

DÉVELOPPEMENT NORMAL DE LA PETITE ENFANCE, DE L'ENFANCE ET DE L'ADOLESCENCE

Nancy G Guerra, Ariel A Williamson & Beatriz Lucass-Molina

Edition en français
Traduction : Lisa Vitte, Anne-Sophie Perrin
Sous la direction de : Priscille Gérardin
Avec le soutien de la SFPEADA



Nancy G Guerra EdD

Associate Dean for Research,
 College of Arts and Sciences;
 University of Delaware,
 Newark, DE, USA

Conflict of interest: none
 declared

Ariel A Williamson MA

University of Delaware,
 Newark, DE, USA

Conflict of interest: none
 declared

Beatriz Lucas-Molina PhD

La Rioja University, Spain

Conflict of interest: none
 declared

Cette publication est à destination des professionnels de la santé mentale, qu'ils soient en formation ou en exercice. Elle n'est pas destinée au grand public. Les opinions exprimées sont celles des auteurs et ne représentent pas nécessairement le point de vue de l'Editeur ou de la IACAPAP. Cette publication tente de décrire les meilleurs traitements et pratiques basés sur des preuves scientifiques disponibles au moment de sa rédaction, traitements et pratiques qui pourraient donc évoluer en fonction des recherches à venir. Les lecteurs doivent mettre en perspectives ces connaissances avec les recommandations et les lois en vigueur dans leur pays. Certains traitements pourraient ne pas être disponibles dans certains pays et les lecteurs devraient consulter les informations spécifiques des médicaments car tous les dosages et les effets indésirables ne sont pas mentionnés. Les organisations, les publications et les sites web sont cités ou mis en lien afin d'illustrer les résultats et de pouvoir rechercher davantage d'informations. Cela ne veut pas dire que les auteurs, l'Editeur ou la IACAPAP endossent leurs contenus ou leurs recommandations, lesquelles pourraient être évaluées de façon critique par le lecteur. De même, les sites web peuvent changer ou cesser d'exister.

©IACAPAP 2017. Ceci est une publication en accès libre sous la [Creative Commons Attribution Non-commercial License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). L'utilisation, la distribution et la reproduction sur tout type de support sont permises sans permission préalable du moment que le travail original est correctement cité et que l'utilisation n'est pas commerciale. Envoyez vos commentaires sur ce livre ou ce chapitre à jmreyATbigpond.net.au

Citation suggérée : Nancy G Guerra, Ariel A Williamson & Beatriz Lucass-Molina. Normal development : infancy, childhood and adolescence. In Rey JM (ed), *IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health*. (édition en français; Cohen D, ed.) Geneva: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions 2017.

Si une jeune fille de 15 ans commence à piquer des crises de colère le soir parce qu'elle n'a pas de dessert après le dîner, sa mère est à juste titre inquiète et cherche de l'aide auprès d'un professionnel de la santé mentale. Hors quand son fils de 3 ans fait la même chose, elle l'envoie dans sa chambre, convaincue que c'est une attitude passagère qu'il abandonnera en grandissant. Cette mère a sûrement raison : le même comportement a des significations très différentes chez les jeunes enfants et chez les adolescents. Sans une bonne connaissance du *développement normal*, une même mère pourrait envoyer son enfant de 3 ans chez un thérapeute ou son adolescent dans sa chambre.

Pour les parents, ce savoir provient de sources multiples telle que l'expérience, les amis, les traditions culturelles, les magazines et les livres, les réseaux de soutien et plus récemment les sources électroniques tels que les sites internet et les forums de discussion. Les parents comptent aussi sur les conseillers pédagogiques, les travailleurs sociaux, les thérapeutes et les médecins, pour les aider à comprendre les comportements typiques et atypiques de leurs enfants. Cependant, les professionnels de santé sont plus souvent tournés vers les questions d'anormalité et la psychopathologie plutôt que vers celles de la croissance et du développement normal. Par exemple, le Manuel Diagnostique et Statistique des Troubles Mentaux (DSM-IV-TR) et la Classification Internationale des Maladies (CIM) fournissent aux cliniciens un recueil de critères et de catégories pour les développements psychologiques anormaux. En revanche ces référentiels fournissent peu d'information sur le développement normal, qui n'est pas simplement l'absence ou l'opposé de la psychopathologie.

Le but de ce chapitre est de donner une brève vue d'ensemble du développement normal de l'enfant, défini comme la croissance moyenne ou « à temps », basée sur des repères physiques, cognitifs, communicationnels, socio-émotionnels et comportementaux particuliers, et l'atteinte d'étapes spécifiques. L'étude du développement normal se réfère à des moyennes de population et tient compte des variations historiques, culturelles et internationales. La connaissance du développement moyen présente un intérêt pour les praticiens, dans le recueil des antécédents et l'organisation de la démarche diagnostique à l'admission, ainsi que dans le choix d'une prise en charge adaptée au stade de développement (Holmbeck et al, 2010).

Nous débuterons ce chapitre par l'étude des principes ou domaines clés du développement, comprenant l'inné et l'acquis, les étapes développementales, leurs variations et leurs périodes critiques et sensibles ainsi que le rôle de la culture et du contexte de vie. Après cette introduction, nous étudierons les repères spécifiques en fonction de l'âge du développement cognitif, communicationnel, socio-émotionnel et comportemental de l'enfance jusqu'à l'adolescence. Même s'il est également important de comprendre les repères dans la norme concernant le développement physique, ceci est largement couvert par les publications de médecine et de santé et se situe au-delà de la portée de ce chapitre.

COMPRENDRE LE DEVELOPPEMENT NORMAL

Pour définir le développement normal, il est important de garder à l'esprit les principes et domaines développementaux récurrents et d'identifier les processus et repères de croissance.

L'inné contre l'acquis : les origines du développement

La question de l'influence de l'inné contre l'acquis sur le développement, souvent appelée « débat inné/acquis », a longtemps été débattue. Sommes-nous nés tels que nous sommes ou notre comportement dépend-il de la façon dont nous avons été élevés ? L'étude de l'inné met en évidence le rôle des gènes et de la biologie dans la prédétermination du développement dès la conception. Au contraire, une étude de l'acquis met l'accent sur le rôle des expériences de la vie au travers de différents contextes comme la famille, l'école, les groupes de pairs, la société et la culture.

Des avancées récentes dans la génétique comportementale ont fourni des preuves convaincantes de la contribution *respective* de l'inné et de l'acquis. A la lumière de ces avancées scientifiques, quelques théories du développement actuelles n'incarnent pas une position « l'un ou l'autre » dans ce débat, mais soulignent l'interaction entre les deux au fil du temps (Berk, 2006). Plus simplement, la question clé n'est pas de savoir *si* le développement est du à l'inné ou à l'acquis, mais *combien* et *comment* chacun contribue au résultat à travers plusieurs caractéristiques et domaines différents. Plutôt que de considérer l'inné *contre* l'acquis, il est donc plus pertinent de considérer à la fois l'inné *et* l'acquis et de savoir comment ils interagissent (Plomin et al, 1995).

La preuve empirique de la contribution respective de l'inné et de l'acquis provient en grande partie des études réalisées au sein de familles, sur des jumeaux ou consacrées à l'adoption mais aussi via des analyses plus récentes sur l'ADN. La majorité des recherches sur les origines génétiques du comportement se sont concentrées sur les troubles ou les problèmes comportementaux comprenant le retard mental, la schizophrénie, l'autisme, l'alcoolisme, l'hétéro-agressivité et la criminalité. Un lien étroit entre biologie et développement a été trouvé pour les anomalies chromosomiques et les maladies mono-géniques telles que la Trisomie 21 (syndrome de Down). La contribution génétique pour les troubles impliquant plusieurs gènes est plus complexe à déterminer avec un large éventail de résultats selon les études. Par exemple, les résultats concernant l'héritabilité pour l'alcoolisme vont de 0,32 à 0,98 selon les symptômes (McGue, 1994). Quoiqu'il en soit l'influence des facteurs environnementaux comme les styles parentaux, le statut socio-économique et les caractéristiques du voisinage sur la maladie mentale, les troubles du comportement et sur d'autres différences individuelles, sont déterminants (Meier et al, 2008 ; Turkheimer et al, 2003 ; Tuvblad et al, 2006).

Que savons-nous du rôle de l'inné et de l'acquis dans le développement normal des enfants ? Ce travail s'est intéressé particulièrement à deux domaines : le tempérament et l'intelligence. Les études réalisées chez des nourrissons et des jeunes enfants ont analysé les caractéristiques du tempérament telles que la réactivité, l'humeur, la timidité, la sociabilité, l'émotivité, l'attention/la persévérance et l'adaptation. Puisque le tempérament est défini comme les différences individuelles stables et précoces dans les tendances du comportement, il est supposé avoir de fortes origines biologiques. Des modèles de comportement clairement identifiables et durables tels que la timidité, ont été observés chez de très jeunes enfants suggérant que les enfants naissent avec ces tendances. Les études sur les jumeaux confirment dans l'ensemble cette contribution génétique, avec des estimations d'héritabilité variant de 0,20 à 0,60 (Saudino, 2005). L'intelligence dispose également d'un haut

facteur d'héritabilité estimé à environ 0,50 (Plomin et al, 1995) ; cependant ce facteur peut varier selon les différences environnementales comme le statut socio-économique (Turkheimer et al, 2003).

Mais les résultats des recherches pour le tempérament et l'intelligence montrent également que beaucoup de ce qui différencie les individus n'est pas compris dans le certificat biologique de naissance d'un enfant. Certaines de ces influences environnementales diffèrent selon les contextes. Par exemple, les communautés varient en termes de ressources et les familles diffèrent en termes de types de pratiques parentales. Il est aussi important de rappeler que les influences environnementales dans un contexte donné peuvent être non-partagées. Par exemple, des parents peuvent traiter leurs enfants différemment au sein d'une même famille : ceci est appelé « l'environnement non-partagé ».

Comme les professionnels de santé mentale considèrent l'ampleur du développement normal ou atypique des enfants de leurs clients, il est important de reconnaître l'interaction complexe entre l'inné et l'acquis et comment cela contribue à leurs représentations cliniques. De plus, éduquer les parents sur la part des influences biologiques et environnementales sur le développement peut dissiper l'idée fausse que les enfants sont le produit *soit* de l'inné *soit* l'acquis pris isolément. Un garçon qui est « exactement comme son père » peut être né avec des similarités génétiques mais il est aussi également susceptible de recréer le comportement de son père grâce à ce qu'il voit à la maison ou ailleurs.

Calendrier et plasticité du développement

Un second thème central de la littérature du développement est le séquençage et la variation des normes du développement. Une vision continue du développement considère que les humains grandissent et changent grâce à un processus progressif, grandissant à un rythme relativement régulier et acquérant des capacités cognitives, langagières, socio-émotionnelles et comportementales plus complexes de façon linéaire en vieillissant, un peu comme escalader progressivement une colline. Les théories *discontinues* conceptualisent le développement dans un modèle à phases spécifiques, où les individus connaissent un changement rapide lors d'une transition d'une phase à une autre mais connaissent relativement peu de changement lors d'une période de développement, un peu comme monter des escaliers.

Tout comme le débat inné contre acquis a évolué vers une perspective innée et acquis, les théories du développement ont de plus en plus mêlé les modèles continus et discontinus. Le résultat final est que le développement est vu comme un procédé dynamique qui peut être à la fois caractérisé dans son schéma et dans son rythme d'évolution comme continu et discontinu. Par conséquent, le développement normal de l'enfant se présente comme un continuum, allant d'enfants dont le développement physique, cognitif, socio-émotionnel et comportemental peut avoir du retard sur celui de leurs camarades, à des enfants précoces qui atteignent ou surpassent les repères développementaux avant la plupart des enfants de leur âge. Néanmoins, une majorité des enfants qui se développent légèrement plus tôt ou plus tard que leurs camarades peuvent le faire dans un délai « normal ».

Plutôt que de maintenir un rythme de développement stable ou d'évoluer



Imitation : une manière rapide d'acquérir des compétences

par série rapide « d'à-coups » de développement, les enfants montrent une considérable hétérogénéité dans leurs rythmes de développement. Cette variation apparaît dans et entre les différents domaines développementaux, avec des taux variables dans le domaine cognitif par rapport au domaine socio-émotionnel par exemple, ainsi qu'à travers les différentes périodes du développement de l'enfant, tel que la petite enfance par rapport à l'adolescence (Holmbeck et al, 2010). Alors qu'un enfant peut montrer un développement du langage avancé pendant sa petite enfance, il ou elle peut être en retard par rapport à certains enfants dans le développement de la coordination motrice à cette même période. A l'adolescence, ce même enfant pourrait avoir des capacités verbales comparables à celles de ses camarades, tout en démontrant également une coordination très avancée par rapport aux autres.

Il convient de garder à l'esprit qu'à l'exception des troubles mentaux ou physiques, les lacunes dans le développement et les écarts à la norme à différents points dans le temps ne sont pas nécessairement prédictifs de déficits ou retards développementaux ultérieurs. Au lieu de cela, les enfants continuent normalement de grandir et de changer. Les traits caractéristiques et les compétences peuvent être altérés tout au long de la vie même s'ils sont généralement plus malléables au début du développement. Cette notion de *plasticité* est une caractéristique importante du développement normal de l'enfant.

Périodes critiques et sensibles

Un des cas les plus célèbres de la littérature du développement concerne une enfant nommée Genie qui a été enfermée dans un placard jusqu'à sa découverte par les autorités à l'âge de treize ans. Bien que Genie fit l'objet d'une intervention intensive, elle ne fut jamais en mesure de recouvrer des aptitudes cognitives, physiques et sociales normales. Les études sur Genie et d'autres *enfants sauvages*, des individus qui ont vécu isolés de tout contact humain à partir d'un très jeune âge, ont livré d'importantes informations sur les *périodes critiques* du développement normal. Une période critique est une période de temps limitée qui

commence et finit de façon abrupte pendant laquelle une fonction spécifique se développe. Si les conditions de développement ne sont pas rassemblées lors de ce laps de temps, il devient extrêmement difficile ou même impossible de développer ces fonctions plus tard dans la vie. Par exemple, les cinq premières années de la vie sont une période particulièrement critique pour l'acquisition du langage. Les premières années sont également critiques pour le développement de la vue : des études sur des bébés nés avec une cataracte laissée non soignée ont montré qu'ils ne développent pas une vue normale même si la cataracte est enlevée plus tard dans la vie.

Une *période sensible* est une période pendant laquelle il est plus facile pour les enfants d'acquérir certaines compétences. Elle est similaire à une période critique en ce qu'elle est une période de développement optimal, mais elle correspond davantage à une période de sensibilité maximale qui commence et finit plus progressivement et qui est plus favorable à la récupération. Par exemple, l'apprentissage d'une deuxième langue est plus facile avant l'âge de six ans, mais n'est pas impossible à tout âge (même si les apprenants les plus âgés ne parlent pas avec un accent natif). La différence entre les périodes critiques et sensibles a aussi été le sujet de nombreux débats, particulièrement dans le domaine du langage. Elle est quelques fois floue, en particulier parce que les périodes critiques ont été définies comme des périodes durant lesquelles les individus sont le plus « sensibles » aux stimuli. Les périodes critiques et sensibles sont mieux comprises comme des « fenêtres d'opportunité » optimales et sont importantes pour encourager les résultats positifs du développement, qui sont plus probables (et peuvent peut-être uniquement se produire) pendant certains âges.

Le rôle de la culture et du contexte

Le développement normal ne peut uniquement être compris à travers le contexte et la culture dans lesquels il se déroule. Ces facteurs peuvent influencer le développement normal et le favoriser ou l'empêcher. Ainsi, un autre principe important du développement normal est que les taux de la population moyenne pour le développement à temps ou en retard peuvent varier considérablement au sein et entre les groupes ethniques et culturels. Ils peuvent également varier selon d'autres différences contextuelles dont l'époque historique, la communauté ou le statut socio-économique. Par exemple, durant la période coloniale aux États-Unis, les parents considéraient les bébés qui rampent comme quelque chose d'anormal et à éviter à tout prix. Les médecins à cette période recommandaient même aux parents d'attacher leurs enfants au berceau pour éviter qu'ils ne rampent car ce mouvement était vu comme le reflet d'une pratique animale et non d'un comportement humain. De nos jours, la plupart des parents américains sont ravis de voir leurs enfants commencer à ramper et essayent de les encourager.

L'inné et le moment propice à certaines capacités sont moins sujet à varier selon le contexte, en particulier dans les domaines physique et cognitif. Les compétences et les comportements (tels que le gazouillement et le babillage, l'initiation du discours ou la capacité d'utiliser un raisonnement abstrait) se développent dans un modèle plus spécifique à l'espèce ; ce sont toutes des capacités qui ne sont pas susceptibles de différer selon les cultures. Par exemple, des enfants en Inde, en Chine, en Suède et au Pérou sont tous susceptibles de commencer à parler dans la deuxième année de leur vie, même si les pratiques culturelles peuvent

Période critique

Une période critique est une période de temps limitée qui commence et finit de façon abrupte pendant laquelle une fonction spécifique se développe. Si les conditions de développement ne sont pas rassemblées lors de ce laps de temps, il devient extrêmement difficile ou même impossible de développer ces fonctions plus tard dans la vie.

Période sensible

Une période sensible est une période pendant laquelle il est plus facile pour les enfants d'acquérir certaines compétences. Elle est similaire à une période critique en ce qu'elle est une période de développement optimal, mais elle correspond davantage à une période de sensibilité maximale qui commence et finit plus progressivement et qui est plus favorable à la récupération.

encourager ou décourager le moment précis du développement du langage. De la même façon, si un enfant grandit dans une culture qui n'encourage pas la pensée abstraite, bien que ce potentiel se développe pendant l'adolescence, il peut ne jamais se traduire en un réel comportement.

