



**HAL**  
open science

**GTnum CREM ELN #ELN – Bulletin de veille: Le développement de l'enfant - Groupes thématiques numériques de la Direction du numérique pour l'éducation (Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse) 2020-2022**

Valérie Tartas, Olga Volckaert-Legrier

► **To cite this version:**

Valérie Tartas, Olga Volckaert-Legrier. GTnum CREM ELN #ELN – Bulletin de veille: Le développement de l'enfant - Groupes thématiques numériques de la Direction du numérique pour l'éducation (Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse) 2020-2022. 2023. hal-04281400

**HAL Id: hal-04281400**

**<https://hal.science/hal-04281400v1>**

Submitted on 12 Nov 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Open licence - etalab



Pour comprendre les pratiques numériques des enfants scolarisés en France en cycles 2 et 3, étudiées par le GTnum ELN (Enfances et littératies numériques), il est au préalable nécessaire de comprendre le développement de l'enfant.

## Le développement de l'enfant

Les enfants occidentaux nés au début du XXI<sup>e</sup> siècle évoluent au sein de contextes familiaux, sociaux, économiques et culturels variés, tant dans leurs interactions entre pairs que dans leurs parcours scolaires. Il est difficile aujourd'hui de parler d'enfant (terme générique ici pour désigner la période correspondant à l'école primaire) au singulier, tout comme il est impossible de n'envisager qu'un développement, qu'un seul chemin menant à l'étape suivante. Les grands changements qui s'opèrent entre 8 et 12 ans sont nombreux et variés. Les enfants ont de multiples interactions les uns avec les autres que ce soit lors du travail ou pendant les périodes de jeux. Ils s'emparent du langage aussi bien oral qu'écrit, qu'ils utilisent non seulement dans des tâches scolaires spécifiques mais aussi dans leurs activités quotidiennes (communiquer, raisonner, apprendre à se connaître, développer des relations privilégiées, défendre un point de vue pour négocier une sortie, utiliser des stratégies argumentatives surprenantes, etc.). Ils apprennent ainsi de nombreux savoirs et savoir-faire.

La psychologie du développement offre un panorama d'approches théoriques et de méthodologies diverses afin de saisir les principaux changements qui ponctuent les différentes périodes de la vie. Il n'y a pas d'âge pour se développer et, depuis la fin des années 1980, les psychologues du développement préfèrent délaisser la notion de « stades » de développement pour mettre en évidence une pluralité de processus en jeu. Les modèles théoriques actuels sont nombreux et, parmi ceux qui accordent une place importante aux relations sociales dans le développement, certains mettent en évidence des processus internes expliquant les changements, les processus culturels étant seconds et plus tardifs (par exemple, la proposition de Michael Tomasello

[2015] pour rendre compte du développement de la coopération). D'autres modèles sont dits « écologiques », tels que celui d'Urie Bronfenbrenner, ou encore les modèles mettant la question des médiations sémiotiques au cœur des processus de développement comme appropriation-transformation (cf. les approches basées sur les travaux de Lev Vygotski). Après avoir présenté très succinctement ces trois approches théoriques, ce bulletin de veille témoigne de l'importance de proposer une vision développementale de l'esprit humain afin de montrer les surprenantes capacités d'agir des personnes et non leur fixité.

### Un processus social et culturel

Dans *Pourquoi nous coopérons*, Michael Tomasello (2015) explique que les jeunes enfants ont des prédispositions à la coopération et que ces prédispositions sont ensuite façonnées par la socialisation. Il s'appuie notamment sur deux auteurs américaines clés, Elizabeth Spelke et Carol Dweck, pour livrer une image claire du développement du bébé (ou être pré-langagier) jusqu'à l'âge de l'enfant, voire de l'adolescent, défini comme être culturel par excellence. Le bébé est désigné comme « Spelke précoce », du nom de cette chercheuse américaine citée plus haut et qui a travaillé sur les compétences précoces chez le bébé dans des contextes expérimentaux, montrant ainsi que les bébés sont surpris face à des phénomènes impossibles dans le monde physique comme social : ces résultats amènent cette chercheuse et d'autres à parler de connaissances ou compétences innées, car, dès deux ou trois mois, les bébés manifestent de la surprise lorsqu'un événement impossible se produit, par exemple, un objet qui ne tombe pas alors qu'il n'est pas

