



LE PROCESSUS DE DEVELOPPEMENT PSYCHOLOGIQUE ET LA FORMATION DE L'IDENTITE

THE PROCESS OF PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT AND IDENTITY FORMATION

Abdelmajid QOURRICHI

Professeur-chercheur

1Faculté des Sciences Humaines et Sociales UIT-Kénitra, Maroc

abdelmajid.qourrichigmail.com

Benacher Frej

Professeur-chercheur

3Université Littoral Côte d'Opale ULCO -Saint Omer, France

benacher.frej@iscid-co.fr

HAMZA SALAH

Professeur-chercheur

École Normale Supérieure, UMI- Meknès, Maroc

salah.hamza.pto@gmail.com

Date de soumission : 24/01/2023

Date d'acceptation : 24/02/2023

Pour citer cet article :

QOURRICHI. A & al. (2023) « LE PROCESSUS DE DEVELOPPEMENT PSYCHOLOGIQUE ET LA
FORMATION DE L'IDENTITE », Revue Internationale du chercheur « Volume 4 : Numéro 1 » pp : 247- 265

Résumé

Cet article porte sur une réflexion théorique autour du développement psychologique de l'enfant, soient les déterminants cognitifs, affectifs et psycho-sociaux, les étapes qui jalonnent le processus de développement de l'être humain, ainsi que les fonctions qu'en caractérisent. Il illustre également les enjeux du développement psychologique dans la formation et la construction de l'identité psychosociale de l'individu. Les déductions de cette analyse théorique soulignent également que le développement psychologique de l'être humain (d'émotion, de cognition, de personnalité, de relation sociale, etc.) ne s'arrête pas à l'âge adulte mais il se poursuit tout au long de son cycle de vie, de la conception à la mort. De même, les théories et les modèles de développement se convergent sur un point essentiel, qu'on peut résumer dans le rôle des parents et du milieu (l'interaction et les expériences de vie) dans le développement (affectif, cognitif, social et comportemental) de l'individu et l'intégration de l'identité psychosociale. Enfin, le développement psychosocial est dynamique, multidimensionnel et multifonctionnel, qui s'accompagne par la progression de l'ensemble des changements biopsychosociaux résultant de l'interaction et l'échange entre le sujet et son entourage.

Mots clés : identité ; développement psychosocial ; développement affectif ; développement cognitif ; attachement.

Abstract

This article is going to bring a theoretical reflection on the subject of the psychological development of the child; cognitive, affective and psycho-social determinants, the stages which mark the process of development of the human being, even the functions which characterize it. In addition to depicting the stages of development in the construction of psychosocial identity. The results of this theoretical analysis also highlight that psychological development of the human being (cognition, emotion, personality and social relationship) do not necessarily stop at the age of adult. Rather, it lasts throughout its life cycle. More precisely, its function begins from conception until death. Similarly, developmental theories and models converge on one essential point, which can be summarized in the role of parents and the environment in the development of the individual and the integration of psychosocial identity. Finally, psychosocial development is dynamic, multidimensional and multifunctional development accompanied by the progression of the bio-psychosocial changes resulting from the interaction between a subject and the environment where he/she survives.

Keywords: identity; psychosocial development; emotional development; cognitive development; attachment.

Introduction

La question du développement a fait l'objet de préoccupation de nombreux philosophes et psychologues, qu'ils ont été intéressés par l'étude et l'identification des déterminants de développement chez l'être humain (Guellai, & Esseily, 2018 ; Tourrette, & Guidetti, 2018) ; i.e., Est-ce que l'enfant se développe suite aux déterminants innés ou acquis ? pour répondre à cette question les philosophes et les chercheurs en psychologie sont divisé en deux courants majeurs : un courant qui stipule que l'enfant à la naissance dispose une prédisposition ou des traits génétiques (innés) qui déterminent son développement ultérieur, comme l'hérédité et les facteurs génétiques, la nature, la maturation, les traits innés, etc., ce courant est représenté par de nombreux philosophes comme Platon, Descartes et Darwin (Guellai, & Esseily, 2018, p. 16, 20) et les philosophes musulmans; l'autre courant refuse la thèse qui présume la présence des idées innées ou a priori, l'enfant à la naissance est comme une feuille blanche/ *tabula rasa*. C'est l'environnement, l'éducation, la culture, les relations sociales et l'apprentissage qui font leur effet dans le développement et l'acquisition des connaissances chez l'enfant, comme le postulent John Locke, Jhon Watson et les pionniers du courant behavioriste (Guellai, & Esseily, 2018, p. 16 ; Thomas, & Michel, 2005, p. 34).

Depuis le début du 20^e cycle et avec l'évolution des sciences psychologiques, la problématique du développement chez l'être humain est devenue un objet délicat pour les différents chercheurs en psychologie, dont leurs études scientifiques ont bien contribué à la genèse de la psychologie du développement (*la lifespan psychology*), qui « *correspond à l'étude de l'ensemble des changements qui se produisent au cours de l'évolution du début à la fin de la vie* » (Tourrette, & Guidetti, 2018). Le développement psychologique de l'être humain (de cognition, d'émotion, de la personnalité et de la relation sociale) se produit dans le corps physique qui se situe, socialement, dans un contexte culturel (Peterson, 2013).

