

PSYCHOLOGIE du DÉVELOPPEMENT

ENFANCE ET ADOLESCENCE



Édition : Marie-Laure Davezac-Duhem
Fabrication : Nelly Guilbert, Martine Pierron, Gaëlle Cannavo
Composition et mise en pages : Nord Compo
Impression : Macrolibros, Espagne
Documentation iconographique : Maroussia Henriet
Conception couverture : Pierre-André Gualino
Relecture et correction : Isabelle Chave

Nos équipes ont vérifié le contenu des sites internet mentionnés dans cet ouvrage au moment de sa réalisation et ne pourront pas être tenues pour responsables des changements de contenu intervenant après la parution du livre.

Crédits photographiques

Couverture : © F. Droisy, 2002, © S. Droisy, 2007

© F. Droisy, 2008, © Godfer-Fotolia.com.

Page IV : © Valérie Le Parc-Fotolia.com.

Page IX : © Philippe Dubocq-Fotolia.com.

Page 1 : © Anja Roesnick-Fotolia.com.

Page 45 : © Yurlyklymenko-Fotolia.com.

Page 117 : © Monika Adamczyk-Fotolia.com.

Page 151 : © Sandra Gligorijevic-Fotolia.com.

Page 177 : © Aramanda-Fotolia.com.

Page 221 : © Freepik.com.

Page 255 : © Stephen Coburn-Fotolia.com.

Page 275 : © Kristian Peretz-Fotolia.com.

Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.

Le Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements

d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour

les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée.

Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du

Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).



© Dunod, 2019

11 rue Paul Bert, 92240 Malakoff

www.dunod.com

ISBN 978-2-10-077553-8

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

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

PSYCHOLOGIE du DÉVELOPPEMENT

ENFANCE ET ADOLESCENCE



Hélène Ricaud
Nathalie Oubrayrie-Roussel
Claire Safont-Mottay

3^e édition

此

觀自

菩薩

波羅

遙

弟子

菩提

僧

佛光山修持中

Table des matières

Introduction

1 – HISTORIQUE ET DÉFINITIONS

I. Définitions	2
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
II. 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	118
1. Première époque : de l'âge de la mère à l'âge du père	118
2. Deuxième époque : l'implication parentale précoce.....	121
3. La prise en compte des deux parents : une lente évolution	126
4. Les grands-parents	135
II. Les structures d'accueil petite enfance	136
1. La crèche collective	140
2. La crèche familiale.....	141
3. La crèche parentale.....	142
4. L'école maternelle	143
III. L'institution scolaire	145
1. L'école primaire	145
2. Le collège.....	146
3. Le lycée.....	147
4. Le parcours d'orientation de l'élève au lycéen.....	148

4 – LES PRATIQUES ÉDUCATIVES FAMILIALES

I. Cadrage historico-politique, définitions et théories de référence	156
1. Cadrage socio-historique.....	156
2. Définitions.....	158
II. Classifications	159
III. Effets des classifications sur le développement des enfants et des adolescents	166
1. Effets sur le développement cognitif de l'enfant.....	166
2. Effets sur le développement affectif et social de l'enfant	170
3. Effets sur le développement de l'autonomie et la réussite scolaire des adolescents	172
IV. Programmes de formation parentale	174
V. Que perçoivent et que pensent les enfants ?	176
1. À propos de l'éducation familiale.....	177

2. À propos de l'éducation institutionnelle...	178
3. Ressemblances et différences	178

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

I. La socialisation de l'enfant	183
1. Ontogenèse de la socialisation	183
2. Les relations entre pairs	186
II. Les conflits interpersonnels	193
1. Les types de conflits	195
2. Les stratégies de résolution de conflit	197
3. Évolution du conflit interpersonnel et développement de l'enfant	199
III. La socialisation verticale ou les relations interpersonnelles entre l'enfant et l'adolescent avec l'adulte	203
1. Chez l'enfant	203
2. Chez l'adolescent	207
IV. Le développement de l'identité personnelle et la construction de soi	209
1. L'identité : un système dynamique de représentations	210
2. L'identité comme médiation sociale	214
3. Les perspectives d'E. Erikson et de J. Marcia	218

6 – ENFANTS ET ADOLESCENTS EN MUTATION : QUESTIONS D'ACTUALITÉ ET REPÈRES POUR COMPRENDRE ET AGIR

I. Le développement des enfants et adolescents à l'ère du numérique	226
1. Les équipements des enfants et adolescents	228
2. Le temps de connexion	231
3. Les outils et les usages	232
4. Les réseaux sociaux dans le quotidien des enfants et des adolescents	234
5. Danger(s) et protection(s), ou l'identité numérique en question	236
6. Impact des réseaux sociaux sur l'institution scolaire	241
7. Bonnes pratiques : le rôle des adultes auprès des enfants et des adolescents	242
II. Le climat scolaire : du harcèlement et des violences scolaires au bien-être de l'élève	243
1. Climat scolaire	243
2. Harcèlement, cyber-harcèlement et violences scolaires	244
3. Représentations du harcèlement et des violences scolaires chez des collégien(ne)s	246
4. Impact du harcèlement et des violences sur l'institution scolaire	249
5. Le bien-être	251

ANNEXES

I. Code de déontologie des psychologues-France	279
II. Textes officiels et législatifs relatifs à l'organisation de la profession et aux études de psychologie	286
III. EuroPsy (Certification européenne en Psychologie)	291
IV. Inscription sur la liste professionnelle ADELI	292



Introduction

Parler de la psychologie du développement en ce début de XXI^e siècle signifie pouvoir faire un état des lieux des éléments historiques et scientifiques ayant jalonné le siècle précédent.

Le XX^e siècle est celui où la psychologie a émergé, où elle est devenue une science à part entière, et où elle a su prendre sa place dans la société. Cette société est en constante évolution et la psychologie du développement suit bien sûr cette évolution car il est nécessaire de pouvoir s'y adapter afin d'exercer son métier d'enseignant-chercheur et/ou de praticien en lien avec les attentes de cette société.

Faire un état de lieux exhaustif est difficile tant les sources scientifiques internationales sont variées, de même que les théories de références et les pratiques professionnelles. Ainsi, il sera fait des choix soit en mettant l'accent sur telle ou telle théorie, sur tel ou tel processus qui nous apparaissent fondamentaux dans la connaissance de cette sous-discipline de la psychologie, soit en n'en développant pas d'autres (l'ouvrage s'avérant déjà volumineux).