Cela signifie que le développement normal doit toujours être considéré au sein d'une culture ou d'un contexte spécifique qui régule son expression. Cependant ce cadre peut aussi présenter des difficultés. Par exemple, des parents immigrés s'attendent souvent à ce que leurs enfants se conforment aux standards de comportement normal de leur pays d'origine alors que les enfants essayent de s'assimiler à leur nouvelle culture. Les enfants et les parents doivent aussi se conformer aux standards qui peuvent être considérés comme normaux dans leur pays d'origine mais qui peuvent même être illégaux dans leur nouveau pays. Pour cette raison, il est important pour les praticiens de comprendre les normes culturelles de leurs patients et de chercher comment ils peuvent s'organiser au mieux avec des pratiques acceptables.

ETAPES ET DOMAINES DU DEVELOPPEMENT

Les parties suivantes décrivent les étapes classées par âge à travers différents domaines de développement. Le développement de l'enfant se compose de la période du *nourrisson* (de la naissance à l'âge de deux ans), de la *petite enfance et des années préscolaires* (de deux à cinq ans), de *l'enfance* (de six à onze ans) et de *l'adolescence* (de onze à dix-huit ans). Même si dans ce chapitre nous ne discuterons pas du développement pendant *l'émergence de l'âge adulte* (de dix-neuf à vingt-neuf ans), dans de nombreuses cultures, particulièrement dans les pays occidentaux aux revenus les plus élevés, cette période est considérée comme une continuité de l'adolescence dans le cadre d'une transition prolongée à l'âge adulte.

Le *développement cognitif* est centré sur les changements et la croissance des processus mentaux internes, tels que la pensée concrète et abstraite, la résolution de problème, la mémoire et le souvenir, la planification, l'imagination et la création. Le développement cognitif fait aussi bien référence à la prolifération de scénarios ou de modèles cognitifs internes de pensée ou de compréhension, qu'à des schémas plus grands de croyances générales à propos de soi, des autres et du fonctionnement le monde. Les étapes qui sont classées dans le cadre du domaine du développement du langage font référence aux compétences de communication de l'enfant, aux modèles de discours développés et à la structuration des phrases, dont une grande partie concerne les étapes du développement cognitif.

Le domaine *socio-émotionnel* implique aussi bien le développement des relations avec les autres et l'apprentissage des normes et coutumes sociales, que la croissance avec la capacité de s'identifier, de comprendre, de s'exprimer et de moduler ses sentiments. Les étapes comportementales se réfèrent de façon générale au développement d'un comportement adapté à l'âge de l'enfant, comme suivre les règles ou réguler un comportement inapproprié. Tout au long de l'âge du nourrisson, de la petite enfance, de l'enfance et de l'adolescence, les jeunes se développant normalement négocient certaines tâches ou étapes qui se produisent à des moments spécifiques dans le temps, dans chacun des domaines cognitifs, langagiers, socio-émotionnels et comportementaux.

Le développement de l'enfant est décomposé en :

- nourrisson : 0 à 2 ans
- petite enfance et préscolarité : 2 à 5 ans
- enfance : 6 à 11 ans
- adolescence : 11 à 18 ans

DEVELOPPEMENT NORMAL DU NOURRISON ET DES PREMIERES ANNEES DE LA PETITE ENFANCE : DE ZERO A DEUX ANS

De la naissance à l'âge de 2 ans, les interactions et les modèles d'attachement entre le bébé et la figure d'attachement principale forment un important catalyseur pour le développement cognitif, langagier, socio-émotionnel et comportemental. Des changements développementaux perceptibles arrivent rapidement pendant la première enfance, particulièrement lorsque l'on compare l'enfant complètement dépendant à la naissance à celui de deux ans qui est capable d'assembler des mots, de marcher seul et de naviguer dans l'environnement social avec un but précis.

Ainsi dans les parties suivantes et afin de mieux refléter les séquences de changement durant les périodes de la première enfance et de la petite enfance, des étapes dans chaque domaine sont organisées selon les périodes de la naissance à six mois, de sept mois à un an, de treize à dix-huit mois et de dix-neuf mois à deux ans,. Il faut se rappeler que les descriptions et les limites temporelles de ces étapes reflètent de manière générale le développement normal, mais également que les bébés qui atteignent ces étapes légèrement plus tôt ou plus tard que les enfants du même âge peuvent encore se développer dans les limites de ce qui est considéré comme un développement normal.

Les étapes du développement cognitif et du langage

De la naissance à six mois

Durant cette période, l'utilisation de la vue, de l'ouïe, du goût, du toucher et de l'odorat de l'enfant facilite son développement cognitif et langagier ainsi que son interaction avec ses figures d'attachement. De la naissance à six mois, l'acuité de perception de l'enfant commence à s'améliorer, entraînant la différenciation grandissante des stimuli externes, tels que les motifs, les couleurs ou les sons, ainsi que la reconnaissance des expressions du visage. En explorant leur nouveau monde, les bébés sont attirés par les stimuli qui les aident dans cette quête : les mobiles aux couleurs éclatantes, les sons clairs comme les cloches et les sifflets ainsi que les formes et motifs faciles à distinguer.

Ces changements de perception coïncident avec la préférence croissante de l'enfant pour les personnes et stimuli familiers. A la naissance, la plupart des nouveau-nés tolèrent être portés par un certain nombre d'adultes différents sans trop manifester d'angoisse. Cependant, aux environs de six mois, les bébés peuvent pleurer et gémir plus souvent en étant tenu par des adultes ou des membres de la famille moins habituels, développant une préférence particulière pour le visage, les sons de la voix et l'odeur de la figure d'attachement principale, généralement la mère dans de nombreuses cultures. D'une certaine manière, les processus du développement normal durant la première enfance suggèrent qu'il est plus facile pour un enfant de commencer les modes de garde communautaires comme la garderie à un âge relativement jeune (avant six mois) avant de développer des préférences claires pour leurs figures d'attachement ou certains environnements.

Au cours de cette étape, les bébés développent également une préférence pour les interactions face-à-face et sont capables de reconnaître et imiter les expressions faciales des adultes. Cette reconnaissance et imitation est généralement assez agréable pour les parents et augmente le lien parent-enfant puisque des

interactions réciproques deviennent possibles. De même les capacités de mémoire et d'attention du bébé s'améliorent, de sorte que l'enfant peut efficacement se rappeler et prêter attention à certaines personnes, lieux physiques ou objets, tels qu'une bouteille ou un jouet préféré. En substance, lors des tous premiers mois, le nouveau-né se construit un environnement de vie, rempli d'objets, de personnes et d'expériences familiales.

Une préoccupation commune des parents lors de cette étape est pourquoi leur enfant *pleure* si fréquemment : la nuit, plusieurs fois par jour et même après avoir été nourri. Pourtant, sans la capacité de parler, pleurer est une ressource normale et primaire pour communiquer l'inconfort auprès des figures d'attachement : les bébés naissent en pleurant. Les nouveau-nés pleurent principalement pour exprimer des besoins essentiels, tels que la faim, la soif ou le désir de réconfort, ainsi que pour exprimer des états émotionnels ou physiques négatifs tels que la colère ou la douleur. En effet, comme les parents deviennent plus synchronisés avec leurs enfants, ils sont rapidement en mesure de reconnaître les différents types de pleurs en se basant sur le profil des pleurs, leurs intensités et leurs rythmes. Par exemple, les *pleurs de base* sont des pleurs qui augmentent en intensité et en rythme en réponse à la faim, tandis que les *pleurs de colère ou de douleur* sont caractérisés par un long pleur suivi d'une période de silence et de rapides inhalations, commençant généralement soudainement et en réponse à une gêne physique (Hetherington et al, 2006).

Les différences culturelles et contextuelles peuvent aussi avoir un impact sur le modèle de pleurs des bébés. Il a été rapporté que les enfants de pays non-occidentaux sont plus calmes que leurs homologues de pays occidentaux (Zeifman, 2001). Une étude des pratiques de soins infantiles dans ces sociétés suggère que la plus grande quantité de contact physique et des tétées plus fréquentes, typiques des habitudes parentales non-occidentales, empêcheraient physiologiquement les enfants de crier. Des facteurs de stress contextuels comme la pauvreté peuvent impacter les nécessités importantes pour élever les enfants comme la nourriture ou le logement, ce qui peut influencer la réactivité des parents et, à leur tour, les pleurs des bébés. Dans les contextes de manque de nourriture, de logement ou de sécurité financière, il peut être difficile pour les parents de fournir des soins délicats, réactifs et stimulant à leurs enfants. Par conséquent, la mesure dans laquelle les parents remplissent efficacement leur rôle de figure d'attachement dépend non seulement de leur capacité à reconnaître et à répondre avec succès aux pleurs de leur bébé mais aussi de leur disponibilité malgré les contraintes de l'environnement. Pour cette raison, les praticiens et les professionnels de santé devraient être particulièrement conscients de ces facteurs de stress afin de soutenir les parents qui apprennent à répondre aux pleurs de leur nouveau-né pour que cela ne devienne pas une source supplémentaire de stress pour la famille.

Au grand soulagement de nombreux parents, les bébés commencent aussi aux environs de deux mois à *gazouiller*, à émettre des bruits caractérisés par des sons vocaux courts, et à passer au *babillage* vers quatre mois, quand les consonnes sont ajoutées et que le langage devient répétitif, par exemple « babababa ». Même si les pleurs ne cessent pas à cette période, les bruits de gazouillement et de babillage sont plaisants et amusants à entendre pour les parents. Ils servent également de précurseurs pour le développement du langage.

Les pleurs

Pleurer est une ressource normale et primaire pour communiquer l'inconfort aux figures d'attachement. Les bébés pleurent pour exprimer des besoins essentiels, tels que la faim, la soif ou le désir de confort, ainsi que la colère ou la douleur.

En plus d'une préférence pour la voix de la figure d'attachement, le nouveau-né préfère également entendre sa langue maternelle et peut commencer à communiquer sur les mêmes éléments ou événements que la figure d'attachement principale dans le processus appelé *attention conjointe* (Berk, 2006). A la naissance de l'enfant, la mère peut montrer un grand frère et dire au nouveau-né « C'est ton frère ! » A cet âge précoce, l'enfant ne dirigera en général pas son attention vers son frère à ce moment-là. Lorsque le parent prononce cette même phrase quand l'enfant est plus proche de six mois, le bébé peut regarder vers son frère et babiller ou gazouiller pour montrer de l'intérêt pour le même sujet que la figure d'attachement. Cette attention conjointe avec la figure d'attachement peut améliorer le développement du vocabulaire et également mettre en évidence la croissance de l'enfant et ses capacités cognitives. Les parents à cette période peuvent commencer à pointer vers divers objets, personnes ou événements de l'environnement, dirigeant ainsi l'attention de l'enfant et intégrant de nouveaux mots de vocabulaire. Bien qu'à ce stade, le nourrisson changera uniquement son attention visuelle et émettra des gazouillements et babillages en s'engageant dans une attention conjointe, ce processus devient plus établi dans les mois qui suivent et tout au long de la petite enfance. Cela montre également l'importance de la stimulation et de l'interaction sociale comme moyens fondamentaux dans le développement précoce.

De sept mois à un an

Au cours de cette période, les nourrissons continuent d'utiliser leurs capacités perceptives et sensorielles grandissantes pour façonner leur développement cognitif et langagier à mesure qu'ils approchent de l'âge d'un an. A ce stade, la mémoire et les capacités d'attention des enfants continuent de s'améliorer, même si la mémoire dans ces premières étapes est subordonnée à la connaissance de la situation, de la personne ou de la motivation de l'enfant, par exemple interagir avec les autres ou utiliser un jouet.

Une étape importante de cette période du développement est la *permanence de l'objet*, c'est à dire la compréhension que les objets et les personnes existent toujours quand ils ne sont pas facilement vu ou entendu. Elle émerge aux environs de huit mois (Piaget, 1954). Par exemple, imaginer deux parents enthousiastes en train de jouer avec leur bébé de trois mois par terre et qui utilisent un jouet bien connu comme un diable à ressort où le personnage est caché dans une boîte et apparaît à nouveau pour surprendre l'enfant. Les parents remarquent que leur enfant agit comme si le jouet était parti quand il n'est pas directement visible et semble seulement effrayé quand le jouet ressort. Ils se demandent si leur bébé n'est pas capable d'investir ce jouet ou même si leur enfant a un problème. Perplexe, ils rangent le jouet dans un placard. Ils décident d'essayer de nouveau quand leur bébé atteint environ huit mois et sont heureux de voir que leur enfant cherche maintenant le personnage du diable à ressort, babille avec enthousiasme quand il sort de la boîte et semble se souvenir du jeu et d'où le personnage est allé maintes et maintes fois. Ce bébé s'engage aussi maintenant dans des jeux de tour de rôle et des jeux de « coucou » avec ses parents et va chercher des jouets ou d'autres objets qui sont hors de sa vue, par exemple quand un objet ou un jouet est placé sous une couverture ou un tissu.

A ce stade, les bébés utilisent le babillage conjointement avec le jeu à travers les manipulations de différents sons quand ils interagissent avec un parent

La permanence de l'objet

est la compréhension que les objets et les personnes existent toujours quand ils ne sont pas facilement vu ou entendu. La permanence de l'objet émerge à environ huit mois.



Les nourrissons ont besoin de développer une relation avec au moins une figure d'attachement principale pour que son développement social et émotionnel se déroule normalement. La proximité entre les enfants et une figure d'attachement facilite ce procédé

Une mère Inuit et son bébé

et en combinaison avec des demandes gestuelles pour des objets. Les bébés peuvent babiller ou émettre des bruits pour insinuer qu'ils veulent quelque chose, comme un jouet ou de la nourriture, et commence à pointer vers des objets vers l'âge d'un an, comme une autre façon de communiquer leurs désirs. Certains bébés diront leur premier mot durant cette période ou plus tard entre treize et dix-huit mois. Enfin, les nourrissons apprendront et répondront à leur nom à ce stade, ce qui reflète également les gains socio-émotionnels pour se différencier soi-même des autres, et en particulier de la figure d'attachement principale, même si ce processus (la différenciation de soi et de l'autre) est plus clair après treize mois.

De 13 à 18 mois

Pendant cette période les enfants développent leur répertoire de compétences cognitives précoces. La plupart des bébés ne cherchent pas uniquement les objets cachés, caractéristique de la permanence de l'objet, mais cherchent également ces éléments à plusieurs endroits, comme sous le canapé ou dans d'autres pièces, rendant des jeux organisés tel que le cache-cache possible.

La mémoire de stockage et de récupération continuent d'évoluer ; à cet âge les bébés peuvent imiter les autres avec un délai croissant entre le moment où le comportement est observé et l'imitation du comportement dans d'autres contextes. Par exemple, à la maison, un père peut placer une tasse de dinette sur sa tête pour jouer, l'utilisant comme un chapeau. Plus tard dans la semaine, à la crèche, à la maison ou avec une personne de la famille, l'enfant de 15 mois peut faire la même

chose quand on lui présente une tasse dans une salle de jeu, montrant une imitation différée du comportement du père à la maison. Les enfants de cet âge commencent également à mémoriser des expériences antérieures, et sont conscients des moments où les situations présentes ne correspondent pas aux événements passés ou à leurs attentes. Par exemple, en changeant la couche d'un bébé de 13 mois, la mère peut donner à l'enfant un certain objet pour le garder occupé, comme un animal en peluche spécifique que le bébé aime tenir et serrer pendant le temps de change. Si un jour la peluche n'est pas disponible, l'enfant peut continuer à regarder sa mère dans l'expectative et se diriger vers elle, à la recherche du jouet. L'enfant s'est habitué à cette routine et a remarqué que ce changement de couche est différent de leur routine habituelle.

Généralement, les enfants prononcent leur premier mot à 12 ou 13 mois, même si la fourchette moyenne est entre 8 et 18 mois. De nombreux parents s'attendent à ce que leur enfant dise « maman » ou « papa » en premier, des mots dont les combinaisons voyelles-consonnes sont similaires au début du babillage. Cependant, les premiers mots des enfants peuvent être basés sur le contexte ou la répétition de mots particuliers que la figure d'attachement dit fréquemment tout au long de la journée. Une mère voulait inculquer à sa fille d'éviter les dangers et répétait « non » pendant la journée. Malheureusement, elle fut consternée lorsque le premier mot de sa fille fut « non » au lieu de « maman ». En réalité, l'enfant a commencé à appeler sa mère « non » durant un certain temps.

Après le premier mot, le vocabulaire grandira jusqu'à environ 200 mots pendant cette période, bien que cela puisse varier substantiellement selon l'environnement de développement de l'enfant. Le statut socio-économique et le contexte culturel sont deux variables importantes qui peuvent impacter le développement et le contenu du langage, par exemple la quantité de mots que les enfants apprennent et si ces mots sont principalement basés sur les objets (référentiels) ou expressifs. Par exemple, l'enfant qui a appris le mot « non » apprendra rapidement les noms des parents, en les appelant « maman » et « papa ». Tandis que les mots référentiels sont essentiellement utilisés pour nommer les choses, le langage expressif décrit les gens, les sentiments et les événements sociaux. Les enfants de différents groupes démographiques ou culturels peuvent utiliser davantage le langage référentiel ou expressif au cours de leur développement précoce, selon leur environnement externe en combinaison avec d'autres caractéristiques individuelles.

De 19 mois à deux ans

Tandis que l'enfant approche de la petite enfance, les progrès cognitifs continuent dans les domaines de la mémoire, de la résolution de problèmes et de l'attention (fonctions exécutives). A ce stade, les enfants peuvent développer et réaliser des plans d'actions, tel que construire un type spécifique de structure avec des blocs. Alors que les enfants de dix mois ne peuvent généralement pas maintenir un jeu partagé (typiquement assis côte à côte dans une salle de jeu, appelé jeu en parallèle), le jeu des enfants devient à cette période plus interactif. Lorsque deux enfants de vingt mois jouent ensemble, ils peuvent s'engager dans des jeux de *simulation ou de faire-semblant*. Un thème commun au jeu de faire-semblant est d'imiter des tâches du quotidien que les enfants ont observés chez d'autres personnes, comme manger, cuisiner, dormir ou nourrir des animaux domestiques.