Le développement ne s'arrête pas à l'âge adulte mais il concerne tout le parcours de l'individu, de la conception à la mort. La psychologie du développement s'intéresse à l'étude de l'évolution du fonctionnement psychologique de l'individu, en fonction de trois aspects principaux (Clément & Demont, 2008) : le premier aspect concerne le développement phylogénétique/ *phylogenetic*, qui s'occupe de l'étude de l'évolution de l'espèce humaine, en cherchant à classer, distinguer et identifier les liens de parentés entre les groupes d'espèces (i.e., en quoi notre espèce se distinguent des autres ?) (Clément & Demont, 2008 ; Guellai, & Esseily, 2018, p.19) ; le deuxième aspect relève de l'étude du développement ontogénétique/ *ontogenetic*, qui

concerne l'étude du développement de l'être humain tout au long de son parcours de vie, dès la période fœtale à la mort (Clément & Demont, 2008 ; Guellai, & Esseily, 2018, p.19), -le troisième aspect concerne le développement microgénétique/ *micro-genetics*, qui s'intéresse à l'étude des situations d'apprentissage d'une façon plus spécifique (e.g., l'apprentissage de la lecture) (Clément & Demont, 2008).

Le développement général de l'esprit et du comportement est dynamique, multidimensionnel, multifonctionnel et non linéaire (Baltes, Staudinger, & Lindenberger, 1999). Il comprend les différentes dimensions de l'individu, moteur (Boyd, & Bee, 2010), affective (Freud, 2013), socio-émotionnelle (Bowlby, 1969), cognitive (Piaget, 1977), psychosociale (Erikson, 1994), historico-culturelle (Vygotsky, 1987, cité in Tašner, & Gaber, 2018) et comportementale (Watson, & Rayner, 1920).

Le développement est donc un concept fondamental pour les différentes théories de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent. En fait, l'étude du développement de l'enfant et de l'adolescent mène à la compréhension de différents troubles psychologiques, voire même l'identification des déterminants de l'identité psychosociale et les processus qui caractérisent sa construction. L'étude du développement psychologique chez l'enfant et l'adolescent permet également de comprendre le fonctionnement psychique des individus et de mettre en place les pratiques de prévention et d'intervention convenables avec chaque type de personnalité. C'est à ce niveau, que nous nous posons la problématique suivante ; le processus de développement psychologique influence-t-il la formation de l'identité chez l'enfant et l'adolescent ?

Cette analyse théorique s'inscrit dans le but de démêler les caractéristiques et les aspects du développement chez l'être humain (enfant, adolescent, adulte et âgé), d'illustrer les processus et les étapes qui jalonnent le développement de l'enfant et de l'adolescent, ainsi que de mettre l'accent sur les différentes théories qu'elles ont mis l'accent sur le concept de développement psychologique. Notre article se compose de trois parties, la première porte sur le développement psycho-Affectif. La deuxième aborde l'aspect psycho-social et socio-émotionnel. Enfin, la dernière examine l'analyse de l'état de l'art et la pertinence de notre contribution.

1. Le Développement Psycho-Affectif

Il est difficile de définir le concept du développement affectif ou émotionnel et d'identifier les mécanismes qui déterminent son fonctionnement. Car, il se chevauche avec les processus cognitifs, les expressions physiques, voire avec le comportement et le fonctionnement neuronal (Sroufe, 1997 ; Turnbull & Solms, 2004 ; Plutchik, 1989). Certains chercheurs définissent l'émotion comme un simple sentiment ressenti (la joie, la peur, la tristesse, l'amour, la haine etc.) suite à une stimulation (événement) et après l'emploi de l'ensemble des processus cognitifs (la pensée, le jugement, la perception, le raisonnement, etc.) (Sroufe, 1997). Par ailleurs, d'autres chercheurs considèrent le concept d'émotion comme étant indépendant des processus cognitifs, en omettant le rôle des facteurs cognitifs (Sroufe, 1997). Il y'a aussi des chercheurs qui mettent l'accent sur les processus physiologiques et neuronaux dans l'émergence et la disparition d'une telle ou telle émotion (Turnbull & Solms, 2004 ; Tomkins, 1962 ; Etkin, Büchel, & Gross, 2015). L'émotion désigne une réaction subjective à un événement saillant, caractérisée par des changements physiologiques, comportementaux et expérientiels « *subjective reaction to a salient event, characterized by physiological, experiential, and overt behavioral change* » (Sroufe, 1997, p.15).

Malgré les divergences que soulève le concept d'émotion, il existe un certain compromis entre les chercheurs sur le rôle que jouent les émotions dans l'orientation et la direction du comportement. Également, le concept d'émotion continue de faire l'objet de nombreux travaux de recherche qui s'intéressent à comprendre le fonctionnement des émotions et leurs rapports avec les autres aspects de la personne (physique, cognitif, comportemental, etc.). Parmi les fameuses théories qui s'intéressent au développement émotionnel/ affectif la théorie psychanalytique et la théorie d'attachement.

1.1 Le développement affectif/émotionnel selon Freud

D'après la théorie freudienne, le développement affectif de l'enfant ou de l'adolescent est marqué par la dynamique des pulsions ; c'est la représentation pulsionnelle et l'affect pulsionnel qui agissent au niveau du psychisme (Glose, 2008). Chaque pulsion se distingue par rapport à son but qui consiste souvent à apaiser la tension créée par la source pulsionnelle, son objet de satisfaction (par quoi se satisfait la pulsion), sa source (zone ou source d'excitation), ainsi que sa motion pulsionnelle représentant « *la dimension dynamique propre à toute pulsion* » (Glose, 2008, p. 14). Ainsi, le développement affectif est déterminé par l'organisation (dynamique) de la libido autour d'une zone érogène et la relation (dynamique) à l'objet (Glose,

2008 ; Freud, 2013 ; Papalia, & Martorell, 2018). Freud a ainsi conçu le développement psycho-affectif de l'enfant en cinq stades successifs, dont chaque stade est marqué par la concentration de la libido autour d'une zone érotique ou sexuelle spécifique, ainsi que la prédominance d'un mode particulier de relation à l'objet. Ainsi, la théorie freudienne relie le développement psycho-affectif avec le dynamisme du conflit entre les composantes de l'appareil psychique (le ça, le moi, le surmoi) (Golse, 2008 ; Papalia, & Martorell, 2018 ; Freud, 2013 ; Widlöcher, 1979).