Nous faisons donc le choix, dans un premier chapitre, de définir la psychologie du développement, ses champs et pratiques, ainsi que les méthodes d'études du développement, puis d'en poser les jalons historiques et théoriques. Le chapitre 2 permettra de prendre connaissance des éléments de base du développement dans les multiples facettes qui le composent. Nous plaçant dans une conception résolument interactionniste, nous aborderons dans le chapitre 3 les différents milieux que peut rencontrer un enfant puis un adolescent au cours de son développement. Le chapitre 4 sera consacré aux pratiques éducatives familiales, mettant ainsi en lumière autour de cet axe spécifique les multiples interactions à l'œuvre dans la relation parents-enfant(s) au cœur d'influences multiples et plurielles (ces parents et enfants n'étant jamais « seuls dans leur bulle »). Le chapitre 5 sera consacré aux relations interpersonnelles vues sous l'angle horizontal (entre pairs) et sous l'angle vertical (enfant-adulte), ainsi qu'à la construction de soi. Ce dernier angle nous permettra, d'une part, de porter notre attention sur les relations directes avec les parents (en lien bien sûr avec les pratiques éducatives familiales) mais également avec l'adulte non parent, illustrant ainsi ce qui se joue autour des différents milieux de vie de la plus tendre enfance jusqu'à l'adolescence. D'autre part nous aborderons l'aspect plus spécifique de la construction de soi, processus fondamental en psychologie du développement. Enfin le chapitre 6 abordera la

question de la mutation chez les enfants et les adolescents, tout d'abord à l'ère du numérique, puis dans le cadre de l'institution scolaire.

Mais avant de détailler plus précisément notre propos, en tant qu'enseignantes-chercheuses et psychologues, il nous apparaît essentiel d'insister auprès du lecteur de cet ouvrage sur deux éléments majeurs de toute formation en psychologie.

En effet, travailler dans le champ de la psychologie du développement suppose d'entrer en contact avec autrui pour réaliser des recherches ou pour exercer. Cet autrui avec qui nous entrons en relation peut être un adulte, si nous nous plaçons dans la perspective *life-span* pour obtenir des données directes ou si nous nous adressons au parent d'un enfant ou d'un adolescent pour obtenir des données indirectes. Mais cet autrui est le plus fréquemment l'enfant ou l'adolescent lui-même. En moyenne, dès l'âge de 2 ans, l'enfant est capable de s'exprimer en langage intelligible pour l'adulte et donc pour le chercheur et le psychologue, mais est-ce pour autant que nous devons négliger le nourrisson ou le bébé dans les précautions que nous prenons à toute relation. La réponse est non. Travailler dans le champ de la psychologie du développement suppose qu'à tout âge de la vie, nous devons considérer l'individu comme une personne à part entière et mettre en œuvre dans nos rapports avec lui toutes les dispositions déontologiques dont nous disposons à l'heure actuelle.

La psychologie a choisi, pour l'instant, de ne pas s'organiser en ordre (tels l'Ordre des médecins, l'Ordre des avocats, l'Ordre des architectes...) mais de réguler son évolution et sa pratique par des textes de loi. Ainsi, depuis le 25 juillet 1985, la loi n° 85-772 a promulgué la protection du titre de psychologue ; le 22 juin 1996 a été ratifié le code de déontologie des psychologues français. Le Code de déontologie des psychologues français a été réactualisé en février 2012, en intégrant les aspects relatifs aux principes généraux, à l'exercice professionnel, à la formation des psychologues et à la recherche en psychologie. L'ensemble de ces textes, associés bien sûr aux dispositions législatives spécifiques à notre pays, est à connaître par les professionnels et par les personnes en formation. C'est pourquoi, en annexes de cet ouvrage, nous vous joignons le texte du Code de déontologie actualisé en février 2012 et que nous mettons également à votre disposition la liste des textes législatifs relatifs à la psychologie tant du point de vue de la pratique que du point de vue de la formation universitaire. Vous trouverez également en annexes les éléments synthétiques de présentation de la Certification EuroPsy (Certification européenne en Psychologie), ainsi que les informations relatives à l'inscription sur la liste professionnelle ADELI. Ces textes sont, pour leur grande majorité, téléchargeables via les sites web mentionnés ci-dessous.

Nous vous encourageons à lire et vous approprier ces textes, au fur et à mesure de votre formation.

Www.

Journal officiel de la République française : <http://www.journal-officiel.gouv.fr>

Fédération française des psychologues et de psychologie :

<http://www.psychologues-psychologie.net/>

Association des enseignants-chercheurs de psychologie des universités (AÉPU) :

<http://www.aepu.fr/>

Société française de psychologie (SFP) : <http://www.sfpsy.org>

Syndicat national des psychologues (SNP) : <http://www.psychologues.org>

EuroPsy : <http://www.europsy.fr/>



HISTORIQUE ET DÉFINITIONS

La psychologie du développement traite du développement de l'individu et souvent plus spécifiquement de celui des enfants. Ce développement est à replacer dans une société donnée en prenant en considération les aspects historiques, sociaux et politiques à l'œuvre dans celle-ci. Il est également essentiel de tenir compte des évolutions ayant déjà marqué les écrits scientifiques de nos prédécesseurs. Il s'agit donc d'un va-et-vient entre discours théoriques et scientifiques, considérations du quotidien et évolutions.

Illustrons l'un de ces va-et-vient : en 1970, Dodson publiait un ouvrage intitulé *Tout se joue avant 6 ans*, laissant ainsi à penser que le développement de l'individu ne pouvait plus changer ensuite. En 2006, l'INSERM publiait un rapport intitulé *Troubles des conduites chez l'enfant et l'adolescent*, soulevant un débat majeur dans l'ensemble de la société française car il mettait en avant des signes prédictifs de la délinquance et ce avant l'âge de trois ans. Membre du collectif « Pas de 0 de conduite chez les enfants de 3 ans », Delion fait paraître en 2008 l'ouvrage *Tout ne se joue pas avant 3 ans*, ni même avant « 7 ans, le fameux âge de raison » précise-t-il (*ibid.*, p. 9) dans son avant-propos.

L'écrit que nous proposons ici est une photographie de la psychologie du développement, de l'enfance à l'adolescence, dans notre société et en fonction de choix théoriques qui sont les nôtres.

I. DÉFINITIONS

1. Origine

Dans l'introduction de leur ouvrage collectif (Mallet *et al.*, 2003), Mallet (*ibid.*, p. 5) écrit que « la psychologie de l'enfant, rebaptisée depuis "psychologie génétique", puis "psychologie du développement" a été étendue à toute l'enfance, puis à l'adolescence ».

Qu'en est-il de ces différentes dénominations ? Selon Tourrette et Guidetti (2000, p. 7) :

- « la psychologie de l'enfant est centrée sur l'enfant, dont elle veut décrire et expliquer le fonctionnement, et son évolution de l'enfance à l'adolescence [...] ;
- la psychologie génétique est centrée sur l'aspect évolutif des comportements, sur leur genèse [...] ;
- la psychologie du développement est le terme qui tend actuellement à se substituer à celui de psychologie génétique : comme elle, il renvoie à l'étude du changement, sans la restreindre à ceux qui se produisent pendant l'enfance car il correspond à l'étude des changements qui se produisent au cours de l'évolution du début à la fin de la vie [...] Il ajoute à l'étude de l'évolution des processus et des comportements, celle de leur involution ».

