



# Le développement affectif et social du jeune enfant

Anne Baudier  
Bernadette Céleste

DUNOD

Maquette de couverture :  
Le Petit Atelier

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



**DANGER**  
LE PHOTOCOPIAGE  
TUE LE LIVRE

© Dunod, 2019 pour la nouvelle présentation  
© Armand Colin, 2010 pour la 3<sup>e</sup> édition

11 rue Paul Bert - 92240 Malakoff

ISBN : 978-2-10-078849-1

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

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

# SOMMAIRE

<b>Introduction</b>	<b>5</b>
Présentation de l'ouvrage	5
Définition des notions	6
<b>1  Historique</b>	<b>7</b>
Définition et statut de l'enfance	8
Les débuts de la psychologie de l'enfant	11
La psychologie de l'enfant au xx <sup>e</sup> siècle	12
Historique de l'étude de l'affectivité	14
<b>2  La définition des champs</b>	<b>19</b>
Le maturationnisme, l'innéisme et le nativisme	20
L'approche éthologique	23
L'approche écologique	24
L'approche psychanalytique	25
L'approche historico-culturelle	27
L'approche dynamique	29
<b>3  Avant la naissance</b>	<b>33</b>
Le développement sensoriel et moteur	34
L'enfant imaginaire	41
<b>4  La création des liens</b>	<b>45</b>
Modèle hydromécanique et modèle cybernétique	46
Les origines de la théorie de l'attachement	47
La théorie de Bowlby	51
Les types d'attachement	53
Les facteurs influençant la qualité du lien	56
Les figures d'attachement	58
Les conséquences de l'attachement	60
La résilience	61
Critiques et perspectives	62
<b>5  Les conditions du développement affectif</b>	<b>69</b>
L'équipement neurologique de base	70
Les modalités sensorielles	76
<b>6  Les interactions adulte-enfant</b>	<b>87</b>
Méthodes d'étude	87
Les moyens mis en œuvre dans les interactions	89
L'organisation des interactions	97
Le langage des adultes adressé aux enfants	105
Les interactions fantasmatisques	107

  
**7| Le milieu familial** **|111**

- Les fonctions du milieu familial **|112**
- Les caractéristiques du milieu familial **|113**
- La structure du groupe familial **|117**
- La répartition des fonctions dans le groupe familial **|120**
- La fratrie **|125**

**8| Les relations entre enfants : aspects développementaux** **|131**

- Approches théoriques et méthodologiques **|132**
- Relations entre enfants d'âges différents **|134**
- Les prémisses des relations entre enfants **|135**
- Le répertoire comportemental **|137**
- Aspects évolutifs du répertoire comportemental **|138**
- Les interactions entre enfants **|140**
- Les imitations simultanées **|141**
- La théorie de l'esprit **|144**

**9| Le groupe de pairs : structure et adaptations individuelles** **|147**

- La dominance sociale **|148**
- Les profils d'adaptation sociale **|149**
- La structure des relations **|152**
- L'écologie du développement **|155**
- L'approche sociométrique **|157**
- Les enfants à risque **|159**

**10| La construction de l'identité sexuée** **|163**

- Le modèle cognitivo-socio-affectif **|164**
- Manifestations de l'identité sexuée **|168**

**11| La construction de la personne** **|173**

- Cadre général **|173**
- Les étapes de la sociabilité **|176**
- Le point de vue de Wallon aujourd'hui **|183**

**12| Les émotions** **|187**

- Le point de vue de Wallon **|188**
- Les travaux récents sur l'émotion **|189**

**Bibliographie générale** **|197**

# INTRODUCTION

## 1. PRÉSENTATION DE L'OUVRAGE

## 2. DÉFINITION DES NOTIONS

### 1. PRÉSENTATION DE L'OUVRAGE

Cet ouvrage a pour objectif de décrire le développement affectif et social du jeune enfant.

De nombreux ouvrages traitant ce sujet existent déjà. Celui-ci a l'ambition de présenter à la fois des théories « classiques », mais aussi des réflexions théoriques et des résultats d'expérience récents. Même non exhaustive, la présentation de travaux actuels se justifie car ils permettent une meilleure compréhension du développement et ne sont pas sans conséquence sur les pratiques sociales concernant les jeunes enfants. Par ailleurs, l'accès à ces informations récentes n'est pas toujours aisé car elles se trouvent souvent dans de nombreux ouvrages ou revues spécialisés et fréquemment en langue anglaise.