Le stade oral dure de la naissance à l'Age de 2 ans. Au cours de ce stade la sphère buccale constitue la zone érotique privilégiée, étayée sur l'activité de la tétée et de la succion (Freud, 2013 ; Glose, 2008). L'enfant trouve son plaisir sexuel par l'excitation de la cavité buccale et des lèvres lors de l'alimentation ou l'inverse, il trouve son plaisir par la morsure quand le plaisir prend une forme cannibalique ou sadique oral. Le sein de la maman ou le biberon constitue l'objet pulsionnel principal. Le manque de satisfaction ou la sur-satisfaction des pulsions pourrait avoir des conséquences sur la personnalité de l'enfant, agressivité (avidité, jalousie), passivité (dépendance) (Freud, 2013 ; Glose, 2008 ; Widlöcher, 1979).

Le stade anal commence dès l'âge de 2 ans et se termine à l'âge 4 ans. Il se caractérise par une concentration de la libido sur la zone érogène anale (région rectale), dont le boudin fécal stimule la zone érogène anale (Freud, 2013 ; Glose, 2008). Les exigences de propreté font l'objet de conflit relationnel (conserver à l'intérieur ou expulser à l'extérieur), satisfaire la mère en laissant sortir le boudin fécal à l'endroit qu'y convient ou bien s'opposer à elle en retenant, contrôler les sphincters selon les règles dictées ou les expulsés en transgressant les règles (i.e., l'intégration des règles sociales ou l'opposition à la mère et aux règles sociales). Sur le niveau affectif l'enfant passe de l'expérimentation du clivage à celle de l'ambivalence. L'objet pulsionnel (boudin fécal) devient une monnaie d'échange avec l'entourage (Freud, 2013 ; Glose, 2008). Par conséquent, la rétention exagérée peut aboutir au développement d'une structure psychique obsessionnelle (e.g., obsession, maniaque dans la propreté, maintien d'ordre, etc.). Pourtant, expulsion exagérée peut indiquer la présence d'une tendance vers le désordre, l'agressivité, etc. (Freud, 2013 ; Widlöcher, 1979).

Stade phallique s'étale de l'âge de 4 à 6 ans. Dans cette période l'enfant apprend la différence entre sexes et affirme son identité sexuelle, dont les organes génitaux (le pénis ou le clitoris) deviennent les zones de concentration de la libido (satisfaction des fantasmatiques par la stimulation des organes (miction), par l'exhibition, ou par le voyeurisme) (Freud, 2013 ;

Widlöcher, 1979). Le conflit prend la forme œdipienne (tabou de l'inceste), l'enfant a l'envie de posséder sa mère (l'inverse pour la fille) mais pour le faire il doit détruire son rival (son père). Pour sortir de ce conflit l'enfant refoule ses pulsions et intègre les valeurs sociales qui interdisent la relation sexuelle avec la mère (Freud, 2013). Par conséquent, le père devient l'objet à imiter, afin de s'identifier avec lui et de s'approprier de sa puissance. Une fixation au niveau de ce stade donnera lieu à l'émergence du complexe d'œdipe (Freud, 2013 ; Glose, 2008 ; Papalia, & Martorell, 2018 ; Widlöcher, 1979).

Stade de latence dure de 6 ans à 11 ans. Il se caractérise par l'emploi du mécanisme de sublimation, la latence des pulsions sexuelles, ainsi que l'investissement dans des objets sociaux (e.g., l'apprentissage et les activités scolaires, relations sociales, les valeurs sociales, etc.) (Freud, 2013 ; Glose, 2008).

Stade génital commence dès l'âge de 11-12 ans et continue jusqu'à l'atteinte de l'âge de la puberté. Ce stade est marqué par maturité des organes sexuels et le retour de la problématique œdipienne, mais cette fois-ci avec la possibilité de faire un rapport sexuel. A l'inverse du stade œdipien, les pulsions sexuelles s'orientent vers d'autres personnes (objets) que les parents. L'insatisfaction ou la sur-satisfaction des pulsions sexuelles au cours de ce stade peut entraîner des conséquences ultérieures sur la structure psychique et la personnalité de l'individu (e.g., impuissance, froideur, repli sur soi, etc.) (Freud, 2013 ; Papalia, & Martorell, 2018 ; Widlöcher, 1979 ; Glose, 2008).

Le développement affectif chez Freud se poursuit en cinq stades principaux, dont le potentiel pulsionnel et le conflit intrapsychique sont les vecteurs fondamentaux de ce développement. Autour de ces stades se structurent les déterminants (le ça, le moi et le surmoi) de l'appareil psychique et de la personnalité. Le développement et la formation de l'identité psychosociale ne se réalise pas en dehors de cette ontogenèse, plutôt il est intégré dans le fonctionnement libidinal et progression de chaque stade développemental. Au terme d'une « *libidinalisation secondaire des fonctions neurophysiologiques qui, selon S. Freud, explique l'attachement du bébé à la mère ou au substitut maternel dispensateur de soins, attachement de nature donc secondaire contrairement au point de vue de Bowlby* » (Glose, 2008). i.e., le passage d'un attachement basé sur la satisfaction des fantasmes et des pulsions libidinales à un attachement basé sur la satisfaction du besoin de soins.