Par ailleurs, Lehalle et Mellier (2013, p. 15) soulignent que « le qualificatif de "génétique" se réfère à la "genèse" et non pas aux "gènes" [...] et les psychologues ont été contraints de modifier leur appellation pour éviter les risques de confusion ».

Pendant longtemps, la psychologie du développement s'est « cantonnée » à l'étude du développement de la naissance à la fin de l'adolescence. Pourtant, c'est en 1970 que Goulet et Baltes « posent les bases de leur conception du développement humain dans le premier livre de la série *Life-Span Developmental Psychology*. [...] Ce courant de la psychologie du développement s'intéresse à la description, l'explication et l'optimisation des changements (ou des constances) de conduite chez l'homme, de la conception à la mort » (Schleyer-Lindenmann, 2006, p. 303).

2. Champs et pratiques de la psychologie du développement

La psychologie du développement correspond à l'étude du psychisme dans sa formation et ses transformations, en insistant sur l'explication des processus de changement. Parmi les facteurs intervenant dans cette explication, nous trouvons les contextes de vie pluriels que l'individu rencontre.

La présence des psychologues, auprès des enfants notamment, date d'environ une quarantaine d'année, après que la vision de l'enfant a évolué passant d'un « tube digestif aveugle, sourd et muet » à une personne ayant des compétences précoces et capable dès la naissance d'interagir avec le monde qui l'entoure. La prise en compte de l'enfant comme individu à

Psychologie du développement : branche de la psychologie qui s'intéresse à l'histoire personnelle du sujet et aux origines des phénomènes psychologiques, en tenant compte de ses divers contextes de vie.

part entière fait suite à la Seconde Guerre mondiale et au constat par l'OMS (Organisation mondiale de la santé) d'un certain nombre de carences tant physiques que psychologiques chez les jeunes enfants. Suite aux travaux de Spitz et Bowlby notamment, l'enfant acteur de son développement prend place dans la société.

Plus spécifiquement dans le milieu scolaire, les travaux réalisés par la commission Langevin-Wallon, œuvrant pour l'élaboration d'un plan de réforme scolaire démocratique, aboutit en juin 1947 à la parution d'un rapport fondant la profession de psychologue scolaire. Ces propositions ont été suivies d'un travail en collaboration entre Henri Wallon et René Zazzo, permettant au fil du temps la présence de ces professionnels dans les établissements scolaires.

Le rapport Langevin-Wallon (1947)

Ce rapport poursuit un triple objectif (source site web de l'AFPEN <http://www.afps.info/>):

- aider à l'adaptation réciproque de l'élève et de l'école ;
- assurer le dépistage et l'aide aux enfants handicapés ;
- étudier les conséquences psychologiques des méthodes et des programmes.

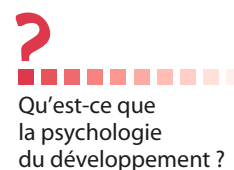
Du point de vue de la pratique professionnelle, la psychologie du développement mène bien sûr à la profession de psychologues intervenant auprès d'enfants et d'adolescents. La richesse et la variété des pratiques dans ce champ sont telles que nous ne pouvons en relater l'exhaustivité.

Dans ce cadre, les secteurs d'emploi peuvent être variés dans les champs éducatif, de la santé ou de la protection de l'enfance : protection maternelle et infantile (PMI), structures d'accueil de la petite enfance (crèches, haltes-garderies), aide sociale à l'enfance (ASE), écoles maternelles et primaires, collèges, lycées, instituts médico-pédagogiques (IMP), instituts médico-professionnels (IMPro), instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques (ITEP), services de soins et d'éducation spécialisée à domicile (SESSAD), centres médico-psycho-pédagogiques (CMP)...

L'ensemble de ces secteurs d'emploi relève du secteur public, du privé ou conventionné, ou du libéral (cf. Ricaud-Droisy *et al.*, 2007-2008).

Les établissements et services qui sont rattachés au *secteur public* appartiennent :

- soit à la *fonction publique hospitalière* (FPH) qui comprend :
 - les centres hospitaliers spécialisés gérant les secteurs psychiatriques mis en place après 1970 (hôpitaux de jour, foyers, appartement thérapeutique, CATTP (centre d'activité thérapeutique à temps partiel), centres de crise) ;
 - les hôpitaux généraux et centres hospitaliers universitaires (CHU) : service de psychiatrie, service de pédiatrie, service maternité, service de chirurgie, service de gériatrie, de gérontologie, service des troubles des conduites alimentaires, maisons de retraite, service de toxicomanie).
- soit à la *fonction publique territoriale* (FPT) (commune, département, région), dont les structures concernent les problématiques d'aide sociale à l'enfance, la protection maternelle et infantile, l'action médico-sociale précoce et le travail en crèche ;



Qu'est-ce que
la psychologie
du développement ?

- soit à la *fonction publique d'État* (FPE) qui concerne essentiellement les établissements et services publics de la justice (la protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), le milieu carcéral), le ministère du Travail (maison départementale pour les personnes handicapées - MDPH), le ministère des Armées et celui de l'Éducation nationale (MDPH).

Le *secteur privé ou conventionné* représente une grande partie des établissements et services du domaine de la clinique et de la santé. Il s'est constitué à partir d'associations, au titre de la loi 1901 mais également de fondations, d'œuvres administratives ou de mutuelles. Il s'agissait d'établissements qui, après la Seconde Guerre mondiale, accueillait des enfants et des adolescents présentant des troubles psychiques. Ces associations, qui administrent des établissements et des services, perçoivent des financements qui sont contrôlés par l'État (ou le conseil général) dans le cadre de conventions collectives. Comme le note Dréano (2000), il existe plusieurs conventions collectives ; celles correspondant à d'importants organismes (tel que celui de la Croix-Rouge par exemple) ou à des problèmes particuliers (centre de lutte contre le cancer par exemple) ; mais les deux principales du secteur médico-social sont la convention du 31 octobre 1951 « qui regroupe les établissements de soins, de cure et de garde à but non lucratif », et celle du 15 mars 1966 qui « regroupe les établissements et services à but non lucratif pour les personnes inadaptées ou handicapées ». Il s'agit des externats et des internats médico-pédagogiques ou professionnels (IME, IMP, IMPro), des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques (ITEP) pour enfants et adolescents, des CMPP (centres médico-psycho-pédagogiques) ou des CAT (centres d'aide par le travail qui accueillent les plus de 20 ans pour un travail assisté). Ces associations appliquent pour leur personnel les dispositions prévues par les conventions collectives les concernant (définition des conditions de travail, les horaires, la rémunération, la carrière, les congés...). Ces conventions ont été les premières à définir les fonctions des personnels du secteur de la santé et à participer à leur attribuer un statut institutionnel (par exemple, celui de psychologue). On les nomme communément « convention 51 ou CC51 » et « convention 66 ou CC66 ».

