propriétés du langage sur plusieurs plans, sur le plan phonétique, sur le plan sémantique, sur le plan syntaxique. Chaque aspect recèle des difficultés sur lesquelles les enfants butent. Celles-ci se repèrent notamment au cours de l'apprentissage de la lecture-écriture.

D'après le linguiste Ferdinand de Saussure (1993), nous pouvons distinguer trois concepts :

- le langage est une fonction complexe qui permet d'exprimer et de percevoir des états affectifs, des concepts, des idées, au moyen de signes acoustiques ou graphiques. Il désigne la capacité d'apprendre et d'utiliser un système de signes verbaux pour communiquer avec ses semblables et se représenter le monde. Il passe par l'emploi d'une langue ;
- la langue est un ensemble de signes linguistiques et de règles de combinaison de ces signes, ayant une valeur identique pour tous les individus d'une aire géographique déterminée. C'est à la fois un produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social, pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus ;
- la parole est l'action d'exprimer sa pensée par le langage articulé. Elle consiste en l'utilisation du code qu'est la langue, par les sujets parlants, dans des situations concrètes de communication.

Les acquisitions préalables au signe linguistique

La construction du langage, et plus particulièrement du signe linguistique, passe par l'acquisition préalable de plusieurs notions : le signal, l'indice et le symbole.

Le signal est un aspect partiel de l'événement qu'il annonce, il déclenche un comportement dans une situation donnée (par exemple, le coup de pistolet désignant le départ d'une course automobile).

L'indice fait également partie d'une situation mais n'a pas d'intention de signifier (par exemple, une empreinte de pas est l'indice du passage de quelqu'un).

Le symbole implique un dédoublement entre le signifiant et le signifié qui le composent, il suppose la superposition de la représentation au réel. Mais, contrairement au signe, il a un lien analogique avec l'objet ou le concept qu'il représente. Il existe une association motivée entre le signifiant et le signifié (par exemple, le symbole de la balance dont les deux plateaux sont au même niveau pour la justice).

Les règles fondamentales du langage selon Saussure

Le dédoublement entre signifiant/signifié. Le signe linguistique unit un concept et une image acoustique que F. de Saussure appelle un signifié (Sé) et un signifiant (Sa). Cette propriété renvoie à la fonction symbolique : un élément visible, le *signifiant* signifie un élément caché le *signifié*.

La notion d'arbitraire du signe. À ce dédoublement s'ajoute l'absence de lien de ressemblance entre le Sa et le Sé, ce qui explique la diversité des langues. Chaque Sa renvoie de façon arbitraire à un Sé précis. L'apprentissage du langage passe par l'apprentissage de signes particuliers d'une langue particulière : d'un lexique de mots et d'expressions, mais aussi d'une sémantique propres à une société à une culture qui a ses systèmes de valeurs, de significations.

Le regroupement en systèmes de signes. Le signe est arbitraire et conventionnel. Il fait partie d'un système collectif. Les unités linguistiques se combinent selon certaines règles et forment un système. Elles impliquent une linéarité du discours.

La double articulation du langage. Le trait spécifique qui distingue le langage est la double articulation, c'est-à-dire une codification systématique à deux étages :

- chaque message peut être segmenté en des unités combinables pouvant chacune servir pour plusieurs messages. Ces unités sont les monèmes, ce sont des unités significatives (unités de sens) ;
- ces unités sont construites au moyen d'unités plus petites, non signifiantes mais distinctes : les phonèmes (unités de son).

Chaque monème est décomposable en phonèmes, combinables et réutilisables dans d'autres monèmes, d'où une extraordinaire quantité de messages possibles.

Évolution du langage

Nous l'avons vu dans la partie précédente, le développement langagier dont nous parlons est celui du langage oral, et non du langage écrit. Voici comment peut être synthétisée l'évolution du langage chez l'enfant.

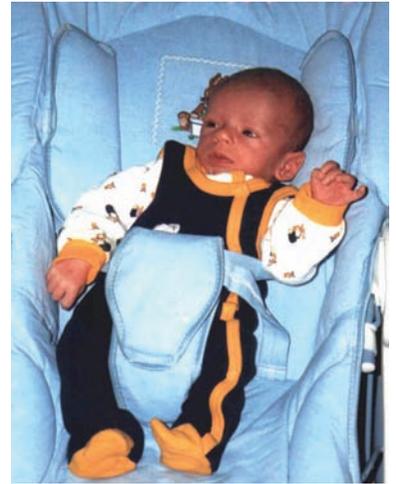
La période pré-linguistique : de la naissance à environ 12 mois

Selon Negro et Chanquoy (2007, p. 40), cette période « correspond à la première forme de production et de perception du langage, indispensables à l'acquisition des premiers mots ». Cette période est concernée par les acquisitions faites au niveau phonétique : elle va des premiers sons émis par l'enfant à la production de mots en passant par les progrès de l'articulation. Dès l'apparition des premiers mots, le problème devient aussi sémantique.

Au cours des deux premiers mois de sa vie l'enfant est capable de produire tous les sons vocaux que l'appareil phonatoire humain permet. Ces productions spontanées vont décroître progressivement jusqu'à que l'enfant ne retienne que les sons fournis par l'entourage. Il s'opère donc une sélection de certains phonèmes ainsi qu'une liaison entre phonèmes qui va permettre l'articulation des mots.

Les premiers sons émis par l'enfant n'ont pas de contenu représentatif mais une valeur expressive. Les *cris* vont donc se différencier et devenir un moyen de communication avec l'entourage (situation de malaise surtout, par exemple, appel à la présence de la mère, faim...). Le *babillage* apparaît vers le deuxième mois est davantage associé aux états de bien-être, tout en permettant d'instaurer le dialogue avec l'adulte notamment.

À ce niveau, on peut tenir compte des vocalisations, des intonations, des mots standard, des mots approximatifs et du temps des interactions.



F.Droisy, 2002

Les premiers mots : de 12 à 18 mois environ

Selon Bertononci et de Boysson-Bardies (2000, in Lehalle et Mellier, 2005, p. 155), « à partir du moment où l'enfant comprend le caractère référentiel des mots, il se focalise sur cet aspect et devient moins sensible aux détails phonétiques. [...] La représentation du mot reste alors globale et incomplète ». C'est le début des mots-phrases dont Baudier (2003c, p. 32) précise que « avec un seul mot, le bébé exprime toute une phrase. [...] Seul le contexte permet de savoir ce que le bébé évoque ».

Le système linguistique initial : 18-24 mois environ

Au niveau syntaxique, cette étape va du monème, du mot-phrase à la structure noyau-adjacent.

Le mot-phrase. Il s'agit d'un seul mot (« eau ») ou d'une syllabe répétée deux fois (dodo, lolo). Il n'implique aucun rapport avec les autres mots, sa valeur représentative est faible et il revêt un caractère polysémique. C'est une période locutive au cours de laquelle le langage accompagne l'action du sujet et sa perception immédiate des situations et des choses. Tout parole suppose une mise en scène des attitudes (simulacres, mimes). Le geste rend interprétable le mot.

Le début de la signification a lieu le plus souvent sous la forme de la désignation qui fait correspondre un signe à un objet sans que l'un et l'autre soient bien différenciés. Cette signification apparaîtrait sous la forme « d'îlots de signification » qui s'étendraient progressivement.

Le noyau-adjacent. Il correspond à l'apparition des énoncés à deux mots. *Le noyau* est le centre du message selon Borell et Nespoulous (1971). Il permet de décrire un état, de désigner un référent, une action, et il est toujours placé en premier (verbe d'action) par exemple : « tombé Julien ». *L'adjacent* est un mot accessoire qui vient enrichir, expliciter le message (le sujet, le partenaire) sur le plan des acteurs de la communication ou de la situation de l'énoncé. Baudier (2003c, p. 33) indique que les enfants « tiennent compte des caractéristiques grammaticales de la langue ambiante », mais leur utilisation reste rudimentaire. « Cette grammaire rudimentaire permet [néanmoins] d'exprimer un grand nombre de relations sémantiques comme la disparition ("a pu bonbon"), la récurrence

(“encore bonbon”), la localisation (“bonbon boîte”), la possession (“bonbon bébé”) ou la relation action-patient (“manger bonbon”) » (*ibid.*). L’intonation permet de distinguer si l’enfant utilise les énoncés affirmatifs, impératifs ou interrogatifs.

Au cours de cette étape et de la suivante, les termes sont simplement juxtaposés et ne sont pas coordonnés entre eux. Le langage prend alors l’aspect du style télégraphique que Wallon désigne par le terme « d’agrammatisme » (1945).

Ce n’est que progressivement que l’enfant apprendra à parler par phrases juxtaposées et par propositions principales.

L’apparition des paramètres du langage adulte (2-3 ans)

Il y a enrichissement de la structure noyau-adjacent : apparition de la fonction sujet en tête de phrase, apparition d’adverbes, apparition de substitutions (3^e personne) avec redondance du mot concerné, interrogation négative, apparition des indications de lieu.

Vers 3-4 ans

Les progrès réalisés montrent une disparition de la structure binaire avec : complexification des substitutions, apparition de la temporalité, coordination, complexification de l’interrogation, utilisation des subordonnées (de lieu, de cause), jeux de déplacements plus fréquents (des mots dans la phrase).

De 5 à 6 ans

Il y a des généralisations : dépassement de l’ordre chronologique des actions (avant que + temps accordés), extension des propositions de temps et de condition, apparition de proposition de conséquence, utilisation de l’interrogation totale et partielle, apparition de la voix passive, temps employés : passé composé, imparfait, plus que parfait, subjonctif.

Le développement lexical

Rondal, Espéret, Gombert, Thibaut et Comblain (1999, p. 495) indiquent que « l’enfant produit, en moyenne, ses premiers mots entre 10 et 13 mois. La croissance du lexique est d’abord lente (50-100 mots vers 18 mois), puis accélère progressivement : 200 mots vers 20 mois, 400-600 vers 2 ans, 1 500 vers 3 ans. Selon Carey (1982), entre 2 et 5 ans, l’enfant apprendrait un nouveau mot par heure d’éveil, soit peu près 3 500 mots nouveaux compris chaque année, nombre qui se réduit à 2 000 si on s’en tient aux racines. À partir de l’âge de 10 ans, on rencontre 10 000 mots nouveaux par an. On a estimé que, par les seuls livres d’école, les enfants de 9 à 15 ans sont confrontés à 85 000 racines distinctes et au moins 100 000 mots différents ».

Ces mêmes auteurs précisent ce à quoi se réfèrent les premiers mots des enfants : « L’enfant parle des gens (papa, maman, bébé), des animaux (chien, chat), de nourriture (lait, panade, jus), des parties du corps (yeux, nez), habits (souliers), véhicules (auto), des jouets (balle) ou d’objets que l’on trouve dans la maison (biberon, bouteille, cuillère), mais aussi de la localisation dans l’espace (en haut, en bas, parti) ; il connaît également quelques routines sociales (au revoir). Ces observations semblent valables d’une culture à l’autre » (*ibid.*, p. 496).

Fonctions du langage

Selon Wallon (1945), le langage permet :

- *l'individualisation des objets et des actes* : le langage constitue une relation très différente de celle qu'instaure l'enfant avec son entourage par l'intermédiaire des relations mimiques. Celles-ci maintiennent en effet l'enfant en symbiose avec l'entourage ;
- *l'identification du moi* : le langage a un rôle premier dans la prise de conscience de soi, dans la mesure où il permet au sujet de rompre avec la fusion propre à la communication émotionnelle (l'utilisation du « je » et du « il » par le jeune enfant lui permet de se désigner par rapport à autrui, et d'opérer la « disjonction du moi et de l'autre ») ;
- *l'identification des objets* : le nom aide l'enfant à détacher l'objet de l'ensemble perceptif où il est engagé, il le fait survivre à l'impression présente, il permet de l'unir à des objets semblables (une tasse reste une tasse quelles que soient sa forme, sa taille et sa couleur) ;
- *le langage comme condition de l'indépendance de l'enfant* : en tant qu'il contribue à l'identification des objets et du moi, il permet à l'enfant une plus grande autonomie que rend dialectiquement nécessaire un emploi plus différencié du langage ;
- *le langage comme condition de cohérence et de stabilité des représentations* : le signe aide la représentation à se délimiter strictement. Le langage est donc le support de la pensée, il la maintient dans sa cohérence tout en l'impulsant. Plus encore, le langage peut anticiper sur la pensée en particulier chez l'enfant au moment de l'apprentissage du langage. Wallon insiste sur l'action réciproque du langage et de la pensée ;
- *le langage comme condition de facilitation de diversification et de stabilisation des rapports sociaux* : le lien entre les rapports sociaux et le langage n'est pas un lien de causalité mécanique mais un lien dialectique, le langage « rend possible les rapports sociaux qui l'ont modelé ».

Observons maintenant ce qu'il en est du développement socio-affectif.



Quelles sont les principales étapes du développement du langage chez l'enfant ?

V. LE DÉVELOPPEMENT SOCIO-AFFECTIF

Le développement socio-affectif de l'enfant en considérant dans un premier temps le bébé à l'enfant d'âge scolaire, puis l'adolescent. Nous allons développer les bases de la relation à autrui via les émotions, la subjectivité et l'autonomie.

1. Du bébé à l'enfant d'âge scolaire

Notre conception de l'enfant est qu'il est d'emblée un acteur essentiel et incontournable de son développement, en interagissant certes avec le monde mais surtout avec les personnes.

S'agissant dans un premier temps du bébé, il nous apparaît essentiel d'évoquer en premier lieu les émotions.

Les émotions



Patrizier Design - Fotolia.com

En 1994, Huteau (in Cartron et Winnykamen, 1999, p. 115) donnait la définition suivante : « L'émotion, au moyen des attitudes, postures, mimiques, est le premier moyen de communication de l'enfant. Elle lui permet d'agir sur autrui et c'est par son intermédiaire qu'autrui peut agir sur lui. L'émotion, par ses composantes motrices et viscérales, est un fait biologique. Par sa fonction d'adaptation et de communication primitive, elle est un fait social. »

Parmi les chercheurs, c'est Wallon (1941) qui a mis en avant les émotions comme fondatrices de la personnalité. L'expression émotionnelle permet au tout-petit, qui ne dispose pas encore du langage, de témoigner à autrui de son état subjectif qui ouvrira la voie aux échanges et interactions. Effectivement, pour Wallon c'est entre 3 et 12 mois que l'on peut situer les premières expressions intentionnelles du bébé. Si nous rapprochons ceci des éléments évoqués précédemment à propos des différents aspects du développement, nous comprenons pourquoi l'expression émotionnelle peut être dépendante notamment du tonus musculaire. « Cependant, le tonus ne suffit pas à expliquer l'évolution de l'expression des émotions au cours du développement » (Cartron et Winnykamen, 1999, p. 116).

Pourquoi ces émotions sont-elles si essentielles ? Le petit d'homme, contrairement à d'autres mammifères, est dépendant d'autrui pour sa survie. Les émotions sont indispensables à la survie de l'enfant tant au plan physiologique qu'au plan psychologique.

Au plan physiologique, les émotions permettent à l'enfant d'exprimer ses besoins vitaux : le sommeil, la faim, la soif, le besoin de change. Lorsqu'un bébé pleure, les parents ou les autres adultes éducateurs vont essayer de décrypter ces indices afin de répondre à ces besoins pour permettre à l'enfant d'être satisfait (Figure 2.7).