1.2 La théorie de l'attachement socio-émotionnel selon John Bowlby (1969)

Bowlby s'est basé sur l'expérience de Harlow pour la théorie d'attachement qui affirme que la qualité du lien d'attachement renvoie à la capacité de la personne qui en prend soin (*caregiver*) à détecter les signaux de l'enfant, et d'établir avec lui un lien affectif durable (Bowlby, 1969 ; Sroufe, 1997). En effet, les résultats de l'étude de Bowlby soulignent que les sujets (humains et animaux) sont génétiquement programmés pour établir une relation avec une figure maternelle afin de satisfaire leur besoin de réconfort et de sécurité (Tereno, Soares, Martins, Sampaio, & Carlson, 2007). L'attachement joue le rôle d'une fonction adaptative, il assure à l'enfant le bien-être physique et affectif. Il se développe depuis la petite enfance et détermine les caractéristiques de la personnalité et la qualité des liens sociaux ultérieurs (Bowlby, 1969 ; Sroufe, 1997). Le comportement d'attachement « *est conçu comme une forme de comportement, simple ou organisé, qui aboutit à la recherche ou au maintien de la proximité à un individu différencié et préféré* » (Tereno, & al, 2007).

Bowlby a donc mis en évidence la distinction entre le besoin d'être nourris et le besoin de proximité chez l'enfant (besoin d'être réconforté, d'être rassuré, etc.), en indiquant que l'interaction mère enfant (sucrer, sourire, manipuler, tendre les bras, etc.) permettant de renforcer et de raffermir le lien d'attachement. En outre, la mère ou la personne avec laquelle se rattache le sujet (humain ou animal) devient une source de sécurité, de réconfort et de protection contre les menaces environnementales (Bowlby, 1969). Bowlby a révélé que le contexte de vie et la nature de relation que l'enfant développe avec son entourage social (*caregivers*) jouent un rôle déterminant dans le développement de son comportement et sa personnalité. A cet égard, la théorie d'attachement distingue quatre formes d'attachement :

Attachement sécurisant : est une forme d'attachement marqué par la manifestation des sentiments de confiance en présence de la mère ou la figure d'attachement, et des sentiments de détresse en son absence. En conséquence, l'attachement sécurisant favorise le développement des relations et des compétences sociales ; e.g., les enfants ayant un attachement sécurisant explorent facilement leur entourage, sont plus sociables (Sroufe, 1997 ; Bowlby, 1969), ainsi qu'ils possèdent un vocabulaire plus riche que ceux ayant développé un attachement insécurisant (Meins, Fernyhough Russell, & Clark-Carter, 1998). Par ailleurs, les enfants avec attachement sécurisant rapportent une meilleure estime de soi, moins de comportements agressifs, plus de persévérance lors de l'exécution d'une tâche, plus de curiosité et de compétence, plus d'empathie et plus de confiance en eux-mêmes (Tereno, & al, 2007 ;

Bowlby, 1969). D'après les résultats de ces études l'attachement sécurisant repose davantage sur la sensibilité de la mère ou la figure d'attachement, et sa capacité à interpréter et à interagir aux besoins de son enfant de la façon appropriée.

Attachement insécurité évitant : cette forme d'attachement est caractérisée par l'application d'un contrôle excessif des émotions. L'enfant garde une distance à l'égard de sa mère et une indifférence au moment de son départ et une absence de réconfort à son retour (Tereno, & al, 2007). Il manifeste une faible interaction affective avec la figure d'attachement, peu d'enthousiasme pour découvrir les jouets, ainsi qu'il ne distingue pas clairement la figure étrangère de la figure d'attachement (Tereno, & al, 2007 ; Bowlby, 1969). Les enfants ayant un attachement insécurisant manifestent des émotions négatives, sont plus inhibés, se montrent plus colériques ou agressifs, évitent le contact avec la mère et l'autrui, ainsi qu'ils sont plus réservés (Tereno, & al, 2007 ; Bowlby, 1969 ; Sroufe, 1983).

Attachement insécurisant ambivalent : est la forme d'un attachement perturbé qui se caractérise par la manifestation d'anxiété à la fois en présence et/ou en absence de sa mère. L'enfant cherche le réconfort de la mère et en même temps il manifeste des comportements de rejet et de résistance envers elle (ambivalence) (Bowlby, 1969). Ainsi, l'enfant ne réussit pas sa recherche de réconfort et de sécurité de la part de la figure d'attachement, malgré les efforts qu'il déploie pour les obtenir. Par conséquent, les enfants qui développent cette forme d'attachement se montrent méfiants face à l'étranger et présente une pauvre exploration de leur entourage, ils pleurent fréquemment même avant la séparation avec la figure d'attachement. Ainsi qu'ils rapportent des sentiments d'insécurité, d'inquiétudes, de jalousie, d'anxiété, de joie, de peur, de sur-dépendance, voire ils restent souvent préoccupés par des craintes de l'abandon et de la solitude (Sroufe, 1983 ; Tereno, & al, 2007 ; Bowlby, 1969).