Cliquer sur l'image pour accéder à une discussion de tour de table de 2 heures sur le développement du tempérament

Ce genre de jeu de simulation est aussi révélateur de compétences de mémoire de travail et d'imitation plus avancées (et peut-être un autre lieu pour construire un modèle de vie).

Les différences culturelles dans les thèmes de jeu des enfants ont bien été documentées (Rogoff, 2003). Bien que la plupart des enfants se livre à des tâches ménagères ordinaires comme balayer ou cuisiner dans différentes cultures, les tout-petits en Amérique du Nord tendent à participer plus fréquemment aux jeux de faire-semblant qui incluent la manipulation de machines domestiques tels que l'aspirateur ou le lave-vaisselle, ou l'usage du téléphone portable. En revanche, les enfants mayas du Guatemala ont moins d'implication avec des machines et beaucoup ont des rôles dans les activités des adultes, comme faire les courses au magasin du coin ou tisser des articles ménagers. Les différences interculturelles des thèmes de jeu montrent que les compétences considérées comme importantes ou comme une part normale du ménage peuvent varier considérablement selon les cultures et les communautés. De la même façon, les praticiens devraient noter que les parents qui sont plus informés sur les bénéfices du jeu de faire-semblant prennent un rôle plus actif en introduisant de la complexité et de la diversité dans les thèmes de jeu. D'autres parents peuvent être mal informés ou il est possible qu'il ne soit pas culturellement pertinent de s'impliquer dans les activités des enfants. D'une façon générale, les thèmes de jeu et le degré auxquels les parents s'engagent dans le jeu diffèrent selon les cultures et devraient être pris en compte avant de faire des hypothèses quant au jeu de faire-semblant dit « normal ».

Avec les gains cognitifs acquis à ce stade, cette période apporte plusieurs avancées en matière de compétences langagières. Les enfants à cet âge commencent à combiner deux ou plusieurs mots, comme « non maman ! » ou « veux ça », et le vocabulaire de l'enfant grandit également de façon significative. Puisque les enfants à ce stade apprennent et s'entraînent à prononcer les mots, ils remplacent souvent certaines parties d'un mot avec des voyelles ou des consonnes plus facile à dire ou enlèvent la fin des mots. Lors de la première journée de crèche, un enfant réclame constamment « ju » pendant le déjeuner et se vexe quand l'encadrant essaye de demander ce que cela signifie. Lorsque le père de l'enfant vient le chercher cet après-midi-là, il explique au personnel que cela signifie « jus de fruits », reflétant la routine de l'enfant à la maison où il a du jus de fruits tous les jours au déjeuner. Dans un pays hispanophone comme le Mexique, un enfant peut au départ dire « melo etá » au lieu de « caramelo etá » en espagnol (« le bonbon est là » en français) à son grand-père en essayant de trouver le bonbon que son grand-père a caché de manière ludique. Cet enfant a mal prononcé une partie des mots et a enlevé plusieurs sons. Bien que les parents puissent s'inquiéter quand leur enfant ne forme pas de mots entiers, ce type de remplacement ou de raccourcissement de mots est typique chez les enfants à ce stade.

Les étapes socio-émotionnelles et comportementales

Tout comme les enfants dépendent principalement de leurs figures d'attachements pour faciliter l'exploration de leur environnement extérieur et par extension leur développement cognitif et langagier, une grande partie des étapes socio-émotionnelles et comportementales des enfants dépend du contexte de la relation de l'enfant avec sa figure d'attachement. Une étape critique de cette période est le développement de la *relation d'attachement* ou du lien émotionnel

Cliquer sur les images ci-dessous pour regarder le théoricien développemental Jean Piaget discuter et illustrer sa théorie sur le développement intellectuel (en français et anglais avec sous-titres anglais)



Partie 1 (12:25)



Partie 2 (13:05)



Partie 3 (11:30)



Partie 4 (4:49)

de l'enfant à la figure d'attachement principale (Ainsworth, 1979). La force de lien à la figure d'attachement principale détermine une base de sécurité à partir de laquelle il explore le monde, à laquelle il retourne pendant des moments d'angoisse et qu'il utilise comme une structure pour le développement socio-émotionnel.

De la naissance à six mois

A ce stade précoce, les enfants apprennent à réguler leurs émotions et leur comportement, même s'ils ne semblent pas très bons dans ce domaine. Une partie de l'autorégulation inclue la formulation de modèles comportementaux réguliers pour manger ou dormir par exemple, comme ces comportements peuvent aussi impacter le niveau d'élévation émotionnel et le degré de régulation de l'affect de l'enfant. Bien que la plupart des enfants ne dorment pas toute la nuit avant d'atteindre leur premier anniversaire, les cycles de sommeil des enfants deviennent plus prévisibles à l'âge de huit semaines, lorsque les enfants dorment plus longtemps la nuit que le jour. Il est important pendant cette période que les parents établissent des activités et routines régulières : il est plus facile d'apprendre à attendre quelque chose qui vient toujours à la même heure chaque jour que quelque chose qui arrive au hasard.

Les routines de sommeil sont souvent difficiles à établir pour les parents et peuvent varier considérablement selon les cultures. Est-il bon que les parents et les enfants dorment ensemble ? Combien de temps devraient-ils partager le même lit ? Bien que la majorité des enfants américains dorment généralement dans un berceau, séparé de leurs figures d'attachement, d'autres cultures préfèrent le sommeil partagé dans lequel l'enfant dort avec une plusieurs figures d'attachement dans le même lit, souvent avec des frères et sœurs également. Pour certaines cultures, le sommeil partagé est considéré comme une indication importante du lien parent-enfant et est présumé avoir des avantages pour la santé contrairement à dormir séparément. Ces variations culturelles sont susceptibles d'être renforcées dans d'autres pratiques ; il est important de retenir que les enfants ont besoin de routines et que ces routines appropriées varient à travers les cultures.

Indépendamment des variations de cycles ou d'habitudes de sommeil et d'éveil dans une culture particulière, les enfants à ce stade vont commencer à présenter des habitudes et des cycles de sommeil plus prévisibles. De même, les horaires de repas vont devenir plus réguliers, avec la transition entre l'enfant qui est nourrit cinq à huit fois par jour dans les premiers mois après la naissance, à trois à cinq fois par jour, à intervalles relativement réguliers, aux environs de six mois.

Tout comme les routines sont importantes pour les bébés, les nourrissons peuvent facilement être dépassés par les nouvelles expériences, s'imposant sur leurs capacités naissantes d'autorégulation. Par exemple, imaginez qu'un des parents fasse balancer un mobile aux couleurs vives au-dessus du visage de son enfant de trois mois tout en faisant des bruits de souffle. Après avoir gazouillé et souri pendant quelques secondes, le nourrisson détourne soudainement le regard et repousse le jeu du parent. Ce dernier devrait-il être vexé ? A-t-il mal fait quelque chose ? Est-ce que quelque chose ne va pas chez l'enfant ?

Un tel comportement est normal à ce stade du développement. Il est appelé *évitement du regard* et est une réaction normale à la sur-stimulation et à l'excitation. Dans ce cas, l'enfant détournera les yeux du stimulus, par exemple se

Est-il bon que les parents et les enfants dorment ensemble ?

Combien de temps devraient-ils partager le même lit ?

détournera du jeu de mobile de la mère, comme une méthode pour réguler son excitation. Avec le temps, grâce à des interactions appropriées et sensibles avec ses figures d'attachement, la tolérance de l'enfant à l'excitation émotionnelle et la régulation de cette excitation vont augmenter. Après être devenu habitué au jeu du parent avec le mobile, cet enfant commencera à suivre le mobile et à gazouiller avec la figure d'attachement pendant une plus longue période de temps, finissant par maintenir le jeu.

La gamme d'émotions de l'enfant s'accroît au cours de cette période, depuis les états dichotomiques du plaisir (relaxation) ou de la douleur (inconfort), à la différenciation des divers états de sentiments au sein de ces larges catégories. L'expression émotionnelle devient plus variée, plus organisée et plus spécifique à l'environnement externe de l'enfant et/ou à l'état des sentiments internes. Au cours de ces mois, le nourrisson commence aussi à répondre aux sentiments de la figure d'attachement principale lors des interactions en face à face. A l'âge de six semaines, le nourrisson développe un *sourire social* en réponse aux visages humains et en particulier au visage de la figure d'attachement principale. A trois ou quatre mois, le nourrisson commence aussi à rire, surtout en réponse aux rires d'autres adultes ou à la surprise de découvrir une nouvelle situation amusante, telle qu'un des parents lui faisant des grimaces. La frustration et l'état émotionnel étroitement lié qu'est la colère, deviennent plus distinguables aux environs de six mois, moment auquel l'état distinct de tristesse émerge également. Les nourrissons vont généralement se mettre en retrait quand ils sont tristes, même si pleurer et ses modèles distincts peuvent accompagner une gamme d'états émotionnels négatifs. En vérité, les multiples émotions dont les nourrissons font preuves seulement six mois après la naissance sont frappantes !

Les parents sont souvent surpris d'apprendre que les enfants (et les individus) diffèrent considérablement en terme de *tempérament*, défini comme une prédisposition biologique à des modèles de comportement et d'interaction (Wachs, 2006). Imaginez que plusieurs jeunes mamans soient assises ensemble à un groupe de jeu hebdomadaire avec leurs enfants de six mois, quand l'une aborde plusieurs problèmes de nourriture et de sommeil qu'elle a avec son bébé. Son enfant n'a pas encore développé de routine de sommeil et d'habitude alimentaire et pleure souvent aussi face à de nouveaux jouets ou de nouvelles situations auxquels il est exposé. Une autre mère mentionne qu'elle n'a pas vécu cela du tout, que son enfant dort toute la nuit et adore explorer de nouveaux objets et rencontrer de nouvelles personnes. Une troisième mère commente en expliquant qu'elle n'est pas certaine que son bébé sera un enfant social plus tard dans sa vie car elle se souvient qu'on lui a dit qu'elle était une enfant timide.

Ces trois mères se demandent lequel des enfants est le plus « normal ». Ils le sont tous ! Ils sont normaux, juste différents. Le premier bébé serait classifié comme ayant un tempérament difficile, le deuxième comme facile et le troisième comme timide. Les bébés qui présentent un tempérament difficile sont ceux qui sont très réactifs aux stimuli externes, exprimant des émotions plus négatives comme la colère, la peur ou l'anxiété, et sont moins susceptibles de gérer ou de réguler ces états émotionnels efficacement. Des habitudes de sommeil ou alimentaires irrégulières sont aussi associées à cette catégorie de tempérament (Thomas & Chess, 1977). Les enfants faciles sont supposés avoir des habitudes de sommeil et d'alimentation plus régulières et bien s'adapter aux nouvelles situations ou personnes. Ces enfants sont

Évitement du regard

L'évitement du regard, détourner les yeux d'un stimulus, est une réaction normale à la sur-stimulation et à l'excitation, et est une tentative de l'enfant pour réguler son excitation.

Photo: Linda Cronin



aussi moins émotionnellement réactifs et expriment et régulent leurs émotions et leurs états d'excitation sans prédominance d'émotivité négative. Enfin, les enfants timides peuvent au début sembler plus renfermés que les autres, avec des réponses légèrement négatives aux situations nouvelles, mais présentent finalement des caractéristiques et des modèles de réponse sociale aux autres positifs et adaptables.

Bien que le tempérament soit considéré comme une caractéristique relativement stable, influencée par la biologie et qui peut prédire le futur développement socio-émotionnel, seulement 60% des nourrissons peuvent être classés dans une catégorie de tempérament, et les caractéristiques des enfants peuvent changer avec le temps. En effet, il s'est avéré que le type de tempérament interagit avec les éléments de l'environnement extérieur, comme la réactivité maternelle ou le chaos familial, rendant difficile de prédire avec fiabilité comment celui présent pendant l'état de nourrisson et la petite enfance évoluera dans le futur développement socio-émotionnel (Essex et al, 2011 ; Rubin et al, 2002). Souvenez-vous, l'environnement où les enfants grandissent influencera leur devenir ; l'inné et l'acquis unissent leurs forces pour faire de nous qui nous sommes et qui nous devenons.

En outre, des études interculturelles ont montré des différences de tempérament infantile en comparant les populations occidentales et non-occidentales (Ahadi & Rothbart, 1993). Par exemple, les nourrissons d'Amérique du Nord obtiennent généralement de meilleurs résultats sur les mesures de niveau d'activité (intensité et fréquence de mouvements moteurs), de tendances d'approche (degré auquel un enfant accepte des nouvelles personnes, objets ou situations) et d'humeur positive (mesure dans laquelle un enfant exprime des émotions positives) en comparaison aux nourrissons chinois. Inversement, cet axe de recherche a montré que les enfants chinois sont en moyenne plus facilement consolés pendant un épisode de pleurs que leurs homologues nord-américains.

Le tempérament est une prédisposition génétique à des modèles de comportements et d'interactions

De sept mois à un an

Les étapes socio-émotionnelles et comportementales importantes les plus évidentes au cours de cette période sont le développement de la *relation d'attachement* et l'apparition de la *peur de l'étranger* et *l'angoisse de séparation*. L'attachement parent-enfant renvoie au lien de l'enfant avec la figure d'attachement principale et à la mesure dans laquelle l'enfant peut utiliser ce dernier comme une base de sécurité pour l'exploration et le confort. Des chercheurs ont d'abord classés les styles d'attachement grâce à une série d'interactions appelée « la Situation étrange » qui met en scène de courtes séparations avec la figure d'attachement principale et l'exposition à un autre adulte dans une salle de jeu inconnue (Ainsworth, 1979).

L'attachement sécurisant se réfère aux nourrissons qui pleurent lorsque la figure d'attachement principale est absente mais se laissent consolés lors de son retour. Ces enfants utilisent également leur figure d'attachement comme une base de sécurité qu'ils « vérifient » régulièrement en trotinant physiquement vers lui ou lançant visuellement un regard pendant leur exploration vers de nouveaux environnements ou situations. *L'angoisse de séparation* peut être un signe explicite de l'attachement sécurisant, mais tous les enfants ne présentent pas ce type de comportement et celui-ci peut se produire indépendamment d'une classification d'attachement (Berk, 2006). De nombreuses figures d'attachement principales sont inquiètes qu'à cet âge leurs enfants ne tolèrent pas les séparations mineures et pleurent de manière inconsolable à leur départ, qu'ils les laissent avec des adultes inconnus dans une nouvelle garderie ou aux soins de membres de la famille connus. Ce comportement angoissé atteint un sommet aux environs d'un an, tout comme la *peur de l'étranger* par laquelle l'enfant montre une gêne en présence de personnes inconnues. Bien que l'angoisse de séparation puisse persister même après des routines régulières de séparations avec la figure d'attachement principale, par exemple en allant à la crèche cinq jours par semaine, ce comportement est normal jusqu'à la petite enfance.

Les enfants présentant un attachement insécurisant appartiennent à plusieurs catégories, toutes reflétant des perturbations dans le lien parent-enfant. Un *attachement évitant* caractérise les nourrissons qui ne sont pas en détresse quand la figure d'attachement quitte la pièce et réagissent d'une manière insensible et similaire aux étrangers et à la figure d'attachement. Les nourrissons qui présentent un *attachement résistant* sont hésitants à explorer une salle de jeu inconnue alors que la figure d'attachement est présente, sont bouleversés quand elle part, et sont en colère et parfois agressifs avec elle quand elle revient, montrant quelques résistances à être consolés. Un *attachement désorganisé*, une catégorie créée après plusieurs années de recherche sur l'attachement initial, représente des nourrissons qui sont confus, contradictoires ou émotionnellement instables dans leur comportement, avec certains de ces enfants qui présentent des signes de dissociation (expression du visage figée et insensibilité complète). Cette catégorie reflète la forme la plus sévère d'attachement insécurisant.

Même si un lien relationnel sain entre enfant et figure d'attachement est important, la relation d'attachement et son influence sur le futur développement dépendent de multiples facteurs individuels et environnementaux. Cela comprend la sensibilité et la réactivité maternelle, le tempérament infantile, l'environnement familial, le statut socio-économique, le contexte ethnique et d'autres influences de

Attachement insécurisant

Des perturbations dans le lien parent-enfant peuvent entraîner chez les enfants un attachement insécurisant. Cela peut se manifester par:

- Un attachement évitant, quand les nourrissons ne sont pas en détresse quand la figure d'attachement quitte la pièce et réagissent d'une manière insensible et similaire aux étrangers et à la figure d'attachement.
- Un attachement résistant, qui est caractérisé par l'hésitation à explorer une salle de jeu inconnue alors que la figure d'attachement est présente, être bouleversé quand elle part, et être en colère et parfois agressifs quand elle revient, montrant quelque résistance à être consolé.
- Un attachement désorganisé, quand les nourrissons semblent confus, contradictoires ou émotionnellement instables dans leur comportement, avec certains de ces enfants qui présentent des signes de dissociation (expression du visage figée et insensibilité complète).

la vie de l'enfant (Seifer et al, 1996 ; Wong et al, 2009).

De même, la mère biologique n'est pas nécessairement la figure d'attachement principale. Le nourrisson peut se lier avec d'autres adultes importants, y compris les pères, les membres de la famille éloignée et les parents adoptifs. Les classifications d'attachement dépendent également beaucoup du contexte culturel de l'enfant. Les classifications d'attachement et la Situation étrange sont des phénomènes liés à la culture et peuvent ne pas décrire de façon adéquate l'attachement enfant-figure d'attachement dans d'autres cultures. Par exemple, supposez qu'un nourrisson japonais et sa mère soient placés dans protocole de Situation étrange et l'enfant ne semble pas être en détresse quand sa mère quitte la pièce. Quand un étranger vient jouer avec l'enfant, le bébé est plutôt insensible et continue de jouer tout seul. Cette tendance persiste quand la mère rentre de nouveau dans la pièce. Cet enfant doit-il être classifié comme ayant un modèle d'attachement évitant ? Pas nécessairement : les nourrissons des sociétés non-occidentales peuvent présenter des comportements que les Nord-Américains caractériseraient d'évitant, mais en réalité ces modèles sont dans la norme pour d'autres groupes culturels (Marcus & Kitayama, 1991). Enfin, les modèles d'attachement, comme le tempérament, ne sont pas toujours stables au fil du temps et peuvent être modifiés par les changements de tempérament de l'enfant, de la vie familiale et du contexte environnemental.