soutenu (Baillargeon et al., 1985). En revanche, les enfants qui, ensuite, parlent, jouent, se coordonnent pour agir, sont « Dweck tardifs » (*Early Spelke and Late Dweck hypothesis*), en référence aux travaux de Carol Dweck, qui a montré l'importance de la « culture » familiale et, plus généralement, des croyances des éducateurs présents autour de l'enfant et de leurs impacts sur la façon même dont les enfants et les adolescents vont agir face aux échecs ou aux contraintes liées au travail notamment (Haimovitz & Dweck, 2016). Ses travaux ont par exemple distingué l'état d'esprit fixiste (« Je ne réussis pas car je n'ai jamais été bon »), opposé à l'état d'esprit en développement (« Échouer n'est pas inévitable, je peux mieux me préparer aux examens »). Le développement des compétences coopératives de l'enfant d'âge scolaire serait davantage soumis aux effets de la culture là où les effets du biologique sont plus présents chez le tout-petit. À partir de trois ans, les enfants sont plus critiques et sélectifs à propos de qui aider, qui informer et avec qui partager. Ils apprennent les normes sociales de leur groupe et essaient de les suivre, et ils punissent, voire se punissent eux-mêmes, lorsqu'ils ne les respectent pas.

## Un processus écologique

Une autre manière de concevoir le rôle de la culture dans le développement est de la considérer comme toujours « active ». La culture est ainsi décrite selon différents niveaux tels que l'a proposé Urie Bronfenbrenner (1979). Dans cette perspective, le sujet construit son environnement qui, par voie de retour, influe sur la construction du sujet lui-même. Le développement est donc le résultat d'interactions continues et réciproques entre l'organisme et son environnement. Ceux-ci s'influencent mutuellement et constamment, chacun s'adaptant en réponse aux changements de l'autre. L'être humain est produit partiellement par l'environnement et devient producteur partiel d'environnement. Ce modèle peut être complété par le travail plus récent de Philippe Brun et Daniel Mellier (2016) afin de concevoir le développement au moyen des tâches, niches et trajectoires développementales. Les tâches de développement renvoient à ce que le sujet se fixe

lui-même comme buts mais aussi aux attentes d'autrui et aux ajustements conséquents. La niche développementale met en relation l'enfant et son environnement. Elle comprend le contexte matériel et social dans lequel l'enfant évolue, les pratiques éducatives auquel il est soumis et la psychologie des parents ou des éducateurs, lesquelles constituent des ethnothéories (théories implicites à propos ici de l'éducation). L'étude des trajectoires développementales permet d'avoir une approche orientée vers la personne et d'obtenir un profil de variabilité intra-individuelle s'appuyant sur des relevés à différents moments.

## Approche socio-historique

Les approches socio-historiques issues des propositions de Vygotski (2013) mettent l'accent sur l'importance des médiations sociales et sémiotiques (Moro et al., 1997) pour comprendre comment le petit humain s'approprie les outils culturels et les fait siens. Cette appropriation engendre des transformations des fonctions psychiques et des rapports à autrui, à soi et au monde. Les outils ne sont pas d'emblée médiations, ils ne transforment pas d'emblée le rapport au monde de l'enfant. Il est nécessaire d'étudier leurs usages pour saisir ce qu'ils transforment, soutiennent, voire empêchent lors des activités humaines.

## Conclusion

Les approches socioconstructivistes et écologiques offrent des pistes intéressantes pour à la fois penser l'enfant en train d'agir sur et avec un environnement numérique, mais également pour mieux comprendre comment le numérique agit sur l'enfant et son entourage. Quelles tâches développementales offre-t-il à l'enfant ? Avec quelles croyances évolue-t-il ? Comment proposer des situations susceptibles de générer des appropriations-transmutations ? Ces approches nous invitent perpétuellement à interroger et réinterroger nos conceptions de l'enfant, de la personne humaine en général, en considérant les pratiques, les comportements et les apprentissages selon la perspective d'un développement constant.

## RÉFÉRENCES

- > Baillargeon, R., Spelke, E., & Wasserman, S. (1985). Object permanence in five-month-old infants. *Cognition*, 20, 191-208.
- > Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- > Brun, Ph., & Mellier, D. (2016). L'inclusion scolaire de l'enfant handicapé : un éclairage de la psychologie du développement. *Bulletin de psychologie*, 544, 253-266.
- > Haimovitz, K., & Dweck, C. (2016). Parents' views of failure predict children's fixed and growth intelligence mind-sets. *Psychological Science*, 27(6), 859-869.
- > Moro, Ch., Schneuwly, B., & Brossard, M. (1997). *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. Peter Lang.
- > Tomasello, M. (2015). *Pourquoi nous coopérons ?* PUR.
- > Vygotski, L. (1934-2013). *Pensée et langage*. La Dispute.