Attachement désorganisé ou désorienté : désigne la présence des comportements désorganisés envers la mère ou la personne qui prend sa place, puisque l'enfant prouve de multiples contradictions dans son comportement, en manifestant des comportements séquentiels et/ou contradictoires, des réactions non dirigés (e.g., stéréotypies, peur, mouvements et expressions de stupéfaction, immobilisation et lenteur, etc.) (Tereno, & al, 2007 ; Bowlby, 1969). Quant aux enfants qui intègrent la forme d'attachement désorganisé et désorienté, ils risquent de développer des problèmes de comportement, d'avoir une grande sensibilité au rejet ; d'avoir une double contrainte (la recherche de rassurance et la recherche d'évitement de l'intimité), de

développer des sentiments de colère et d'agressivité, de manque d'affirmation et d'estime de soi, voire d'être atteint d'un trouble de santé mentale (Bowlby, 1969 ; Tereno, & al, 2007).

Bowlby a mis l'intérêt sur les rapports émotionnels qu'établit l'enfant avec une figure d'attachement maternelle lors des premiers mois qui suivent la naissance. L'interaction de l'enfant avec sa mère lui permet de développer des patterns et des schèmes comportementaux qui interviennent dans la formation de sa personnalité et caractérisent son comportement ultérieur. Plus tard, le développement de la théorie d'attachement donnera lieu à l'émergence de la théorie moderne d'attachement, plus précisément avec le modèle de régulation qui s'appuie sur la logique biopsychosociale (Schore & Schore, 2008). Tout en reliant les résultats d'attachement aux interactions de l'inné et de l'acquis, des forces et des faiblesses des prédispositions biologiques de l'individu (tempérament) et des relations dyadiques précoces avec la mère (*primary caregiver*) intégrés dans un environnement social particulier (culture) (Schore & Schore, 2008). Ce modèle explique comment les expériences d'attachement développementales et thérapeutiques « externes » se transforment en capacités régulatrices « internes ». i.e., des capacités qui caractérisent le comportement et la personnalité de l'individu. Il stipule ainsi que les informations émotionnelles (objet d'attachement) mobilisent des réseaux de neurones chez l'être humain (Schore & Schore, 2008).

Le modèle de régulation de la théorie moderne de l'attachement a des implications non seulement pour le rôle important du travail social dans le traitement psychothérapeutique des individus, mais aussi pour la culture.

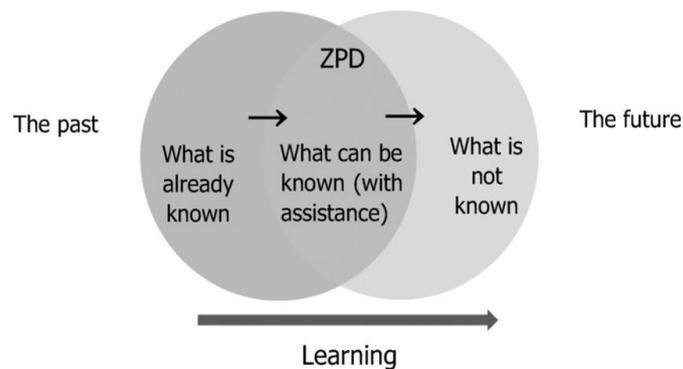
2. Le développement psycho-Social, socio-émotionnel et historico-culturelle

Il est évident que le développement de l'être humain ne se limite pas sur les aspects biologique, cognitif et affectif, mais il implique plusieurs aspects, y compris l'aspect psychosocial qui fera l'objet de cette illustration. Dans ce sens, l'être humain ne cesse pas d'interagir avec son contexte social et environnemental, plutôt il représente le produit de son interaction avec l'entourage dans lequel il s'est développé. Il s'intègre activement dans son entourage dans la mesure où il intègre et intériorise les caractéristiques psychosociales... de son entourage. Afin de mieux éclaircir le rôle de l'aspect psychosocial dans le développement et la formation de l'identité nous allons faire référence à trois théories majeures ; la théorie historico-culturelle du psychisme de Vygotsky, la théorie du développement psychosociale d'Erik Eriksson et le modèle de l'identité de Marcia.

2.1 Le développement psycho-social selon Vygotsky

La théorie historico-culturelle ou socio-constructive du psychisme de Vygotsky (1896-1934) soutient que le développement de l'intelligence trouve ses origines dans les relations interpersonnelles, la société et la culture. Pour Vygotsky, le développement de l'enfant est une fonction sociale du groupe plus qu'un processus individuel (Vygotsky, 1987 ; Tašner, & Gaber, 2018). En effet, l'échange et la communication de l'individu/ l'enfant avec son entourage social favorisent son développement social et le développement de sa pensée. Le développement (intellectuel et social) se poursuit en fonction de la Zone Proximale de Développement (ZPD), qui représente le groupe social ou sociétal de référence (les parents, la famille, l'école, la société, etc.) qui favorise l'apprentissage de l'enfant ; c'est grâce à l'adulte, qui joue le rôle de l'accompagnant, l'enfant traverse la ZPD de son niveau de développement actuel au niveau de développement potentiel (Vygotsky, 1987 ; Bernaz, 2013 ; DeVries, 2000 ; Tašner, & Gaber, 2018 ; Nomura, Matsuno, Muranaka, & Tomita, 2019).

Figure 1. Illustration de la Zone Proximale de Développement (ZPD) chez Vygotsky (Nomura, & al, 2019)



Source : Nomura et al, (2019), p. 277.