Une approche féconde consiste à montrer l'apport respectif, voire la complémentarité des différents points de vue concernant une question particulière. Par exemple, l'établissement des liens entre l'enfant et l'adulte peut être décrit à travers le modèle psychanalytique, mais aussi à travers la théorie de l'attachement d'origine éthologique ; les connaissances que nous avons aujourd'hui des interactions entre pairs sont redevables des travaux des éthologistes, mais aussi des psychologues sociaux et expérimentaux.

L'exhaustivité est impossible, des choix ont donc été faits, non seulement dans les problèmes abordés, mais aussi dans les options théoriques, certaines étant plus pertinentes et plus heuristiques que d'autres. La multiplicité des références théoriques et des approches méthodologiques est une des caractéristiques de la psychologie. Mais aujourd'hui, certaines approches et références peuvent être appréhendées non pas de manière contradictoire, opposée, mais complémentaire. Nous chercherons toutefois à mettre l'accent sur les faits établis expérimentalement, sans oublier qu'ils n'ont de signification que parce qu'ils sont référés à une théorie ou un modèle.

Nous disposons d'un vaste ensemble de connaissances, aussi, nous sommes-nous limitées à la période qui va de la naissance à 4-5 ans, avec des incursions dans la période prénatale. Ce choix se justifie pour la double raison suivante : d'une part c'est la période pour laquelle nous disposons du plus grand nombre d'informations et, d'autre part, elle correspond à l'émergence des premières formes de relation à autrui, à la mise en place des conduites sous-tendant les interactions avec le milieu humain et la construction de l'individualité.

## **2. DÉFINITION DES NOTIONS**

Le terme « affectivité » a une double signification selon Piéron : c'est « la capacité individuelle à éprouver des sentiments ou des émotions » et « la réaction émotive généralisée ayant des effets définis sur le corps et l'esprit » (1973).

Nous préférons la définition de Harlow (1974) qui désigne par ce terme un ensemble de comportements permettant les rapports sociaux individuels intimes qui lient entre eux les membres d'une espèce. Cette définition de l'affectivité a le mérite de se rapprocher de celle de la socialisation, terme polysémique qu'il convient de distinguer de celui d'affectivité.

Malrieu (1973) a distingué la socialisation-acculturation : apprentissage des normes de la société dans laquelle l'enfant doit s'intégrer par le biais de ses institutions, de la socialisation-relation : communication qui s'instaure entre les partenaires et qui repose sur la sympathie, l'émotion et l'affectivité.

C'est plutôt cette seconde conception que nous privilégierons, étant donné l'âge de développement étudié, même si l'apprentissage des normes et des rôles commence très précocement. Très tôt, l'enfant est confronté aux interdits, aux valeurs de son groupe. Dès la naissance débute l'apprentissage des instruments de la culture à laquelle il appartient : langage, systèmes de valeurs, utilisation d'objets, mise en œuvre de techniques... Le développement des relations sociales lui-même est fortement dépendant du cadre culturel dans lequel il est amené à se construire.

Avant de rapporter les faits et expériences relatifs au développement affectif et social, il nous paraît nécessaire de présenter et définir les différentes théories et méthodes de la psychologie de l'enfant, dans une perspective à la fois synchronique et diachronique pour mieux comprendre comment aujourd'hui nous pouvons dresser un bilan des connaissances, mais aussi leurs limites et les interrogations qu'elles suscitent.

# CHAPITRE 1

## HISTORIQUE

- 1. DÉFINITION ET STATUT DE L'ENFANCE**
- 2. LES DÉBUTS DE LA PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT**
- 3. LA PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT AU XX<sup>E</sup> SIÈCLE**
- 4. HISTORIQUE DE L'ÉTUDE DE L'AFFECTIVITÉ**

Il est important de rappeler qu'à tous les moments de l'histoire, un corpus de connaissances scientifiques s'élabore en dépendance étroite avec la société dans laquelle il est produit. Les questions que se pose le chercheur, la manière dont il se les pose sont sous-tendues par les idées du moment. La référence aux cadres théoriques existants est toujours présente, soit que le chercheur y ajoute des faits nouveaux visant à les confirmer ou à les préciser, soit qu'il mette en évidence des contradictions et la nécessité de réviser, voire d'abandonner ces cadres théoriques. Enfin, l'observation des faits est tributaire des outils et techniques mis à la disposition du chercheur grâce au niveau de compétence technologique atteint par la société.