Au plan psychologique, puisque l'enfant est considéré comme un être social, l'absence de contact émotionnel peut être grandement préjudiciable d'une part à son développement mais aussi à sa survie. Si nous partons du principe, que l'enfant dispose d'une palette d'émotions dès ses premiers jours de vie, il n'en demeure pas moins que celle-ci va se développer, se

d i v e r s i f i e r e t se complexifier grâce aux réponses que l'entourage va apporter au quotidien à l'enfant. C'est justement ce quotidien relationnel qui a manqué à tant d'enfants orphelins dans l'après-Seconde Guerre mondiale et qui a conduit Spitz à parler du syndrome d'hospitalisme. Dans un autre cadre, l'expérience du *still face* (visage impassible) a montré les ravages de l'absence de communication émotionnelle entre la mère et le bébé (à ce



Figure 2.7 – Exemple d'expressions émotionnelles chez un bébé de 1 mois et 7 jours puis à 4 mois et 10 jours (© photos : F. Droisy, 2002).

propos, il convient de toujours garder en mémoire les aspects déontologiques inhérents à une recherche qui doivent permettre de s'interroger sur le bien-fondé de celle-ci).

C'est dans les propos de Wallon que nous trouvons l'illustration de ce besoin de contact avec autrui : « Les émotions, en tant qu'elles expriment aux autres les états subjectifs et s'exaltent de la participation qu'y prennent les autres, constituent une forme encore inférieure de la communication. Inférieures, elles ne sont pas un langage, les mimiques ne sont ni des signes ni des symboles, tout au plus des indices ; l'individu est absorbé en ses tensions. Pourtant elles sont indispensables à la saisie d'autrui en sa subjectivité propre, elles posent les préludes de la situation réciproque de deux sujets » (Wallon, 1979, p. 125, in Cartron et Winnykamen, 1999, p. 116).

C'est dans la relation à autrui que le bébé va pouvoir transmettre ses états subjectifs, mais également qu'il va percevoir l'expression émotionnelle d'autrui. Cet autrui va partager avec l'enfant un système de significations, puisque au-delà d'une réponse, ce qui fait sens c'est la réponse adaptée à la demande de l'enfant ce qui lui permettra de se structurer.

Les émotions primaires (cris, pleurs, sourire) ont :

- une fonction *adaptative* dans la mesure où elles provoquent des réactions immédiates de l'entourage du bébé : dans les premières semaines, voire les premiers mois, de la vie du bébé, l'adulte se déplace pour savoir quels sont les besoins de l'enfant ;
- une fonction de *liquidation* de la tension musculaire qui cherche à être atténuée (hypertonus) déclenché par des excitations intéroceptives (sensation de faim), extéroceptives (froid par exemple) et proprioceptives (liées aux mouvements et postures). Nous trouvons une illustration de ceci, par exemple, dans ce qui est nommé communément les « pleurs du soir » : lorsque le bébé pleure énormément avant de s'endormir, il peut être essentiel de ne pas l'en empêcher car ainsi l'enfant se décharge de toute l'énergie accumulée pendant la journée ce qui lui permet de s'endormir ensuite calmement et rapidement ;
- et une fonction *d'expression et de communication* avec les personnes qui s'occupent de l'enfant ce qui permet à l'enfant de faire comprendre ses états et de faire participer autrui à sa propre sensibilité. Par exemple, le sourire de l'enfant déclenche le sourire de l'adulte et contribue à l'établissement de la relation. La **figure 2.8** montre que l'enfant est capable d'imiter les expressions émotionnelles d'autrui.

Les émotions ont donc un rôle constructif dans le développement de l'enfant notamment avec l'intersubjectivité et les relations à autrui.

Intersubjectivité et relation à autrui

Les émotions permettent la mise en place de l'intersubjectivité primaire telle que désignée par Trevarthen (1977). Dans ce cadre-là, nous sommes dans la situation d'interactions mutuelles basées sur les communications émotionnelles, qui s'organisent dès 7-8 semaines dans un ajustement mutuel et réciproque des parte-



Andy Papps - Fotolia.com



Source : R.M. Lohert, R. Wicks-Nelson et R.V. Kail (1986), *Developmental Psychology*, 4^e éd., Englewood Cliffs (N.J.), Prentice-Hall, p. 104, Hg. 42.

Figure 2.8 – Capacité de l'enfant à imiter les expressions faciales.



Gina Smith - Fotolia.com

Intersubjectivité primaire.

naires. Pour Trevarthen (1986), c'est l'adaptation du comportement, verbal et non verbal de la mère à l'enfant, et l'alternance en miroir qui servent de socle à l'intersubjectivité. Stern (1985) considère que l'intersubjectivité est efficiente lorsque deviennent opérationnels, à partir du troisième trimestre de la vie, les processus « d'accordage affectif » ou « d'harmonisation des affects ».

Golse (2000) évoque, quant à lui, la notion de « double différenciation », lente et graduelle, qu'il définit ainsi : « Sous ce terme, on entend généralement l'instauration conjointe d'une différenciation dite intrapsychique, d'une part, et d'une différenciation dite extra-psychique, d'autre part. [...] Sur le plan linguistique, cette différenciation extra-psychique qui permet l'intersubjectivité se reflétera ultérieurement, vers l'âge de 3 ans, par l'acquisition du "Je". Pouvoir dire "Je" témoigne, en effet, de l'acquisition du sentiment d'exister en tant que personne singulière, spécifique, unique en son genre et individualisée » (*ibid.*, p. 371). Ceci renvoie pour Mazet et Stoléru (1993, p. 67) à l'accession à l'intersubjectivité, c'est-à-dire « la capacité de pouvoir se représenter non seulement sa propre vie psychique interne mais aussi celle d'autrui ».

L'intersubjectivité primaire fait place ensuite à l'intersubjectivité secondaire (entre 9 et 18 mois), qui allie aux deux partenaires (bébé et autrui) un troisième élément en place de l'objet. Cette « triade » particulière implique l'attention conjointe des deux individus autour de l'objet, permettant ainsi de ne plus se limiter à une relation en face à face.



Intersubjectivité secondaire.

La prise en considération de l'intersubjectivité fait bien sûr lien avec le modèle interactionniste, dont les auteurs de référence défendent l'importance des interactions socialement orientées et réciproquement adressées entre les partenaires. L'enfant utilise ici les compétences sensorielles (présentées précédemment) pour entrer en relation avec son entourage social et maintenir cette relation.

Pour Hinde (in Brazelton et Cramer, 1991, p. 117), la « description des interactions devait inclure non seulement ce que les partenaires font, mais aussi comment ils le font, étant donné que les qualités des interactions humaines peuvent être plus importantes que ce qui se passe effectivement ». Ceci renvoie une nouvelle fois à la notion d'influence mutuelle, le concept d'interaction supposant que chaque partenaire est susceptible d'influer sur l'autre, mettant de côté une conception de relations à sens unique.

Ce processus va revêtir un sens similaire mais des appellations différentes selon les auteurs (*cf.* Lehalle et Mellier, 2005, p. 43-44) : « synchronie interactive » (Condon et Sander, 1974), « routines interactives » (Deleau, 1990)...

Brazelton et Cramer (1991) soulignent que dès la naissance le comportement interactif du bébé est à l'œuvre. Pour saisir ce comportement, Brazelton (1984) a créé l'*Échelle d'évaluation du comportement néonatal* (NBAS en anglais, pour *Neonatal Behavioral Assessment Scale*). Le NBAS évalue « les réactions du bébé aux événements de son environnement, dans le contexte des états de conscience. C'est un moyen de noter le comportement interactif. L'enfant n'est pas évalué seul, mais comme un participant actif dans une situation dynamique. [...] L'évaluation mesure la capacité du nouveau-né à se calmer, aussi bien que la façon dont il se comporte face

à la stimulation » (Brazelton et Cramer, 1991, p. 93). Les auteurs indiquent que les stimuli concernés sont le toucher, les bercements, la voix, les expressions du visage. Au-delà de l'objectif médical de cet outil tel que Brazelton, pédiatre, a pu placer en lui, un deuxième apport loin d'être négligeable apparaît pour, d'une part, « aider les professionnels à juger le style de réactions du bébé, et ainsi aider les parents dans leurs efforts pour communiquer » (*ibid.*, p. 97), mais aussi « pour aider les parents à comprendre leur bébé en tant qu'individu » (*ibid.*).

Pour pouvoir mieux rendre compte de ce qui se joue dans l'interaction précoce enfant-parent, Brazelton et Cramer (1991) montrent qu'il existe des cycles d'engagement et de désengagement, autrement dit des cycles d'attention suivis par un retrait de l'attention, repérables chez le jeune enfant. Ces retraits de l'attention, ou pauses dans l'interaction selon d'autres auteurs, sont considérés comme une capacité forte du bébé à organiser et gérer son environnement pour ne pas se laisser submerger par l'afflux de stimulations.

Même s'ils reconnaissent les spécificités des interactions entre un enfant et les adultes, Brazelton et Cramer (1991) ont identifié six principes communs à tous :

- la *synchronie* : l'adulte adapte « son comportement aux rythmes propres de l'enfant » et il « doit également trouver les techniques qui aident le bébé à réduire ou à contrôler les réponses motrices qui pourraient interférer avec la capacité de faire attention » (*ibid.*, p. 151). En faisant le premier pas, les parents permettent que « une fois engagé dans la communication synchrone, le bébé peut découvrir que le parent est un être fiable et sensible, et il peut commencer à apporter sa contribution au dialogue » (*ibid.*, p. 152) ;
- la *symétrie* : elle signifie que « les capacités d'attention du bébé, son style, ses préférences et pour la réception des signaux reçus et pour les réponses influencent l'interaction. Chaque membre est impliqué pour parvenir à la synchronie et la maintenir » (*ibid.*, p. 152) ;
- la *contingence* : « l'effet des signaux d'un parent est contingent sur l'état d'attention du bébé et sur ses besoins, tout comme les propres signaux du bébé » (*ibid.*, p. 153). La contingence exige de la disponibilité de la part des parents, sur le plan émotionnel et cognitif ;
- l'*entraînement* : cette dimension s'ajoute aux éléments précédents, et les partenaires « se mettent à anticiper leurs réponses l'un et l'autre dans de longues séquences. Ayant appris ce dont ils ont l'un et l'autre besoin, ils peuvent établir un rythme un peu comme s'ils utilisaient un ensemble de règles. [...] Leur interaction revêt ainsi un nouveau degré d'implication » (*ibid.*, p. 154) ;
- les *jeux* : ils sont fondés sur l'entraînement. « Dans le contexte de ces jeux, le bébé et le parent ont la possibilité d'acquérir de nouvelles connaissances à propos l'un de l'autre. [...] Leur entraînement leur permet à tous deux de contrôler l'accentuation, le maintien ou l'arrêt du niveau de leur dialogue. Le bébé apprend à contrôler à la fois le parent et l'interaction elle-même » (*ibid.*, p. 156) ;
- l'*autonomie* et la *flexibilité* : le bébé reconnaît ses capacités de contrôle, ce qui l'amène sur le chemin de l'autonomie qui se développe également « à partir de l'assurance d'obtenir des réponses prévisibles de la part du parent » (*ibid.*,



p. 157). C'est-là qu'intervient la flexibilité, car des relations trop prévisibles laissent peu de place à une évolution de la relation tandis que la trop grande imprévisibilité peut être tout aussi déstabilisante.

Le bébé puis le jeune enfant développe ainsi au fil du temps une palette non négligeable de connaissances, de savoir-être, de savoir-faire, et poursuit son chemin vers la subjectivation et l'autonomie.

L'autonomie va trouver illustration dans le « stade du miroir », c'est-à-dire le moment où l'enfant se reconnaît devant le miroir,

comprend que celui qu'il voit c'est lui-même et pas un autre enfant. Ce stade du miroir est essentiel dans la construction de l'image de soi. Selon R. Zazzo ce n'est qu'au cours de la troisième année de vie que l'enfant peut réellement s'approprier son image spéculaire et pour se faire il utilise « la tâche sur le nez ». Si l'enfant se reconnaît bien dans le miroir, il essaiera d'enlever la tâche.

Dans cette prise en main de son développement par l'enfant, portons notre attention plus spécifiquement sur la position wallonienne.

Les stades du développement de Wallon

Wallon se situe dans l'approche génétique ou psychogénétique du développement de la personne. L'un des thèmes walloniens privilégiés est le développement social, la socialisation de l'enfant. Wallon a une conception globale du développement : il considère que pour comprendre un acte isolé, il faut le mettre en relation avec d'autres actes du sujet. Il est nécessaire, pour comprendre l'enfant ou l'individu, de comprendre et d'analyser les rapports qu'il entretient avec son milieu ou plus exactement ses milieux, même si le milieu familial est l'environnement premier dans lequel l'enfant va pouvoir se construire, construire sa personnalité et son autonomie.

Wallon a décrit le développement psychologique de l'enfant sous forme d'alternance fonctionnelle :

- de phases centrées sur la construction du moi, de la vie affective, de la relation à autrui (recherche du double du modèle, image d'autrui se confrontant au moi), stades dits *centripètes* autrement dit, ces stades à prépondérance affective sont de type anabolique marqués par un processus d'assimilation centripète (c'est l'assimilation du milieu par l'organisme) ;



Orientation vers les pairs.

- de phases d'orientation vers le monde extérieur, vers la connaissance des choses (l'action sur les choses, les relations au monde extérieur, aux objets), stades dit *centrifuges* autrement dit, ces stades à prépondérance intellectuelle sont de type catabolique marqués par un processus de dépense centrifuge (c'est l'organisme tourné vers le milieu en vue de dépenser l'énergie).



Renata Osinska - Fotolia.com

Les processus en jeu dans les échanges organisme/milieu

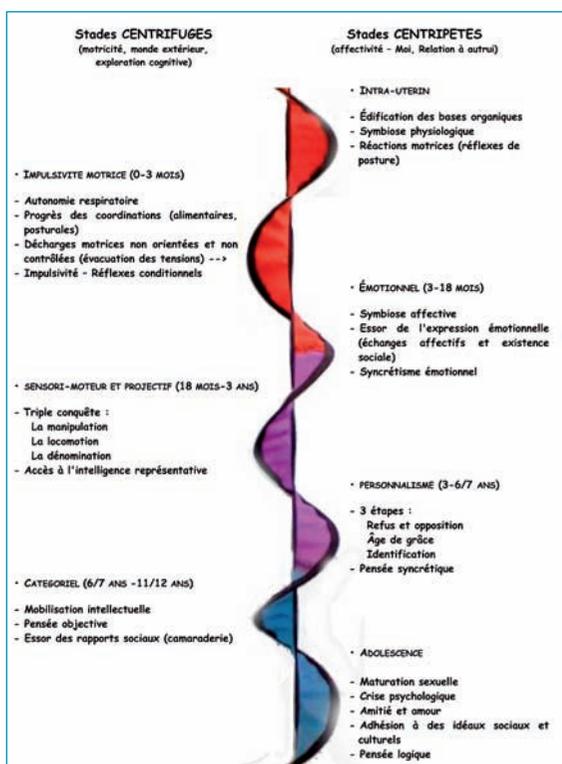
Dans le métabolisme, système d'échanges entre un organisme et son milieu, on distingue deux aspects à la fois contraires et complémentaires qui normalement s'équilibrent : l'anabolisme, c'est un processus d'assimilation, d'absorption, de prélèvement par l'organisme d'éléments nécessaires à sa croissance et son fonctionnement dans le monde extérieur, systèmes d'échanges énergétiques et matériels entre l'organisme et le milieu ; le catabolisme est un processus de désassimilation, d'évacuation, de rejets d'éléments organiques et de dépense d'énergie.