Le développement social et intellectuel de l'enfant ne se limite pas à son aspect individuel ou interne, plutôt il est un être social qui communique et interagit avec les différents déterminants de son entourage (culturelles, biologiques, psychologiques, éducatives, etc.) (Bernaz, 2013 ; Vygotsky, 1987). Dans ce sens, Vygotsky, considère l'individu est ses processus psychosociaux comme étant le produit de son interaction avec son entourage, contrairement à Piaget qu'il a considéré l'enfant un acteur de son développement.

2.2 Le développement psycho-social selon d'Erik Erikson

La théorie du développement psychosocial d'Erik Erikson (1902-1994) suggère que le développement de l'individu ne s'arrête pas à l'âge de l'enfance ou adulte, mais il comprend les différents cycles de vie, de la naissance à la mort (Erikson, & Erikson, 1981). Quant à lui, le développement humain ne peut pas être compris uniquement en examinant les origines (enfantins). Même si le nourrisson n'a connu qu'un minimum de soins maternels, les étapes ultérieures peuvent favoriser la maturation de cette expérience. Ce point de vue ne semble pas avoir été pris en compte pour certaines théories du développement qui cherchent toujours (pour des raisons cliniques) les origines les plus anciennes des perturbations (Erikson, & Erikson, 1981).

Pour Erikson le cycle de vie de l'individu implique huit stages développementaux : confiance versus méfiance (Espoir); autonomie versus honte et doute (Volonté); initiative versus culpabilité (Conviction); industrie versus infériorité (Compétence); identité versus la confusion des rôles (Fidélité); Intimité versus isolement (Amour); Générativité versus stagnation (Attention), et finalement le stage de l'intégrité versus le désespoir (Sagesse) (Erikson, & Erikson, 1981 ; Erikson, 1968).

Figure 2. Illustrant les stages de développement chez Erik Erikson.

Old Age								Integrity vs. Despair. WISDOM
Adulthood							Generativity vs. Self-Absorption. CARE	
Young Adulthood						Intimacy vs. Isolation. LOVE		
Adolescence				Identity vs. Confusion. FIDELITY				
School Age			Industry vs. Inferiority. COMPETENCE					
Play Age		Initiative vs. Guilt. PURPOSE						
Early Childhood	Autonomy vs. Shame, Doubt. WILL							
Infancy	Basic Trust vs. Basic Mistrust. HOPE							

Source : Erikson et Erikson, (1981) p. 251

L'individu, au cours de son développement il traverse diverses crises psychosociales où chaque stage est marqué par la dominance d'un conflit particulier. Le résultat de chaque conflit peut avoir des impacts positifs ou négatifs sur le développement de sa personnalité et de son identité en particulier. Erikson a considéré le stage qui s'étale entre 10 et 20 ans comme étant le stage auquel l'individu cherche son autonomie et pose des questions qui concernent l'identité du soi (identité sociale, sexuelle, etc.) et son sentiment d'individualité. Mais l'individu ne cesse pas de remettre en question son identité, y compris dans les autres stages du cycle de vie (Erikson, 1968).

2.3 Le développement psychosocial selon le modèle de Marcia

Le modèle de l'identité psychosociale de Marcia est inspiré des travaux d'Erikson, ce modèle distingue quatre types d'identité, qui se développent en fonction de la présence ou de l'absence de l'engagement (l'engagement personnel dans une relation sérieuse, dans un métier, dans un système de croyances ou une idéologie, etc.) et de crise (la période de questionnement et de

prise de décision) : l'identité surdéterminée, l'identité diffuse, l'identité en moratoire et l'identité en réalisation (Marcia, 1976 ; Papalia, & Martorell, 2018).

L'Identité surdéterminée est le cas d'une personne qui s'engage sans qu'il explore les différentes possibilités et sans qu'il passe par crise. Elle s'engage en fonction des projets que les autres (les parents) ont déterminés pour elle (Marcia, 1976 ; Papalia, & Martorell, 2018) ; (e.g., mes parents m'ont dit que je suis marocain). Ce problème est souvent envisagé dans le cas des parents qui s'occupent trop de leurs enfants et qui ont une tendance élevée d'autoritarisme.

L'identité diffuse désigne un état identitaire caractérisé par le manque ou l'absence d'engagement identitaire (relation, métier, idéologie, etc.) et par le manque de considération sérieuse aux différents choix (mes parents sont marocains, je crois que j'appartiens à la culture marocaine). C'est le cas d'une personne qui n'a pas découvert les différentes possibilités qui s'offrent à lui et qui évite de s'engager dans un projet identitaire (Marcia, 1976 ; Papalia, & Martorell, 2018). De plus elle a souvent un faible niveau de développement de soi avec un raisonnement incohérent. Ce type d'identité est envisagé en cas des parents qui disposent des attitudes éducatives non interventionnistes, ainsi que chez les parents qui négligent leurs enfants.

L'identité en moratoire est l'état identitaire où la personne réfléchit aux différentes possibilités qui s'offrent à elle et semble être en voie de s'engager. Comme le cas d'une personne qui hésite entre plusieurs choix. Cet état est souvent caractérisé par une gamme d'émotions oscillant entre l'enthousiasme et l'anxiété vis-à-vis du projet d'engagement (e.g., sentiments d'ambivalence contre l'autorité parentale, anxiété et crainte plus grandes envers le succès, ainsi qu'un niveau élevé de développement de soi, de raisonnement moral et d'estime de soi) (Marcia, 1976 ; Papalia, & Martorell, 2018).