La *référence sociale*, une autre étape socio-émotionnelle importante, commence également pendant cette période. Imaginez un bébé à cet âge qui tombe en jouant avec ses frères et sœurs et un parent dans l'herbe au parc. L'enfant est tombé sur une surface relativement molle et n'est pas blessé. L'enfant paraît surpris par cette chute mais regarde rapidement vers la figure d'attachement qui sourit et lui dit « Oups ! Tu es tombé. » Le bébé sourit en retour et continue de jouer. Cette interaction indique la référence sociale qui se produit lorsque l'enfant regarde soit la figure d'attachement principale, soit d'autres adultes importants, avant de réagir à des situations ambiguës ou nouvelles. Un autre exemple de cette situation serait qu'un chien inconnu approche l'enfant, les frères et sœurs et le parent alors qu'ils jouent dans le parc. Quand le nourrisson voit ses frères et sœurs et son parent caresser le chien et guider l'enfant dans l'interaction avec le chien, l'enfant utilisera ces réponses comportementales et émotionnelles pour évaluer la nature de la situation et réagir en conséquence. Même si les nourrissons se méfient des étrangers ou des nouveaux animaux, ils sont plus susceptibles de répondre positivement s'ils voient la figure d'attachement manifester des émotions positives en réponse à l'étranger ou à la présence de l'animal.

La référence sociale peut aussi donner aux enfants l'opportunité de découvrir et d'imiter la manière de réagir aux aspects de leur environnement social. En d'autres termes, elle fournit une base pour acquérir des connaissances sur les nuances sociales liées à la culture. Par exemple, dans un contexte où différentes classes sociales coexistent, un nourrisson d'une classe inférieure peut être témoin, et par la suite apprendre à imiter, la soumission en présence de personnes d'une classe supérieure en regardant les interactions entre la figure d'attachement principale et les individus de la classe supérieure. De plus, si cet enfant a grandi en Inde, il peut apprendre à un âge précoce par la référence sociale à utiliser uniquement sa main droite pour manger : en Inde, la main droite est la main « propre » tandis que la gauche est la main « sale », utilisée pour se nettoyer après la défécation.

La Référence sociale

La référence sociale est le terme utilisé pour décrire la façon dont les enfants prennent leurs repères à partir des autres pour décider des émotions et actions appropriées dans une situation spécifique.

Cette dominance prématurée de la main droite peut ensuite mener l'enfant vers une connaissance précoce de la droite et de la gauche en comparaison à des enfants de son âge dans d'autres pays, montrant comment la référenciation sociale peut favoriser l'apprentissage des nuances sociales liées à la culture et peut conduire à des différences culturelles supplémentaires.

La référence sociale continue de se développer tout au long et au-delà de la petite enfance, puisque les individus prennent leurs repères à partir des autres pour apprendre à réagir de manière appropriée aux différentes situations émotionnellement stimulantes ou utilisent les réponses des autres en comparaison avec leurs propres états émotionnels et préférences. Cette étape indique également que l'enfant prend conscience de la différence entre soi et les autres, ainsi que les désirs et les sentiments des autres. Correspondant à cette prise de conscience croissante, une autre étape importante de cette période est la capacité de l'enfant à suivre des instructions simples données par d'autres, qui apparaît vers neuf à dix mois et continue de progresser plus tard dans l'enfance. Dans ce cas, l'enfant jouant avec le chien peut être en mesure de suivre le commandement de sa mère de donner au chien un bâton pour jouer, et l'enfant sera très probablement capable de s'y soumettre en suivant les instructions de la figure d'attachement principale.

De treize à dix-huit mois

Pendant cette étape, des signes plus concrets de la conscience de soi se développent. Les enfants sont maintenant conscients que leur corps, leurs émotions et leurs comportements sont des entités distinctes de celles de leur figure d'attachement principale et des autres. Les nourrissons à ce stade commencent à se reconnaître, une étape cruciale du développement. Un exemple frappant de cette conscience de soi est illustré par le premier regard dans le miroir d'un enfant. Bien qu'initialement surpris, la plupart des enfants apprennent rapidement qu'ils se regardent eux-mêmes et non pas quelqu'un d'autre. Fait important, les études interculturelles ont montré des différences significatives dans les réponses des enfants occidentaux et non-occidentaux quand ils regardent leur reflet dans le miroir (Broesch et al, 2010). Alors que la reconnaissance dans le miroir peut être un marqueur du concept de soi grandissant chez les enfants occidentaux, ce n'est nécessairement pas le cas pour les nourrissons non-occidentaux. A ce titre, la considération de la reconnaissance de soi dans le miroir comme un indice de la conscience de soi dans le développement de l'enfant est influencé par le contexte culturel dans lequel l'enfant est élevé.

Les changements au cours de cette période montrent aussi des progrès dans le développement affectif puisque les enfants sont alors capables de jouer avec leurs pairs à travers l'imitation ou le jeu partagé et peuvent également faire preuve d'empathie envers les autres. L'empathie est la capacité de refléter et de ressentir les émotions démontrées par une autre personne. Quand les enfants voient des démonstrations d'émotions chez leur figure d'attachement principale, en particulier l'émotivité négative, les enfants peuvent la réconforter ou manifester leur propre détresse personnelle, bien que cette réponse empathique apparaisse généralement vers l'âge de deux ans. A ce stade leur sens de la conscience de soi se développe et les enfants continuent de différencier leurs expériences émotionnelles des autres, mais montrent aussi des signes de comportement pro-social.

Tableau A.2.1 Résumé des étapes principales du développement entre zéro et deux ans

	Etapes cognitives et linguistiques : stimulation et interaction sociale	Etapes socio-émotionnelles et comportementales : relations d'attachement
De zéro à six mois	<ul style="list-style-type: none"> • Meilleure différenciation des stimuli externes (sons, couleurs etc.) • Reconnaissance des expressions du visage • Marque une préférence pour les personnes et les stimuli familiers, interactions en face-à-face • Amélioration des capacités d'attention et de mémorisation (les nourrissons peuvent se souvenir de certaines personnes, lieux ou objets). • Usage des pleurs pour exprimer les besoins essentiels (faim, soif, réconfort, etc.) • Emergence de précurseurs du langage : gazouillement (2 mois) et babillage (4 mois) • Attention conjointe : la figure d'attachement et le bébé font des grimaces et des bruits chacun leur tour 	<ul style="list-style-type: none"> • Autorégulation précoce du comportement et des émotions basées sur l'établissement d'activités régulières et de routines (ex : manger, dormir etc.) • Les cycles de sommeil deviennent plus prévisibles aux environs de huit semaines • Détournement du regard : réaction normale à la sur-stimulation et à l'excitation • Sourire social : en réponse aux visages humains familiers (6 semaines) et initié par le bébé (3 ou 4 mois) • Multiples démonstrations d'émotions à l'âge de six mois (ex : frustration, colère, tristesse, etc.) • Différences individuelles et contextuelles de tempérament
De sept mois à un an	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité de perception et sensorielle croissante • Amélioration des capacités d'attention et de mémorisation : dépendent de la familiarité de la situation, des personnes ou de la motivation de l'enfant • Permanence de l'objet (huit mois) : les objets et personnes existent toujours même quand on ne les voit et ne les entend pas • Emergence de capacités langagières : babillage en interaction avec la figure d'attachement, parfois 1er mot à 12 mois ou lors de l'étape suivante • Pointent vers un objet (ex : un jouet) vers un an • Apprennent et répondent à l'appel de leur nom 	<ul style="list-style-type: none"> • Développement des relations d'attachement : lien de l'enfant avec la figure d'attachement principale • Angoisse de séparation : manifestation d'angoisse quand la figure d'attachement part • Référence sociale : <ul style="list-style-type: none"> - Comment réagir à des situations ambiguës ou nouvelles - Facilite l'acquisition de nuances sociales liées à la culture - Différenciation entre soi et les autres
De 13 à 18 mois	<ul style="list-style-type: none"> • Expansion de leur répertoire de premières compétences cognitives : <ul style="list-style-type: none"> - Permanence de l'objet : cherchent l'élément caché dans plus d'un endroit - Mémoire et souvenirs : délais grandissant entre le comportement observé et son imitation dans d'autres contextes - Après le 1er mot (huit-18mois) : extension du vocabulaire jusqu'à environ 200 mots 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Conscience de soi</i> : reconnaissance de soi-même • Premières manifestations d'empathie : capacité à refléter et ressentir les émotions manifestées par une autre personne (ex : quand les enfants voient des démonstrations d'émotivité négatives chez leur figure d'attachement, ils manifestent leur propre angoisse personnelle ou essayent de réconforter la figure d'attachement)
De 19 mois à deux ans	<ul style="list-style-type: none"> • Progrès cognitifs de la mémoire, résolution de problèmes et attention: <ul style="list-style-type: none"> - Développement et exécution de plans d'actions (ex : bâtir une structure) - Jeu de simulation ou de faire-semblant (20 mois) et thèmes de jeu basés sur la vie quotidienne • Compétences langagières avancées: <ul style="list-style-type: none"> - Combinaison de deux ou plusieurs mots - Remplacement de parties d'un mot avec des voyelles ou consonnes plus faciles à dire - Extension du vocabulaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Usage du langage et d'autres comportementaux pour réguler l'expérience émotionnelle • Conscience croissante des autres • Emergence d'émotions plus complexes (ex : embarras, culpabilité, honte, etc.) • Plus faible intensité de l'angoisse de séparation • Premiers signes de maîtrise de soi : capable d'attendre pour se livrer à une tâche agréable • Jeu : imitation des autres, usage du langage et choix de jeux basés sur les stéréotypes de genre

De dix-neuf mois à deux ans

La petite enfance approchant, le nourrisson devient conscient des noms de différents états émotionnels et commence à utiliser le langage et d'autres comportements pour réguler son expérience émotionnelle. Par exemple, l'enfant peut être en mesure de nommer un état interne de sentiments et de le dire à son parent (« Je suis en colère ! ») ou de faire un câlin à son parent triste, montrant une capacité croissante d'empathie. Conformément à la conscience croissante des autres pendant ces dernières étapes de l'âge de nourrisson, les émotions les plus complexes émergent à ce moment, comme l'embarras, la culpabilité et la honte, consistant toutes des réponses émotionnelles aux points de vue des autres sur le comportement de l'enfant. Par exemple, quand une enfant de deux ans est surprise avec les mains dans la boîte à biscuits, elle semble répondre avec embarras aux réprimandes de sa mère et commence à pleurer en se rendant compte que son action n'était pas autorisée. Dans les premières étapes, ce même enfant aurait seulement pleuré par surprise et par colère quand sa mère lui aura retiré les biscuits.

Les comportements révélateurs de l'angoisse de séparation diminuent en intensité au cours de cette étape et les nourrissons commencent à montrer un niveau supérieur de capacité de régulation émotionnelle, telle que la gratification différée. Bien que la maîtrise de soi à cet âge varie selon les différences individuelles, certains nourrissons commencent à pouvoir attendre pour se livrer à une tâche agréable ou recevoir une récompense, si on leur demande. Les comportements de jeu pendant cette période tournent autour de l'imitation d'autres enfants, même si le langage est aussi utilisé pour décrire ou diriger le jeu et que les enfants commencent à faire des choix basés sur les stéréotypes de genre.

Le nourrisson en bref

La période de la naissance à deux ans est une période passionnante de progrès incroyables dans le développement cognitif, langagier, socio-émotionnel et comportemental, résumés dans le Tableau A.2.1. Durant les premiers mois, le nourrisson dépend principalement de la figure d'attachement pour ses besoins essentiels et pour faciliter ses différents progrès développementaux dans plusieurs domaines : à l'âge de deux ans l'enfant présente des signes de conscience de soi, d'indépendance, de coordination sociale et d'empathie, qui continuent de se développer tout au long de la petite enfance et des années préscolaires, préparant le terrain pour l'engagement social et les apprentissages.

LE DEVELOPPEMENT NORMAL DES ENFANTS ENTRE LA FIN DE LA PETITE ENFANCE ET L'AGE PRESCOLAIRE : DE DEUX A CINQ ANS

La fin de la petite enfance se réfère généralement à la période s'étendant de deux ans à trois ans. Les années dites préscolaires – correspondant à l'âge de la scolarité en maternelle - sont typiquement comprises entre trois et cinq ans. En raison du chevauchement temporel entre ces périodes de développement, il semble raisonnable de discuter les principales étapes développementales, qu'elles soient cognitives, socio-émotionnelles ou comportementales, de la fin de la petite enfance à l'âge préscolaire, comme une seule et même période développementale s'étendant de l'âge de deux ans, à l'âge de cinq ans. Pendant cette période, les enfants continuent à négocier et équilibrer leur dépendance envers l'adulte qui

s'occupe d'eux, avec leurs désirs d'indépendance. Ils deviennent plus indépendants à l'approche de l'âge scolaire, l'école primaire étant souvent leur première aventure dans le monde, au-delà de leur famille immédiate et de leur communauté.

Les principales étapes cognitives et linguistiques

Une importante étape cognitive se déroule entre deux et cinq ans, composée d'un accroissement des capacités de l'enfant dans les domaines de la mémoire de travail, de l'attention soutenue, de la résolution de problèmes et de l'organisation, ce qui facilite les premiers apprentissages de l'enfant, et le prépare ainsi à l'école. La théorie de Piaget sur le développement cognitif, nomme cette période l'âge *pré-opérationnel*, où le tout-petit fait des progrès dans ses capacités de représentation mentale des événements ou des histoires, mais reste *égocentrique*, centré sur lui-même, dans ses pensées (Piaget, 1954). Toutefois, les recherches récentes suggèrent une vision plus flexible du développement cognitif à cet âge, chez le tout-petit et l'enfant d'âge maternel, qui progressent dans leurs capacités à s'identifier à l'autre, ou à comprendre ses points de vue.

Un parent, d'un enfant de 3 ans, est préoccupé et recherche des conseils auprès d'un professionnel de la santé mentale. Le parent est inquiet parce que son enfant parle longuement avec un ami imaginaire, avec lequel l'enfant dit jouer à plusieurs jeux différents. L'enfant a donné un nom à son ami imaginaire, insiste pour que cet ami vienne partout avec la famille, et s'énerve quand les autres membres de la famille mettent en doute son existence. Alors que ce comportement est inhabituel chez l'enfant de 7 ou 8 ans, il peut tout à fait être normal lors de la petite enfance ou à l'âge préscolaire. Cela correspond au développement normal de l'enfant, qui inclue des *jeux sociodramatiques* complexes, comprenant l'apparition d'amis imaginaires, en lien avec une capacité croissante de représentations mentales.

Le jeu de « faire semblant » avec les pairs, débute à deux ans ou deux ans et demi, et se complexifie progressivement jusqu'à l'âge de quatre ou cinq ans, quand les enfants commencent à enrichir les uns avec les autres, leur jeu de faire semblant (Davies, 2004). Le jeu de faire semblant indique que les enfants ont la capacité mentale de se représenter leur monde avec et sans jouets, et qu'ils peuvent créer des séquences imaginaires ou des représentations d'événements réels ou factices. L'apparition d'un ami imaginaire est normal à cet âge et n'est que l'un des variants du jeu sociodramatique, qui peut aussi inclure jouer au papa et à la maman, jouer au docteur, faire semblant d'être un super héros, ou faire parler des jouets ou d'autres choses. Bien qu'à cette étape les enfants jouent souvent à faire comme si les objets pouvaient parler ou penser, ils savent de plus en plus distinguer les objets animés et inanimés. Les jeux sociodramatiques supposent, mais aussi consolident, d'autres capacités cognitives et socio-émotionnelles, comme la mémoire de travail, l'attention, le raisonnement, le contrôle de soi, la capacité de collaborer, de se projeter, capacités qui toutes s'accroissent et se développent pendant cette période.

À l'âge de trois ou quatre ans, les jeunes enfants en viennent à comprendre la *double représentation*, c'est-à-dire la reconnaissance du fait qu'un objet symbolique, comme une photographie ou la maquette d'une station de train, est à la fois un objet et un symbole de quelque chose d'autre, comme un membre de la famille ou un train. En parallèle de ces avancées dans les représentations mentales, les enfants font la transition entre, d'un côté la croyance dans des êtres magiques et imaginaires - comme les fées, les sorcières, les vampires, les gobelins-, vers l'âge

de deux ou trois ans, ou la recherche d'explications logiques à ces personnages de fiction - comme le Père Noël-, et cela vers l'âge de cinq ou six ans.

Toutefois, les croyances autour de la magie et de l'existence d'un autre monde, vont varier en fonction des croyances culturelles et des normes, et le fait de continuer à croire à ces personnages n'est pas nécessairement pathologique dans certains contextes culturels ? Par exemple, dans le Chili moderne, beaucoup de personnes de la communauté Mapuche, croient que la sorcellerie est la première cause de maladie et de malheur. Parmi les mapuches, il n'est pas étonnant de trouver des enfants, adolescents et adultes qui croient en l'existence de sorcières et en leurs pouvoirs magiques. Pour cette raison, les soignants qui travaillent avec ces communautés, doivent tenir compte de ces croyances pour se faire une représentation de leur développement normal.