Orientation vers l'objet.

Toutefois, malgré cette alternance, il y a développement, ce qui exclut l'idée d'un simple retour au point de départ, comme dans l'image d'un mouvement de balancier. Il y a plutôt un progrès en spirale : pour une pensée dialectique, la négation de la négation ne se réduit pas à un retour à la première affirmation mais elle apporte une affirmation d'ordre supérieur (cf. **tabl. 2.6**).

Tableau 2.6

Tableau récapitulatif de l'alternance et de la succession des stades chez Wallon
(© Ricaud-Droisy, Oubrayrie-Roussel, Safont-Mottay, 2008).



Une toute première étape : la vie intra-utérine

Wallon fut le premier psychologue à voir dans la période qui précède la naissance une première étape du développement psychologique. Il rejette toutes hypothèses subjectives : « Je ne dirai peut-être pas, comme certains, que, dès ce moment-là, le système nerveux de l'enfant est capable d'enregistrer des impressions et des souvenirs en rapport avec son existence intra-utérine » (*Enfance*, 1959). Il s'en tient aux données issues directement de faits observables. Cette étape est à considérer comme première car l'importance des sources et des bases organiques du psychisme sont à rechercher dès la vie embryonnaire. L'enfant est en symbiose totale avec la mère. Ce terme de symbiose exprime un état de dépendance totale entre le fœtus et la mère, c'est une symbiose physiologique mais qui deviendra affective et relationnelle. Cette symbiose correspond à un état de complémentarité et d'interdépendance entre deux individus vivants tirant un certain bénéfice de cette situation.

La prépondérance exclusive de l'anabolisme, de l'édification des bases organiques de la réalité individuelle, permet l'inauguration de la série des étapes centripètes. L'enfant se nourrit de son milieu. Toutefois, un début de vie autonome s'instaure notamment par l'activation de certaines fonctions : régulations hormonales internes, réactions motrices, dépenses d'énergie, réaction du système nerveux (à la musique par exemple).

Le stade d'impulsivité motrice (naissance à 2-3 mois)

Dès la naissance, les seuls moyens dont l'enfant dispose sont : l'équipement réflexe (l'activité du nourrisson est automatique) et les signaux expressifs innés. Au moment de la naissance, l'autonomie physiologique s'accroît coïncidant avec l'avènement de la respiration. La séparation d'avec le corps maternel entraîne un différé dans la satisfaction des besoins et ce décalage est à l'origine de nouvelles expériences suscitant la mise en œuvre du répertoire expressif. Celui-ci repose sur une fonction physiologique essentielle : la fonction posturale soit la possibilité de mettre en forme son corps dans des attitudes en relation directe avec la sensibilité organique et la répartition du tonus.

Cette étape est le prélude des stades centrifuges. L'état de malaise physiologique (faim, froid) dans lequel se trouve le bébé déclenche des cris et des décharges musculaires, diffuses à travers tout l'organisme, non orientées, non coordonnées, d'où la caractérisation du stade par l'impulsivité motrice. Ces mouvements constituent le niveau le plus bas de l'activité psychomotrice et ont pour principale fonction de résoudre une tension. L'impulsivité est donc la décharge d'énergie, de tension mais non contrôlée ; ce sont les aspects physiologiques tels que les spasmes, les cris, les crispations provoqués par l'attente et la privation. Ces réactions du bébé suscitent une intervention de l'adulte.

Cette période n'est pas statique car des progrès, des transformations vont préparer et annoncer son dépassement même. Ainsi, il s'opère au cours de cette période une répartition plus régulière du tonus à travers les muscles. Pour Wallon, l'importance de l'organisation tonique édifie le principe de la vie affective et de l'unité personnelle. Le changement de position est aussi facilité par la prise de points d'appui nouveaux dans le milieu extérieur. Enfin, les réactions motrices augmentent, il y a formation de réflexes conditionnels liés aux besoins posturaux (être changé de posi-

tion, être porté, être bercé...) prenant un caractère expressif, c'est-à-dire tournés vers l'extérieur. Par exemple, le cri né de la faim, par un jeu de renforcement va permettre à l'enfant de plus en plus systématiquement de communiquer son désir, ses demandes à sa mère.

L'entourage humain est l'intermédiaire obligé pour répondre aux besoins du bébé et de fait la dépendance psychophysiologique à autrui organise et renforce la confusion moi-autrui. Le bébé fait l'expérience de la satisfaction par la médiation obligée de l'autre. À ce stade, il ne fait pas la différence entre sensations externes et sensations internes. La confusion moi-autrui est totale. Sa sensibilité à autrui est restreinte aux bénéfiques que l'enfant peut en tirer.

Malgré l'éveil progressif de la sensibilité externe, l'enfant réagit beaucoup à des stimuli d'origine interne (sensibilité viscérale (interoceptive), posture, mouvement (proprioceptive)...).

Les conditions de développement reposent dès lors sur la maturation des différentes sensibilités (intéro, extéro, proprioceptives) et les apports du milieu humain. C'est au sein de cette interaction que se met en place la différenciation progressive moi-autrui, qui reste rudimentaire au stade suivant. Il y a donc le commencement d'une orientation capitale pour le développement humain : la relation affective à autrui, et en premier lieu la mère avec l'apprentissage des premiers gestes de socialisation envers les objets et les personnes du monde extérieur, gestes qui ont une valeur expressive et qui s'adressent à des personnes.

Le mouvement, première forme d'expression de la vie psychique du nourrisson, apparaît étroitement lié à l'émotion. Les premiers mouvements de l'enfant vont acquérir une valeur expressive en fonction du sens que l'entourage leur attribue.

Le stade émotionnel (2/3 mois-12 mois)

Ce stade est typiquement centripète et les aspects psychologiques (moi/affectivité/autrui) l'emportent sur les aspects physiologiques (anabolisme).

Peu à peu, l'enfant va dissocier autrui de ses besoins propres : « Il pleure si quelqu'un quitte la pièce ou s'éloigne sans s'être occupé de lui, comme s'il pouvait, par anticipation, lier à une présence l'attente d'un changement dans son propre état » (Wallon, 1934).

Cette importance décisive de la consistance proprement psychologique qu'acquiert rapidement la relation du nourrisson à sa mère rend compte du passage dans le rapport mère/enfant d'une symbiose physiologique à une symbiose affective.

Cette relation psychologique du nourrisson à sa mère, se fonde sur un dialogue tonico-émotionnel : « À l'âge de trois mois, l'enfant sait déjà adresser aux personnes de son entourage, et en particulier sa mère, non plus seulement des cris en rapport avec les besoins matériels, mais des sourires et des signes de contentement qui sont déjà un lien purement affectif entre lui et ceux qui se donnent la peine de lui répondre » (Wallon, 1934).

La maturation neuromotrice développe les capacités d'actions volontaires de l'enfant lui permettant de se dégager de l'emprise de purs réflexes et de la sensibilité organique. La priorité est au comportement expressif par lequel l'enfant entre en communication avec autrui, avec son entourage par le sourire, les gestes. À partir des réponses de l'adulte, l'enfant apprend à associer ses manifestations expressives et les effets qui en décou-

lent. L'intentionnalité dans la communication se met en place : il sait anticiper les réactions d'autrui en réponse à ses propres manifestations. Ces progrès permettent l'expression d'états et de besoins non plus seulement physiques mais affectifs. Les échanges avec les personnes de son entourage sont donc marqués par la prépondérance des expressions émotionnelles. Les émotions sont à la base du comportement de communication expressive. C'est par elle que s'opère une intégration tonique de l'expérience immédiate.

Le stade émotionnel trouve son apogée vers 6 mois, période où l'on assiste à la transformation des décharges motrices et des manifestations organiques sous l'effet du milieu humain en moyens d'expression qui nuancent et différencient le registre de l'enfant. Selon Wallon (1934), « dès l'âge de 6 mois, la gamme des échanges émotifs est à peu près complètement acquise avec le proche entourage ». L'affectivité du bébé est donc en plein essor. Il découvre qu'il peut agir sur autrui, s'émouvoir agréablement de sa présence, éprouver le besoin de cette présence et la réclamer, en partie sans doute dans le prolongement des besoins alimentaires et posturaux, mais aussi en se détachant de ces derniers. Une des propriétés de l'émotion est sa contagiosité, son partage immédiat. Par l'émotion, l'enfant participe à l'ambiance, en ressent les effets et s'y accorde grâce au « mimétisme affectif ». Ce dernier, comme les émotions, repose sur la fonction posturale. Un passage direct se met ainsi en place entre attitude, tonus et sensibilité affective. Ce système de compréhension mutuelle par gestes attitudes et mimiques qui s'élabore ainsi, est aux sources mêmes du langage et de la vie sociale.

L'affectivité aurait pour rôle dans le comportement de l'enfant de suppléer à l'impuissance de réalisation et d'efficacité. Par la satisfaction des besoins, autrui participe à la sensibilité de l'enfant (Wallon, 1934). Ces processus de participation, contagion affective dans le rapport à la mère contribuent à l'épanouissement psychique de l'enfant dans le sens où les réactions affectives de l'enfant sont dirigées, orientées et reconnues par autrui. La mère est la personne privilégiée qui reconnaît en premier l'enfant comme étant lui-même (une) personne une et singulière. Le développement du moi se fait sur le mode de la confusion avec l'autre. Le partage assuré des émotions permet peu à peu l'affirmation d'une conscience subjective diffuse mais n'implique pas la différenciation des partenaires. C'est l'apparition du syncrétisme émotionnel, qui est une attitude d'indifférenciation primitive, de fusion, de confusion entre le moi et le non-moi, autrement dit l'enfant ne fait pas de discernement clair des limites entre le moi et le monde extérieur. L'enfant ne se différencie pas du monde extérieur et son exploration de l'espace, du corps maternel reste encore parcellaire. Les expériences mémorisées le sont en un système encore très imparfait. Le bébé n'est pas capable de faire une différence entre l'intérieur et l'extérieur. Par exemple, pour lui la sensation de danger peut venir autant d'un bruit violent que d'un malaise intérieur, telle une bulle d'air gonflant anormalement l'estomac après une tétée.

Ce n'est que vers la fin du stade qu'on voit apparaître une ébauche du moi comme pôle d'initiative motrice, ce qui annonce qu'un progrès s'est accompli depuis le stade précédent. Ainsi, vers 9-12 mois, il y a un début de systématisations des exercices moteurs. Les réactions exploratoires s'affinent et se multiplient.

Le stade sensori-moteur et projectif (12 mois-3 ans)

La période de 12 mois à 3 ans se caractérise par l'enchaînement de deux sous-stades : le stade sensori-moteur jusqu'à 18 mois présentant un renversement centrifuge de l'orientation psychique et le stade projectif 18 mois à 3 ans, toujours centrifuge mais rendant compte du passage à une intelligence représentative chez l'enfant.

Le stade sensori-moteur (12-18 mois). Cette nouvelle période se caractérise par l'établissement de relations avec le monde extérieur se caractérisant par des comportements d'orientation, des activités d'exploration et d'investigation des objets de l'environnement par l'enfant. Cette une véritable conquête de l'espace proche puis élargi grâce à la marche qui s'enclenche.

La conquête pratique et cognitive de l'environnement s'opère selon trois axes principaux :

- la manipulation (explorations de la main, très intéressantes mais qui ne dépassent pas l'espace propre) ;
- la locomotion (la marche permet une maîtrise des distances dans l'espace et une autonomie nouvelle de l'enfant) ;
- la dénomination (accès à la parole l'enfant a recours au nom qui sert à communiquer mais surtout il permet de fixer et d'isoler les objets ce qui constitue un véritable instrument d'objectivation (le nom fait survivre l'objet à l'impression présente)).

Les progrès des conduites impliquent aussi en retour une maturation de l'écorce cérébrale.

Wallon (1934) constate que ces progrès sont liés à la généralisation des réactions circulaires (selon la loi de l'effet de Thorndike) – l'enfant varie les mouvements qui l'ont conduit à un résultat intéressant, il les gradue de manière à obtenir des effets nouveaux – ce qui implique des diversifications de l'activité sensori-motrice et un affinement de l'ajustement des réactions motrices aux stimuli sensoriels (coordination des champs moteurs et visuels, union des différents champs sensoriels, progrès de la préhension, de la marche).



Vojtech Vlk - Fotolia.com

Wallon parle alors d'intelligence des situations ou intelligence pratique liée à l'acte moteur, à des activités sensori-motrices, à l'investissement de l'espace moteur. Cette intelligence se caractérise par la polarisation vers l'objet et son maniement. L'enfant procède à des conduites instrumentales et de détour et accède à la représentation supposant une intuition des rapports existant dans l'espace.

Au cours de cette période la sociabilité de l'enfant est immédiate. Malgré un syncrétisme encore indifférencié, il y a un progrès par rapport à la symbiose affective avec la mère. De nouvelles modalités d'échanges s'instaurent notamment au travers des relations entre pairs. L'enfant se dégage du mimétisme affectif et accède à la complémentarité des rôles favorisée par les différences de moyens entre les deux partenaires. Par exemple, lorsque deux enfants d'âge différent sont placés côte à côte, l'attitude de chacun dépend de celle de l'autre. Wallon décrit cette relation sous le nom de « couple contemplation-parade ». L'un des enfants se donne en spectacle, généralement le plus âgé, l'autre le regarde. Cette bipartition des rôles ne signifie pas pour autant que les enfants ont conscience d'être deux sujets différents interagissant, l'un se situant au pôle passif, l'autre au pôle actif.

Le stade projectif (18 mois-3 ans). À partir du milieu de la seconde année, l'enfant entre dans la phase projective. L'intelligence représentative se met en place. Elle prend sa source dans l'activité tonique et posturale c'est-à-dire l'expression corporelle et les émotions, dans le jeu des attitudes d'expression et de communication. Elle est liée à l'imitation de part une polarisation vers l'image, plus tard vers la catégorie et le concept. Elle requiert donc le recours au langage.

C'est grâce à l'imitation et l'apparition de simulacres notamment dans le jeu que l'enfant parvient à l'ordre du signe, du symbole, de la représentation. C'est une intelligence discursive qui permet la connaissance et la maîtrise du monde extérieur. Les simulacres sont des préludes à la représentation, ce n'est pas la représentation proprement dite, elle va se dégager grâce à l'intervention de signes, du langage. L'enfant va ainsi se détacher de l'action. Le simulacre est « un acte sans objet réel bien qu'à l'image d'un acte vrai » selon Wallon. Les simulacres sont des figures motrices, des imitations gestuelles et verbales qui constitue une représentation motrice (par exemple, l'enfant qui court sur un balai mime par là-même le cavalier en sautillant à cheval). La pensée naissant ne prend consistance qu'en s'extériorisant, en se projetant dans le geste imitatif.

La persistance des conduites de type projectif se fait à travers les récits imaginaires (cf. monologues dialogués) et les jeux d'alternance.

Les monologues dialogués

Le langage contribue avec la marche à l'activité « projective » selon Wallon. Les images mentales sont immédiatement projetées en actes et s'expriment par les gestes qui les réalisent ou essaient de le faire. Par les monologues dialogués, l'enfant s'exerce à parler en jouant, mais il développe en même temps que le langage s'accompagnant de mimiques et gestes, la conscience de personnalité par opposition à l'autre. Ainsi se prépare une distinction qui peut prendre des formes d'opposition à l'autorité des adultes.

Les productions faites par l'enfant attribuent aux objets, aux personnes extérieures des émotions, des caractéristiques propres. L'enfant donne un rôle, une attitude aux objets, il les met en scène, il mime tour à tour les propos de deux interlocuteurs.