L'identité en réalisation est la forme de l'identité mature, dont la crise mène la personne à l'engagement. En effet, cet état identitaire est caractérisé par des engagements pris à la suite d'une crise et après l'exploration des diverses possibilités. Comme le cas d'une personne qui vient de résoudre sa crise identitaire après l'exploration de différentes possibilités et le vécu des difficultés émotionnelles (e.g., les gens sont différents sur plusieurs niveaux, mais ils sont aussi très semblables sur d'autres...). C'est le cas dont les parents encouragent l'autonomie de l'enfant à explorer les différentes possibilités et choix offerts. Les individus qui développent

cette forme identitaire rapportent un niveau élevé de raisonnement moral, de développement de soi, d'estime de soi, et de résistance au stress (Marcia, 1976).

3. L'analyse de l'état de l'art

Le développement psychosocial de l'individu trouve ses origines dans les relations interpersonnelles, la société et la culture ; i.e., la société (les structures sociales) est acteur et responsable au développement de l'individu (Vygotsky, 1987 ; Tašner, & Gaber, 2018).

Les enfants ayant des expériences plus positives avec leurs pairs en garderie ont développé de meilleures compétences sociales et communicatives, ils étaient plus sociables et coopératifs et moins agressifs, ainsi qu'ils avaient plus d'amis. Cependant, les enfants ayant eu des expériences négatives fréquentes avec leurs pairs en garderie étaient plus agressifs, avec moins de compétences sociales et communicatives et moins d'amis dans les années ultérieures (Garber, 2010). En fait, les expériences de vie sont repérables et corrigeables lors des stades ultérieurs (Erikson, & Erikson, 1981).

La qualité du lien d'attachement avec la mère détermine la personnalité de l'enfant et son développement ultérieur (Bowlby, 1969). C'est la dynamique du conflit (affectif) entre les pulsions de l'enfant et les attentes de ses parents (e.g., à quel point les parents satisfirent ou interdisent les pulsions de l'enfant) qui déterminent le développement de la personnalité et l'identité psychologique de l'individu (Freud, 2013). Or, selon Wallon (1934 ; 1959) c'est la succession discontinue et concurrentielle entre la prédominance de l'intelligence et de l'affectivité qui caractérise le développement de la personnalité, sans oublier l'importance du contexte social dans ce processus développemental.

En somme, l'identité est donc un construit biopsychosocial inclut dans le processus de développement de l'individu. Comme montré précédemment, c'est un construit qui fait l'objet de préoccupation aux déférentes théories de développement. L'identité est comme étant « *un invariant qui se maintient en dépit des transformations* » (Piaget, 1968). Elle se développe lorsque l'adolescent arrive à choisir une activité professionnelle, à adopter des valeurs (valeurs et croyances), voire quand il arrive à développer une identité sexuelle satisfaisante. Nonobstant, la quête de l'identité ne se termine pas à un stade précis ou à l'adolescence, mais les questions identitaires peuvent de nouveau et dans les différents stades du cycle de vie (Erikson, 1968 ; Erikson, & Erikson, 1981). L'identité est donc un ensemble de représentations et de perceptions

qui se construit progressivement en fonction de deux dimensions l'exploration et l'engagement (Marcia, 1976).

Malgré les différences qui existent entre les théories et les modèles psychologiques au niveau d'explication des mécanismes et des processus de développement, Il semble évidemment qu'ils se convergent sur un point essentiel, qu'on peut résumer dans le rôle des parents et du milieu (l'interaction et les expériences de vie) dans le développement (affectif, cognitif, social et comportemental) de l'individu et l'intégration de l'identité psychosociale. De même, les pionniers du courant behavioriste (John B. Watson, Skinner, Edward Thorndike, etc.) relient le développement psychologique de l'individu à l'influence des expériences de vie et du milieu (Hergenhahn, & Henley, 2013 ; Watson, & Kimble, 2017) ; un développement acquis en fonction des conditionnements, des récompenses, des punitions, des effets et des exercices qui s'associent ou suivent le comportement ou la réaction de l'individu. Comme disait Skinner le développement ne se réalise pas à travers des stades successifs nettement repérables, mais comme un processus d'enchaînement de petites acquisitions imperceptibles (Hergenhahn, & Henley, 2013 ; Skinner, 1958 ; Watson, & Kimble, 2017).

Conclusion

L'analyse des différentes théories de développement psychologique permet de dégager de nombreux points de divergence et de convergence. Elles se divergent selon le dialectique de l'inné et l'acquis, l'aspect de développement (affectif, cognitif, comportemental, etc.), les mécanismes de développement (processus mentaux, mécanismes psychiques, maturation neuronale, etc.), le rôle de l'entourage dans le processus de développement (mère, parents, société, etc.), le rôle que joue l'individu dans ce processus (actif, passif, participant), ainsi que selon la conception des stades de développement en terme de continuité/rupture et de durabilité (un développement qui dure jusqu'au l'âge de l'adolescence ou bien il continue tout au long de la vie). Nonobstant, la majorité des théories du développement affirment l'importance des propriétés psychosociales (milieu social, familial, etc.) et biologiques (maturité neuronale, etc.) dans le développement de l'individu, ainsi corroborent la fonction progressive du développement.

De là-dessus, le développement psychologique est un processus multidimensionnel progressif, qui s'accompagne par des changements comportementaux, cognitifs, affectifs, biologiques et sociaux. Ce processus développemental caractérise la personnalité de l'individu et se poursuit



tout au long de son cycle de vie. L'identité en tant qu'un construit psychosocial (plus ou moins stable) favorise l'intégration de l'individu dans un contexte donné, tout en le distinguant des autres individus. Ainsi, le développement de la personnalité de l'individu se réalise de manière exactement associable à son développement psychologique.