Tandis que la résolution de problèmes cognitifs durant la prime enfance dépend d'essais et d'erreurs, la résolution de problème à cette période du développement, est améliorée par la meilleure capacité de l'enfant à soutenir son attention, s'engager dans des comportements planifiés et utiliser des scripts cognitifs, ou des modèles internes de comportements et d'expériences antérieurs, pour toutes les résolutions de problèmes quotidiens, avec des objectifs d'interprétation. Par exemple, à l'âge de la petite enfance, il est possible de savoir comment construire une structure plus grande et plus stable avec ses cubes, après l'avoir appris en regardant ses pairs ou ses parents, et ainsi l'intégrer dans ses apprentissages pour la construction d'une plus grosse structure de cubes dans le future. En terme d'interprétation quotidienne d'expériences, les enfants entre deux



Photo: San Jose Library

et cinq ans, peuvent typiquement relater les étapes ou actions en lien avec des activités comme aller rendre visite à un proche (« Nous sommes allés voir mamie, elle nous a fait à diner, nous avons regardé un spectacle, nous sommes rentrés à la maison »), ou une journée passée à l'école. La pensée à ce stade, devient également plus orientée autour des causes et des effets des relations aux autres, et la capacité mnésique s'accroît autour de quatre items. La résolution de problèmes peut aussi exister à travers l'étayage et le support parental, et à travers le développement de l'utilisation du langage privé de l'enfant. Le langage privé se rencontre dans le discours des tout-petits et des préscolaires quand ils se parlent à eux-mêmes à voix haute, se donnant des conseils à eux-mêmes quand ils résolvent des problèmes, par exemple en réfléchissant, ou en planifiant leur comportement (Berk, 2006). Cette étape clef peut aussi concerner le développement important de la mémoire, la catégorisation et de la conscience de soi-même.

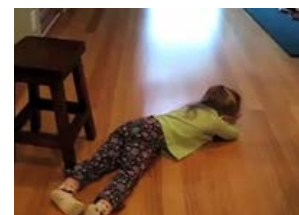
Certains aspects cognitifs et linguistiques qui caractérisent les apprentissages scolaires, apparaissent à ces âges, quand les enfants apprennent en avance à lire, écrire et compter. Bien que l'apprentissage de telles capacités varie considérablement en fonction de l'exposition au langage au domicile de l'enfant, ainsi que du statut économique et du contexte culturel, beaucoup d'enfants apprennent, pendant leur petite enfance, et leurs années préscolaires, à compter et à réciter leur alphabet. Les enfants peuvent aussi habituellement rapporter des détails d'une histoire aux autres, et poser des questions pour clarifier leur compréhension, et cela vers l'âge de cinq ans. D'autres compétences langagières continuent à se développer et à s'améliorer entre deux et cinq ans. Ce sont les domaines du vocabulaire et de la construction de phrases. D'importantes étapes constituent l'enrichissement du vocabulaire de l'enfant, environ 2 000 mots à cinq ans, leur capacité à donner la définition de mots connus, et à intégrer de nouveaux mots dans des phrases en les entendant, vers la fin de la période préscolaire.

Les enfants de deux ans assemblent des phrases avec seulement deux ou trois mots. A l'âge de quatre ou cinq ans, les enfants peuvent typiquement communiquer avec des phrases qui ont un agencement grammatical plus complexe, en utilisant des verbes à des temps différents, et en parlant avec des échanges verbaux cohérents avec les autres.

Les principales étapes socio-émotionnelles et comportementales

De nombreux changements socio-émotionnels apparaissent chez les enfants d'âge préscolaire. Alors que les tout-petits peuvent se soumettre à la demande ou aux exigences parentales, les enfants plus âgés sont davantage réfractaires, comme s'ils tentaient d'équilibrer en même temps leur besoin d'étayage parental et leur autonomie grandissante. La transition, pour les tout-petits et les préscolaires, se fait à travers une période de majoration, puis de diminution, d'une certaine agressivité et de crises de colères, cela leur permettant de gagner en compréhension de leurs émotions propres, et de celles de leur entourage.

Dans l'après-midi, une mère vient chercher sa fille au domicile d'un parent proche. Elle assiste à une scène d'agressivité entre son enfant et le cousin de celui-ci, qui a le même âge. Le cousin, ayant bousculé son enfant alors qu'il était tranquillement en train de jouer, ce dernier mord son cousin en retour. La maman est stupéfaite, embarrassée, et se demande comment cela a pu se passer – sa fille n'a jamais tapé personne à la maison, et a appris à s'exprimer en utilisant



Les chercheurs ont récemment décomposé le modèle de la crise de colère. Cliquez ici pour accéder au lien (1:54)

des mots, quand elle est énervée. Comme il est demandé à la maman où son enfant a appris ce comportement, la maman commence à s'inquiéter, elle se demande si ce comportement est normal à cet âge, ou s'il est le reflet d'un trouble du comportement débutant. Ce type de comportement agressif est normal pour les tout petits et même les préscolaires. A l'âge de 2 ans, il y a communément une majoration de l'agressivité physique, ce qui peut inclure le fait de mordre, de frapper ses pairs, les membres de sa famille, ou ses parents. Les *crises de colères* sont aussi fréquentes dans la petite enfance. Ces démonstrations émotionnelles violentes peuvent être l'expression d'une résistance de l'enfant aux demandes parentales, d'une frustration à un événement externe, ou encore d'un sentiment de fatigue ou de faim. Les crises de colère apparaissent typiquement entre 1 et 3 ans, quand les enfants sont encore en chemin pour acquérir le langage nécessaire à la description de leurs émotions et de leurs envies. Ces crises doivent décroître significativement, de même que les comportements d'agressivité physique, vers 4 ou 5 ans, quand les enfants connaissent davantage de vocabulaire autour du thème des émotions, qu'ils sont plus capables d'autorégulation, et que leurs connaissances s'accroissent sur la façon convenable, socialement acceptée, d'exprimer ses émotions. Même si les comportements comme mordre, frapper, ou les crises de colères peuvent embarrasser les parents – particulièrement quand ces comportements surviennent dans un lieu public comme à la crèche ou au supermarché – ces comportements sont normaux pour les enfants de cet âge, dans les limites du raisonnable.

Alors que les comportements d'agressivité physique diminuent au cours de cette période, les agressions verbales et les autres types d'agression, comme les agressions « instrumentales », voient le jour. Tandis que les comportements agressifs des enfants de deux ans, sont de nature « réactive » (en réponse à un événement externe), les enfants entre trois et 4 ans ont tendance à avoir des comportements plus instrumentalisés, ou calculés, orientés vers un but particulier (Berk, 2006). Par exemple, un enfant de quatre ans, peut agir de manière agressive, pour avoir un jeu convoité, alors que l'enfant de deux ans du précédent exemple mord son cousin en réponse au fait d'avoir été bousculé. D'un autre côté, les enfants peuvent devenir, à ce moment, davantage compétents dans la résolution d'un problème social, spécialement en montrant un comportement approprié aux adultes et à ses pairs. Dans l'ensemble, le comportement agressif est normal au cours de cette période, mais doit décroître quand les enfants entrent dans l'âge scolaire, en Cours Préparatoire (CP), vers environ 5 ou 6 ans.

Une autre étape socio-émotionnelle importante dans l'expression et la compréhension des émotions des autres, apparaît dans cette période. En particulier, les enfants développent à ce stade un comportement et une expression linguistique plus complexe dans l'expression des émotions, incluant l'empathie et la compassion. Par exemple, en voyant sa mère devenir triste et contrariée un soir, un enfant de deux ans pourrait coller à cette détresse parentale. Au contraire, un enfant d'âge préscolaire utilisera des actions physiques comme des mots pour la réconforter, en demandant « qu'est-ce qu'il ne va pas maman ? », et en serrant sa maman dans ses bras, et même répéter des mots apaisants qu'il a entendu de la part de sa mère ou d'autres proches, comme « ça va aller ». Au cours de cette période développementale, les enfants en viennent à compter plus sur les mots que sur le comportement pour exprimer comment ils se sentent et pour comprendre les sentiments des autres. A l'âge de trois ou quatre ans, les petits-enfants et les

préscolaires deviennent plus précis dans leur appréciation des émotions et dans les comportements en lien avec les émotions des autres, ce qui inclue leurs pairs. C'est aussi pendant cette étape que les enfants créent leur première relation d'amitié, ce qui va prendre de plus en plus d'importance quand l'enfant aura atteint l'âge scolaire. Il y a une plus grande compréhension des normes culturelles en ce qui concerne l'expression des émotions, autrement dit les *règles d'expressions émotionnelle* ; elles deviennent plus implicites, et les enfants prennent davantage conscience de quand exprimer une émotion donnée. La diminution normale des crises de colère à la fin de cette période est due à la majoration des capacités linguistiques, mais un autre facteur qui y contribue, est aussi la reconnaissance par l'enfant préscolaire que ces démonstrations d'émotions ne sont pas appropriées, quel que soit la situation. D'autres règles dans l'expression des émotions, comme quand montrer une excitation et quand rire (en jouant, ou après que papa ait fait une blague), et quand être calme (quand maman est au téléphone, dans les célébrations religieuses), sont davantage comprises et ancrées chez l'enfant. L'expression des émotions ainsi que les convictions morales qui commencent également à émerger à ce moment, sont largement influencées par les pairs, les parents et le contexte culturel global dans lequel évolue l'enfant.

La capacité de l'enfant à décrire son état mental et les caractéristiques d'autres états, grandissent en même temps que la conscience de soi et les capacités langagières. Quand on demande à un enfant de deux ou trois ans de décrire son meilleur ami, le petit enfant s'appuiera sur le prénom de l'enfant, mais n'utilisera pas dans sa description de certains aspects physiques de son ami, comme le sexe ou l'âge, ni ses compétences comportementales. Au contraire, un enfant en fin d'âge préscolaire décrira les autres en qualifiant leurs émotions, attitudes et leurs traits caractéristiques. A cet âge, au cours d'une description des traits physiques et du sexe, un enfant peut décrire son meilleur ami comme quelqu'un qui est « drôle, et bon joueur de foot, et qui gagne souvent. » Pendant cette période, les enfants en viennent aussi à reconnaître leurs différences culturelles et ethniques entre des groupes. Finalement, les enfants atteignent une étape clef, qui est celle de la *constance du genre*, c'est-à-dire l'idée que le genre ne peut être changé. Ils deviennent ainsi plus attentifs aux stéréotypes comportementaux liés au genre, à l'âge de cinq ou six ans, adhèrent plus souvent aux attentes liées au genre dans leurs jeux ou leur comportement, attentes qui peuvent varier en fonction des cultures et de l'environnement. Quand un enfant américain de trois ans s'amuse à jouer au papa et à la maman et s'habille comme une petite fille, à l'âge de cinq ans ce préscolaire doit plutôt choisir de jouer aux voitures ou à d'autres jeux d'action avec ses pairs masculins, adhérant ainsi au stéréotype comportemental classique en Amérique du Nord. La constance du genre peut aussi influencer la façon dont l'enfant envisage son futur rôle dans le monde du travail, bien que cela varie en fonction des cultures. Considérons un garçon de cinq ans, nord-américain, qui a l'habitude de dire à son père qu'il veut être professeur. Un jour, l'enfant surprend son père en lui disant qu'il ne veut désormais plus être professeur. Quand son père l'interroge sur cette nouvelle résolution, il statue simplement : « Je ne peux pas – tous les professeurs sont des femmes ». Au contraire, un enfant camerounais au même âge pourrait avoir une expérience différente, du fait que dans son école, seulement des hommes sont professeurs.

Il est important de savoir que certains comportements se modifient du fait

de la maturation physique, dans le domaine du développement comportemental, pendant la petite enfance et l'âge préscolaire. Entre deux et cinq ans, les enfants deviennent plus compétents pour se nourrir eux-mêmes, pendant qu'ils apprennent aussi à se laver seul, expériences qui entrent dans le répertoire comportemental de ce moment de la vie, quand la majorité des enfants arrivent à une relative indépendance vers quatre, cinq ans. Alors que la puberté, ou maturation sexuelle, ne commence pas avant 11 ou 12 ans, les petits enfants et les préscolaires, continuant leur avancée dans leur conscience d'eux-mêmes, deviennent plus curieux sur ce sujet, et commencent à s'explorer eux-mêmes sur le plan de la sexualité. Un comportement normal à cet âge est de se toucher eux-mêmes, ou de poser des questions sur les organes génitaux à ses parents ou à ses pairs, et de montrer ses parties génitales. Alors que beaucoup de parents sont inquiet de voir le comportement de leur enfant devenir plus sexualisé, ce comportement est tout à fait normal, dans une certaine mesure. Néanmoins, un comportement sexuel insistant ou coercitif, et la connaissance ou l'imitation d'un acte sexuel adulte est habituellement un comportement atypique et peut indiquer par exemple un abus sexuel ou une surexposition. Comme pour les autres étapes développementales clés, les changements physiques et comportementaux de cette période doivent être appréhendés dans le contexte individuel de l'enfant tout en tenant compte des différences contextuelles.



Cliquez sur la photo pour voir une courte vidéo (6:18) illustrant certains stades du développement intellectuel de Piaget

Focus sur la petite enfance et l'âge préscolaire

La petite enfance et la période préscolaire montre des changements significatifs dans leur compréhension d'eux-mêmes et des autres, ce qui s'explique par l'achèvement de stades développementaux dans les domaines de la représentation mentale, de la résolution de problème et dans d'autres compétences cognitives, comme le domaine du langage, des processus socio-émotionnels et comportementaux ; cela est résumé dans le tableau A.2.2. Dans de nombreuses cultures, le terme des stades de la petite enfance et de la période préscolaire, correspond au fait d'être prêt pour les apprentissages pédagogiques ou la scolarité, qui débute habituellement à l'âge de six ou sept ans.

LE DÉVELOPPEMENT NORMAL DE L'ENFANT : DE SIX À ONZE ANS

Quel que soit la culture d'appartenance, la période développementale qui s'étend de l'âge de six à onze ans, est un temps où les enfants deviennent plus impliqués dans le monde social, et accumulent des compétences pour un usage ultérieur, c'est-à-dire pour l'âge adulte, grâce aux apprentissages scolaires, ou, dans les sociétés où il n'y a pas d'accès à l'école, grâce à l'apprentissage de leur futur emploi ou de leur rôle familial. Les enfants deviennent plus sensibles aux normes culturelles, aux règles et aux lois, et commencent progressivement à déplacer leur attention, des relations avec les parents, vers des activités sociales et entre pairs, et plus particulièrement quand ils atteignent 11 ans et débutent l'adolescence.

Principales étapes cognitives et linguistiques

Entre six et onze ans, les enfants font d'importants progrès dans le traitement de l'information dans les domaines de l'attention, de l'automatisation et de la mémoire, ainsi que dans d'autres opérations mentales. Vers sept ans, les enfants sont classiquement capables de diriger leur attention vers un groupe précis

Tableau A.2.2 Principales étapes développementales à la fin de la petite-enfance et dans les années préscolaires : de deux à cinq ans

Principales étapes cognitives et linguistiques : la représentation mentale	Principales étapes socio-émotionnelles et comportementales : Equilibre entre demandes parentales et besoin d'autonomie de l'enfant
<ul style="list-style-type: none"> • Jeu sociodramatique (à l'âge de trois ans) : <ul style="list-style-type: none"> - Reflet de la capacité croissante dans le domaine des représentations mentales (amis imaginaires, etc.) - Implication et renforcement des autres capacités cognitives et socio-émotionnelles (cad mémoire de travail, attention, raisonnement, contrôle de soi, collaboration, capacité de se projeter, etc.) • Représentation duelle (trois ou quatre ans) : la reconnaissance du fait qu'un objet symbolique (une photographie) est à la fois un objet, et un symbole de quelque chose d'autre (un membre de la famille) • Recherche continue d'explications logiques et des relations de cause à effet (période du « pourquoi ») • Scripts cognitifs: Modèles internes créés à partir de comportements et d'expériences antérieurs de l'enfant, qui le guident dans son comportement actuel • La mémoire s'étend grâce à 4 dimensions : • Langage privé: l'enfant se parle à voix haute, lui permettant ainsi de résoudre lui-même les problèmes qu'il rencontre • Apprentissage en avance de la lecture, de l'écriture et du calcul • Enrichissement du vocabulaire de l'enfant, jusqu'à environ 2000 mots à l'âge de cinq ans • Phrases grammaticalement complexes à l'âge de quatre ou cinq ans 	<ul style="list-style-type: none"> • Crises de colères classiques : <ul style="list-style-type: none"> - Apparaissent entre un et trois ans, et diminuent en même temps que le comportement d'agressivité physique, vers quatre, cinq ans - En lien avec l'acquisition de compétences dans le domaine du langage et de l'auto-régulation • Diminution des agressions réactionnelles - (en réponse à un événement externe) et augmentation des agressions verbales et instrumentales (orientées vers un but) • Un comportement agressif est normal durant cette période mais doit diminuer vers l'âge de cinq ou six ans • Comportement et expression linguistique des émotions, plus complexes (empathie et compassion) • Développement des premières amitiés • Emergence des convictions morales et des règles d'expressions émotionnelles : normes culturelles de l'expression des émotions • Capacité croissante de l'enfant à décrire son état mental et les spécificités de ses proches: <ul style="list-style-type: none"> - De l'âge de deux à trois ans, les descriptions sont liées aux attributs physiques - De l'âge de quatre à cinq ans, les descriptions sont liées aux émotions, aux attitudes et aux traits caractéristiques • Constance du genre: le genre ne peut pas changer ; les enfants deviennent plus attentifs aux stéréotypes comportementaux liés au genre, à l'âge de cinq, six ans • Maturation physique : ils s'alimentent et se lavent seuls • Curiosité sexuelle et auto-exploration : normaux dans une certaine mesure

de stimuli, ou une seule tâche, en ignorant simultanément des stimuli extérieurs. Alors qu'un enfant de cinq ans a de grandes difficultés à se concentrer sur des tâches académiques car il entend d'autres enfants parler ou jouer à l'extérieur de la classe, à huit ou neuf ans, la plupart des enfants peuvent se concentrer sur leur document, ou rapidement se recentrer dessus. Cette attention sélective est nécessaire pour la pensée critique et l'apprentissage de nouvelles compétences ou informations (Berk, 2007). Le contrôle de soi joue aussi un rôle dans la capacité attentionnelle de l'enfant, comme les attentes sociétales, transmises par le biais de l'école et d'autres environnements d'apprentissage.