Dans le *secteur libéral*, le psychologue adopte alors le statut de travailleur indépendant avec toutes les conséquences administratives que cela implique. Ses horaires et ses tarifs sont libres. Ces actes, s'ils ne sont pas reconnus par la Sécurité sociale, ne sont pas remboursés et n'entrent dans aucune convention. Le psychologue est cependant soumis au code de déontologie de sa profession et doit rendre compte d'une éthique professionnelle et individuelle.

Concernant la pratique professionnelle des psychologues œuvrant dans le champ de la psychologie du développement, nous trouvons de nombreux outils, méthodes et techniques. Nous attirons votre attention sur le fait que celles-ci ne sont pas spécifiques à cette sous-discipline mais communes à l'ensemble des psychologues, quel que soit leur champ.

Les psychologues utilisent les éléments biographiques ou l'anamnèse permettant de recueillir les informations sur l'histoire de vie du sujet, les entretiens (avec l'enfant, les parents, les adultes éducateurs...), les questionnaires (avec passation adaptée à l'âge des enfants), les observations (en situation standardisée ou en situation naturelle de vie), les tests psychologiques...

La vente des tests d'évaluation en France

En France, la vente des tests est réglementée. Seul un psychologue diplômé peut acquérir et utiliser des tests psychologiques. Nous indiquons ci-après les indications présentes sur le site web de l'ECPA, seul organisme habilité à faire de la vente de tests psychologiques en France.

Les clients des ECPA sont des professionnels qualifiés ou habilités par les ECPA. La nature même des outils que nous éditons – et les conséquences éthiques de leur usage sur les personnes – imposent l'application de règles déontologiques dans leur vente et leur utilisation. Pour garantir le respect et la protection des personnes qui passent les tests, **les outils ECPA sont réservés aux seuls praticiens ayant un diplôme donnant le titre de psychologue (loi n°85-772 du 25 juillet 1985 publiée au J.O. du 26 juillet 1985) ou, pour certains tests, aux orthophonistes, aux psychomotriciens, aux ergothérapeutes, aux rééducateurs.**

De nombreux tests sont **accessibles aux professionnels des ressources humaines sous condition qu'ils aient suivi une formation spécifique et reçu une habilitation des ECPA.**

3. Les méthodes d'étude du sujet : de la naissance à l'adolescence

Étudier le sujet de sa naissance à l'adolescence suppose de disposer de méthodes pour recueillir les données nécessaires.

En premier lieu, il convient de prendre en considération la particularité à laquelle nous sommes d'emblée confrontés, c'est-à-dire que le jeune enfant, de la naissance à 2 ans environ, ne parle pas. Comment donc recueillir ces données auprès d'un sujet non doté du langage ? Le psychologue et le chercheur ne s'arrêtent pas à cette « difficulté » qui en soit n'en est pas une. Certes le petit d'homme n'est pas doté du langage, mais ceci ne l'empêche en aucune façon de communiquer (ainsi que nous le détaillerons ultérieurement). Voyons donc quelles sont les méthodes à notre disposition pour rendre compte du développement de l'enfant.

En premier préalable, nous souhaitons distinguer ce qui relève du recueil de données directes et de données indirectes. Les données directes sont celles recueillies directement par le psychologue ou le chercheur. Les données indirectes sont celles recueillies par l'intermédiaire d'un tiers, que cela soit le sujet lui-même, ou un tiers (parent, éducateur...). Plus l'enfant est jeune, plus nous sommes susceptibles de recueillir des données indirectes, mais les recueils de données directes sont tout à fait fréquents même avec un nouveau-né.

En second préalable, nous précisons que l'étude du développement de l'enfant suit toujours un objectif, qui correspond à une démarche rigoureuse du psychologue ou du chercheur. Question de départ, formulation d'hypothèse, construction de la méthodologie de recueil des données, constitution des échantillons, choix du lieu, de la méthode et de la périodicité du recueil des données... sont des éléments auxquels nous devons porter une attention rigoureuse.

Quelles sont les méthodes à notre disposition pour étudier le développement de la naissance à l'adolescence ?

Nota bene : quelques noms de tests ou d'outils au sens le plus large seront utilisés dans notre texte à des fins d'illustrations. Il va de soi qu'il ne s'agit en aucune façon d'une liste exhaustive de ce qui peut être utilisé par les étudiants, les chercheurs ou les professionnels.



Mykola Velychko - Fotolia.com

Les méthodes d'étude du sujet

Les indices physiologiques et comportementaux

Martinot (2004-2005a) repère les indices physiologiques et comportementaux les plus fréquemment utilisés pour étudier le développement du nourrisson.

Le rythme cardiaque. Il « est aisé d'enregistrer l'activité cardiaque d'un sujet, même bébé, à l'aide d'un électrocardiogramme » (*ibid.*, p. 1).

Principe de l'utilisation de l'indice physiologique du rythme cardiaque

« On établit au préalable un rythme moyen (avec minimum et maximum) puis on observe la réaction à la stimulation » (Martinot, 2004-2005a, p. 1).

Parmi les utilisations les plus fréquentes de cet indice physiologique, Martinot (2004-2005a) relève les discriminations auditives ou la perception de la profondeur. Ce dernier exemple correspond au dispositif de la falaise visuelle (*visual cliff*) de Campos *et al.* (1973). Dans ce dispositif, les changements de rythme cardiaque doivent indiquer si le bébé perçoit ou non la profondeur.

Dispositif expérimental de la falaise visuelle

« Une plaque de verre épaisse et solide est fixée horizontalement à 1 mètre du sol environ. Une planche est posée sur elle, la séparant en deux moitiés. Un revêtement opaque représentant un damier est collé sous l'une des moitiés. Ce sera le côté « ferme ». De l'autre côté de la planche, le damier est fixé sur le sol, le plus bas. Ce sera le côté « vide », profond » (Martinot, 2004-2005a, p. 1). Il s'agit ici d'observer si l'enfant se déplace ou non d'un côté à l'autre du « damier ».