L'étude du développement affectif n'a pas échappé à cette règle générale. Sa place aujourd'hui considérable dans la psychologie de l'enfant reflète tout l'intérêt que nos sociétés occidentales portent à l'enfant et l'importance qu'elles reconnaissent à l'affectivité comme soubassement constitutif et influençant le développement ultérieur.

Il n'en a pas été toujours ainsi, et en brossant rapidement l'historique de l'étude du développement affectif et du développement social, nous verrons que ces thèmes apparaissent relativement tardivement dans l'histoire de la psychologie scientifique. Il aura fallu au préalable que la société reconnaisse

à l'enfant un statut tel qu'il puisse être envisagé comme un possible et valable sujet d'étude.

## 1. DÉFINITION ET STATUT DE L'ENFANCE

Étymologiquement, les termes d'« enfant », d'« enfance », renvoient d'abord à une notion d'inachèvement. L'*infantia*, c'est le défaut d'éloquence ; l'*infans* désigne celui qui ne maîtrise pas le langage et, par extension, les premières années de vie. On peut aussi, ainsi que le fait remarquer Weil (1987), constater qu'à cette première connotation d'inachèvement vient s'ajouter celle de l'assujettissement. Dans les parlers du Sud-Ouest, les termes de *fante*, d'*infante* désignent le valet, la servante, qui connaîtront un destin de soumis, tout comme les fantassins et l'infanterie.

Ce n'est que dans la dernière partie du xx<sup>e</sup> siècle que va se développer, suite au travail princeps de l'historien Ph. Ariès, une réflexion visant à mettre à jour comment ont pu évoluer les représentations collectives, le statut et les sentiments à l'égard de l'enfant dans les sociétés occidentales.

S'appuyant tout particulièrement sur une analyse de l'iconographie religieuse, où l'enfant Jésus est fréquemment représenté avec la morphologie d'un adulte en miniature et sur l'absence de personnages enfantins dans la littérature avant le xviii<sup>e</sup> siècle, Ariès (1973) en déduit la faible reconnaissance du statut particulier de l'enfant et une absence de sentiments à son égard. Un autre argument conforte ce point de vue : la mortalité infantile extrêmement élevée. On ne dispose pas de chiffres, mais on sait que sous Louis XIV, ne survivait jusqu'à 10 ans que moins d'un enfant sur deux (Julia, 1998). Pour Ariès, le sentiment à l'égard de l'enfant, très caractéristique de la période actuelle, n'a pris son essor qu'au xviii<sup>e</sup> siècle dans les classes supérieures pour se diffuser progressivement vers les classes populaires.

Il convient sans doute d'apporter quelques nuances à cette thèse. Comme le précise Le Roy Ladurie (1975), les traces écrites manquent pour évaluer les sentiments à l'égard de l'enfance dans les classes populaires. De plus, l'absence de traces écrites n'équivaut pas forcément à l'absence de sentiment. Par ailleurs, comme l'indique Garnier (1982), la représentation iconique adultomorphe de l'enfance est loin d'être une constante au Moyen Âge. Ce même auteur a pu rassembler un catalogue d'œuvres de la même période où les enfants sont représentés dans diverses activités, témoignant au contraire de la diversité des intérêts à leur égard.



Toutefois, de l'Antiquité au XVIII<sup>e</sup> siècle, tout ce qui a été écrit sur l'enfant est fortement coloré par une double connotation d'inachèvement et d'assujettissement.

Dans les ouvrages de pédagogie médiévale, trois domaines font l'objet de règles : le corps, la morale et la religion. Si déjà l'accent est mis sur les compétences requises (et donc la formation) des personnes qui ont en charge les enfants (parents, nourrice, précepteurs, maîtres), en revanche, certaines caractéristiques propres aux enfants ne sont pas prises en considération. Ainsi, le jeu n'est toléré que jusqu'à un certain âge et le but de la pédagogie est d'en éloigner l'enfant pour qu'il devienne adulte le plus vite possible.

L'enfant est décrit de manière ambivalente : il est à la fois doux et innocent, mais aussi rusé, coléreux et parfois insupportable.

Dans la littérature, rares sont les héros enfantins ; l'enfance n'est en fait abordée que sous l'angle de l'éducation, de la pédagogie. Les principes éducatifs sont basés sur une vision de l'enfance puisant pour l'essentiel ses sources dans la pensée chrétienne (comme *Les Confessions* de saint Augustin). C'est la malignité de l'enfance qu'il faut combattre pour former des « hommes ». Même quand les principes éducatifs se veulent quelque peu plus libéraux (chez Montaigne par exemple), c'est toujours l'homme adulte qui reste la préoccupation essentielle ; l'enfant n'est là que comme instrument, matière à éducation. Les écrits des philosophes et des prédicateurs concourent à souligner le long chemin que l'individu doit parcourir pour atteindre la sagesse et la raison de l'homme adulte.

