



HAL
open science

L'organisation de la personnalité chez l'enfant : l'apport des recherches en psychologie développementale et différentielle

Patrick Perret, Anne Congard

► To cite this version:

Patrick Perret, Anne Congard. L'organisation de la personnalité chez l'enfant : l'apport des recherches en psychologie développementale et différentielle. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, Elsevier Masson, 2017, 65 (2), pp.118 - 126. 10.1016/j.neurenf.2016.12.006 . hal-01772166

HAL Id: hal-01772166

<https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01772166>

Submitted on 20 Apr 2018

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.



Disponible en ligne sur
ScienceDirect
www.sciencedirect.com

Elsevier Masson France
EM|consulte
www.em-consulte.com

*neuropsychiatrie
de l'enfance
et de l'adolescence*

Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence 65 (2017) 118–126

Revue de la littérature

L'organisation de la personnalité chez l'enfant : l'apport des recherches en psychologie développementale et différentielle

The organization of child personality: Insights from developmental and differential psychology

P. Perret*, A. Congard

Aix Marseille université, PSYCLE EA 3273, 13621 Aix-en-Provence, France

Résumé

Cet article présente les apports de la psychologie développementale et différentielle à la compréhension de l'organisation et de l'évolution de la personnalité chez l'enfant. À partir du modèle intégratif proposé par McAdams et Pals (2006), trois principaux constituants de la personnalité sont envisagés : les traits de personnalité définis dans le cadre de la théorie du *Big Five*, les systèmes d'interprétation et d'adaptation (la façon dont l'enfant donne sens aux événements et s'y ajuste) et l'identité narrative (la mise en cohérence progressive de ses représentations autobiographiques). Les mécanismes transactionnels qui président à l'évolution de la personnalité sont alors envisagés, ainsi que leur influence sur la dynamique développementale générale de l'enfant. La troisième partie de l'article examine les implications cliniques de ces apports du point de vue des pratiques d'évaluation de la personnalité dans le cadre de l'examen psychologique de l'enfant et des pistes d'accompagnement éducatif et thérapeutique que cette approche suggère.

© 2016 Elsevier Masson SAS. Tous droits réservés.

Mots clés : Personnalité ; Développement ; Différences individuelles ; Examen psychologique de l'enfant

Abstract

This article outlines advances in developmental and differential psychology that may help understand how the child personality (a) is organized, (b) changes throughout development, and (c) might be assessed in clinical settings. Three major sections structure the paper. First, we present the integrative model proposed by McAdams and Pals (2006) that delineates three critical ingredients of personality: the "dispositional signature" (which mainly corresponds to the Big Five traits), characteristic adaptations (i.e. socio-cognitive mechanisms that influence the way children understand events and cope with difficulties), and narrative identity (i.e. self-defining life narratives). Second, we examine the developmental literature indicating that children's personality is shaped by multiple forces (from temperament to familial experiences) interacting over time within transactional mechanisms. This literature also demonstrates that children's personality, once under construction, becomes itself a driving force that orients developmental pathways. Third, we envisage how this theoretical framework could inspire a comprehensive assessment strategy in order to (a) integrate information from multiple sources and (b) guide educational and therapeutic intervention strategies.

© 2016 Elsevier Masson SAS. All rights reserved.

Keywords: Personality; Child development; Individual differences; Child psychological assessment

1. Introduction

Le concept de « personnalité » renvoie à un ensemble de tendances caractéristiques qui orientent la façon dont les individus pensent, interprètent, ressentent et se comportent dans différents registres de situations. Si la personnalité a été majoritairement étudiée chez l'adulte, une simple observation de quelques minutes dans une cours d'école suffit à convaincre que

* Auteur correspondant. Maison de la Recherche (Laboratoire PsyCLE), 29, avenue Robert-Schuman, 13621 Aix-en-Provence cedex 1, France.

Adresse e-mail : patrick.perret@univ-amu.fr (P. Perret).

les enfants diffèrent eux aussi les uns des autres dans leur façon d'interpréter, de ressentir et de se comporter, et que ces variations ont des effets sur les modalités d'ajustement de l'enfant à son environnement socio-relationnel. Chez les professionnels du soin et de l'éducation, la personnalité en construction constitue un sujet fréquent d'échanges, d'interrogation et parfois d'inquiétude. C'est pourquoi l'on attend souvent de l'examen psychologique de l'enfant qu'il contribue à éclairer ces modalités de fonctionnement pour mieux en repérer les enjeux actuels et futurs. Comme toute dimension psychologique, la personnalité est abordée différemment en fonction du modèle théorique qui en guide la compréhension. Ces conceptions théoriques structurent la façon dont les professionnels parlent de la personnalité, les dimensions sur lesquelles leur attention se porte et les outils d'évaluation qu'ils mobilisent. Cet article examine la contribution de la psychologie développementale et différentielle dans ce domaine, articulée autour d'une proposition centrale : celle du modèle intégratif de McAdams et Pals (2006) [1]. Nous essaierons de montrer qu'il peut constituer un cadre conceptuel heuristique pour envisager (a) les constituants fondamentaux de la personnalité, (b) les mécanismes complexes qui président à leur développement chez l'enfant et (c) les pratiques cliniques d'évaluation et d'accompagnement qui en découlent.

2. Les constituants de la personnalité

Le modèle intégratif proposé par McAdams et Pals vise à articuler les différentes approches scientifiques de la personnalité. Il permet de comprendre comment tout individu est à la fois comme toutes les autres personnes (en ce qu'il peut être caractérisé par des traits relativement universels), plus particulièrement comme certaines personnes (parce qu'il a adopté au cours de son développement des mécanismes d'adaptation qui rapprochent son fonctionnement de celui d'autres individus), et finalement comme aucune autre personne (parce qu'il élabore un sentiment d'identité et une mémoire autobiographique singulière). À cette fin, le modèle intégratif envisage trois constituants centraux.