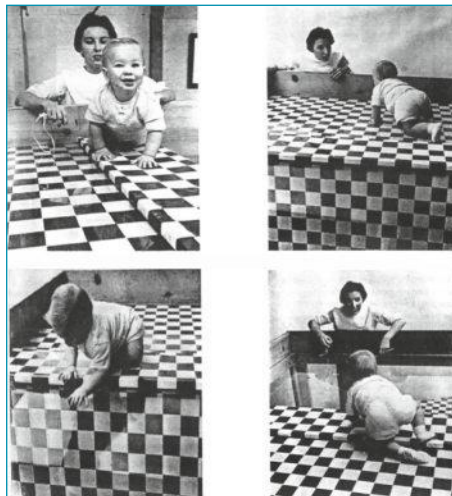


Figure 1.1 – La falaise visuelle (*visual cliff*) (in R. Cloutier et A. Renaud (1990), *Psychologie de l'enfant*, Boucherville, Gaëtan Morin, p. 132).

Si l'objectif initial de l'étude était la perception de la profondeur, celui-ci est atteint car l'ensemble des enfants étudiés a manifesté des changements de rythme cardiaque : « De 2 à 5 mois, lorsque le bébé est placé sur le côté profond, on observe une réaction de ralentissement du rythme cardiaque, à 9 mois, une réaction d'accélération » (Martinot, 2004-2005a, 1). La question restait de savoir pourquoi la perception de la profondeur était perçue de manière différente chez ces enfants d'âges différents. Pour Martinot (*ibid.*, p. 2), nous pouvons interpréter ces éléments ainsi : « Chez les premiers [2 à 5 mois] la modification du RC est l'indice d'une réaction d'orientation de l'attention, chez les seconds [9 mois] une réaction de défense. » Ainsi les enfants les plus jeunes seraient intrigués par la falaise visuelle, tandis que les enfants les plus âgés témoigneraient de l'appréhension car la situation pourrait mettre en jeu leur sécurité.

La succion non nutritive ou plus exactement le rythme de succion. Elle est utilisée car « l'activité orale est prépondérante chez le bébé et [...] la succion fonctionne le plus souvent de manière tout à fait efficace à la naissance » (*ibid.*). Le principe de base est ici le même que pour l'utilisation du rythme cardiaque avec le calcul d'un rythme de succion de base permettant de mesurer ensuite les changements. Pour effectuer ces mesures, le chercheur va utiliser une tétine munie de capteurs, qui permettra de mettre en évidence l'intérêt ou le désintérêt que le bébé manifesterait pour un stimulus donné.

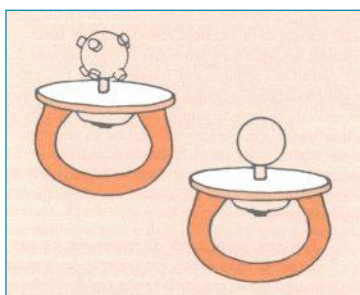


Figure 1.2 – Sucettes utilisées pour tester les capacités d'appariement intersensoriel des enfants (source : A.N. Meltzoff et R.W. Borton (1979), « Intermodal matching by human neonates », *Nature*, 282, p. 403).

L'activité oculomotrice. Concernant cet indice comportemental, nous trouvons différents paradigmes expérimentaux : le temps de fixation relatif ou préférence visuelle, la réaction à la nouveauté ou encore l'habituation. La préférence visuelle est l'indice utilisé pour étudier la préférence pour le schéma du visage humain (*cf.* Fantz, 1961 par exemple), la réaction à la nouveauté permet de mesurer la surprise du bébé face à un événement impossible (*cf.* Baillargeon *et al.*, 1985 par exemple), et l'habituation permet de mesurer l'intérêt ou le désintérêt de l'enfant pour un stimulus donné.

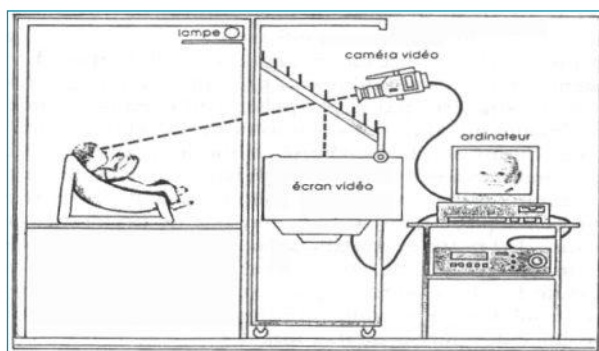


Figure 1.3 – Dispositif des expériences d'habituation visuelle : caméra et écran vidéo reliés à un ordinateur (d'après R. Lécuyer (octobre 1991), « L'intelligence des bébés », *La Recherche*, p. 1161).

L'observation



Anja Roesnick - Fotolia.com

Observation : « méthode d'investigation scientifique consistant à enregistrer par les sens, systématiquement, les caractères et les transformations de l'objet étudié » (Richelle, 1991, p. 479).

L'observation consiste en un enregistrement de faits directs ou indirects, sans intervention du chercheur qui pourrait conduire à faire varier systématiquement certains facteurs dans le but de constater les effets de ces variations. De façon élémentaire, on peut dire que l'observation en psychologie consiste à porter un regard sur un comportement ou une situation, sans intention d'introduire une variation dont on pourrait observer les effets.

Mais qu'observe-t-on ?

Nous observons les divers aspects du comportement : comportement moteur, verbal, déplacements, mimiques, postures... ; mais également des interactions qui pourront être catégorisées et sélectionnées en fonction de questions particulières : interactions verbales, physiques, mais également les interactions affiliatives, agonistiques, altruistes... Ces aspects observés du comportement apparaissent le plus fréquemment de manière spontanée, c'est-à-dire sans intervention aucune de l'observateur. Cependant, dans certains cas, il peut être nécessaire de provoquer certains comportements en plaçant le ou les sujet(s) dans une situation bien précise, par exemple la situation de pénurie d'objet.

À côté du comportement direct, spontané ou provoqué, il existe d'autres éléments observables utilisés dans les recherches en psychologie du développement. Il s'agit de « réponses » telles qu'elles peuvent être recueillies par divers instruments (questionnaires, enquêtes, tests...) et auprès de différentes personnes ressources (parents, éducateurs...).