La publication de l'*Émile* en 1762 est un signal révolutionnaire en pédagogie tout d'abord. Se démarquant des *Pensées sur l'éducation* du philosophe anglais Locke (1693), Rousseau bâtit ses propositions pédagogiques sur une conception toute différente. Si pour Locke, l'enfant est une « cire à modeler » que l'éducateur peut transformer à sa guise, pour Rousseau l'enfance est une période spécifique qui a sa valeur en tant que telle. L'enfant n'est plus porteur du péché, mais un innocent que la société pervertit. Sa croissance est ordonnée par la nature et l'éducation doit s'appuyer sur ce mouvement naturel et non plus le combattre. Une des conséquences de ce changement de conception concernant l'éducation est qu'il pose la nécessité de connaître l'enfant pour mieux l'éduquer. Les vues de Rousseau sur l'enfance s'appuient plus sur l'intuition, les lectures et l'imagination que sur l'observation. Wallon parlera à son sujet de « prescience de l'enfant ». L'*Émile* constitue néanmoins

le point de départ, puisqu'il en montre la nécessité, d'une recherche méthodique sur l'enfance.

Au début du XIX<sup>e</sup> siècle, dans les écrits des utopistes, l'éducation de l'enfant se voit chargée d'une priorité nouvelle, celle de former les « hommes nouveaux », futurs citoyens de la Société Idéale. Tous les modèles éducatifs imaginés alors s'appuient sur un découpage de l'enfance par « périodes » et sur des organisations adaptées de ce que l'on sait ou imagine des besoins spécifiques y correspondant.

Les historiens actuels de l'enfance, Becchi et Julia (1998) soulignent en Occident pour cette période la coexistence de deux statuts d'enfance, très divergents selon l'origine sociale, voire de deux modèles de socialisation :

– Dans les classes bourgeoises et aristocratiques, la spécificité enfantine va être reconnue, voire très entretenue. L'enfant y est élevé à l'écart du monde adulte. Il dispose de ses espaces propres dans la maison (nursery ou chambre d'enfant), de ses propres domestiques (nourrice, nurse ou gouvernante, institutrice ou précepteur...). On constate aussi que se développe un ensemble d'objets (jouets, livres, vêtements...) destinés à répondre à ses besoins spécifiques. Toute son importance est reconnue au « jeu » comme activité spécifique à l'enfant et mode adapté d'apprentissage. En famille et/ou au collège, tout concourt à ne lui proposer qu'un environnement à l'écart des réalités du monde adulte.

– En revanche, dans les classes populaires (ouvrières ou paysannes), la vie de l'enfant reste très marquée par la précarité financière des familles. Très jeune, l'enfant doit, par son travail, contribuer à l'équilibre du budget familial. Soumis dans un premier temps aux nouvelles conditions de travail qu'instaure l'industrialisation, c'est en partie de la législation sur le travail infantin qu'émergera la reconnaissance de sa spécificité.

C'est seulement à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup> que la législation et son application progressive unifieront un statut d'enfant. Tout d'abord sera mise en place une législation du travail en 1874 fixant l'âge d'entrée dans le travail à 12 ans, la durée de la journée à 12 heures et l'interdiction du travail de nuit. Enfin, en 1881, la loi Jules Ferry rendra l'école obligatoire pour les enfants jusqu'à 12 ans.

La fascination actuelle pour l'enfance transparait aussi bien dans l'intérêt que de nombreux scientifiques lui accordent, en faisant l'objet d'une paidologie se déclinant dans bon nombre de disciplines (de la psychologie à la médecine ou à la nutrition...), que dans le succès que rencontrent toutes

les formes de communication sur ce thème (émissions de télévision, livres, revues) auprès du grand public. L'enfant serait « authentique », « vrai », « sage » comme porteur de toutes les valeurs que les adultes semblent avoir perdues (Rondal, 2002).