Ce sont des jeux d'alternance, l'enfant se porte aux deux pôles d'une situation (donner/recevoir, chercher et se cacher, parler/écouter) jouant le personnage actif et le personnage passif.

Ces réactions alternantes et réciproques font le pont entre le stade sensori-moteur et le stade projectif. Mais l'enfant ici fait preuve d'un syncrétisme différencié (il cherche à éprouver deux aspects complémentaires sans pour autant encore être capable d'y fixer sa propre place). Le progrès réside dans le fait que les deux pôles de la situation, ne sont plus simplement complémentaires mais dans deux individus distincts intégrés par le même. Ainsi à la contemplation s'ajoute le sentiment ou le besoin d'être celui qui parade. C'est une participation qui contraste toutefois et qui annonce le moment de l'individualisation selon Wallon. L'activité ludique caractérisée par la bipolarité des actions ou des situations (syncrétisme différencié) permet au « je » de se séparer des objets dans le jeu.

Le stade du personnelisme (3 ans-6 ans)

Au cours de ce stade, il y a une réorientation centripète de la vie psychique de l'enfant. C'est une période importante de la formation du caractère.

C'est le stade du surgissement du moi indépendant d'autrui, la distance s'instaurant entre le moi et autrui par le dépassement de la sociabilité émotionnelle. Cet accès à la conscience de soi se fait à travers l'expérience corporelle et l'expérience sociale.

L'enrichissement et l'indépendance du moi se fait en trois temps.

Vers 3 ans : la crise de personnalité (ou crise d'opposition). La répartition des rôles est maintenant fixée (fin des jeux d'alternance). La différenciation moi-autrui est acquise et se manifeste à travers l'opposition à autrui, « le moi se pose en s'opposant » (et notamment à l'égard des parents), le besoin accentuer sa distinction avec l'entourage. L'enfant adopte des attitudes de refus (refuse d'obéir, qu'on l'aide). Il affirme le besoin d'éprouver seul ses forces et ses possibilités, contre l'avis de l'adulte. Ces attitudes de refus lui permettent de conquérir et de sauvegarder l'autonomie de sa personne. Cette revendication progressive de son indépendance du moi fait son apparition dans et par le langage, l'enfant emploie le pronom personnel « je » pour parler de lui et n'emploie plus son prénom, ni à la troisième personne du singulier. L'emploi de la négation (non) marque son opposition affirmée à autrui. C'est donc l'âge du non, du moi, du mien (possession affirmée de l'objet). Le couple moi-autrui est différencié sur la base de l'identification de soi et de l'autre.

Apparaissent également ce que Wallon a nommé des réactions de prestance. Sous l'effet du regard d'autrui, l'enfant ressent une gêne, une tension qui peut se résoudre de façon plus ou moins adaptée aux circonstances. Ces réactions d'accommodation posturale peuvent aller de la simple sensibilité émotive à autrui à l'inhibition totale de toutes activités accompagnées de spasmes et de maladroites. La présence d'autrui donne lieu à des réactions d'inhibition, de timidité, de honte d'où le passage vers une autre période.

Vers 4 ans : l'exercice des séductions ou l'âge de grâce. L'enfant rentre dans une phase de personnelisme plus positif : c'est « l'âge de grâce ». La séduction d'autrui affirme avec ses intérêts et ses complexes affectifs, l'existence d'une personne propre. C'est l'âge du narcissisme moteur qui va s'affirmer avec plus d'intérêt au travers :

- de la recherche d'une parfaite exécution des mouvements de la part de l'enfant, en visant à travers eux la réalisation esthétique de sa propre personne. Il devient moins « pataud » ; il parvient à une maîtrise de son corps qui donne plus d'harmonie à ses mouvements ;
- d'un souci de soi qui implique une référence essentielle à autrui : « l'enfant ne peut se plaire à lui-même que s'il a le sentiment de pouvoir plaire à d'autres ; il ne s'admire que s'il se croit admiré ». Il recherche à l'approbation, à se faire valoir, pour pouvoir s'affirmer, son comportement est envahi par les réactions de prestance ;
- du ton de l'enfant qui devient conciliant et séducteur (« regardez comme je fais ») ;
- de la prestance gracieuse qui se retrouve dans la timidité (complément (ou l'envers) de ces réactions de prestance gracieuse).



Âge de grâce.



Imitation de rôles adultes.

Vers 5 ans-6 ans : les jeux de rôles. Cette troisième phase constitue une synthèse des deux précédentes. Elle correspond à l'essor de l'imitation de modèles (imitation de rôles ou de personnages). L'enfant cherche des modèles à imiter plus que des gestes. Il imite l'adulte prestigieux dans ses rôles sociaux. Il y a un véritable effort de substitution personnelle à autrui par imitation, qui devient progressivement différée se dégageant de la présence du modèle et de sa dimension émotionnelle.

Ces conduites de conformations à un modèle (véritables identifications) révèlent l'ambivalence de l'enfant d'être à la fois « préféré » et « jaloux ». C'est une attitude ambivalente d'admiration aimante et de rivalité à l'égard de l'adulte avec la volonté de se substituer à lui.

Ces identifications traduisent bien le passage d'une intelligence des situations à une intelligence discursive impliquant la représentation.

En définitive, le processus d'affirmation du moi donne son unité au stade du personnalisme, mais il est encore précaire et inachevé. La construction de la personne n'est pas achevée à trois ans, c'est une étape de différenciation qui s'opère mais l'acquisition de l'identité est lente et laborieuse, jamais définitivement achevée, car des événements sont toujours susceptibles de faire régresser la personne à des périodes où la confusion entre le moi et l'autre

régnait.

Cette évolution individualiste reste soumise à l'influence d'autrui. La dépendance à l'égard d'autrui se maintient à travers une contre-dépendance. Mais il n'y a pas indépendance totale. L'évolution de l'enfant est aussi inséparable des groupes sociaux (pairs, adultes, institutions...) dans lesquels il s'insère.

Durant ce stade dans le champ de l'activité intelligente, subordonnée à la fonction affective. Une première forme de pensée apparaît : la « pensée par couples », c'est une forme de la pensée syncrétique, globale, confuse, incapable d'analyse et de synthèse, bien qu'il y ait une évolution des activités motrices et mentales de la représentation et du langage. Cette forme de pensée par couple est déterminée par la structure du couple moi-autre (vers 2-3 ans), opposition du moi à l'alter comme première forme de l'Autre.

Le stade catégoriel (6 ans-12 ans)

Selon Wallon (1941), de six à douze ans, une nouvelle période de développement apparaît et se caractérise par une réorientation centrifuge, c'est-à-dire que les activités de l'enfant sont orientées vers le monde extérieur et les choses de l'activité psychologique. Wallon parle de « stade catégoriel ». Ce nouveau stade correspond aussi, au plan de l'organisation sociale dans les pays modernes, à la période de la scolarité primaire, l'enfant est en âge d'aller à l'école, dont il reçoit l'influence et dont il subit les exigences.

Cette nouvelle phase catabolique, centrifuge ne se réduit en aucune façon à un retour aux stades sensori-moteur et projectif. Il y a une innovation radicale : c'est le dépassement de la pensée syncrétique à laquelle va se substituer l'objectivité. La résolution du syncrétisme de l'intelligence et de

la personne s'opère par une maîtrise et une objectivation des choses, c'est l'âge dit de raison, du sevrage affectif, vers 6/7 ans. La pensée catégorielle va s'exprimer à travers la maîtrise de la causalité. L'enfant parvient ainsi à exprimer la causalité mécanique, dont il a le maniement dans la pratique. Il peut la concevoir intellectuellement à partir d'une dépersonnalisation de la connaissance et de la distinction faite entre les objets, de l'analyse de leur structures et des rapports entre eux (Wallon, 1968, 183, éd. 1985).

L'enfant va pouvoir effectuer des opérations de classements des objets selon certaines de leurs propriétés, il va établir des catégories d'objets unis par un caractère commun, il sera capable d'analyse et de synthèse. L'activité intellectuelle se reflète dans l'approche comparative des objets. L'enfant analyse ainsi les différences et les ressemblances et dégage les caractères communs qui permettent de regrouper les objets. Mais les progrès sont très lents. L'intelligence de l'enfant reste à ce stade attachée aux problèmes de l'action pratique (directe et concrète) sur les choses.

L'école va exercer une influence certaine sur cette transformation, dans la mesure où l'on exige de l'enfant une mobilisation sur commande des activités intellectuelles vers des matières successivement et arbitrairement diverses. L'école contribue à la décentration intellectuelle et affective. Comme le dit Wallon, il ne s'agit pas d'un simple dressage : il y a une restructuration de la spontanéité de l'enfant qui entre en ligne de compte de façon importante dans la dynamique des progrès de l'intelligence. Mais c'est surtout l'activité propre de l'enfant qui joue un rôle animateur, cette activité entre dans sa phase catégorielle (elle s'assigne des tâches diverses capables de se distribuer et de tirer profit de ses effets). Il devient capable d'attention soutenue et par là apte à poursuivre plus longtemps la même activité, il est capable d'auto-discipline mentale. Ce fonctionnement ne lui est donc pas inculqué de l'extérieur, l'enfant atteint un niveau de fonctionnement intellectuel qui le motive pour ce genre de tâches.

De 7 à 9 ans, l'enfant manifeste alors un intérêt pour la tâche, pour détruire, construire, explorer... Le goût que l'enfant prend aux choses peut se mesurer au désir et au pouvoir qu'il a de les manier, de les modifier, de les transformer. L'enfant constitue des catégories dominées par des contenus concrets.

De 9 à 11 ans, les rapports sociaux qui s'établissent en particulier les relations de camaraderie lors de l'activité scolaire et le jeu, expriment les caractéristiques intellectuelles et affectives du stade catégoriel ; réciproquement, ils contribuent à l'instauration de ces caractéristiques.

Ainsi, le choix des camarades s'effectue en vue de tâches déterminées. Les préférences tendent à changer suivant les jeux ou les travaux. Les relations aux autres peuvent à présent se subordonner à l'objectif de l'action, elles deviennent plus neutres, plus mobiles.

Wallon observe que les enfants d'âge scolaire sont unis comme des collaborateurs ou les complices des mêmes besognes, des mêmes projets (échanges de rôles dans un groupe). Les enfants se mesurent et se comparent entre eux, se stimulent dans l'accomplissement d'un travail, de tâches diverses. Au sein du groupe, l'enfant se socialise et œuvre à une action collective. La constitution du groupe des enfants, présente un principe d'égalisation par interchangeabilité des places. En face des adultes, le groupe des enfants semble dès lors vouloir constituer une société égalitaire (Wallon, 1941, p. 211).

La personnalité du moi se transforme dans le même sens au cours de ce stade. Elle entre aussi dans une phase catégorielle par la diversité des situations vécues, des liens nouveaux, divers et facultatifs noués avec l'entourage, qui facilitent l'ouverture à autrui. En conséquence, l'enfant accède au sentiment d'une personnalité polyvalente, plus libre, mais présentant une certaine unité à travers la diversité des situations.

Le stade de la puberté et de l'adolescence à partir de 12 ans

C'est un stade charnière entre l'enfance et la vie adulte qui met en scène une réorientation centripète ou subjective.



Godfer - Fotolia.com

Ce stade présente un caractère de crise qui n'est pas sans évoquer le stade antérieur du personnalisme toutefois ce qu'il apporte au développement de l'individu n'en est pas moins original et positif. Ainsi, sous l'influence de la poussée pubertaire, le sujet va être l'objet d'une crise d'identité et de fortes ambivalences. Cette crise concerne l'ensemble des aspects de la vie mentale, elle prend un caractère total : « L'âge nouveau va rayonner simultanément dans tous les domaines de la vie psychique [...] dans ceux de l'action, de la personne, de la connaissance » (Wallon, 1941, p. 200).

À la source des transformations psychologiques qui s'opèrent alors, on trouve des phénomènes de maturation organique, sexuelle plus précisément, comportant des effets à la fois morphologiques, apparition des caractères sexuels dits secondaires comme la pilosité, la mue de la voix et physiologiques, activation des besoins érotiques.

Au plan psychologique, les changements organiques et l'irruption de la sexualité semblent se traduire avant tout par une rupture plus ou moins soudaine et violente de l'équilibre antérieur. L'adolescent éprouve des sentiments de dépaysement vis-à-vis de lui-même et du monde, ou encore de désaccord et d'inquiétude qui donne le ton à la crise qui s'ouvre. L'adolescent se recentre sur lui-même, retourne à la subjectivité.



Davis Davis - Fotolia.com

Cette crise concerne l'ensemble des aspects de la vie mentale, « l'âge nouveau rayonne dans tous les domaines de la vie psychique selon Wallon ceux de l'action, de la personne, de la connaissance ». Cette nouvelle période de crise et de remise en question se caractérise par l'émergence d'une conscience de soi plus large du fait en particulier de l'extension de l'horizon temporel et du sentiment de changement. On peut considérer trois directions dans l'évolution de la conscience de soi :

- une extension de la conscience temporelle de soi (passé, présent, futur) impliquant une orientation de son devenir (prise de conscience de soi dans le temps) ;
- l'apparition d'attitudes réflexives et subjectives avec conscience du moi corporel et psychique ;
- la différenciation caractérielle et intellectuelle. Extension du besoin d'affiliation (bande, ami...).



Gajatz - Fotolia.com

Les relations d'amitiés à l'adolescence.

La psychologie de l'adolescent est difficile à cerner pour lui-même et pour les autres, dans la mesure où elle s'avère très mobile et riche en aspects contrastés. Les exigences de la personnalité passent au

premier plan et l'adolescent va s'opposer afin de terminer sa construction identitaire. La personnalité oscille entre la timidité et l'assurance, entre l'égoïsme et le sacrifice de soi, entre le désir et la crainte du changement. On observe de fortes ambivalences et aussi des alternances, par exemple de grâce ou d'aisance et d'embarras, de maniérisme et de maladresse, manifestation d'égoïsme ou de générosité. Comme au stade du personnalisme les besoins de moi l'emportent sur l'intérêt pour le monde extérieur.

Autre aspect ambivalent que l'on peut remarquer : tantôt l'adolescent adopte des attitudes de critique, de négation, d'opposition notamment envers la façon de vivre ou de penser de ses proches, tantôt il aspire à la possession ou à l'affirmation d'une vérité authentique, il s'éveille au sentiment du mystère.

Dans la sphère des relations à autrui, les relations d'amour et d'amitié viennent se substituer à la simple camaraderie, elles cherchent à se justifier par des affinités intéressant l'intimité de l'être, sa valeur idéale.

L'adolescent affirme également sa subjectivité à travers l'adhésion à des idéaux sociaux, culturels, à travers un sentiment d'absolu. L'adolescent tourné vers soi s'interroge sur sa raison d'être, celles des autres, du monde, de l'avenir.

D'importants progrès ont lieu en même temps dans le domaine de la pensée logique. L'adolescent accède à la notion de loi : « Le fait s'absorbe alors dans la formule comme dans la puissance capable de la faire se reproduire, ou de le vérifier, un nombre indéfini de fois » (Wallon, 1968, p. 183, éd. 1985). Des aptitudes nouvelles et des pouvoirs de combinaisons mentales, matérielles qui apparaissent seulement au moment de l'évolution pubertaire.