Il existe différents types d'observation :

- L'observation occasionnelle naît de la vie courante et n'obéit à aucune règle, elle peut être réalisée sur soi-même ou ceux qui nous entourent. Facile à réaliser, elle n'a cependant pas de portée scientifique ;
- L'observation naturaliste est l'investigation d'un phénomène naturel ou culturel sans que le chercheur intervienne dans le déroulement du phénomène. On parle alors d'observation fortuite ou d'observation du comportement spontané ;
- L'observation systématique est la plus utilisée en psychologie. Elle consiste en une méthode de recherche rigoureuse dans laquelle les conditions d'observation sont clairement définies et répondent aux exigences scientifiques (être vérifiables, répétables et communicables). Pour ce faire, il est nécessaire de :
 - limiter et définir les observables : notre capacité de traitement de l'information est limitée dans le temps et dans la quantité, d'où nécessité d'un tri nécessaire ; par ailleurs, l'exigence de communicabilité de ces éléments suppose de les définir clairement pour qu'ils puissent être compris par d'autres chercheurs ;
 - définir strictement les conditions du recueil de données : ceci renvoie aux conditions de l'observation, à savoir lieu d'observation, moment de l'observation, durée de l'observation, répétition de l'observation dans le temps, accord entre observateurs et accord inter-juges. Elle renvoie

également à d'autres éléments tels que la définition de la consigne donnée au sujet (si incluse dans les conditions), la posture tenue par l'observateur (participante ou non). La précision de ces éléments permettra de répondre aux exigences de vérifiabilité et de répétabilité.

Il existe aussi différents lieux d'observation :

- l'observation en laboratoire qui s'effectue dans un lieu spécifique organisé pour l'observation et plaçant généralement tous les sujets dans des conditions identiques. L'avantage ici est de pouvoir comparer les sujets soumis à des conditions expérimentales similaires, mais l'inconvénient est de pouvoir rencontrer des sujets ne se comportant pas, dans une telle situation, comme ils le font d'ordinaire ;
- l'observation en milieu habituel de vie qui est également nommée observation de terrain. Dans ce cas, le sujet est observé en milieu naturel, presque comme si l'observateur en était absent. L'avantage est de pouvoir s'appuyer sur un comportement spontané dans un milieu connu, mais l'inconvénient peut être parfois la difficulté de généralisation des résultats obtenus car les conditions d'observation ne sont pas forcément strictement identiques pour tous les sujets.

C'est l'objet d'étude qui va orienter l'observation vers le laboratoire ou le terrain, et dans les deux cas l'observation systématique est présente.

Nous disposons par ailleurs de différentes techniques d'observation qui comportent chacune avantages et inconvénients (nous mentionnons à la suite de chaque technique quelques petits problèmes à éviter issus de notre expérience propre et de celle de nos étudiants, ils vont feront sourire mais veillez néanmoins à ne pas y être confrontés) :

- le « papier-crayon » : comme son nom l'indique, il suffit d'un papier et d'un crayon, ce qui a l'avantage d'être la technique la moins onéreuse et mais aussi la plus formatrice. Avoir connu cette expérience permet à tout observateur de pallier par la suite à bons nombres de petits ou gros soucis. L'inconvénient est que peu d'individus sont en capacité d'écrire sans regarder leur papier pour ne rien perdre de ce qu'ils observent. (Petits problèmes à éviter : ne pas avoir de matériel (ni papier, ni crayon), avoir un crayon à papier sans son aiguiser-crayon, avoir des feuilles volantes... qui s'envolent !) ;
- l'enregistrement audio : avec le dictaphone (ou maintenant enregistreur numérique) permet de décrire en continu ce qui est observé, à condition de ne pas être trop près du sujet qui se rendra compte qu'il est observé et modifiera son comportement. (Petits problèmes à éviter : mettre des piles (et une cassette pour les enregistreurs non numériques), appuyer sur le bouton d'enregistrement, vérifier que l'on enregistre bien ce qui est dit et pas seulement le bruit du vent !) ;
- l'enregistrement vidéo : les avancées de la technologie permettent maintenant de pouvoir utiliser assez facilement des caméscopes numériques dont il convient de ne pas penser que leur utilisation simple résoud tous les problèmes. L'avantage de cet enregistrement vidéo est de pouvoir fixer les images observées et les re-visionner autant de fois que nécessaires, de pouvoir « voir » des comportements invisibles à l'œil nu car beaucoup trop rapides, étudier les comportements de plusieurs sujets observés simultanément... L'inconvénient évoqué précédemment serait de croire que l'enregistrement n'oblige plus à la réflexion, or tel n'est pas le cas. Dit


Qu'est-ce que
l'observation ?



Moyseva Irina - Fotolia.com

autrement, l'enregistrement vidéo n'est la technique, mais une technique parmi d'autres. (Petits problèmes à éviter : mettre une cassette, recharger les batteries, penser que lorsque l'on observe par exemple dans une piscine il peut y avoir de la condensation sur l'objectif, et également que si vous souhaitez observer les mimiques d'un nouveau-né, rien ne sert de le cadrer en pied, et si vous souhaitez observer les interactions d'un enfant d'école primaire avec ses camarades en situation de jeu libre, il conviendra de ne pas cadrer sur son visage...).

De manière générale, l'observateur néophyte doit savoir que tout décryptage (c'est-à-dire retranscription des données recueillies) multiplie en moyenne le temps initial par 5, c'est-à-dire que 10 minutes d'enregistrement représentent environ 50 minutes de retranscription pour un sujet donné. Ce paramètre est à intégrer dans l'estimation du temps consacré à l'analyse des données recueillies.

Pour conclure, cette partie sur l'observation, il convient que nous évoquions les répertoires comportementaux (appelés également grilles d'analyse, éthogrammes). Ces répertoires comportementaux rendent compte de l'ensemble des praxèmes (unités de comportement définies par un verbe d'action) qui ont été observés. En fonction des objectifs de l'étude, ces répertoires peuvent être plus ou moins détaillés. À fin d'illustration, nous mentionnons un exemple issu de la recherche de Ricaud (1998) indiquant les grandes catégories et sous-catégories définies, et pour l'une d'entre elles le détail des praxèmes (l'ensemble serait trop long à mentionner ici, car le seul répertoire de la situation jeu libre des enfants de 3 à 5 ans observés longitudinalement pendant 3 ans comportait cent deux praxèmes en vingt-neuf unités de codage regroupées en huit catégories).

Praxème : unité de comportement définie par un verbe d'action (cf. Le Camus, 1985).

Tableau 1.1

Extrait du répertoire comportemental de Ricaud (1998) concernant l'observation d'un enfant d'école maternelle en situation de jeu libre (de 3 à 5 ans) [sélection pour l'enfant émetteur de comportement].

I. CONDUITES SOCIALES NÉGATIVES

A) AGRESSION

- a1) Agression physique en vue de se procurer un objet ou une place enviés : par exemple... Faire tomber, Donner des coups de pied
- a2) Agression physique sans mobile apparent : par exemple... Taper le corps ou le visage, Pousser
- a3) Saisie d'objet : par exemple... Prendre l'objet des mains de l'autre, Tirer sur l'objet tenu par l'autre
- a4) Menace : par exemple... Menacer avec des vocalisations

b) DÉFENSE

- b1) Se défendre sans riposter (en utilisant des praxèmes présents dans la catégorie « Affects négatifs ») en direction du pair
- b2) Se défendre sans riposter (en utilisant des praxèmes présents dans la catégorie « Affects négatifs ») en direction de l'adulte
- b3) Se défendre en ripostant (en utilisant des praxèmes présents dans la catégorie « Agression ») en direction du pair
 - b3a. Faire tomber (FAI RETOMBER.)
 - b3b. Griffes (GRI FFER.)