Dans les pays occidentaux, la faible natalité fait de l'enfant un « capital » rare. Les modifications des conditions de travail et d'organisation familiales ont entraîné le développement d'Institutions Sociales accompagnant et soutenant la famille dans son rôle à l'égard de l'enfant, voire prêtes à pallier ses déficiences. Leur forte présence dans la vie de l'enfant et leur organisation ciblée sur certaines tranches d'âge – la crèche (0-3 ans) la maternelle (3-6 ans)... – font de l'âge un des organisateurs principaux de la vie de l'enfant. En dépit d'affirmations sur l'importance et le respect des différences interindividuelles, un rythme de développement moyen, constitue la meilleure garantie d'un cheminement harmonieux dans cet univers institutionnel normé.

La Déclaration des droits de l'enfant adoptée à l'unanimité par l'Assemblée générale des Nations Unies en 1959 est la réponse du législateur à cette valorisation de l'enfance.

## **2. LES DÉBUTS DE LA PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT**

Au cours du XIX<sup>e</sup> siècle une première approche méthodique permettant de connaître l'enfant se développe. Il s'agit des monographies biographiques ou journaux tenus par un proche de l'enfant (souvent son père). Parmi les travaux les plus connus, citons celle de Tiedemann (1787) qui témoigne d'un souci méthodologique dans l'organisation du recueil d'observations. Elle est historiquement précédée au XVII<sup>e</sup> siècle par celle du jeune Louis XIII, rédigée par son médecin Héroard, où l'on peut constater combien la neutralité de l'observateur est difficile face au statut d'un enfant dauphin ; par celle de Darwin (1877) sur les premières années de son fils, et enfin celle de l'Allemand Preyer (1882), considérée comme un des premiers classiques de la psychologie de l'enfant. À ces noms, il faut ajouter celui de Baldwin (1895), psychologue américain qui a eu une forte influence sur les grands théoriciens comme Piaget (qui a repris la notion de réaction circulaire et l'importance de l'imitation chez l'enfant) et Wallon (qui met l'accent sur le rôle de l'autre dans la construction de la personne et emprunte à Baldwin la notion de *socius*).

La notion de développement de l'enfant apparaît à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, lorsque la psychologie va séparer deux champs jusque-là confondus celui

de la connaissance de l'enfant et celui de son éducation. C'est le développement des vastes enquêtes sur les enfants qui caractérise la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Elles vont se développer surtout aux États-Unis à l'initiative de Stanley Hall (1883). Celui-ci dirige le premier laboratoire d'études consacré à l'enfant, publie le premier journal réservé à ce thème et cherche même à particulariser l'étude de l'enfant en lui donnant une appellation spécifique : la « paidologie » ou « pédologie » (du grec *paidos* : enfant). Simultanément, ce courant se développe dans plusieurs pays. En France, la *Société Libre pour l'Étude de l'Enfant* est fondée en 1900 par E. Buisson, auquel succédera A. Binet.

### 3. LA PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT AU XX<sup>E</sup> SIÈCLE

Le XX<sup>e</sup> siècle est marqué par l'essor de la psychologie se constituant en tant que discipline scientifique autonome dans le champ des sciences humaines. Cet essor se traduit par une diversité des courants théoriques qui multiplient les méthodes et les outils d'investigation et qui donnent aussi à l'étude de l'enfant des orientations particulières.

Dans le cadre de la théorie de l'évolution (Darwin) l'enfant devient un objet d'étude privilégié parce que chaînon entre l'*Homo sapiens* et les autres espèces animales, étape vivante et observable de la montée vers l'homme. C'est le développement de la psychologie génétique<sup>1</sup> qui va utiliser l'enfant pour mieux comprendre l'adulte.

Le contexte intellectuel de fin du XIX<sup>e</sup> siècle est fortement marqué par la théorie de « sélection naturelle » et amène les auteurs à adopter l'hypothèse de la « recapitulation » en liaison avec les écrits du philosophe Spencer et du naturaliste Haeckel. Le développement biologique de l'individu (ontogénèse) reproduirait en raccourci l'évolution de l'espèce (phylogénèse).

Adhérent à cette hypothèse, Preyer (1881) considère la longue durée de l'enfance humaine – comparée à celle des autres espèces animales – comme nécessaire pour permettre à l'adulte humain d'acquérir son état d'espèce supérieure. Convaincu que le langage est un « acquis » de l'éducation, il sera à l'origine du débat inné-acquis qui va orienter la psychologie du développement pendant la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle.

Le détour par l'enfant permet de mieux cerner lois et facteurs du développement, en même temps qu'il constitue un important recueil d'informations

---

1. Le terme génétique ne désigne pas ici la science de l'hérédité (la transmission par les gènes) mais l'évolution (la genèse de l'enfant).