Un père dit à ses deux enfants, âgés de six et dix ans, de se préparer à partir rapidement de la maison, car ils sont en retard pour fêter le dixième match

de football de l'aîné. Le père dit, « Mettez tous les deux vos chaussures, mettez vos vestes, emportez votre goûter, et remplissez vos bouteilles d'eau pendant que je démarre la voiture ». Quand le père revient à la maison, l'enfant de dix ans est prêt à partir, mais l'enfant de six ans a besoin que son père et son grand-frère lui rappellent plusieurs étapes, comme d'emmener son goûter et de remplir sa bouteille d'eau. « Mon fils de six ans est vraiment en dehors du coup » pense le père, se demandant si son jeune fils a un problème d'attention ou de mémoire. Bien que pendant ce laps de temps, la capacité mnésique et l'aptitude à enregistrer et à extraire l'information augmente et s'améliore, devenant plus rapide et plus efficace, l'année des onze ans marque le moment où l'enfant est capable de conserver en mémoire des enchaînements d'étapes, et de suivre les instructions de manière plus efficace que lors des premières années d'école. Dans cet exemple, l'enfant de six ans n'a pas développé la capacité et l'efficacité mnésique de son grand frère. Mais pendant ces années, l'enfant plus jeune peut aussi compter sur la mémoire *basée sur l'essentiel*, c'est-à-dire les éléments fondamentaux de ce qu'il est amené à apprendre ou de ce qui se passe autour de lui (Berk, 2007). Alors que l'enfant de six ans ne peut se souvenir que de certaines parties du match, son frère aîné rentrera à la maison avec une mémoire plus exhaustive ; mais les deux enfants se souviendront tous deux de « l'idée » générale de ce qui s'est passé, à savoir que l'équipe du frère aîné a gagné le match.

Les enfants acquièrent aussi de nombreuses compétences pour améliorer ou augmenter leur mémoire pendant cette période, en commençant, spontanément, à utiliser des stratégies cognitives dites de répétition. Ils vont ainsi, par exemple, créer des catégories et des signaux mentaux, ou se répéter une information donnée, pour s'aider à se rappeler de certaines tâches ou procédés importants. Quand il commence à apprendre les règles du football à l'âge de huit ans, l'enfant plus âgé de notre exemple, se répète souvent quelques règles pendant qu'il joue, ou après que son entraîneur lui ait lui-même rappelé, ce qui constitue pour lui une méthode pour perfectionner sa mémoire. Rapidement, la connaissance de ces règles de jeu devient plus automatique, car la mémoire implique désormais le processus d'automatisation. L'automatisation, ou automaticité, renvoie à l'action de s'exercer, ou de répéter une nouvelle donnée, avec l'ensemble des pensées ou des comportements liés à cette donnée, jusqu'à ce que ce processus devienne plus routinier (Davies, 2004). L'automaticité est un composant nécessaire à l'apprentissage de presque toute nouvelle tâche ou compétence, comme les tâches scolaires que sont la lecture, l'écriture, la résolution d'opérations mathématiques, ou d'autres compétences comme apprendre à jouer au football.

Grâce à ces améliorations dans le traitement de l'information, les enfants entre six et onze ans, vont pouvoir accéder à des opérations cognitives de plus en plus complexes. Durant la période préscolaire, la majorité des enfants ne savent pas différencier leur droite de leur gauche, et la plupart ne comprennent pas quand leurs parents leur demandent d'« attendre cinq minutes » avant d'avoir un goûter. Les préscolaires ont une orientation dans le temps et dans l'espace limitée, alors qu'à partir de six ans, les enfants deviennent plus compétents dans ce domaine. A cet âge, un enfant peut distinguer sa propre droite de sa gauche et il peut, à partir de sept ou huit ans, reconnaître la droite et la gauche chez les autres. Le temps et les dates prennent plus de sens après sept ans, quand la majorité des enfants peuvent facilement identifier le jour de leur anniversaire, et ils comprennent aussi

Le classement

se réfère à la capacité de tri des objets ou des situations, en accord avec les caractéristiques propres d'un élément, comme la taille, la couleur, la forme ou le type. Cette capacité se développe durant la phase d'opérations concrètes, habituellement entre sept et douze ans

pourquoi on leur dit d' « attendre cinq minutes » pour leur goûter. Les autres opérations mentales incluent plus de sophistication dans la classification et la catégorisation des objets ; ils peuvent être regroupés par les enfants, en fonction de leurs caractéristiques spécifiques comme la forme, la taille, la longueur, la couleur, ce qui permet d'augmenter la capacité de l'enfant en terme de traitement des informations auditives et visuelles. Il est important de noter que les enfants ne classifient pas tous les objets de la même façon selon les aires culturelles. Les enfants, dans de nombreuses communautés, particulièrement s'ils ne fréquentent pas beaucoup l'école, vont assembler les objets selon leur fonction plutôt que selon d'autres caractéristiques comme la taille, la forme, ou la couleur. Par exemple, un enfant avec plus d'expériences pratiques, car travaillant dans la ferme familiale par exemple, peut classer un sarcloir et une pomme de terre dans le même groupe, parce que c'est avec le sarcloir qu'on bêche la pomme de terre.

La résolution de problèmes et le raisonnement sont aussi améliorés pendant l'enfance, du fait que la pensée devient plus organisée, créative et flexible, et que la capacité de métacognition, ou « la pensée sur la pensée », se développe. En lien avec ce processus, l'auto-régulation cognitive, ou le procédé de contrôle de ses propres pensées et actions, lors de l'apprentissage de nouvelles compétences ou en résolvant des problèmes, apparaît aussi pendant cette période et continue de se développer pendant l'adolescence, permettant ainsi une meilleure résolution de problèmes abstraits. Finalement, la capacité à lire, à écrire et à compter, à l'âge de six ou sept ans, évolue et devient incroyablement sophistiquée quand les enfants s'engagent dans les exercices scolaires. L'enfant peut alors passer de l'apprentissage de la lecture, au début de l'école élémentaire, à l'utilisation de cette même capacité à lire pour apprendre de nouvelles informations, et cela vers l'âge de onze ans.

Pendant la période étudiée, le développement cognitif influence le degré de compétence du langage de l'enfant. Par exemple, du fait que l'enfant améliore sa capacité à traiter l'information, particulièrement dans les aires de l'attention sélective et de la mémoire, il est plus à même d'apprendre de nouveaux mots, d'intégrer ces mots dans des phrases, et de les insérer dans des structures grammaticales qu'il a apprises à l'école ou dans ses conversations. Une importante étape linguistique d'enrichissement du vocabulaire, a lieu entre six et onze ans, l'enfant pouvant connaître jusqu'à 10 000 mots pendant cette période. De l'âge de neuf à onze ans, les enfants peuvent aussi comprendre le double sens de nombreux mots, comme lorsque les mots sont utilisés de manière métaphorique. Par exemple, quand on donne une image à un enfant à l'école pour un bon comportement, et qu'on lui dit « tu es un champion », il comprend alors à cette période, qu'il a fait du bon travail, et qu'on le compare alors à la réussite d'un champion. Quand les grands-parents appellent l'enfant, pendant sa petite enfance et ses années préscolaires, habituellement, l'enfant va regarder fixement le téléphone, en disant quelques mots par moment, et en parlant avec une certaine réticence dans le haut-parleur. Vers six ans, l'enfant devient plus à l'aise pour utiliser le téléphone, et il commencera à parler plus clairement au téléphone vers sept, huit ans. Les enfants font aussi beaucoup de progrès dans leurs compétences conversationnelles pendant cette période, acquérant la *capacité de nuance*, c'est-à-dire la capacité de communiquer en changeant progressivement le sujet de la conversation (Berk, 2007). Tandis que les conversations avec les grands-parents habituent l'enfant à répondre à une série de questions, entre six et onze ans, l'enfant commence à donner spontanément,

de nouvelles informations aux grands-parents, et à leur poser des questions en lien avec la conversation. Cependant, la progression de l'enfant en qui concerne le vocabulaire et ses autres compétences linguistiques pendant ce stade, dépendront de ses capacités cognitives et varieront, en outre, selon le contexte culturel et les normes sociétales.

Principales étapes socio-émotionnelles et comportementales

L'enfance est aussi le moment de développer la maîtrise de soi et des autres, incluant l'*estime de soi*, la régulation émotionnelle, le fait de prendre du recul, le développement de la morale, et des relations avec ses pairs. Comme les enfants commencent à se comparer les uns avec les autres, et reçoivent des retours de la part de leurs professeurs et des autres adultes, le niveau de l'estime de soi, ou le sentiment de valeur personnelle, commence à diminuer en comparaison avec celui qu'il atteignait pendant la petite enfance et les années préscolaires. Un jour, à la maison, après l'école, une fille de dix ans fait remarquer à sa mère : « Je ne suis plus très forte en danse... donc je ne vais pas aller au cours d'aujourd'hui ». Cela surprend la maman, car habituellement sa fille aime son cours de danse de l'après-midi, et aime à s'entraîner régulièrement devant les autres. Après quelques questions sur ce qu'elle venait de lui annoncer, sa fille lui explique qu'elle a vu un autre groupe de filles s'entraîner à danser pendant la récréation, et qu'elle s'est rendu compte qu'elle n'était pas aussi douée que ces filles, dans ce qu'elle a pu en voir, et dans la réaction positive de ses pairs à cette démonstration improvisée. L'estime de soi de cet enfant de dix ans, a été modifiée par le biais de son interaction avec le monde social, qui prend plus de poids désormais, par rapport aux années précédentes.

L'estime de soi pendant cette période est de plus en plus basée sur les compétences perçues par l'enfant, ou par le positionnement de son groupe de pairs, ou encore à travers l'identification aux parents, enseignants, ou aux autres jeunes (Schaffer & Kip, 2010). Les facteurs culturels et les différences de genre influent à la fois sur le développement de l'estime de soi, et sur le degré avec lequel les enfants font des comparaisons sociales avec les autres. Par exemple, les enfants de culture asiatique ont une moins bonne estime d'eux-mêmes, malgré de bien meilleurs résultats dans de nombreux domaines scolaires. Les filles nord-américaines ont également un niveau d'estime de soi plus bas à cette période, comparativement à celui des garçons.

Le besoin de contrôle de soi augmente pendant cette étape développementale car les enfants s'engagent dans des actions raisonnées, qui se déroulent souvent en grand groupe (comme à l'école). Cet engagement nécessite deux compétences particulières du contrôle de soi : la *tolérance à la frustration* et le *contrôle de l'impulsivité*. Alors qu'un très jeune garçon veut immédiatement une récompense, entre six et onze ans, les enfants apprennent à attendre cette récompense, et s'engagent dans des activités autres que les jeux, et parviennent à conformer leur comportement aux normes attendues de leur groupe de pairs, et au contexte. Cela est en partie facilité par l'observation des pairs, lorsqu'eux-mêmes utilisent leur capacité de contrôle de soi. Le contrôle de soi varie également en fonction du caractère – certains enfants sont capables d'un meilleur contrôle de leurs désirs et de leur impulsivité, en regard de ce que leurs pairs sont capables de faire, ainsi que d'une capacité plus ou moins grande à gérer la frustration.

Les enfants entre six et onze ans sont encore davantage attentifs aux différents rôles et stéréotypes liés aux genres, que dans la période développementale précédente. L'exploration du rôle lié au genre, qui survient pendant cette période, est liée à des modèles qui sont du même sexe qu'eux, et qui peuvent être des pairs, les parents, ou d'autres membres de la famille, des professeurs, ou des célébrités. Le sens de l'identité de genre qui s'étend alors, peut aussi avoir des conséquences sur l'image de soi, et faciliter la socialisation de genre. Bien que les filles et les garçons peuvent bien sûr développer des amitiés avec des enfants de sexe opposé, quand ils ont entre six et onze ans, un regard dans la cours de récréation d'une école élémentaire, montre que les groupes se constituent essentiellement entre enfants du même sexe ; les filles et les garçons jouant séparément et aimant à se parler les uns le autres, dans un groupe de même sexe. Les groupes de filles préfèrent rester ensemble, discuter, plutôt que de jouer à chat ou de faire une activité sportive, alors que beaucoup de garçons privilégient ces jeux lors de leurs temps libres, à l'école. Ce type de répartition au sein de groupes du même sexe, a été retrouvé invariablement dans toutes les cultures.

Le développement et la régulation émotionnels se poursuivent jusqu'à la moitié de la période appelée l'enfance, et sont facilités par des avancées simultanées dans les domaines cognitifs et linguistiques. Dès huit ans, les enfants commencent à réaliser qu'ils peuvent expérimenter plus d'une émotion à la fois, et ils deviennent aussi plus doués pour évaluer l'éventail d'émotions, et leurs combinaisons, chez ceux qui les entourent. Bien que les enfants prennent conscience de certaines émotions comme la fierté, la honte, la culpabilité, ou la gêne, pendant la période préscolaire, ils vont avoir une connaissance plus approfondie de ces émotions complexes, et vont ainsi pouvoir adapter leur comportement en réponse à de tels sentiments, ce qui leur permet de gagner en maturité. Quand une petite fille de trois ans ne peut pas jouer avec le jouet qu'elle voudrait, elle peut se mettre à crier

Des enfants sri lankais jouant sur une plage
(Photo: Dhammika Heenpella)



et à pleurer de frustration. Sa mère réalise alors que sa fille est non seulement contrariée, mais aussi très fatiguée et a besoin de faire une sieste. Une fille de onze ans peut aussi être contrariée de la même façon, si elle ne peut pas se coucher aussi tard que son frère alors qu'elle regarde une émission télévisée, mais elle peut avoir une meilleure compréhension de la situation, et se rendre compte aussi qu'elle est fatiguée, et qu'elle va devoir se lever tôt le lendemain matin pour aller à l'école. Habituellement, dans ce cas-là, une jeune fille de onze ans ne criera pas et ne pleurera pas parce qu'elle n'a pas eu ce qu'elle voulait, et elle pourra même être capable d'aller au lit après quelques mots échangés sur le sujet avec ses parents, plutôt que de passer de longs moments à débattre avec eux (à l'adolescence, il est très probable, dans cette situation, que la jeune fille débattrait longuement avec ses parents pour essayer d'obtenir ce qu'elle veut)

Pendant cette période, les enfants apprennent aussi à réguler et à gérer leurs réponses émotionnelles et comportementales, à travers deux stratégies adaptatives, qui sont plus courantes chez les enfants de dix ans. Bien qu'il soit peu probable que l'enfant de onze ans de l'exemple précédent ait besoin d'utiliser une stratégie adaptative pour réguler sa contrariété, engendrée par le refus de ses parents de veiller tard, ce même enfant sera probablement davantage amené à utiliser ses capacités adaptatives quand elle découvrira qu'elle n'est pas invitée à la fête d'anniversaire d'une fille très populaire de l'école. *L'adaptation centrée sur la résolution du problème* apparaît quand les enfants parviennent à identifier si la solution du problème auquel ils sont confrontés, est réversible ou non, puis ils envisagent d'autres possibilités d'y faire face, et mettent en œuvre la solution choisie. La jeune fille de onze ans de notre exemple, s'interroge sur le fait de demander si elle peut participer quand même à la fête, ou alors envisage de demander à une amie qui est invitée, d'interroger celle qui fête son anniversaire, et de lui demander pourquoi la jeune fille de onze ans n'a pas reçu d'invitation. Mais elle n'est tout de même pas très à l'aise avec ces différentes options. Quand ce type d'adaptation centrée sur la résolution du problème n'est pas fonctionnel, ou non applicable, les enfants s'engagent habituellement dans des *stratégies centrées sur l'émotion*, où l'enfant va s'appliquer à gérer ou à contrôler sa détresse via d'autres stratégies, comme la recherche de soutien social. La jeune fille de onze ans décide alors de parler à une autre amie de cette fête, et de dire à cette amie comment elle se sent : elle l'appelle au téléphone pour lui raconter cela, et se sent alors rapidement mieux, malgré l'absence d'invitation à cette fête.

Un autre état émotionnel complexe est l'empathie, qui continue à se développer pendant cette période. Les enfants deviennent plus fins dans leur capacité à penser sur les pensées et émotions des autres, et connaissent une majoration de leur capacité à *prendre du recul*, qui façonne aussi leur capacité à éprouver de l'empathie. Ils peuvent simultanément réfléchir à leurs propres pensées et sentiments, et, dans le même temps, évaluer et comprendre les pensées et sentiments des autres ; de plus, vers dix ans, ils commencent également à prendre conscience d'un troisième point de vue, qui est impartial. Dans l'exemple ci-dessus, quand la jeune fille de onze ans appelle son amie à la recherche d'un soutien du fait d'être exclue d'une fête d'anniversaire, l'amie qu'elle appelle est capable d'empathie avec la détresse de la jeune fille de onze ans, elle examine ses propres sentiments au sujet de cette fête, et discute de ce que la jeune fille qui fête son anniversaire, aurait pu penser et ressentir lorsqu'elle a décidé de ne pas inviter tout le monde à sa soirée.