- b3c. Donner coups de pied (DONNER CDP.)
- b3d. Taper le corps ou le visage (TAPER CORPS.)
- b3e. Marcher sur un pair (MARCHER SUR.)
- b3f. Tirer l'autre par les vêtements (TI RER VET.)
- b3g. Pousser (POUSSER.)
- b3h. Prendre l'objet des mains de l'autre (PRENDRE OBJ.)
- b3i. Tirer sur l'objet tenu par l'autre (TI RER OBJ.)
- b3j. Lever le bras en direction de l'autre (LEVER BRAS.)
- b3k. Lancer le pied en direction de l'autre (LANCER PIED.)
- b3l. Menacer avec des vocalisations (MENACER VOC.)
- b3m. Affronter du regard (AFFRONT RE.)

c) AFFECTS NÉGATIFS

- c1) Pleurs : par exemple... Pleurer
- c2) Pleurs (en direction de l'adulte) : par exemple... Appeler l'adulte
- c3) Évitement : par exemple... Fuir une situation agonistique
- c4) Refus : par exemple... Refuser de partager un jeu

II. CONDUITES SOCIALES NEUTRES

- d1) Attention : par exemple... Regarder un enfant ou un groupe jouer sans participer ou y être invité
- d2) Rupture d'attention : par exemple... Détourner les yeux
- d3) Isolement : par exemple... S'isoler
- d4) « Offrande » sous la pression de l'adulte : par exemple... Donner un objet

III. CONDUITES SOCIALES POSITIVES

e) CONDUITES AFFILIATIVES

- e1) Proximité (enfant) : par exemple... S'approcher d'un enfant ou d'un groupe d'enfants
- e2) Proximité (adulte) : par exemple... Se tenir près d'un adulte
- e3) Contact physique : par exemple... Toucher le corps ou le visage
- e4) Invitation : par exemple... Tendre les bras vers
- e5) Acceptation : par exemple... Accepter une aide
- e6) Imitation : par exemple... Reproduire des mimiques, vocalisations, gestes moteurs, conduites sociales
- e7) Vocalisations : par exemple... Parler
- e8) Mimiques : par exemple... Sourire

f) CONDUITES ALTRUISTES

- f1) Aide : par exemple... Aider l'autre à se relever
- f2) Offrande : par exemple... Rapporter un objet perdu

g) JEU SOCIAL : par exemple... Jouer avec

Baby-tests (avant la maternelle) et tests : ils ont pour objectif de mesurer le développement des enfants ou des adolescents sur des aspects spécifiques. Guidetti (2004-2005, p. 1) précise que « chaque test évalue un aspect précis du fonctionnement psychologique de l'individu : l'intelligence, la latéralisation, la personnalité..., il est en quelque sorte la mise en forme, l'opérationnalisation d'une conception (de l'intelligence, de la personnalité...) qui lui est antérieure ».

Les baby-tests et tests

Pour pouvoir atteindre leur objectif de comparaison du comportement d'un individu par rapport à d'autres individus placés dans des situations identiques, les tests doivent répondre à certaines exigences dont la standardisation, l'étalonnage et les qualités métrologiques (cf. Guidetti, 2004-2005).

Principaux baby-tests, tests et échelles de mesure du développement de l'enfant

Parmi les baby-tests, tests ou échelles fréquemment utilisés, nous pouvons repérer les éléments suivants (cf. Martinot, 2004-2005b ; Guidetti, 2004-2005 ; www.ecpa.fr) que nous présentons volontairement par ordre alphabétique et de manière non exhaustive :

- Auto-évaluation de l'adaptation au collège (Pépin et Seguy) ;
- Batterie d'évaluations des fonctions neuro-psychomotrices de l'enfant (Vaivre-Douret) ;
- Batterie pour l'examen psychologique de l'enfant (K-ABC II) [Kaufman et Kaufman] ;
- Bilan neuropsychologique de l'enfant (Korkman, Kirk, et Kemp) ;
- Échelle de développement de la pensée logique (EPL) de Longeot ;
- Échelle de développement psychomoteur de la première enfance (Brunet-Lézine) pour l'évaluation du quotient de développement ;
- Échelle toulousaine d'estime de soi (cf. Oubrayrie, de Léonardis et Safont, 1994 ; Barbot *et al.*, 2019 ; Bardou *et al.*, 2012) ;
- Échelles différentielles d'efficacités intellectuelles (Perron-Borelli) ;
- Épreuve du schéma corporel (Meljac, Berges et Stambak) ;
- *Family Aperception Test* (FAT) [Julian *et al.*] ;
- Inventaire d'estime de soi (Coopersmith) ;
- Inventaire NEO PI-R (Costa et McCrae) ;
- Nouvelle échelle métrique de l'intelligence (Binet-Simon) pour l'évaluation du quotient intellectuel (NEMI-2, Cagnet) ;
- Nouvelles épreuves pour l'examen du langage (Chevrie-Muller et Plaza) ;
- Profil socio-affectif (Lafrenière, Dumas, Capuano et Durning) ;
- Questionnaire d'évaluation des événements de vie chez les adolescents (cf. Plancherel *et al.*, 1992) ;
- Rorschach (Rorschach) ;
- Sceno-Test (Von Staabs) ;
- Test de la figure complexe de Rey (Rey) ;
- Test de Patte-Noire (Corman) ;
- Test de Wechsler (intelligence) avec la WPPSI (*Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence*, WPPSI-IV actuellement) pour les enfants de 4 à 6 ans et demi, le WISC (*Wechsler Intelligence Scale for Children*, WISC-V actuellement) pour les enfants de 6 à 16 ans, et la WAIS (*Wechsler Adult Intelligence Scale*, WAIS-IV actuellement) à partir de 16 ans ;
- *The Perceived Competence Scale for Children* (Harter) validé en français par Pierrehumbert *et al.* (1987) ;
- *Thematic Aperception Test* (TAT) [Murray et Bellak] et pour enfants (CAT) [Bellak et Bellak].

Entretien : c'est « un dispositif technique visant à produire un discours traduisant un certain nombre de faits psychologiques et sociaux » (Blanchet et Gotman, 1992, p. 23) et il « fait appel au point de vue de l'acteur et donne à son expérience vécue, à sa logique, à sa rationalité, une place de premier plan » (*ibid.*).

Les entretiens

Derrière ce terme d'entretien se cachent de multiples appellations, qu'elles soient du ressort de la psychologie ou de la vie au quotidien (**tabl. 1.2**).