Enfin, Wallon reconnaît que les effets psychiques de la puberté varient beaucoup avec le mode d'existence d'une époque, ou des différentes classes sociales (Wallon, 1956, p. 37). La fin de cette période marquée par des conflits et des antagonismes correspond à l'achèvement de la personne. La personnalité forme alors une unité et intègre les composantes cognitives, affectives et sociales. En complément des approches de Piaget et Wallon, pour aborder le développement socio-affectif de l'adolescent, nous nous intéressons de plus près à la notion d'autonomie, dimension importante de la maturité psychosociale de l'adolescent(e).


Quels sont les principaux stades du développement de l'enfant d'après Wallon ?

2. Chez l'adolescent

Un des défis les plus importants associés à l'adolescence est sans doute l'acquisition de l'autonomie (Hill et Holmbeck, 1986 ; Turner, Irwin, Tschann et Millstein, 1993). Or, avec une scolarisation qui perdure, l'accès à un emploi régulier survient souvent vers les trente ans et oblige les jeunes et les parents à vivre sous le même toit pendant une période beaucoup plus longue qu'auparavant. Dans un contexte social au sein duquel la période de l'adolescence tend actuellement à perdurer au-delà de l'âge adulte, les mécanismes par lesquels les adolescents accèdent à l'autonomie, semblent sérieusement bouleversés. D'où l'intérêt et la pertinence de situer plus précisément ce concept et de se questionner quant à l'importance des parents dans la quête contemporaine d'autonomie des adolescents et des adolescentes.

C'est dans le cadre d'une conception dynamique des relations familiales que nous considérons le développement de l'autonomie et du libre arbitre de l'adolescent comme le principal objectif éducatif (Csikszentmihalyi et Larson, 1984 ; Hill et Holmbeck 1986 ; Bariaud et Bourcet, 1994 ; Bosma *et al.*, 1996 ; Cloutier, 1996 ; Oubrayrie et Safont-Mottay, 1996). L'accomplissement de cette tâche développementale est irrémédiablement modulé par les rapports qui caractérisent la relation parents-adolescent. Témoin par excellence de cette relation, le style éducatif parental constitue une variable ayant une influence majeure sur le développement de la maturité psychosociale de l'adolescent (Barber, 1996 ; Deslandes, 2002 ; Deslandes, Potvin et Leclerc, 1999 ; Linver et Silverberg, 1997) dont l'autonomie est une composante essentielle.

Reflet incontestable de l'idéologie individualiste occidentale, le développement de l'autonomie constitue une pierre angulaire de la recherche en psychologie du développement et en psychologie sociale (Kagitçibasi, 1996). Cet intérêt est d'autant plus marqué en ce qui a trait à la période de l'adolescence, alors que l'acquisition de l'autonomie correspond à une tâche développementale critique. La littérature portant sur l'adolescence fait état de plusieurs conceptualisations, types ou styles d'autonomie distinctifs (Cicognani et Zani, 1998 ; Steinberg, Elmen et Mounts, 1989). Afin de clarifier ce concept, nous présentons ici trois approches théoriques fréquemment abordées dans les études.

Autonomie et processus de séparation à l'adolescence

La première approche est largement fondée sur la pensée psychanalytique et influence la majeure partie des théories modernes sur l'autonomie à l'adolescence (Beyers et Goossens, 2003). Selon cette conception, l'autonomie est définie comme une séparation d'avec les parents (Blos, 1967). Du fait de la puberté, le besoin de séparation et d'indépendance émerge au début de l'adolescence. La prise de distance interpersonnelle entre l'adolescent et ses parents peut ainsi aller jusqu'à un détachement radical et conflictuel ou un désengagement des figures primaires infantiles des parents.

Plusieurs écrits relevant de cette approche, dont en particulier ceux de Steinberg (1989, 1999), se basent sur une conceptualisation comportant trois types d'autonomie soient, l'autonomie émotionnelle, l'autonomie comportementale et l'autonomie idéologique. Le premier type renvoie au processus par lequel les adolescents renoncent à leurs dépendances infantiles envers leurs parents ainsi qu'aux conceptions qu'ils ont de ceux-ci (Steinberg, 1989). L'autonomie émotionnelle est souvent associée au développement de l'identité parce qu'elle repose également sur la distanciation du soi par rapport aux autres, à l'établissement de frontières entre l'adolescent et les autres (Cloutier, 1996). Ainsi, Steinberg (1989) relate l'existence de quatre conditions qui doivent être satisfaites pour l'atteinte de l'autonomie émotionnelle :

- la désidéologisation des parents ;
- la capacité de percevoir ses parents comme des êtres indépendants et multidimensionnels ;

- la non-dépendance ;
- le besoin de préserver son intimité personnelle.

De son côté, l'autonomie comportementale renvoie à la capacité (potentiel, compétence) pour l'individu, de décider par lui-même de ce qui doit ou peut être fait, et au pouvoir (en termes de liberté à décider) de prendre lui-même les décisions qui le concernent et d'assumer la responsabilité de ses décisions (Charbonneau, 1994). Elle reflète le développement des habiletés décisionnelles de l'adolescent hors de la supervision des adultes et en dépit des pressions exercées par l'entourage (parents et pairs) dans l'exercice de ces habiletés (Cloutier, 1996 ; Beyers et Goossens, 1999).

L'autonomie idéologique, quant à elle, représente l'indépendance du jeune dans la formation de ses jugements et de ses opinions quant aux domaines religieux, politique ou philosophique (Steinberg, 1989).

Inspirés largement par la conception de « séparation-individuation » de Blos (1967), les premiers travaux de Steinberg portant sur cette élaboration tridimensionnelle de l'autonomie ont souvent été reconsidérés parce qu'ils sous-entendent une rupture du lien émotionnel avec les parents (ainsi, l'instrument développé par Steinberg et Silverberg en 1986 pour appréhender l'autonomie émotionnelle mesure plus le détachement vis-à-vis des parents que l'affirmation progressive de l'autonomie (Ryan et Lynch, 1989 ; Turner *et al.* 1993 ; Sicard et Claës, 1998...). Certains items renvoient même à une forme de détachement extrême relevant de sentiments de méfiance et d'aliénation à l'égard des parents (Beyers et Goossens, 1999)). Autonomie ou séparation sont envisagées comme opposées ou en contradiction avec la communication ou les relations avec les parents. Cette vision première a été profondément modifiée par Blos (1979) mais aussi par Steinberg (1990).

Depuis lors, la conception de l'individuation et de l'autonomisation se démarque plus nettement du modèle traditionnel psychanalytique qui mettait l'emphase sur la distanciation et la négation des dimensions relationnelles de l'attachement continuuel entre les parents et l'adolescent. L'autonomie émotionnelle est certes perçue « comme une capacité croissante de gérer les émotions qui accompagnent une distanciation à l'égard des parents et l'affirmation de l'individualité » (Sicard et Claës, 1998, p. 651). Toutefois, la perspective contemporaine insistant sur le rôle de la sécurité de l'attachement dans la facilitation de l'autorégulation des adolescents, de l'individualisation et des comportements exploratoires (Baumrind, 1991) est intégrée. Ainsi, l'autonomisation de l'individu est envisagée comme étant dépendante du contexte relationnel dans lequel il évolue (Bomar et Sabatelli, 1996 ; Garber et Little, 2001). Plusieurs auteurs soutiennent dès lors l'idée, selon laquelle une relation positive et sécurisante entre les parents et l'enfant est nécessaire pour le développement de l'autonomie de l'adolescent (Ryan et Lynch, 1989 ; Lamborn et Steinberg, 1993 ; Steinberg, 2001). Nous reviendrons plus loin sur cette question, lorsque nous nous attacherons à décrire les transformations des relations parents-adolescents et leurs incidences dans le processus d'autonomisation l'adolescent.

Autonomie et satisfaction des besoins

En second lieu, certains travaux basés sur une approche socio-cognitive se sont intéressés au concept d'autonomie (Beyers et Goossens, 2003). La

théorie de « l'auto-détermination » (Deci et Ryan, 1985 ; Ryan et Deci, 2000) est centrée sur les conditions socio-contextuelles qui facilitent les processus d'auto-motivation et de fonctionnement psychologique optimal (Guay, Sénécal, Gauthier et Fernet, 2003). Beaucoup d'auteurs adoptent aujourd'hui cette vision de l'autonomie en termes de compétence (*agence*) parce qu'elle est plus en accord avec les observations selon lesquelles le développement de l'autonomie pour la majorité des adolescents n'implique pas une rupture avec leur famille (Hill et Holmbeck, 1986 ; Franck et *al.*, 1988). Plus spécifiquement, cet angle d'étude a été utilisé pour rendre compte de la motivation et de l'auto-régulation dans les contextes d'apprentissage (Deslandes, 2002). D'après cette conceptualisation, l'autonomie, la compétence et l'attachement sont les trois besoins psychologiques qui doivent être satisfaits pour aspirer au fonctionnement optimal. L'autonomie est articulée autour de la notion de choix ; *i.e.* l'individu recherche le choix de l'initiative, du maintien et de la régulation de ses comportements. La compétence renvoie à l'efficacité que l'individu recherche dans ses interactions avec l'environnement et finalement, l'attachement est défini comme le besoin d'avoir des relations interpersonnelles significatives (Ryan et Deci, 2000).

Cette représentation de l'autonomie s'apparente à celle de l'autonomie comportementale (Steinberg, 1989) par son emphase mise sur les choix et, donc, sur les habiletés décisionnelles de l'individu. Toutefois, la réalisation de l'autonomie au sens de la théorie de l'auto-détermination s'accompagne par la satisfaction du besoin d'attachement, qui sous-entend le maintien des liens émotionnels avec les parents et les autres figures significatives de l'entourage (Guay *et al.*, 2003).

Autonomie et maturité psychosociale

Finalement, certains auteurs se sont orientés vers un modèle psychosocial du développement de l'autonomie qui intègre, en plus du fonctionnement psychologique optimal, les desseins de la socialisation ; la capacité d'interagir efficacement avec autrui et d'occuper une place porteuse de satisfaction au sein de la société. Le modèle de Greenberger et ses collaborateurs (1975) s'inscrit dans cette perspective et suggère que l'autonomie est une composante de la maturité psychosociale au même titre que la capacité d'interagir efficacement avec les autres et la capacité à contribuer à la cohésion sociale (Greenberger, 1982, 1984 ; Deslandes, 2000). En fait, l'atteinte de la maturité psychosociale est la réussite ultime des processus de socialisation et d'éducation auxquels sont soumis les adolescents. Cette réussite se manifeste, au niveau individuel, par l'autonomie et au niveau relationnel par la capacité d'interagir efficacement avec l'entourage (compétence sociale). Pour finir elle se manifeste, au niveau sociétal, par la contribution à la cohésion sociale et la volonté de subordonner ses désirs personnels à ceux du groupe de référence lorsque cela est nécessaire. Selon cette théorie, l'autonomie est également perçue comme étant le fruit de trois éléments : l'orientation vers le travail (ou le sens des responsabilités), l'indépendance (ou l'initiative) et l'identité (ou confiance en soi et estime de soi).

L'orientation vers le travail renvoie à la persévérance, à la résistance aux distractions, au désir de relever des défis de même qu'au plaisir que retire l'adolescent d'un travail bien fait. Cet aspect peut être mis en relation avec

celui, issu de la perspective socio-cognitive (Weiner, 1992) de la motivation. L'orientation vers le travail peut ainsi être considérée comme un indicateur de la motivation (Viau, 1994) notamment dans le domaine scolaire.

Pour sa part, la dimension de l'indépendance ou de l'initiative est associée à la perception de contrôle (sens du contrôle sur sa propre vie) et se manifeste par l'absence de dépendance excessive à l'égard des autres (pairs et adultes). L'intégration du lieu de contrôle (interne/externe) dans cette dimension peut également être mise en lien avec la perspective socio-cognitive (Viau, 1994 ; Deslandes, 2002) et peut être associée à l'autonomie comportementale telle que décrite par Steinberg (1989).

La dimension de l'identité, selon la théorie de Greenberger (1975), inclut quant à elle le concept de soi, l'estime de soi et l'intériorisation des valeurs et des buts de la vie (Deslandes, 2002).

En résumé, il existe autant de taxonomies entourant la notion d'autonomie qu'il existe d'approches théoriques. De façon générale, l'autonomie est perçue comme un acquis développemental majeur de l'adolescence qui comporte des aspects affectifs, sociaux et cognitifs, lesquels permettent au jeune de se préparer et de s'ajuster aux exigences et aux responsabilités qui incombent au monde adulte. Premier lieu de socialisation de l'enfant et de l'adolescent, la famille est placée à l'avant plan des transformations résultant du développement de l'autonomie, les parents jouent donc un rôle prépondérant dans la réalisation de cette tâche.

VI. LE DÉVELOPPEMENT DES CONDUITES SYMBOLIQUES : L'EXEMPLE DU JEU ET DU DESSIN

1. Le jeu

Dans l'enfance, jouer est un plaisir nécessaire, jouer est aussi naturel que se développer, explorer, apprendre, communiquer, mais avec une dimension spécifique le plaisir. L'adulte fait souvent du chantage à l'enfant en lui disant « qu'il aura le droit de jouer s'il mange bien, s'il termine ses devoirs » ; il faudrait que l'enfant mérite de jouer en faisant bien ses devoirs et évite la culpabilité de prendre simplement du plaisir. L'enfant qui joue n'est pas coupable : il ne joue pas pour travailler, ni pour apprendre ni pour le plaisir seul, mais pour tout cela. Il joue pour jouer, ce que les adultes ont du mal à comprendre ; ceci laisse à penser qu'ils ont occulté l'enfant en eux, l'enfant qu'ils ont été.

Étymologiquement, jeu (ou activité ludique) du latin familier *jocus* signifie « plaisanterie, badinage », le mot *ludus* qui couvrait le domaine du jeu ayant disparu sauf dans l'adjectif ludique. Le mot jeu, associé aux termes de récréation, divertissement, rend bien compte du sens commun, mais aussi du sens premier que lui donnent les psychologues. Selon les époques, le jeu a désigné la pièce de théâtre (XI^e, XII^e siècles), la jonglerie, l'enjeu (XIV^e), la médisance



Le plaisir du jeu.

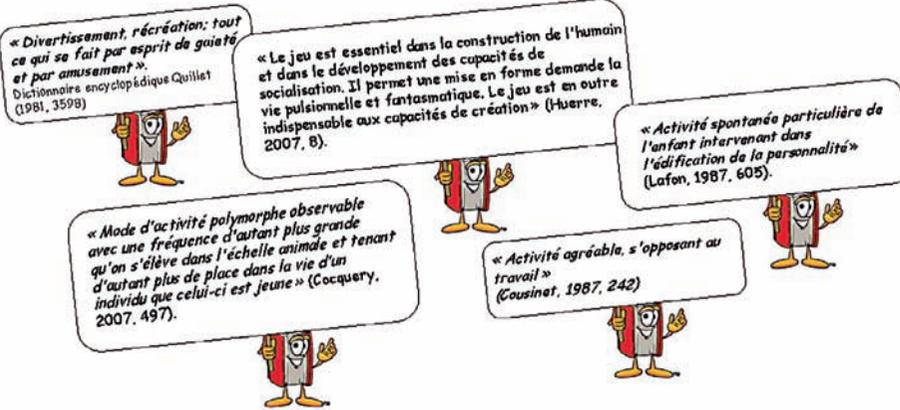
Pavel Losevsky - Fotolia.com

(XVI^e), le fait de se jouer de, de faire des tours d'adresse, l'enjouement (XVII^e) enfin le joker (XX^e) qui est la signification la plus récente. Le jeu désigne aussi l'exécution musicale (le jeu d'un violoniste), ou théâtrale (jeu de scène). Le jeu correspond aussi au mouvement aisé et régulier d'un objet, mécanisme ou organe (le jeu d'un verrou).