Le développement de la morale à ce stade est aussi en lien avec le développement de l'empathie des enfants, en ce fait que les jeunes sont de plus en plus capables d'intégrer les points de vue des autres dans leur vision du monde, et dans leur sens de la moralité. Le point de vue moral des enfants, ou leur sens de ce qui est « mauvais » ou « bon » à cette période, est typiquement dominé par les lois, reflétant une conscience élevée des normes culturelles et sociétales, des lois et des coutumes. Cependant, le développement moral des enfants dépend aussi du contexte environnemental immédiat, et des interactions qu'ils observent dans leur famille et leur voisinage, même si ce qu'ils voient diffère ou dévie en comparaison avec la majeure partie des lois et coutumes sociétales et culturelles. Les *croyances normatives*, ou les croyances de l'enfant sur ce qu'est un comportement approprié, peut varier considérablement selon l'exposition des enfants à des comportements

Tableau A.2.3 Principales étapes développementales dans l'enfance : de six à onze ans

Principales étapes cognitives et linguistiques : Amélioration du traitement de l'information	Principales étapes socio-émotionnelles et comportementales : Développement du soi et autres contrôles
<ul style="list-style-type: none"> • Meilleur contrôle de soi et utilisation de l'attention partagée, ciblée, et sélective • Mémoire basée sur l'essentiel : éléments fondamentaux de ce qui est appris et de ce qui se passe • Meilleure utilisation des compétences pour améliorer ou augmenter sa mémoire, et automatisation • Orientation et organisation spatio-temporelle : différenciation de la droite et de la gauche • Classement et catégorisation des objets • Augmentation de la capacité à traiter les informations auditives et visuelles • Développement de la métacognition « penser sur la pensée », et de l'autorégulation cognitive, le processus de contrôle de ses propres pensées et actions • Emergence de compétences sophistiquées dans le domaine de l'écriture, de la lecture et de l'arithmétique • Augmentation du vocabulaire : Jusqu'à 10 000 mots • Compréhension du double sens des mots et des métaphores • Avancées dans les compétences conversationnelles : acquisition des nuances, liées au changement progressif du sujet d'une conversation donnée 	<ul style="list-style-type: none"> • L'estime de soi ou le sentiment de valeur personnelle : <ul style="list-style-type: none"> - Diminue du fait de comparaisons interpersonnelles. - Est basée sur les compétences perçues, ou le statut d'un groupe de pairs, ou l'identification avec des adultes référents - Est influencée par les facteurs culturels et les différences de genre • Meilleur contrôle de soi : <ul style="list-style-type: none"> - Lié au retard de satisfaction et au contrôle de l'impulsivité - Facilitée par l'observation des pairs faisant preuve de contrôle de soi - Influencé par le caractère de l'enfant • Meilleure connaissance des rôles et des stéréotypes de genre : <ul style="list-style-type: none"> - Le développement du sens d'identité de genre peut influencer sur l'estime de soi et faciliter la socialisation de genre - Il y a généralement une ségrégation des groupes sociaux selon le genre • Majoration du développement émotionnel, de la régulation, et de l'adaptation : <ul style="list-style-type: none"> - Adaptation centrée sur la résolution du problème: tentative de résolution du problème - Adaptation centrée sur l'émotion: tentative de gestion et de contrôle des réponses en lien avec une détresse émotionnelle • Développement de l'empathie et de la morale: du fait de l'augmentation des capacités des enfants à prendre du recul. • Amitiés basées sur une confiance réciproque, sur la gentillesse, le soutien, et le plaisir partagé dans certaines passions ou activités communes • La persécution des pairs commencent à apparaître. • Des intérêts sexuels et/ou amoureux peuvent commencer à se développer à cette période

agressifs ou déviants, le développement des convictions normatives dans le début de l'enfance étant prédictif de celui retrouvé à la fin de l'enfance, en particulier pour ce qui est des comportements agressifs (Huesmann & Guerra, 1997).

Un intérêt accru pour les règles et les lois, a aussi des répercussions sur les relations des enfants avec leurs pairs, et dans le choix de leurs activités ludiques, entre six et onze ans. Pendant cette période, les enfants créent des amitiés basées sur une confiance réciproque, sur la gentillesse, le soutien et le plaisir partagé dans des activités ou passions communes. Beaucoup d'enfants s'impliquent désormais dans les jeux régis par des règles, comme les sports ou les activités qui nécessitent de prévoir des stratégies, et les enfants se répartissent eux-mêmes dans des groupes de pairs différents, lors d'activités se déroulant sur des temps libres. Les enfants, à cet âge, qui se comporte d'une manière sociable et non-agressive, sont d'habitude plus populaires et plus socialement acceptés, que ceux qui sont renfermés sur eux-mêmes et maladroits.

La persécution des pairs ou l'intimidation, commence aussi à apparaître plus fréquemment pendant cette période. Classiquement, les agresseurs sont socialement rejetés, agressent les enfants qui sont l'objet d'attaques physiques ou verbales, et s'en prennent à des victimes qui sont moins sûrs d'elles-mêmes, plus faibles physiquement, et introverties sur le plan social, ou encore à ceux qui présentent une différence nette par rapport à leurs pairs sur le plan physique, ou sur d'autres plans. Les catégories des agresseurs et des victimes ne sont pas mutuellement exclusives, car certaines victimes peuvent agresser d'autres enfants et inversement, ce qui définit une catégorie de jeunes dits agresseur-victime, qui se lancent dans ces deux types de comportement (Cook et al, 2010). Par exemple, un garçon de huit ans est constamment bousculé par un autre pair du même âge, en cours de récréation. Ce dernier garçon, de huit ans aussi, est plus grand et plus fort que le petit garçon de huit ans qu'il pousse sans arrêt, et souvent, cet agresseur de huit ans, s'autorise à prendre l'argent du déjeuner du garçon le plus faible. La plupart des autres enfants de l'école ne vont pas sympathiser avec cet agresseur de huit ans, car il a l'air méchant la plupart du temps, et son comportement lui attire fréquemment des ennuis avec le directeur de l'école. Après qu'il a quitté l'école, ce même garçon de huit ans marche jusqu'à chez lui avec deux de ses voisins, et il est alors, presque tous les jours, confronté à un enfant de onze ans, plus grand et plus fort que lui, qui le met au sol régulièrement, lui demandant son argent du déjeuner. Dans ce cas, le garçon de huit ans qui agresse dans la cour de récréation, est aussi victime d'un agresseur plus âgé.

Comme les enfants poursuivent leur maturation physique, leur curiosité sexuelle et l'exploration de soi continuent également, dans les limites d'un comportement approprié avec l'âge de l'enfant, comme décrit dans les sections précédentes concernant la petite enfance et les années préscolaires. Bien que les garçons et les filles, à cet âge, se répartissent eux-mêmes dans des groupes de pairs du même sexe, les intérêts sexuels et amoureux peuvent commencer à apparaître à cette période, même si ces intérêts deviennent plus manifestes avec le début de la puberté, à l'adolescence.

Focus sur l'enfance

Le développement des enfants entre six et onze ans, leur permet d'atteindre d'importantes étapes en lien avec l'entrée dans le monde social, étapes qui sont

résumées dans le tableau A.2.3. Entre ces âges, les enfants travaillent à développer une certaine maîtrise dans les domaines scolaires et sociaux, ils s'y intéressent en effet davantage, et s'impliquent dans leur groupe de pairs. A la fin de cette période, les changements cognitifs, linguistiques, socio-émotionnels, et comportementaux que les jeunes ont traversés, les préparent pour leur transition vers l'adolescence, ainsi que pour la formation de leur identité personnelle.

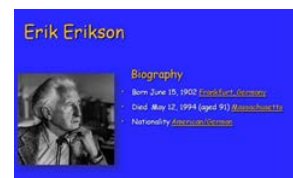
LE DÉVELOPPEMENT NORMAL À L'ADOLESCENCE : DE 12 À 18 ANS

L'adolescence est considérée depuis longtemps comme un temps de changement dans de multiples domaines, et particulièrement dans les domaines physiques et socio-émotionnels. Avec les changements pubertaires qui débutent chez la plupart des enfants vers onze ans, les modifications hormonales impactent le fonctionnement des jeunes, impactent le développement des aires de la cognition et du langage, et jouent aussi un rôle en ce qui concerne leurs compétences socio-émotionnelles et comportementales. L'adolescence connaît aussi un déplacement important, qui est le passage d'un intérêt assez équivalent entre ses parents et ses pairs, à une attention plus forte portée à son groupe de pairs. L'adolescence est aussi une période accrue de prise de risques par les jeunes, que ce soit dans leurs comportements ou dans leurs expériences (Guerra & Bradshaw, 2008), et ils deviennent aussi plus sensibles à l'influence de leurs pairs. Dans l'ensemble, l'adolescence est une période qui prépare les jeunes à la transition vers l'âge adulte et à la leur future identité d'adulte (Erikson, 1968).

Principales étapes cognitives et linguistiques

Les principales étapes cognitives entre 12 et 18 ans peuvent être caractérisées par l'accroissement, chez l'adolescent, de la conscience de soi et de la *métacognition*, autrement dit, l'augmentation de l'attention et de la connaissance de ses propres processus de pensée. Pendant cette période, les adolescents sont de plus en plus centrés sur eux-mêmes, et peuvent aussi améliorer leurs stratégies d'autorégulation. Cependant, du fait des modifications hormonales qui surviennent au début de la puberté, et malgré la plus grande complexité des processus de raisonnement et des opérations mentales formelles, les adolescents peuvent devenir plus impulsifs et moins attentifs par moment, et ils vont également avoir du mal à prendre des décisions et à évaluer en amont les conséquences de leur comportement.

Les distorsions cognitives sur le soi, apparaissent aussi avec l'augmentation de la conscience de soi de l'adolescent – on appelle *public imaginaire* la conviction d'être le centre d'attention de la plupart des autres personnes (Berk, 2006). Etudions l'exemple suivant. Avant de partir de la maison pour une fête familiale pendant les vacances, une mère dit à son fils de treize ans et à sa fille de quinze ans, qu'ils doivent porter leurs plus beaux habits, et suggère alors à sa fille de mettre sa nouvelle robe longue, et à son fils, le pull que sa grand-mère lui a offert. Quand la famille est prête à partir, la fille de quinze ans descend avec une robe courte et beaucoup de maquillage, que sa mère lui demande alors immédiatement d'enlever. La fille de quinze ans s'énerve, argumentant avec sa maman, et s'écriant que la robe longue c'est « pour les bébés » et que « tout le monde remarquera que je n'ai pas le droit de mettre du maquillage ! ». Secouant la tête, la mère demande à sa fille de retourner en haut, d'enlever son maquillage et de se changer pour mettre une robe plus longue. Quand le garçon de treize ans descend à son tour, la mère est



Cliquez sur la photo pour visionner une courte vidéo (12 :02) sur les étapes de développement psychosocial du théoricien Erik Erikson

également surprise de constater qu'il ne porte pas le bon pull ; il a décidé de mettre, à la place, son maillot de basket. Son fils dit à sa mère : « tous les autres cousins vont porter leur maillot, et s'ils voient ce stupide pull, ils vont tous se moquer de moi ! ». La mère se demande comme ses enfants sont devenu si autocentrés ; ses enfant n'ont jamais agi de la sorte, plus jeunes.

Une autre distorsion cognitive classique pendant cette période est la *fable personnelle*, qui résulte de la notion de public imaginaire. Les adolescents en viennent à penser qu'ils sont le centre de l'attention, car ils se sentent particuliers et uniques. Grâce à la fable personnelle, les jeunes adolescents pensent aussi que leurs sentiments et émotions sont différents, souvent plus intenses et terribles, que ceux des autres. Il est plutôt habituel qu'un jeune contrarié s'exclame devant sa famille en disant qu'ils « ne comprendront jamais » comment un adolescent se sent. La fable personnelle peut aussi donner lieu à un sentiment d'invulnérabilité et de singularité, ce qui crée une propension à un comportement fait de prise de risques. Par exemple, une jeune adolescente de quinze ans, qui expérimente les drogues et l'alcool, peut penser : « certaines personnes deviennent accros aux drogues, mais pas moi », ou une jeune fille de seize ans, qui s'engage dans des pratiques sexuelles à risque, peut se dire : « certaines femmes tombent enceintes, ou sont infectées par le VIH, mais ces choses-là ne m'arriveront jamais ».

Malgré ces distorsions cognitives et les difficultés à prendre des décisions rationnelles, et à gérer leur impulsivité, les adolescents sont de plus en plus performants pour les opérations mentales formelles, et leurs compétences pour le traitement de l'information et leur autorégulation cognitives s'améliorent dans l'ensemble. D'autres étape cognitives importantes en regard de cela, sont la meilleure capacité de planification et de résolution du problème, le raisonnement et la pensée abstraits, et la capacité à comprendre, comparer et intégrer des perspectives théoriques complexes.

La majorité des progrès linguistiques dans l'adolescence est en continuité avec les autres étapes précédentes, comme l'enrichissement du vocabulaire du milieu de l'enfance, et l'affinement des structures grammaticales. Le vocabulaire des adolescents peut croître jusqu'à 40 000 mots à l'âge de 18 ans, et inclure un nombre important de termes abstraits, avec des adolescents qui deviennent experts dans l'intonation à donner à des mots plus difficiles (Berk, 2006). Avec ces progrès dans les domaines du vocabulaire et de la grammaire, vers dix-huit ans, les adolescents peuvent, en général, lire et comprendre la littérature adulte. Enfin, les adolescents augmentent également leurs compétences dans le domaine de la pragmatique. A quatorze ans, les adolescents utilisent et comprennent les nuances conversationnelles, comme le sarcasme ou l'ironie, et à l'âge de dix-huit ans, leur modèle de communication ressemble de plus en plus à celui qui est attendu dans leur contexte sociétal, et est adapté aux différentes situations environnementales qu'ils sont amenés à rencontrer.

Principales étapes socio-émotionnelles et comportementales

Les adolescents sont plus conscients d'eux-mêmes que les jeunes enfants, et s'engagent davantage dans des comportements faits de prise de risques, et d'expérimentations diverses (Guerra & Bradshaw, 2008), particulièrement quand ils sont encouragés par leurs pairs vers ce type d'attitudes. Le développement socio-émotionnel et comportemental pendant cette période, est caractérisé par une lutte



Le désir de se conformer aux normes d'une bande ou d'un groupe devient plus marqué au début de l'adolescence

pour revendiquer sa propre identité et autonomie, bien que souvent dans un contexte qui les contraint à une certaine dépendance envers leurs parents, en ce qui concerne les besoins de base (nourriture, vêtements, budget, transports). Au cours de l'adolescence, les jeunes entament de nombreuses étapes importantes de leur développement, sur le plan socio-émotionnel et comportemental, qui toutes, les préparent à la transition vers l'âge adulte.

Du fait d'une meilleure conscience de soi et découverte de soi dans l'adolescence, survient des fluctuations dans l'estime de soi, la régulation émotionnelle, et dans l'élaboration globale de l'identité, chez le jeune. Les adolescents ont une estime de soi qui augmente, ou un haut sens de leur propre importance et de leur caractère considéré comme unique, mais, en même temps, ils expérimentent aussi plus fréquemment l'autocritique, la tristesse et la colère. L'intensité, élevée ou basse, de chacune des expériences émotionnelles, est liée au changement hormonal qui survient pendant la puberté, ainsi qu'à l'augmentation des métacognitions et des dimensions d'estime-de soi, qui inclue désormais les performances scolaires ou professionnelles, et les compétences sociales, dans les relations d'amitié avec ses pairs, mais aussi les relations amoureuses, et l'attrance qu'ils exercent sur l'autre.

Des variations de l'humeur et du comportement, légères à modérées, sont normales et habituelles. Un adolescent rentre chez lui un jour, avec une humeur joyeuse, après avoir bien réussi un examen ; il agit de manière joyeuse, et parle à sa mère de sa journée. Deux jours plus tard, le même adolescent devient irritable, ignore sa famille et refuse de parler à sa mère de tout ça, mais redevient agréable au dîner, laissant sa mère complètement perdue. Cette attitude peut être secondaire à un conflit avec sa petite amie, qu'il appelle pour s'excuser avant le dîner, ou à n'importe quelle déception passagère. Malheureusement, ce type d'émotion est fréquent parmi les adolescents, et peut être lié à de fréquents désaccords avec l'entourage, le plus souvent avec les parents. Les désaccords avec les parents

augmentent classiquement entre douze et quatorze ans, mais à l'âge de dix-huit ans, les adolescents sont moins enclin à ces humeurs, et éprouvent moins de désaccords avec leurs parents, en règle générale.

En termes de relations avec leurs pairs, les jeunes entre douze et dix-huit ans, ont tendance à se regrouper spontanément dans une *bande* ou un groupe, chaque groupe ayant ses propres normes, attitudes et système de valeurs. L'importance de la *conformité* au groupe de pairs, va émerger pendant l'adolescence. Le besoin de se conformer aux standards d'une bande de jeunes, est plus apparent chez les jeunes adolescents entre douze et quatorze ans, ces jeunes ayant tendance à vouloir se vêtir de la même façon que leurs pairs, et à adopter les mêmes activités pendant les temps libres, et les mêmes goûts en ce qui concerne les médias (films, télévision, musique), tout cela leur permettant de les aider à définir leur comportement et leur identité. Un père est troublé par les nouveaux goûts, et le nouveau style vestimentaire, de sa fille de quatorze ans ; tout à coup, elle ne s'habille plus qu'en noir, exactement comme deux de ses amies, et elle lui demande très fréquemment, si elle peut se teindre les cheveux en violet. La musique venant de sa chambre est différente de d'habitude, et le papa a remarqué que sa fille a aussi commencé à se mettre du vernis à ongles noir. Quand il l'interroge sur ses nouveaux goûts en termes de vêtements et de musique, sa fille se fâche, et elle répond à son père qu'elle est enfin devenue « elle-même ». Son père se moque en lui disant qu'elle est surtout devenue une copie conforme de ses amies. Alors la jeune fille de quatorze ans s'énerve encore plus, et rétorque à son père qu'il ne la comprend pas du tout, et qu'elle est plus « alternative » qu'aucune autre de ses amies.

Six mois plus tard, cette même jeune fille rend visite à un cousin plus âgée qu'elle, et revient en portant un nouveau haut à fleurs, brillant et coloré, et ses ongles sont vernis en rose. « Qu'est devenu tout ce noir que tu portais ? » demande le père. La jeune fille de quatorze ans lève les yeux au ciel, et dit à son père : « le noir c'est fini », et elle continue dans son nouveau style vestimentaire pour le reste de l'année, style qui va être bientôt adopté par ses autres amies. Cependant, à l'âge de dix-huit ans, le père de la jeune fille va remarquer que son style et ses goûts se sont stabilisés, et varient beaucoup moins par rapport au début de l'adolescence de sa fille. A dix-huit ans, quand la jeune fille regarde les anciennes photos où elle était tout en noir, elle rit et se souvient combien il était important pour elle de s'habiller exactement comme ses amies, ou son cousin.