L'entretien, contrairement à une idée assez répandue, n'est pas une simple conversation. Il s'agit d'une méthode scientifique rigoureuse répondant à des objectifs bien définis.

Réaliser un entretien suppose d'avoir au préalable construit une grille d'entretien (structurée ou semi-structurée) qui guidera les échanges entre l'interviewer et l'interviewé.

Tableau 1.2

Appellations autour du terme « entretiens » (in Cascino et Le Floch, 2002-2003, p. 56).

Entretiens	
<ul style="list-style-type: none"> ● L'entretien téléphonique ● L'entretien d'audit ● L'entretien d'embauche ● L'entretien de sélection ● L'entretien de groupe ● L'enquête par entretien ● L'entretien biographique ● L'entretien de recherche ● Perspectives phénoménologique, transculturelle et ethnographique de l'entretien 	<ul style="list-style-type: none"> ● L'entretien psychologique ● L'entretien systémique ● L'entretien avec le couple et la famille ● L'entretien selon les âges de la vie (enfants, adolescents, adultes, personnes âgées) ● L'entretien clinique ● L'entretien psychiatrique (entretien diagnostic) ● L'entretien psychanalytique

La construction de la grille d'entretien est bien sûr en lien avec l'objet d'étude et doit impérativement s'adapter aux capacités langagières de l'interviewé. Il est essentiel d'utiliser des formulations de questions les plus neutres possibles de manière à ne pas induire les réponses du sujet.

Il existe plusieurs types d'entretiens (cf. Cascino et Le Floch, 2002-2003) :

- l'entretien non structuré qui « implique que ni l'ordre des questions, ni la formulation de celles-ci ne sont prédéterminées et l'interviewer est complètement libre de poser les questions sous une forme ouverte » (*ibid.*, p. 58) ;
- l'entretien semi-structuré qui « contient des questions centrales qui seront posées de la même façon lors de chaque entrevue. L'interviewer est cependant libre de poser des questions dans l'ordre qui lui semble le plus approprié » (*ibid.*) ;
- l'entretien structuré qui est un « outil de recherche couramment employé en recherche quantitative. L'ordre et la formulation des questions sont prédéterminés » (*ibid.*).

Dans le cadre de l'entretien, l'interviewer doit témoigner des qualités suivantes (*ibid.*, p. 59-60) :

- l'écoute active ou marques d'écoute, c'est-à-dire de l'attention portée à l'interviewé qui l'invite à poursuivre son discours ;
- l'acceptation inconditionnelle de l'autre, c'est-à-dire l'absence de jugement sur ce que l'interviewé évoque (en paroles ou en silences) ;
- l'empathie qui « nécessite de contrôler ses propres réactions socio-affectives afin de se rendre disponible à l'autre » (*ibid.*) ;
- la neutralité bienveillante qui « est le complément indispensable à l'acceptation inconditionnelle de l'autre, elle n'est pas fondée sur une neutralité passive fondée sur un refus de s'engager » (*ibid.*).

Pour mener à bien l'entretien, l'interviewer dispose d'un certain nombre de moyens, tels que :



Qu'est-ce que
l'entretien ?

- les reformulations et les répétitions qui « constituent des extractions de contenu et non des ajouts de sens. Elles traduisent une confirmation d'écoute, signalent à l'interviewé que l'on a bien entendu ce qu'il a dit tout en lui demandant d'explicitier davantage l'énoncé réitéré » (*ibid.*, p. 62) ;
- les déclarations qui sont des « tentatives de l'interviewer pour aider l'interviewé à produire un discours plus complet et plus cohérent que celui déjà fourni » (*ibid.*, p. 62-63) ;
- les demandes d'explicitation ou d'informations complémentaires qui permettent de compléter les données déjà recueillies.

Nous illustrons ci-après l'une des applications de l'entretien avec l'enfant en présentant brièvement la méthode d'exploration critique de Piaget. Cette méthode a été mise au point par Piaget pour étudier de façon scientifique le développement cognitif de l'enfant, c'est-à-dire sans se limiter à étudier les conduites directement observables (performances), et en cherchant à mettre en évidence les processus cognitifs sous-jacents à ces conduites (compétences). La méthode d'exploration critique emprunte à la méthode expérimentale la vérification d'hypothèses auprès d'un grand nombre de sujets, tout en considérant un aspect clinique de centration sur un sujet donné. Ainsi la base de l'entretien est commune à tous (lignes directrices), mais chaque entretien reste adapté à chaque enfant (adaptation de la présentation des problèmes au sujet par exemple).

Cette mise en question ne consiste pas à montrer à l'enfant qu'il a tort ou comment il fallait répondre, mais à invoquer (et justifier) des avis différents – avis que l'enfant peut avoir lui-même émis antérieurement et, à ce moment-là, on lui montre ses propres contradictions internes (« Mais tout à l'heure tu m'as dit que... et maintenant tu dis que... »). Ces contre-suggestions verbales ne sont donc pas tirées de la logique adulte mais des expressions relevées chez des enfants afin d'éviter la soumission et la complaisance par rapport à l'adulte qui représente pour l'enfant habituellement le lieu de vérité. (On peut même renforcer cette idée en introduisant la contre-suggestion par des formules telles que : « Tu me dis ça, mais hier, j'ai parlé avec un autre enfant qui croyait que... Crois-tu qu'il a raison? ») Cette démarche ne vise pas à mesurer la solidité des convictions mais a pour objectif d'inciter l'enfant à poursuivre, approfondir son raisonnement.

Voici une illustration d'un échange portant sur le développement moral de l'enfant (*cf.* encadré ci-dessous).

Le jugement moral chez l'enfant

L'expérimentateur raconte les histoires suivantes à l'enfant :

- Un petit garçon est dans sa chambre. On l'appelle pour dîner. Il entre dans la salle à manger. Mais derrière la porte, il y avait une chaise. Sur la chaise, il y avait un plateau et sur le plateau, il y avait 15 tasses. Il ne pouvait pas savoir qu'il y avait tout ça derrière la porte. Il entre, la porte heurte le plateau et patatra, les 15 tasses sont cassées.
- Il y avait une fois un petit garçon. Un jour que sa maman n'était pas là, il a voulu prendre de la confiture dans l'armoire. Il est monté sur une chaise et il a tendu le bras. Mais la confiture était trop haute et il n'a pas pu l'attraper pour en manger. Seulement, en essayant de la prendre, il a accroché une tasse. La tasse est tombée et elle s'est cassée.

Exp : Lequel des deux garçons est le plus vilain ?

Enf : Ils sont les mêmes vilains.

Exp : Si tu étais la maman, lequel tu punirais le plus ?

Enf : Il faut punir les deux la même chose.