Déclaration de liens d'intérêts

Les auteurs déclarent ne pas avoir de conflits d'intérêts en relation avec cet article.

Bibliographie

- Baltes, P. B., Staudinger, U. M., & Lindenberger, U. (1999). Lifespan psychology: Theory and application to intellectual functioning. *Annual review of psychology*, 50(1), 471-507.
- Bernaz, O. (2013). " *Apprentissage scolaire et développement psychique: Lev Vygotski et le problème de l'éducation* (No. UCL-Université Catholique de Louvain).
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss: volume I: attachment. In *Attachment and Loss: Volume I: Attachment* (pp. 1-401). London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.
- Boyd, D. R., & Bee, H. L. (2010). *The growing child*. Allyn & Bacon.
- Clément, C., & Demont, E. (2008). *Psychologie du développement*. Dunod.
- DeVries, R. (2000). Vygotsky, Piaget, and education: A reciprocal assimilation of theories and educational practices. *New ideas in Psychology*, 18(2-3), 187-213. [doi.org/10.1016/S0732-118X\(00\)00008-8](https://doi.org/10.1016/S0732-118X(00)00008-8)
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis* (No. 7). WW Norton & company.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity and the life cycle*. WW Norton & Company.
- Erikson, E., & Erikson, J. (1981). On generativity and identity: From a conversation with Erik and Joan Erikson. *Harvard Educational Review*, 51(2), 249-269. [Doi.org/10.17763/haer.51.2.g211757u27732p67](https://doi.org/10.17763/haer.51.2.g211757u27732p67)
- Etkin, A., Büchel, C., & Gross, J. J. (2015). The neural bases of emotion regulation. *Nature reviews neuroscience*, 16(11), 693-700.
- Freud, S. (2013). *Le moi et le ça*. Éditions Payot.
- Garber, B. D. (2010). *Developmental psychology for family law professionals: Theory, application and the best interests of the child*. Springer Publishing Company.
- Golse, B. (2008). *Le Développement Affectif Et Intellectuel de L'enfant (4ème Edition)*. Elsevier Masson.
- Guellaï, B., & Esseily, R. (2018). *Psychologie du développement*. Armand Colin.
- Hergenhahn, B. R., & Henley, T. (2013). *An introduction to the history of psychology*. Cengage Learning.
- Marcia J, (1976). Identity six years after: A follow-up study, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 3, n° 5, p. 551–558 (DOI 10.1037/h0023281).
- Meins, E., Fernyhough, C., Russell, J., & Clark-Carter, D. (1998). Security of attachment as a predictor of symbolic and mentalising abilities: A longitudinal study. *Social development*, 7(1), 1-24. doi.org/10.1111/1467-9507.00047
- Nomura, N., Matsuno, K., Muranaka, T., & Tomita, J. (2019). How does time flow in living systems? Retrocausal scaffolding and E-series time. *Biosemitotics*, 12(2), 267-287.
- Papalia, D. E., & Martorell, G. (2018). *Psychologie du développement de l'enfant*. McGraw-Hill Education.
- Peterson, C. C. (2013). *Looking forward through the lifespan: developmental psychology*. Pearson Higher Education AU.



- Piaget, J. (1968). Le point de vue de Piaget. *International Journal of Psychology*, 3(4), 281-299.
- Piaget, J. (1977). La Naissance de l'intelligence chez l'enfant. *Neuchâtel/Paris, 9eme edition*.
- Plutchik, R. (1989). Measuring emotions and their derivatives. In *The measurement of emotions* (pp. 1-35). Academic Press.
- Schore, J. R., & Schore, A. N. (2008). Modern attachment theory: The central role of affect regulation in development and treatment. *Clinical social work journal*, 36(1), 9-20.
- Sroufe, L. A. (1997). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge University Press.
- Taşner, V., & Gaber, S. (2018). Lev Vygotski, initiateur du constructivisme social et penseur insaisissable de l'éducation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (79), 109-116.
- Terenó, S., Soares, I., Martins, E., Sampaio, D. & Carlson, E. (2007). La théorie de l'attachement : son importance dans un contexte pédiatrique. *Devenir*, 19, 151-188. <https://doi.org/10.3917/dev.072.0151>
- Thomas, R. M., & Michel, C. (2005). *Théories du développement de l'enfant: études comparatives*. De Boeck Supérieur.
- Tomkins, S. (1962). *Affect imagery consciousness: Volume I: The positive affects*. Springer publishing company.
- Tourrette, C., & Guidetti, M. (2018). *Introduction à la psychologie du développement-4e éd: Du bébé à l'adolescent*. Dunod.
- Turnbull, O., & Solms, M. (2004). Memory, amnesia and intuition: a neuro-psychoanalytic perspective. In *Emotional development in psychoanalysis, attachment theory and neuroscience* (pp. 63-92). Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of LS Vygotsky: Problems of the theory and history of psychology* (Vol. 3). Springer Science & Business Media.
- Wallon, H. (1934). Les origines du caractère chez l'enfant. Les préludes du sentiment de personnalité.
- Wallon, H. (1959). Les étapes de la sociabilité chez l'enfant. *Enfance*, 12(3), 309-323.
- Watson, J. B., & Kimble, G. A. (2017). *Behaviorism*. Routledge. [Doi.org/10.4324/9781351314329](https://doi.org/10.4324/9781351314329)
- Widlöcher, D. (1979). Wallon et Freud. *Enfance*, 32(5), 335-345.