Une telle influence exercée par les pairs, comme les choix des vêtements et de la musique, ne vont généralement pas à l'encontre des convictions morales et des attitudes préexistantes de l'adolescent, bien que certains groupes de pairs peuvent avoir des normes plus déviantes que d'autres. Par exemple, des jeunes agressifs vont s'assembler au sein de groupes antisociaux, qui majorent alors leur comportement délinquant. Certains adolescents peuvent rejoindre un vrai gang, ou juste traîner avec d'autres pairs qui s'amusent ensemble de comportements antisociaux, comme « tagger » ou faire des graffitis sur des immeubles publics, boire de l'alcool, et prendre des drogues. Ces groupes antisociaux peuvent aussi influencer des jeunes moins agressifs, qui rejoignent ce groupe par un processus particulier, le fait d'être entraîné dans la déviance, processus par lequel les pairs agressifs et délinquants s'entraînent mutuellement, ou se renforcent socialement les uns les autres, dans le développement de comportements antisociaux, notamment avec des jeunes moins agressifs qui y sont alors associés (Dishion et al, 1996;

Poulin et al, 1999). Par exemple, un adolescent moins déviant, qui s'associe de manière occasionnelle avec un groupe composés de pairs plus antisociaux, peut recevoir une reconnaissance sociale, une protection physique, de la part des autres jeunes agressifs, ou des invitations à des fêtes très privées, seulement après avoir volé l'alcool de ses parents - pour l'apporter à ses pairs-, tout cela entraînant un renforcement de son problème comportemental. La *pression des pairs* pour se conformer aux normes ou au comportement du groupe de pairs, influence aussi l'implication des adolescents à la fois dans des comportements pro-sociaux et antisociaux, ces derniers dépendants de la nature du groupe de pairs, bien que la pression et l'influence des pairs diminuent quelque peu en intensité vers dix-huit ans, quand l'identité personnelle et les convictions morales sont consolidées (mais pas encore tout à fait stables).

Le manque de compétence dans la prise de décisions rationnelles des adolescents, et l'augmentation de l'impulsivité pendant cette période, peut conduire à davantage d'expérimentations en ce qui concerne les comportements déviants, comme manquer des cours ou faire l'école buissonnière, l'utilisation et l'abus de drogues et d'alcool, avoir des conduites sexuelles à risque, et avoir des actes violents ou agresser (Guerra & Bradshaw, 2008), et ce particulièrement quand de telles attitudes sont sanctionnées par son groupe de pairs. Dans l'exemple ci-dessus, l'adolescent est plus enclin à voler de l'alcool à ses parents pour les donner à ses amis, parce que son groupe de pairs se retrouve souvent pour boire. C'est pour cette raison que de nombreux programmes de prévention ont lieu au collège et au lycée, s'adressant ainsi aux adolescents, qui sont, de manière universelle, plus exposés à ces difficultés. Cependant, l'implication dans ces comportements problématiques va dépendre énormément des différences individuelles, et du groupe social ainsi que de l'environnement dans lequel évolue les adolescents. La persécution des pairs continue aussi pendant l'adolescence, bien qu'elle soit moins de nature physique que la persécution qui a lieu en école primaire.

Une jeune fille de quinze ans est assise devant son ordinateur, et commence à pleurer silencieusement, secouant sa tête devant l'écran, et essayant de fermer rapidement la fenêtre web, avant que sa sœur aînée de vingt ans n'arrive et lui demande ce qu'il se passe. La jeune de quinze ans baisse les yeux, semble embarrassée, et admet finalement qu'un garçon qu'elle a aimé, a posté une photo d'elle - photo qu'il a prise lors de leur premier rendez-vous-, sur un réseau social. Bien que la photo ne soit pas sexuellement explicite, il a écrit quelques commentaires suggestifs sous la photo, insinuant qu'ils sont « allés jusqu'au bout » ensemble, ce qui n'était pas vrai. Une autre fille de quinze ans du même groupe de jeunes, a commenté ce poste en l'insultant, conduisant les autres à faire la même chose, toutes ces réactions négatives étant basées sur la rumeur que le jeune garçon a répandu en postant la photo sur ce réseau social. Ce type d'évènement est symptomatique de la persécution par les pairs, qui peut avoir lieu pendant l'adolescence : elle peut prendre des formes sexualisés, peut survenir indirectement, et est plus fréquente quand les jeunes utilisent internet (cela est appelé harcèlement virtuel ; Williams & Guerra, 2007).

La persécution pendant l'adolescence peut aussi être plus centrée sur des aspects *verbaux et relationnels*, contrairement à l'agression *physique*. De plus, alors que les pairs déviants et agressifs étaient rejetés pendant l'enfance, ces mêmes jeunes peuvent parfois devenir populaires pendant l'adolescence. Par exemple, dans la

Tableau A.2.4 Principales étapes développementales à l'adolescence : De 12 à 18 ans

Principales étapes cognitives et linguistiques : Raisonnement complexe et opérations mentales formelles	Principales étapes socio-émotionnelles et comportementales : Affirmation de sa propre identité et de son autonomie
<ul style="list-style-type: none"> • Amélioration de la compétence dans le traitement de l'information, dans la métacognition, et dans les domaines cognitifs et d'auto-régulation • Augmentation de la conscience de soi et des distorsions cognitives • Public imaginaire : ils pensent qu'ils sont le centre d'intérêt des autres personnes • Fable personnelle : conviction que leurs expériences et leurs sentiments sont uniques • Difficultés avec la prise de décision personnelle et l'impulsivité • Enrichissement du vocabulaire (jusqu'à 40 000 mots à 18 ans) et affinement des structures grammaticales • Progrès dans le domaine conversationnel 	<ul style="list-style-type: none"> • Fluctuation fréquente et intense dans l'estime de soi et les expériences émotionnelles, en lien avec les modifications hormonales. • Augmentation de l'estime de soi dans plusieurs dimensions : la performance scolaire ou professionnelle, les compétences sociales et relationnelles, les relations amoureuses et/ou l'attrance qu'ils exercent sur les autres, etc. • Variations légères à modérées de l'humeur et du comportement : <ul style="list-style-type: none"> – Normal et attendu – Peut conduire à de fréquents désaccords avec l'entourage, particulièrement avec les parents • Importance de la conformité au groupe de pairs : <ul style="list-style-type: none"> – Adaptation aux normes du groupe et à son système de valeurs – Possibilité d'être entraîné dans la déviance et à subir la pression de ses pairs • Plus enclins à avoir des comportements à risque : prise et abus d'alcool ou de drogues, actes de violences ou agressions, harcèlement, etc... • La persécution des pairs devient plus sociale ou centrée sur l'aspect relationnel • La qualité de l'amitié dépend des caractéristiques prosociales comme la confiance mutuelle, la loyauté, et le soutien • Plus grande compréhension de ses propres convictions morales • Amélioration dans la capacité à prendre du recul

situation précédente dans laquelle un adolescent vole de l'alcool à ses parents, cette attitude peut induire un plus grand respect chez les autres membres du groupe, et peut augmenter ainsi sa popularité au sein de l'école. Cependant, les adolescents populaires continuent habituellement à rejeter les jeunes hautement antisociaux, et la qualité des amitiés entre jeunes dépend en règle générale des caractéristiques prosociales, comme la confiance mutuelle, la loyauté et le soutien. Si l'adolescent, qui vole de l'alcool, a aussi forcé un autre jeune à boire jusqu'à ce qu'il, ou ce qu'elle, perde connaissance, le groupe de pairs le plus populaire, rejettera cet adolescent et son comportement déviant.

Comme les adolescents travaillent à développer leur identité, ils atteignent un plus haut degré de compréhension de leur propre conviction morale, et continuent à améliorer leur capacité à prendre du recul. Les adolescents se comportent aussi plus en accord avec leur système de valeurs avec le temps, ce qui peut inclure des dimensions religieuses, culturelles, et d'autres influences, qui ne sont pas forcément partagées par le groupe de pairs, et ce particulièrement vers l'âge de dix-huit ans. Cependant, le développement socio-émotionnel et comportemental ne se termine pas à l'adolescence, mais se poursuit au début de l'âge adulte, en continuant de façonner l'identité du sujet.

Dans de nombreuses sociétés traditionnelles, la transition de l'enfance vers l'adolescence est accompagnée de nombreux rituels, déterminés par la culture. Bien qu'il existe une grande variation selon la culture, il y a une tendance générale à marquer, pour les jeunes, une rupture avec leur vie antérieure, à travers des rites de passage variés, ou des modifications dans le comportement social individuel, qui va alors marquer le début de l'âge adulte. Par exemple, dans la communauté Kurnai en Australie, la relation d'un garçon avec sa mère change considérablement au moment où il est reconnu comme un homme, car il doit alors abandonner ses jeux d'enfants et assumer différentes responsabilités. Fréquemment dans la communauté aborigène australienne, on trouve le rite de passage appelé « walkabout », dans lequel les hommes adolescents sont séparés de leur tribu, et vivent dans une région sauvage pendant un certain temps, marquant, entre autres, la transition vers l'âge adulte.

De manière similaire, dans les sociétés industrialisées, on peut trouver des activités qui ressemblent à ces rites de passages, bien que les rites de passage modernes soient différents dans leur nature. Par exemple, le nombre important d'examens et de concours d'admission que de nombreux adolescents doivent endurer afin d'obtenir l'entrée au collège ou à l'université, peut constituer une initiation dans la société adulte. De la même façon, pour certaines cultures, il est fréquent de célébrer la fin d'un cycle d'études avec des célébrations de remises de diplômes (comme à l'université). Des cérémonies religieuses, comme la Bar Mitzah dans le judaïsme, ou la confirmation dans le catholicisme, peuvent aussi marquer un passage de l'enfance à l'âge adulte. Dans les communautés hispaniques ou latino, la « Quinceañera », une célébration qui se déroule à l'âge de quinze ans, et qui représente l'entrée des jeunes filles dans l'âge adulte, permet l'accès aux jeunes filles à certains privilèges sociaux, comme aller danser, regarder plus de films pour adultes, mettre du maquillage, et d'autres encore. Ces rites de passage marquent une transition de l'adolescence vers l'âge adulte, qui varie considérablement selon les cultures, mais aussi en fonction du groupe ethnique. Les médecins et les autres soignants doivent être attentifs à la culture et au contexte dans lequel leurs patients évoluent, et doivent avoir une sensibilité particulière à cette culture, à la fois dans l'observation des transitions de l'adolescence à l'âge adulte, mais aussi dans les stades antérieurs du développement.

Focus sur l'adolescence

Le développement normal de l'adolescent, à travers les domaines cognitifs, linguistiques, socio-émotionnels et comportementaux, reflète l'implication majeure des enfants dans le monde social, avec un sentiment croissant d'identité, et la préparation de la transition vers l'âge adulte. Certains domaines sont amenés à se modifier pendant l'adolescence, comme les compétences linguistiques et cognitives qui deviennent très performantes, une thymie plus élevée, plus de conflits avec les parents de l'enfant, une certaine conformité avec le groupe de pairs, avec une décroissance de ces comportements vers dix-huit ans. Bien que l'identité et le rôle social ne soient pas complètement consolidés pendant cette période, les étapes importantes qui ont eu lieu à l'adolescence influencent grandement le fonctionnement adulte ultérieur, à travers les multiples domaines développementaux.

CONCLUSIONS

Il est important de comprendre la temporalité et la progression des principales étapes développementales durant la période de la petite enfance, de l'enfance et de l'adolescence, dans les domaines cognitifs, linguistiques, socio-émotionnels et comportementaux. Le développement normal est défini non seulement par l'absence de psychopathologie, mais aussi par la réalisation de ces principales étapes développementales, dans un délai convenable. Cependant, la définition du développement « normal » doit toujours être appréhendée en fonction de la multitude de variations sociétales, ethniques, culturelles et environnementales, qui existent au sein des différents groupes de jeunes. Pour les professionnels de la santé mentale, cette revue sur le développement normal peut aider à l'appréciation du développement antérieur du patient et à l'évaluation clinique actuelle, au choix d'un traitement et d'interventions appropriées, basées sur les connaissances précises du développement de l'enfant. Bien que des écarts par rapport à la moyenne, ou par rapport au temps chronologique attendu du développement, soient possibles et ne soient pas discutés spécifiquement dans ce chapitre, d'autres chapitres de ce volume fournissent des informations complètes sur le traitement de troubles physiques et mentaux variés, qui peuvent subvenir dans l'enfance et l'adolescence. Les professionnels consciencieux, sont encouragés à s'appuyer sur les discussions suivantes concernant le comportement atypique, ainsi que sur ce chapitre traitant du développement normal, pour s'informer davantage sur de nouvelles conceptualisations du fonctionnement pendant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence.

Autres ressources utiles sur internet

- [Centers for Disease Control and Prevention](#)
- [University of Michigan Health System](#) (avec vidéos et informations en espagnol)
- [Child & Family Webguide – Tufts University](#)
- [Child Developmental Institute](#)
- [Palo Alto Medical Foundation](#) (informations disponibles en anglais et espagnol)
- [Medline Plus: Trusted Health Information for You](#)
- [National Institute Of Child Health and Human Development](#)
- [Center of the Developing Child](#)

REFERENCES

- Ahadi SA, Rothbart MK (1993). Children's temperament in the US and China: Similarities and differences. *European Journal of Personality*, 7: 359-377.
- Ainsworth M (1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist*, 34:932-937. doi: 10.1037/0003-066X.34.10.932.
- Berk LE (2007). *Development through the Lifespan*, 4th edition. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Berk LE (2006). *Child Development*, 7th edition. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Broesch T, Callaghan T, Henrich J et al (2010). Cultural variations in children's mirror self-recognition. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42:1018-1029.
- Cook CR, Williams KR, Guerra NG et al (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *Journal of School Psychology*, 25:65-83. doi: 10.1037/a0020149.
- Davies D (2004). *Child Development: A Practitioner's Guide*. New York, NY: Guilford Press.
- Dishion TJ, Spracklen KM, Andrews DW et al (1996). Peer deviancy training in male adolescent friendships. *Behavior Therapy*, 27:373-390. Doi: 10.1016/S0005-7894(96)80023-2.
- Erikson E (1968). *Identity, Youth, and Crisis*. New York, NY: Norton.
- Essex MJ, Armstrong JM, Burk LR et al (2011). Biological sensitivity to context moderates the effects of the early teacher-child relationship on the development of mental health by adolescence. *Development and Psychopathology*, 23:149-161.
- Guerra NG, Bradshaw CP (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development. In Guerra NG, Bradshaw CO (eds) *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122:1-17.
- Hetherington EM, Parke RD, Gauvain M et al (2006). *Child Psychology: A Contemporary Viewpoint*, 6th edition. New York, NY: McGraw Hill.
- Holmbeck GN, Devine KA, Bruno EF (2010). Developmental issues and considerations in research and practice, in Weisz JR, Kazdin AE (eds), *Evidence-Based Psychotherapies for Children and Adolescents*, New York, NY: The Guilford Press, pp28-39.
- Huesmann RL, Guerra NG (1997) Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72:408-419.
- McGue M (1994). Genes, environment and the etiology of alcoholism. In: Zucker R, Boyd G, Howard J (eds) *The Development of Alcohol Problems: Exploring the Biopsychosocial Matrix of Risk*, Washington, DC: National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism, pp1-40.
- Markus HR, Kitayama S (1991). Culture and the self: implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98:224-253.
- Meier MH, Slutske WS, Arndt S et al (2008). Impulsive and callous traits are more strongly associated with delinquent behavior in higher risk neighborhoods among boys and girls. *Journal of Abnormal Psychology*, 117:377-385.
- Piaget J (1954). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International University Press.
- Plomin R, McClearn GE, Smith DL et al. (1995). Allelic associations between 100 DNA markers and high versus low IQ. *Intelligence*, 21:31-48.
- Poulin F, Dishion TJ, Haas E (1999). The peer influence paradox: Relationship quality and deviancy training within male adolescent friendships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45:42-61.
- Rogoff B (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford, University Press.
- Rubin KH, Burgess KB, Hastings PD (2002). Stability and social-behavioral consequences of toddlers' inhibited temperament and parenting behaviors. *Child Development*, 73:483-495.
- Saudino KJ (2005). Behavioral genetics and child temperament. *Journal of Developmental Behavioral Pediatrics*, 26:214-223.
- Seifer R, Schiller M, Sameroff AJ et al (1996). Attachment, maternal sensitivity, and infant temperament during the first year of life. *Developmental Psychology*, 32:12-25.
- Shaffer DR, Kipp K (2010). *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*, 8th Edition. Belmont, CA: Wadsworth.
- Steinberg, L 2010, 'Commentary: A behavioral scientist looks at the science of adolescent brain development,' *Brain and cognition*, vol. 72, no. 1, pp. 160-164. doi: 10.1016/j.bandc.2009.11.003
- Thomas A, Chess S (1977). *Temperament and Development*. New York: Brunner/Mazel.
- Turkheimer E, Haley A, Waldron M et al (2003). Socioeconomic status modifies heritability of IQ in young children. *Psychological Science*, 14:623-628.
- Tuvblad C, Grann M, Lichtenstein P (2006). Heritability for adolescent antisocial behavior differs with socioeconomic status: gene-environment interaction. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47:734-743.
- Wachs TD (2006). The nature, etiology, and consequences of individual differences in Temperament. In Balter L, Tamis-Le Monda CS (eds) *Child Psychology*, second Edition. New York, NY: Psychology Press, pp 27-51.
- Williams KR, Guerra NG (2007). Prevalence and predictors of Internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41:S14-S21. doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.08.018.
- Wong MS, Mangelsdorf SC, Brown GL et al (2009). Parental beliefs, infant temperament, and marital quality: Associations with infant-mother and infant-father

attachment. *Journal of Family Psychology*, 23:828-838.

Zeifman DM (2001). An ethological analysis of human infant crying: Answering Tinbergen's four questions. *Developmental Psychobiology*, 39:265-285.