Dans le vocabulaire courant, on relève beaucoup d'expressions diverses et parfois contradictoires où apparaît le mot jeu : jeu de mains (et de vilains), jouer franc jeu (et double jeu), sa carrière est en jeu, ce n'est pas du jeu, un jeu de clés, un jeu d'argent, jouer des tours, jouer le jeu, être vieux jeu, être hors-jeu, entrer dans le jeu de quelqu'un, c'est un jeu d'enfant...

Les psychologues qui abordent la question du jeu chez l'enfant en donnent des analyses fort variées parce qu'orientées par des interrogations de départ tout à fait différentes. Au-delà du descriptif des jeux réalisés par de nombreux auteurs, d'autres comme Piaget ont cherché à classer et à hiérarchiser le genre d'opérations intellectuelles effectuées par l'enfant dans son jeu, tandis que pour Wallon l'accent est mis sur la fonction relationnelle des jeux.

Quelques définitions du jeu



D'autres définitions, opposent le jeu au travail, même si pour Wallon une telle opposition reste délicate puisque l'enfant ne travaille pas : « Le jeu est le plus souvent défini en contraste avec le travail, considéré comme une activité obligée et contrôlée » (Cocquery, 2007, p. 409).

Rubin, Fein et Vandenberg (1983) définissent, eux, le jeu par rapport aux autres activités de l'enfant. Ils estiment que le jeu se distingue des autres activités de l'enfant au moins de trois façons :

- il répond à une motivation intrinsèque plutôt qu'à des récompenses extrinsèques ou à des exigences du milieu ;
- il est orienté vers les moyens et non pas nécessairement vers les buts, c'est-à-dire que c'est l'exercice de l'activité en elle-même et non pas l'atteinte d'un objectif défini qui y prévaut ;
- il n'est pas sérieux, c'est-à-dire que ses conséquences ne sont pas inscrites dans la « vraie » réalité même si l'enfant peut y trouver des défis très stimulants.

Nous pouvons résumer ces différents éléments avec le **tableau 2.7**.

Tableau 2.7
Opposition entre le jeu et les autres activités.

Jeu	Travail
Délassement	Activité sérieuse
But en soi	Pas de but en soi
Jeu	Autres activités
1. Motivation intrinsèque	Récompenses ou exigences extrinsèques
2. Orienté vers les moyens : l'exercice de l'activité elle-même prévaut	Orienté vers le but : c'est l'atteinte d'un objectif défini qui prévaut
3. Pas sérieux, même si défis très stimulants	Conséquences inscrites dans la « vraie » vie

Caractéristiques du jeu

Le terme de « jeu » recouvre plusieurs réalités : il va du geste stéréotypé du bébé qui jette inlassablement par terre un objet au jeu de société, en passant par l'activité solitaire dont l'enfant se donne lui-même les règles.

Le jeu apparaît comme une activité libre, gratuite (sans contrainte, sans enjeu), qui produit du plaisir et fait intervenir autant le corps que l'esprit. Dans ses différentes formes, le jeu peut cependant composer avec les contraintes et les règles (assumées par les sujets, et non imposées), la compétition ou encore le travail, sans que cela remette en cause son caractère récréatif. Outre l'activité ludique proprement dite, le jeu désigne également son produit, son contenu, ainsi que le support qu'il nécessite (jeu de cartes...).

De plus, il convient de ne pas perdre de vue que jouer n'est pas une conduite se limitant à l'enfance ou à l'adolescence, elle se poursuit toute la vie (le jeu pouvant évoluer avec l'âge du sujet). En effet, le jeu est une activité commune (et souvent partagée) à l'enfant et à l'adulte, mais Cartron et Winnykamen (1999) soulignent que l'enfant se différencie de l'adulte par le temps plus important accordé au jeu dans la vie quotidienne.

Le jeu chez l'enfant présente la caractéristique spécifique d'être en lien avec le développement du sujet. L'observation des différentes formes de jeu au fil des étapes de l'enfance rend compte d'acquis successifs du développement, tels que l'acquisition de la fonction symbolique qui permet le jeu de fiction, ou la décentration qui favorise l'accès aux jeux sociaux et de règles. Mais si le jeu suit les progrès du développement, il les favorise aussi, il permet de les exercer, de les mettre en œuvre.

Pour Wallon (2002, p. 75), le jeu recouvre toute l'activité de l'enfant tant qu'elle reste spontanée et « ne reçoit pas ses objets des disciplines éducatives ». Le jeu est libre, l'enfant y reproduit des conduites déjà intégrées mais il explore aussi des conduites nouvelles. Wallon considère différents mouvements dialectiques dans le jeu :

- dialectique entre la liberté et la contrainte : si le jeu est libre, il intègre néanmoins la contrainte liée à la règle du jeu. Lorsque la règle devient trop contraignante pour l'enfant, le jeu initial prend une autre forme via l'utilisation de la tricherie. En utilisant celle-ci, l'enfant transgresse la règle, en annule l'effet contraignant et réintroduit le jeu ;

- dialectique entre la gratuité et le désir de gagner : si le jeu est, par essence, gratuit, il n'est resté pas moins que l'enfant a envie de gagner, même si cette victoire est éphémère et plus souvent liée au hasard qu'aux aptitudes réelles ;
- dialectique entre la fiction et la réalité : la fiction fait naturellement partie du jeu puisqu'elle s'oppose à la réalité. Progressivement avec l'âge, il va exiger de plus en plus de ressemblance entre les symboles et la réalité ; dans ses jeux, il ne cesse d'alterner et de transposer des éléments de fiction et d'observation de la réalité ;
- dialectique des relations interpersonnelles : l'importance des relations interpersonnelles et des conflits qui les jalonnent est une constante de la pensée de Wallon. Pour lui, le sujet se forme et se développe à travers l'intersubjectivité. Ainsi, dans les jeux de fiction où l'identification joue un très grand rôle, cette dernière est accompagnée de sentiments ambivalents : s'identifier c'est, en effet, à la fois reconnaître au modèle une valeur prestigieuse mais c'est en même temps se substituer à lui en prenant sa place.

Caillois (1967), quant à lui, fait du jeu une « occupation séparée, soigneusement isolée du reste de l'existence ». Il s'agit ainsi d'une activité :

« ● *libre* : à laquelle le joueur ne saurait être obligé sans que le jeu perde aussitôt sa nature de divertissement attirant et joyeux ;

● *séparée* : circonscrite dans des limites d'espace et de temps précises et fixées à l'avance ;

● *incertaine* : dont le déroulement ne saurait être déterminé ni le résultat acquis préalablement, une certaine latitude dans la nécessité d'inventer étant obligatoirement laissée à l'initiative du joueur ;

● *improductive* : ne créant ni biens, ni richesse, ni élément nouveau d'aucune sorte ; et, sauf déplacement de propriété au sein des joueurs, aboutissant à une situation identique à celle du début de la partie ;

● *réglée* : soumise à des conventions qui suspendent les lois ordinaires et qui instaurent momentanément une législation nouvelle, qui seule compte ;

● *fictive* : accompagnée d'une conscience spécifique de réalité seconde ou de franche irréalité par rapport à la vie courante. »

Classifications et évolution du jeu

Parmi les auteurs ayant étudié le jeu chez l'enfant, examinons les travaux de Caillois, Chateau, Piaget, Wallon et Malrieu.

La classification de Caillois (1991) se distingue des précédentes (**tableau 2.8**).

Tableau 2.8

Le système des jeux selon Caillois (1968)(in Durand, 1994, p. 56).

	Agôn (compétition)	Aléa (chance)	Mimicry (simulacre)	Ilinx (vertige)
PAIDIA vacarme agitation fou rire	courses luttres non réglées, etc. athlétisme	pile ou face comptines	imitations enfantines jeux d'illusion poupées, panoplies masque travesti	manège « tournis » enfantin balançoire valse
cerf-volant solitaire réussites mots croisés	boxe billard escrime dames football échecs	pari roulette		volador attractions foraines ski alpinisme voltige
LUDUS	compétitions sportives en général	loteries simples composées ou à report	théâtre art du spectacle en général	

N.B. – Dans chaque colonne verticale, les jeux sont classés très approximativement dans un ordre tel que l'élément *paida* décroisse constamment, tandis que l'élément *ludus* croît constamment.

En effet, pour Caillois, la classification des jeux comporte quatre catégories, chacune caractérisée par un principe original :

- agôn (du grec *agônia* = « lutte ») ou compétition : à partir d'une égalité des chances artificiellement créée au départ, l'objectif est l'affirmation, la reconnaissance de soi dans le cadre d'une compétition. L'agôn met en jeu « la forme pure du mérite personnel » (*ibid.*, p. 53), à travers l'effort, la persévérance, voire le courage. Cette forme élémentaire de l'agôn constitue un prélude aux jeux de règles ;
- aléa (du latin = hasard) ou chance : on trouve dans cette catégorie les activités sur lesquelles le sujet n'a aucune prise. Ce sont les jeux de hasard tels que la roulette, les loteries, les paris. Même si les enfants sont peu concernés par ce type de jeu (supposant réflexion, spéculation dans l'attente du destin), on peut cependant mentionner les jeux de pile ou face, les jeux associés aux comptines ;
- mimicry (de l'anglais = mimétisme) ou simulacre : cette catégorie regroupe les « manifestations qui ont pour caractère commun de reposer sur le fait que le sujet joue à croire, à se faire croire ou à faire croire aux autres qu'il est un autre que lui-même » (*ibid.*, p. 61). Ici règnent l'invention, l'illusion, sans que le sujet et ses spectateurs en soient dupes. Chez l'enfant, les imitations, jeux de rôles et de fiction entrent dans cette catégorie ;
- ilinx (du grec *inlingos* = vertige) ou vertige : il se définit par une « tentative de détruire pour un instant la stabilité de la perception et d'infliger à la conscience lucide une sorte de panique voluptueuse » (*ibid.*, p. 68). Les enfants rencontrent le vertige dans les jeux de « tournis » (tourner sur soi-même, seul ou à deux, très rapidement, les manèges et balançoires).

Au-delà du principe organisateur de chaque catégorie, agôn, aléa, mimicry et ilinx s'opposent et se composent : certains jeux (les cartes, les

paris aux courses) peuvent associer agôn et aléa, d'autres agôn et simulacre (concours de déguisements, spectacles). Les quatre principes ont pour point commun de transformer la réalité : l'agôn et l'aléa impliquent la création de conditions d'égalité entre les hommes n'existant pas dans la réalité. De plus, s'ajoute aux deux premières oppositions (agôn-aléa et simulacre-vertige), une troisième opposition que Caillois nomme de la « *paidia* » au « *ludus* » ou « de la turbulence à la règle » :



nyul - Fotolia.com

- la *paidia* (du grec *paidos* = « enfant ») renvoie à « l'agitation immédiate et désordonnée », à une « puissance primaire d'improvisation et d'allégresse » (*ibid.*, p. 75), aux plaisirs de la motricité et des sens, et plus tard du sens (jeux de mots). Les galipettes, gribouillis, tintamarre, destruction de château de sable, etc., sont autant d'illustrations de la *paidia*, dont la fonction est l'affirmation de soi, le sentiment d'être cause ;

- le *ludus* (du latin = jeu) traduit le « goût de la difficulté gratuite » (*ibid.*, p. 75), la création d'obstacles et de contraintes, pour mieux mettre en œuvre le calcul, la combinaison, l'adresse. L'invention de règles (marches à cloche-pied, en équilibre, ne poser les pieds que sur les intersections du trottoir...) permet au sujet de s'exercer à des savoir-faire et habiletés de plus en plus élaborés.

Caillois note que les psychologues (notamment Piaget, Chateau) ont peu pris en compte l'aléa et l'ilinx dans leurs analyses du jeu enfantin.

Dans sa théorie sur le jeu, Piaget propose une classification des jeux selon leur degré de complexité mentale. Il a ainsi distingué quatre grandes catégories :

- *les jeux d'exercice* (ou jeux sensori-moteurs) : 0 à 2 ans environ : ils constituent la « forme primitive du jeu », dominant tout au long du stade sensori-moteur (0-2 ans), mais se poursuivent cependant pendant l'enfance. Ils consistent en une répétition de toute une série d'action pour le seul plaisir de réussir, répéter, reproduire, transformer, un phénomène intéressant obtenu dans un premier temps par hasard. Ces jeux ne nécessitent pas l'intervention de la pensée, ils n'ont pas d'autre but que le plaisir fonctionnel, ils n'ont pas de signification symbolique ;

- *les jeux symboliques* : 18 mois à 6-7 ans : introduits par l'acquisition de la fonction symbolique (ou sémiotique) aux alentours de 18 mois-2 ans, ils constituent pour Piaget (1945) l'apogée du jeu enfantin. Ils se caractérisent par la représentation d'objets ou d'événements (signifiés) au moyen d'autres objets ou gestes (signifiants) exécutés par jeu. Dans ces jeux, la fiction et l'identification ont une très grande importance. Ils font appel au « faire-semblant » ;

- *les jeux de règles* : 7 à 11 ans : ils commencent entre 4 et 7 ans, mais se pratiquent surtout entre 7 et 11 ans. Ce sont des jeux de combinaisons sensori-motrice ou intellectuelle avec une compétition des individus. Ils se jouent nécessairement entre plusieurs enfants et contribuent au développement de la moralité infantile. Ils commencent lorsque l'enfant sort de son égocentrisme et peut alors adopter successivement plusieurs points de vue. Ils supposent une organisation et une compétition entre deux individus au moins. Les enfants construisent des règles collectives, des sanctions, élaborent un système de normes et de valeurs propre au groupe de pairs (jeux de billes, sport, jeux de rôles...).



Brainstorming-out - Fotolia.com

Piaget propose une quatrième catégorie, « de transition entre le jeu symbolique et les activités non ludiques ou adaptations “sérieuses” » : les *jeux de construction*.

Concernant l'évolution des jeux enfantins, Chateau (1965) évoque :

- *les jeux fonctionnels* : ils permettent à l'enfant d'expérimenter les jeux de langage, les jeux de marche... qui offrent la possibilité de « varier le comportement, de l'assouplir, de l'adapter » (*ibid.*, p. 129) ;
- *les jeux d'imitation* : débutant vers la deuxième année, ils sont considérés par Chateau (1965) comme des jeux de « “faire-semblant” élémentaire ». Ce processus se complexifie ensuite pour que « les jeux d'imitation, qui impliquent naturellement une certaine identification avec le modèle, puissent être un moyen de s'exercer à connaître et comprendre la perspective d'autrui, une arme contre l'égoïsme » ;
- *les jeux à règle arbitraire* : « il s'agit de jeux inventés par chaque enfant et qui peuvent être extrêmement variés. [...] Ces jeux à règle arbitraire nous apprennent une chose essentielle : c'est que l'enfant aime la règle, parce que celle-ci lui permet de s'affirmer en lui donnant un obstacle à vaincre » ;
- *les jeux de prouesse et les jeux sociaux* sont également évoqués par Chateau (1965). Les jeux de prouesse apparaissent dans ce que l'auteur nomme « le groupe segmentaire du début de l'école primaire » et ont pour objectif de « rivaliser dans une activité donnée. [...] Par la prouesse, le joueur s'affirme devant les autres en même temps que devant lui-même » (*ibid.*, p. 132).

La classification de Wallon (2002) reprend à son compte la classification des jeux de Ch. Bühler, et comporte quatre catégories :

- *les jeux fonctionnels* : ils dominent au cours des trois premières années, sollicitant essentiellement la motricité et les sens : production de gestes et de sons, réactions circulaires, en résumé « activité en quête d'effets » (p. 57). On observe également les jeux d'alternance (par exemple donner-recevoir) qui constituent une mise à l'épreuve de la subjectivation, par la différenciation soi-autre ;
- *les jeux de fiction et les simulacres* : ils apparaissent vers 2 ans, consécutivement à l'acquisition de la fonction symbolique ;
- *les jeux d'acquisition* : ils sont observables dans le même temps, ils font appel à la perception, la compréhension, et ont pour but le « dépassement de ses possibilités » par l'enfant ;
- *les jeux de fabrication* : ils suivent les jeux précédents, composant fiction et acquisition, c'est-à-dire que l'enfant procède par combinaison, transformation, invention.

Malrieu (1967), dans la lignée de Wallon, a étudié plus particulièrement le jeu symbolique ou de fiction, parce que celui-ci permet de rendre compte de la fonction de l'imaginaire et de la dialectique des relations interpersonnelles. Malrieu met en évidence trois moments successifs du jeu de fiction :

- *les « fictions sympathie »* : dès le début de l'acquisition de la fonction symbolique, l'enfant est non seulement en mesure de dissocier le signifiant (jeu) du signifié (personne ou scène), mais il introduit des intermédiaires entre les deux, par le biais des objets. Ainsi, l'enfant va attribuer à d'autres



(poupées, personnages) son activité ou ses sentiments. Grâce à ces objets substitués il met en scène les relations – affectives, ambivalentes – qu’il entretient avec autrui ;

- *les « jeux de construction »* : ils apparaissent au cours de la troisième année et se caractérisent par une organisation, une mise en scène, voire une dramatisation d’événements liés à la vie quotidienne. Ils sont plus complexes que les premières fictions, par le nombre des personnages (objets), les relations entre eux, et par l’organisation spatiale et temporelle des scènes ;

- *les « jeux de rôles »* : à partir de 5 ans environ, du fait de la disparition progressive du syncrétisme, les enfants commencent à être en mesure de coordonner leurs activités, de les rendre complémentaires puis coopératives. Ils accèdent à la catégorisation (*cf.* le stade « catégoriel » débutant vers 6 ans) des objets et des personnes, et donc à la notion de rôle. Ainsi, ils expérimentent plusieurs rôles (cow-boy, indien, gendarme, voleur, parent, médecin, etc.) et organisent des jeux collectifs basés sur la complémentarité.

Une synthèse des travaux de Berk (1989), Bissonnette, Ingels et Cloutier (1984) et Smilansky (1968) permet de présenter le **tableau 2.9** (*cf.* Cloutier et Renaud, 1990, p. 593 ; Cloutier, Gosselin, et Tap, 2005, p. 378).

Selon Smilansky (1968), les quatre types de jeux présentés dans le **tableau 2.9** comportent des fonctions cognitives différentes et suivent une progression du développement en forme de courbe normale, c’est-à-dire que leur fréquence est d’abord basse et augmente vers un sommet qui apparaît à un âge donné, sommet qui est suivi d’une diminution progressive de l’activité.

Si nous regardons plus précisément les jeux symboliques, nous assistons à une évolution en fonction de l’âge de l’enfant.

Vers 2 ans. L’enfant s’imite lui-même ou d’autres personnes et assimile un objet à un autre. On observe dans le jeu des mécanismes précis qui vont progressivement se coordonner et devenir plus complexes :

- la projection de schèmes symboliques sur des objets nouveaux : l’enfant fait s’asseoir sa poupée (préalablement, il imitait lui-même l’action : ici l’enfant déplace sur un objet son activité propre) ;

- la projection de schèmes d’imitation sur des objets nouveaux : par exemple la poupée lit le journal (l’enfant fait faire aux objets une action d’autrui, alors que préalablement il l’imitait lui-même) ;

- l’assimilation d’un objet à un autre (par exemple une boîte d’allumettes devient une petite voiture), ou l’assimilation du corps propre à un objet (par exemple l’enfant joue à être un animal).

Vers 3-4 ans. L’enfant représente des scènes réelles de la vie quotidienne et multiplie les combinaisons, c’est-à-dire les mises en scènes organisées qui associent plusieurs personnages, dont la fonction est de transformer la réalité ou encore, plus simplement, d’inventer des histoires.

Tableau 2.9
Classifications du jeu selon l'âge de l'enfant.

	Type de jeu	Description	Exemples	Âge où le jeu est le plus fréquent
 <small>Jose Manuel Geipi Diaz - Fotolia.com</small>	Jeu fonctionnel	Mouvements simples et répétés, avec ou sans objet	<ul style="list-style-type: none"> - Courir dans une pièce - Pousser un camion/landau - Sauter sur un tapis 	1-2 ans
 <small>F. Droisy, 2008</small>	Jeu de construction	Production d'un objet	<ul style="list-style-type: none"> - Jeu de cubes à assembler - Casse-tête - Dessin 	3-6 ans
 <small>F. Droisy, 2007</small>	Jeu de faire semblant	Jeu de rôles avec ou sans matériel	<ul style="list-style-type: none"> - Jouer à l'école ou au docteur - Théâtre de marionnettes - Déguisements 	3-7 ans
 <small>F. Droisy, 2008</small>	Jeu de règles	Activité requérant la compréhension et le respect des règles	<ul style="list-style-type: none"> - Football - Ballon (autre que foot) - Cartes - Scrabble - Marelle 	6-11 ans

Le jeu symbolique exerce une fonction cathartique en donnant à l'enfant l'occasion de revivre, en les transposant et en y prenant un rôle actif, des situations pénibles. Il permet la réalisation des désirs et la liquidation des conflits.

Entre 4 et 7 ans. Le jeu symbolique devient collectif et on assiste à une répartition des rôles. Les constructions symboliques deviennent plus ordonnées, plus cohérentes, en d'autres termes plus proches de la réalité. L'enfant manifeste un souci de vraisemblance, de ressemblance avec la réalité. Enfin, les symboles sont de plus en plus partagés avec les partenaires de jeu de l'enfant. Les jeux de rôles organisés (imitation des adultes ou de personnages de cinéma par exemple) prennent le pas sur la création imaginaire individuelle.

Entre 7 et 11-12 ans. Les jeux symboliques diminuent au profit des jeux de règles.

Fonctions du jeu

L'expérience de ces jeux fournit à l'enfant l'occasion de progresser dans tous les domaines de développement (affectif, social, cognitif, moteur).

Au fil de son développement, nous pouvons noter les fonctions du jeu suivantes :

- sur le plan physique : dès la petite enfance, jeu et mouvement sont intimement reliés. Tout au cours de l'enfance, les jeux impliquent des déplacements, des gestes, des mouvements (grimper, courir, sauter, glisser, etc.). Le jeu représente un lieu privilégié de consolidation et de développement des schèmes d'action physique. Il permet la libération des surplus d'énergie physique, l'expression de soi dans l'activité corporelle en même temps que le maintien de la forme physique ;
- sur le plan cognitif : le jeu contribue significativement au développement cognitif, il représente l'effort de l'enfant pour comprendre les choses et leur donner un sens, il permet la créativité. Athey (1984) propose quatre fonctions cognitives du jeu : 1) il donne accès à de nouvelles sources d'informations ; 2) il sert à consolider la maîtrise des habiletés et des concepts ; 3) il permet de stimuler et de maintenir un fonctionnement efficace de l'intelligence parce qu'il requiert diverses activités mentales ; 4) il favorise la créativité en laissant libre cours à l'usage des habiletés et des concepts dans un contexte de valorisation de l'imaginaire.
- sur le plan langagier : le jeu permet de développer le vocabulaire, d'explorer de nouvelles formes d'expression d'idées, de sentiments, etc. ;
- sur le plan social : le jeu est un lieu privilégié d'exploration des rôles qu'éventuellement l'enfant sera amené à jouer plus tard. Il peut y apprendre à ajuster ses interactions aux demandes des autres ou à résister à celles-ci. Dans ce contexte, les partenaires de jeu constituent une source de rétroaction particulièrement riche pour apprendre à distinguer des phénomènes comme l'agressivité et l'affirmation de soi, le partage et l'égoïsme, la dépendance et l'indépendance, etc. ;
- sur le plan affectif : le jeu permet de résoudre des conflits émotionnels, de faire face à l'anxiété et à la peur, d'exprimer les affects, etc. La psychanalyse a bien documenté le rôle cathartique que pouvait jouer le jeu sur le plan affectif : il permet l'expression de sentiments et de fantasmes, mais aussi le jeu permet à l'enfant de réinterpréter ses expériences négatives en les remettant en scène dans une activité ludique où il peut exercer un contrôle, ce qui n'est pas nécessairement le cas dans « sa vraie vie ».

2. Le dessin

Le dessin est une activité spécifiquement enfantine. Il raconte et explique ce que l'enfant ne peut pas formuler verbalement. Il nous transmet donc une partie de son monde interne. Le dessin s'intègre jusque vers 8-9 ans dans les activités ludiques de l'enfant (ludique du point de vue de l'adulte, car l'enfant le considère comme une activité sérieuse), ce qui explique (nous le verrons plus loin) que le dessin connaisse une évolution similaire à celle du jeu.



Quelques définitions du dessin



Pour l'enfant, le dessin répond à l'intention précise de signifier par l'image ce que l'enfant ne peut encore exprimer par l'écriture. Comme le jeu, le dessin exprime la vision du monde propre à l'enfant et il est, par cela, une voie d'accès au monde interne de l'enfant et, en cela, contient un message essentiel quant à sa personnalité. Il faut prendre le dessin pour ce qu'il est, une image, mais en même temps il faut savoir que cette image est un mode d'écriture complexe dont l'analyse rigoureuse permettra de comprendre quelle en est la signification.

Dessiner procède de trois visées signifiantes pour l'enfant :

- dessiner *fait trace* d'une part intime de l'enfant ;
- dessiner *fait langage* entre l'objet, l'auteur et l'observateur ;
- dessiner *fait grandir* (expérimentation des aptitudes motrices de maîtrise du geste et des limites dans la représentation de ses désirs) (A.Vinay, 2007, p. 11-12).

Caractéristiques du dessin

Le dessin traduit l'orientation centripète de la vie psychique de l'enfant qui se caractérise, selon Wallon (1941), par une indépendance et un enrichissement du moi dans le stade du personnalisme de 3 à 6 ans. L'enfant ramène tout à lui, même dans le dessin.

Selon Piaget (1945), le dessin est une conduite qui émerge grâce à l'apparition de la fonction symbolique vers 1 an et demi-2 ans, qui permet de représenter par un signifiant présent un signifié absent. Pour Piaget, l'évolution du dessin peut être mise en parallèle avec celle du jeu :

- aux jeux fonctionnels qui apparaissent durant la période sensori-motrice, il associe le gribouillage de l'enfant, car dans ces deux conduites l'enfant répète une activité pour le seul plaisir de la faire ;
- aux jeux symboliques, il associe le dessin représentatif, l'enfant cherche à symboliser quelque chose et se montre peu soucieux de représenter l'apparence visuelle des objets, ceux-ci sont plutôt une évocation globale ;
- lorsque l'enfant atteint 7-8 ans, les jeux de règles se mettent en place. Une évolution vers un dessin plus conforme aux formes visuelles se fait ressentir. On note à cette période une exigence de ressemblance avec la réalité.

Lurçat (1974) distingue trois étapes dans le rapport entre l'activité verbale et l'activité graphique :

- une première étape vers deux ans, les éléments représentatifs sont surtout dans la verbalisation, celle-ci « ponctue le graphisme » (un autre, un autre, encore un autre...);
- au cours de la deuxième étape, le langage rejoint le graphisme : il y a identification verbale des premières formes simples (bâton, rond), des dimensions (grand, petit) et dénombrement des tracés (un, deux, trois bâtons);
- durant la troisième étape, le rapport s'inverse et c'est le graphisme qui « ponctue le langage » : l'enfant énumère verbalement les parties d'un personnage ou d'une maison qu'il dessine. Mais chaque partie est représentée par un tracé encore indifférencié et sans respecter les relations topologiques.

Vers la fin de la troisième année, une fois que l'enfant est capable d'annoncer verbalement à l'avance ce qu'il a l'intention de dessiner, il peut même esquisser en l'air les gestes avant de les exécuter sur le papier, l'enfant entre dans la phase du schématisation.

Voyons donc ce qu'il en est plus précisément de l'évolution du dessin.

Évolution du dessin

Hurtig et Rondal (1981, p. 578) nous proposent le **tableau 2.10** de l'évolution du dessin.

Tableau 2.10
Évolution du dessin.

Avant d'en évoquer plus précisément quelques aspects, nous résumerons ces observations en empruntant essentiellement à Naville (1951 b) et à Osterrieth (1976).

Avant 2 ans : tracés par activité motrice (lancés, balayés, puis circulaires) sans contrôle visuel.

2 à 3 ans : imitation de situations (« écrire ») avec quelques éléments représentatifs (rond = ballon) et exécution de consignes (traits plus ou moins orientés selon un modèle).

3 à 5 ans : intention figurative généralement manifeste, avec élaboration d'un « vocabulaire graphique ». Production schématique (« bonhomme tétard ») et copie ne se souciant guère du modèle dès lors qu'il est complexe.

5 à 9 ans : copie de figures géométriques (successivement cercle, carré, triangle, losange, figures complexes); acquisition de l'écriture; production de dessins différenciant les divers éléments de la représentation, avec combinaison des schémas de base avec des détails de plus en plus nombreux.

9 à 13 ans : abandon du schématisation au profit d'un réalisme fortement conventionnel. Ébauches de perspective.

La période du gribouillage : 18 mois à 3 ans

Durant cette période, c'est l'élément moteur qui prime. Nous pouvons distinguer deux niveaux :

- le niveau moteur où le plaisir du geste guide l'enfant, enfant qui dessine sans intention particulière. Les premiers tracés (environ 16 mois) sont issus de mouvements perpendiculaires au plan de la table, puis ils évoluent en mouvements de balayages (environ 20-21 mois), en mouvements circu-

lares (environ à partir de 21 mois), et enfin l'enfant devient capable de contrôler son tracé (environ 24 mois) ;

- le niveau perceptif où il y a un contrôle visuel du geste, mais pas encore du tracé. L'œil commence par suivre la main avant de la guider.

Au cours de la troisième année le graphisme prend valeur de signe : les tracés vont représenter quelque chose.

La phase du schématisme : 3 à 9 ans

Entre 3 et 7 ans, les enfants se constituent un « vocabulaire » de structures graphiques à valeur représentative appelées types, schémas, idéogrammes ou concepts : l'enfant ne copie pas l'objet, il le dessine de mémoire et ne vise pas à une ressemblance objective. Il se réfère à son vécu de l'objet.

Ces schémas comportent les caractéristiques suivantes :

- le géométrisme additif : vers 3 - 4 ans. Le schéma a un caractère additif : si on isole une partie du schéma, il perd son aspect représentatif et redevient un tracé géométrique (par exemple, le bras redevient un bâton) ;

- l'exemplarité : Le schéma se simplifie et s'enrichit en fonction des expériences de l'enfant (**dessin 1**) ;

- les perspectives incompatibles : chaque schéma est une entité et l'enfant éprouve de grandes difficultés à juxtaposer plusieurs schémas (par exemple, pour représenter une tête portant un casque, il dessine une tête de face et un casque de profil) ;

- l'accentuation des éléments importants : Les éléments importants pour l'enfant lui-même sont agrandis.

Par ailleurs, pendant la phase du schématisme, nous pouvons relever plusieurs aspects d'évolution des dessins.

Complexification des représentations graphiques :

- vers 3-4 ans : le dessin est énumératif, c'est-à-dire qu'il y a accumulation de schémas sans relation entre eux ;

- vers 4 ans : apparition des scènes rudimentaires, c'est-à-dire avec mise en relation des objets ou des personnages ;

- vers 5 ans : par exemple, représentation de la famille avec différenciation des sexes, scènes complexes, premiers paysages (**dessin 2**).

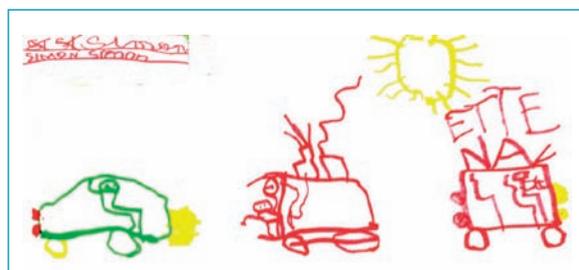
La structuration spatio-temporelle. Vers 5-6 ans : les objets et les personnages sont représentés dans un espace. Pour le représenter l'enfant peut utiliser deux procédés :

- apparition d'une bande qui représente le ciel (**dessin 3**) ;

- positionnement des personnages et des décors sur la ligne de sol (**dessin 4**).

Progressivement l'enfant représente également le temps (jour, nuit, saisons...)

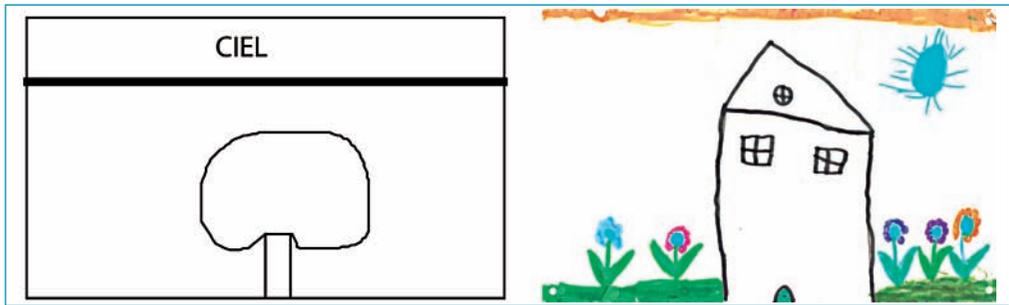
La représentation du mouvement. Vers 5-6 ans, la représentation des scènes implique la mise en action et donc en mouvement des personnages. Il y a donc apparition de deux nouveautés :



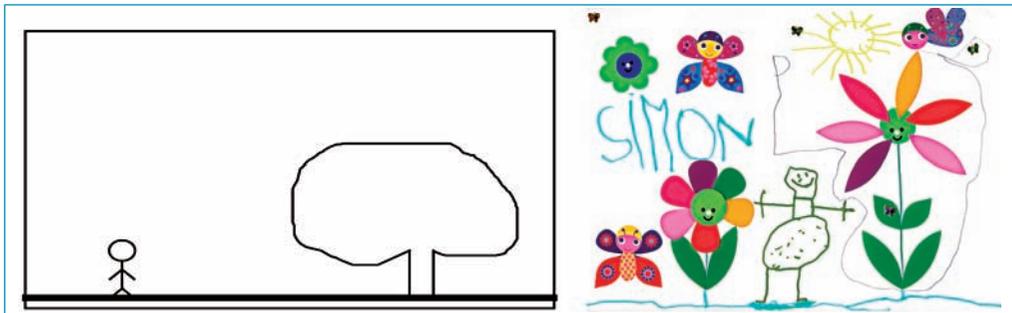
Dessin 1 – Simon, 5 ans 11 mois.



Dessin 2 – Thibault, 5 ans 11 mois.

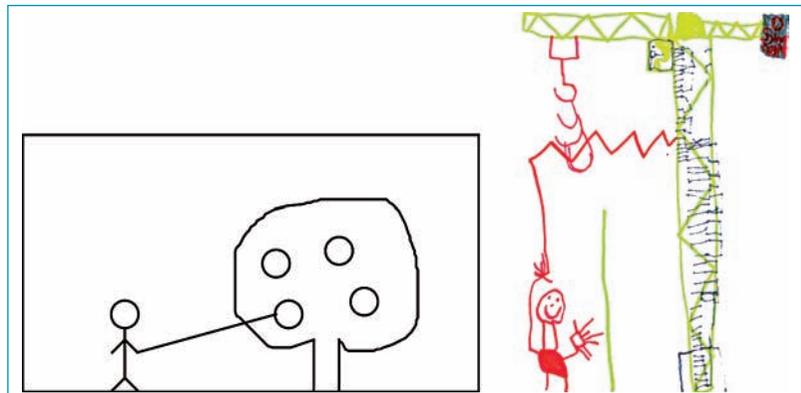


Dessin 3 – Anaëlle, 6 ans.

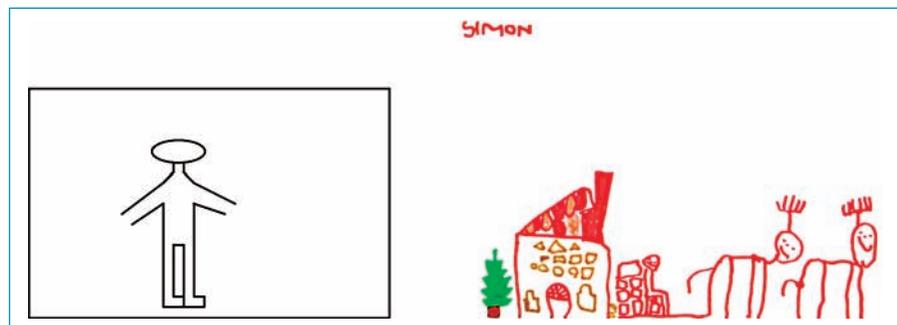


Dessin 4 – Simon, 5 ans 1 mois.

- altération des schémas habituels (par exemple, allongement du bras qui cueille un fruit) (*dessin 5*) ;
- apparition du profil (par exemple : personnage représenté de face avec les pieds de profil pour figurer la marche) (*dessin 6*).



Dessin 5 – Simon, 5 ans 8 mois.



Dessin 6 – Simon, 5 ans 9 mois.

La phase du réalisme conventionnel : 9 à 13 ans

Vers 10 ans. Le dessin montre le souci d'une représentation réaliste, conforme aux informations visuelles. Les tracés sont moins stéréotypés, plus figuratifs. Le dessin devient donc une étude réfléchie et non plus seulement quelque chose de vécu. L'enfant a une vision plus objective et moins égocentrique des choses.

Entre 10 et 13 ans. L'enfant veut « bien faire » et ceci est destiné aux regards extérieurs. Le dessin devient plus rigide et moins expressif qu'auparavant.

Au-delà de 12-13 ans, les personnages humains sont plus abstraits, stylisés, simplifiés, et, petit à petit, soit l'adolescent abandonne le dessin, soit rejoint les adultes par la qualité et les sujets de ses productions.

La représentation de soi à travers le dessin du bonhomme

L'évolution du dessin du bonhomme est liée à l'évolution de la représentation de soi de l'enfant et à ses progrès cognitifs. À travers le dessin du bonhomme, il s'agit de comprendre le vécu et le ressenti de l'enfant. Le dessin du bonhomme vit mille métamorphoses aussi importantes et merveilleuses que celles de la vie intérieure de l'enfant.

Voyons ce qu'il en est synthétiquement de l'évolution du dessin du bonhomme.

Avant 3 ans : le gribouillis. Les représentations les plus primitives du bonhomme ne sont plus assimilables à un gribouillage, mais ne constituent pas encore un schéma humain directement identifiable. Les formes principales de ses gribouillis peuvent être une spirale plus soumise à une impulsion motrice qu'à la recherche d'une forme fermée (rond, ovale, voire rectangulaire), des hachures ou des traits allongés ; les éléments se juxtaposent. Cette surface plus ou moins fermée peut être considérée comme constituant la tête du personnage, par rapport aux autres éléments (**dessin 7**).



Dessin 7

Vers 3 ans : le bonhomme. C'est le « bonhomme têtard » : un rond = tête + tronc, auquel sont rattachés des bâtons représentant les membres. Les jambes caractérisées par de longs traits marquent l'importance de l'autonomie de l'enfant rencontrée depuis peu. Ce « bonhomme têtard » est un schème visuel qui souligne l'importance de l'observation d'autrui par l'enfant (**dessin 8**).



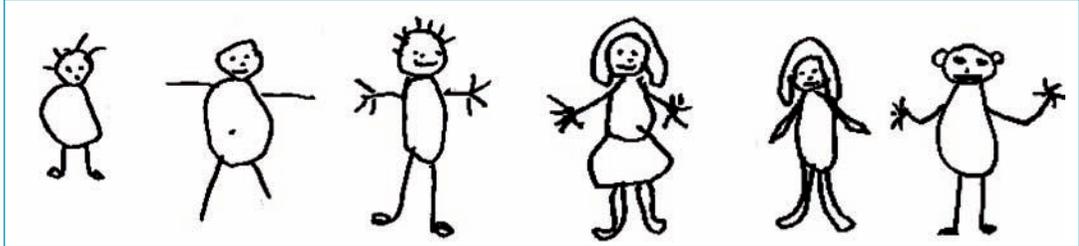
Dessin 8

Vers 4-5 ans : intention de forme à réaliser. Le dessin va être dominé par l'intention de la forme à réaliser. Le bonhomme têtard évolue, il comprend le nez, les yeux, la bouche. Les jambes et les bras se différencient, les mains et les doigts sont figurés par plusieurs traits (les cinq doigts de la main sont figurés vers 7 ans), les pieds sont représentés par un seul trait perpendiculaire à l'axe de la jambe. Si on se réfère à Piaget ceci résulte de l'assimilation de l'enfant à ses actions propres. Les bras ne sont pas distingués du tronc ou s'implantent au tronc par des traits horizontaux ou obliques ; puis ils sont dessinés au sommet de l'ovoïde, parfois à la jonction de deux ovoïdes, l'un constituant la tête, l'autre le tronc, il n'y a pas de cou et d'épaule.

Www.

Dessins 7 à 10, voir :
<http://www.teteamodeler.com/scolaire/psychologie/dictiofiches11.asp>

L'apparition des cheveux et des habits marque la différenciation sexuelle. Le personnage féminin est habillé et dessiné avec à la base de l'ovoïde un triangle ou un trapèze représentant la jupe ; pour représenter le personnage masculin, la difficulté réside dans le fait de trouver le niveau où insérer les jambes. La notion de volume apparaît également : l'enfant représente les membres par deux traits, il peut dessiner une jambe double et l'autre simple sans être choqué pour cela par l'absence de symétrie (**dessin 9**).



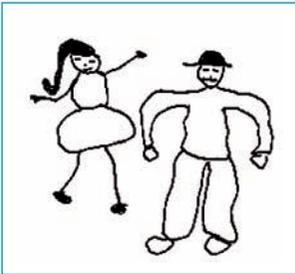
Dessin 9

En début de cinquième année, l'enfant est en possession potentielle de tous les éléments qui vont lui servir à la fonction graphique figurative : c'est l'entrée selon l'expression de P. Wallon et Lurçat (1978), dans « l'âge du modèle ». Le dessin arrive à un stade de relatif équilibre et l'intérêt de l'enfant s'oriente vers les divers ornements : vêtements, chapeaux, chaussures (**dessin 10**).

Vers 7 ans : représentation de profil. Il y a passage de la représentation de l'être humain de face à sa représentation de profil. Ce changement précis et caractéristique en lui-même traduit un degré spécifique du développement psychique de l'enfant. L'enfant dessine d'abord le personnage de face, mais il en effectue seulement la moitié pour figurer le profil. Puis les pieds et les bras vont permettre de représenter le profil.

À partir de 11 ans : un volume et des dimensions justes. Le dessin du personnage présente un volume, une forme et des dimensions relativement justes. Le dessin de profil devient cohérent. Il est possible que l'enfant rencontre encore des difficultés en fonction des exigences devant lesquelles il est placé : dessiner une scène, un bonhomme en mouvement, etc.

Dans ses dessins, l'enfant représente ses proches et ses milieux de vie, observons alors maintenant plus précisément ce qu'il en est.



Dessin 10

RÉVISION DU CHAPITRE

Résumé

Quels sont les sept réflexes archaïques ? 50

Le signe de Babinski, le clignement des yeux, le réflexe de la marche, le réflexe de Moro, le réflexe des points cardinaux, le réflexe de succion, le réflexe de préhension.

Quels sont les cinq sens du développement sensoriel ? 53

Les développements visuel, auditif, olfactif, gustatif et tactile.

Quels sont les quatre stades du développement cognitif de Piaget ? 63

Le stade sensori-moteur (0-2 ans), le stade préopératoire de la représentation (2-7 ans), le stade des opérations concrètes (7/8 ans – 11/12 ans) et le stade des opérations formelles (11/12 ans – 15/16 ans).

Quelles sont les principales étapes du développement du langage chez l'enfant ? 75

La période pré-linguistique (de la naissance à environ 12 mois), les premiers mots (de 12 à 18 mois environ), le système linguistique initial (18-24 mois environ), l'apparition des paramètres du langage adulte (vers 2-3 ans).

Quels sont les principaux stades du développement de l'enfant d'après Wallon ? 91

Le stade d'impulsivité motrice (naissance à 2-3 mois), le stade émotionnel (2/3 mois-12 mois), le stade sensori-moteur et projectif (12 mois-3 ans), le stade du personnalisme (3 ans-6 ans), le stade catégoriel (6 ans-12 ans), le stade de la puberté et de l'adolescence à partir de 12 ans.

Lectures conseillées

CLOUTIER R., GOSSELIN P., TAP P. (2005). *Psychologie de l'enfant*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur (2^e éd).

MALRIEU P. (2000). *La construction des imaginaires*. Paris : L'Harmattan.

PIAGET J. (1964). *Six études de psychologie*. Paris : Denoël-Gonthier.

VINAY A. (2007). *Le dessin dans l'examen psychologique*. Paris : Dunod, coll. Topos.

WALLON H. (2002). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : Armand Colin (1^{ère} éd. 1941).

Questions

De préférence, répondez aux questions avec un crayon et une gomme pour pouvoir les refaire plusieurs fois. La répétition est la base de l'apprentissage.

Quels aspects différents du développement peut-on étudier ?

Quel est le rôle de l'émotion dans le développement psychologique ?

Chez Piaget, quels sont les mécanismes d'adaptation ?

Quelles sont les quatre catégories principales des jeux ?

Quelle est l'évolution du dessin entre 3 et 5 ans ?

MANUELS VISUELS DE LICENCE

Psychologie du développement

- Un nouveau cours de psychologie du développement, conforme au programme.
- 200 schémas et photos couleurs pour illustrer le cours.
- Des exercices corrigés pour tester ses connaissances et s'entraîner efficacement.
- Des définitions, des sites web et des bibliographies.

**HÉLÈNE
RICAUD-DROISY**

**CLAIRE
SAFONT-MOTTAY**

**NATHALIE
OUBRAYRIE-ROUSSEL**

Maîtres de conférences
en psychologie
du développement
à l'université
de Toulouse 2- le Mirail.

► Étudiants
de psychologie
(Licence)



Une nouvelle collection pour la génération web !



6496566

ISBN 978-2-10-051582-0

www.dunod.com