2.1. Les traits : la « signature dispositionnelle » de la personnalité

La théorie du *Big Five* élaborée en psychologie différentielle [2] constitue aujourd'hui un modèle de référence pour comprendre l'organisation des tendances centrales de réaction rassemblées sous le concept de « trait de personnalité ». Le modèle s'est fondé sur une approche lexicale consistant à examiner la structure du langage naturel afin d'en extraire les dimensions de la personnalité qui s'expriment de façon significative dans les interactions sociales et pour lesquelles les différentes langues ont donc élaboré des équivalents conceptuels. L'utilisation des techniques d'analyse factorielle, fondées sur l'examen des patterns de covariation entre ces dimensions, a ensuite permis de repérer cinq principales variables latentes qui contribuent à déterminer la façon dont les individus pensent, ressentent et se comportent dans différentes situations. Si l'identification de cette structure a d'abord émergé de

Tableau 1

Les traits de personnalité chez l'enfant selon le modèle du *Big Five*.

Traits	Description
Extraversion	Les enfants diffèrent les uns des autres dans trois facettes de leur personnalité regroupées sous le concept d'extraversion : (a) leur propension à éprouver et à manifester des émotions positives, (b) leur propension à rechercher les situations d'interaction sociale, et (c) leur propension à affirmer efficacement leur point de vue, leurs idées, et leurs désirs dans ces situations
Caractère consciencieux	Cette dimension inclut la tendance de l'enfant à soutenir son attention, à persévérer dans la difficulté, à réguler son comportement en référence à un objectif, à des règles ou à des exigences à court ou à long terme
Agréabilité	La notion désigne la façon dont les enfants réagissent avec plus ou moins d'empathie aux émotions ou aux préoccupations des autres. Elle recouvre également la tendance à déployer des comportements pro-sociaux, favorables aux interactions
Stabilité émotionnelle	Les enfants diffèrent les uns des autres dans leur susceptibilité à éprouver et à manifester des gammes d'émotions plus négatives comme la peur, l'inquiétude, la tristesse, la frustration ou la colère. Certains enfants rencontrent plus de difficultés à négocier les situations sociales susceptibles d'amorcer ces émotions et les anticipent
Ouverture	Le concept appréhende les variations dans l'intensité avec laquelle les enfants recherchent la nouveauté et s'accommodent des émotions qu'elle suscite. La notion recouvre l'ouverture à l'expérience (la découverte de nouvelles activités ou de nouvelles sensations) et l'ouverture cognitive (la curiosité intellectuelle, le plaisir d'apprendre de nouvelles choses et l'imagination)

travaux menés en psychologie différentielle adulte, les recherches récentes en psychologie développementale convergent pour indiquer que la personnalité de l'enfant d'âge scolaire est déjà sensible à ces dimensions. Que les analyses soient fondées sur le jugement des parents, des enseignants, ou des enfants eux-mêmes, les variations interindividuelles de personnalité s'expriment notamment à travers les cinq traits du *Big Five* [3] décrits dans le [Tableau 1](#).

Décrire la personnalité d'un enfant en référence à ces cinq dimensions permet déjà de caractériser quelques-uns des traits saillants de son rapport à lui-même, aux autres et aux événements. Au sein du modèle de McAdams et Pals, ces tendances comportementales sont articulées avec plusieurs registres de processus interprétatifs.

2.2. Les systèmes d'interprétation et d'adaptation

Ces systèmes sont le produit des expériences de vie de l'enfant, celles auxquelles il a dû faire face et dont il a implicitement tiré les enseignements. Une fois constitués, ils forment un véritable filtre qui guide de façon souterraine la façon dont

l'enfant interprète de nouvelles expériences et s'y adapte. Parce que ces systèmes contribuent à organiser la cohérence des réponses de l'enfant aux événements, ils constituent au même titre que les traits des éléments centraux de sa personnalité. Nous mettrons ici l'accent sur trois d'entre eux, mais leur liste n'est pas exhaustive et s'enrichit des progrès de la recherche sur le développement socio-cognitif.

2.2.1. *Les modèles internes de relation*

Les modèles internes de relation (MIR) désignent les représentations implicitement élaborées par l'enfant concernant le fonctionnement des relations humaines. Introduit par Bowlby dans le cadre de la théorie de l'attachement, le concept a été ultérieurement affiné en s'inspirant des modèles de la psychologie sociale et cognitive [4]. Sur la base des interactions vécues de façon régulière avec les principales figures de son entourage, l'enfant élabore un MIR par l'abstraction progressive des traits invariants des expériences relationnelles. La constitution de ces modèles débute dans la petite enfance mais ils s'actualisent au fil de nouvelles expériences qui les confortent ou les modulent. Le MIR a une fonction prédictive (il organise les attentes sur la forme probable de l'interaction), une fonction interprétative (il oriente le sens donné aux comportements d'autrui), et une fonction régulatrice (il guide le comportement de l'enfant lui-même dans l'interaction). Il affecte donc de façon significative le traitement de l'information sociale en générant au profit de sa cohérence un ensemble de biais de confirmation, de prophéties autoréalisatrices, d'attributions causales et de sélection des souvenirs. Le modèle implicitement élaboré par l'enfant détermine notamment sa propension à s'appuyer sur l'aide et le réconfort de l'adulte pour faire face aux situations de stress. Ces représentations se constituent sur un mode « confiant » lorsque les interactions avec les figures de référence ont permis, par leur sensibilité et leur régularité, de structurer un sentiment de sécurité interne. Elles permettent alors aux enfants d'aborder les relations sociales en attribuant à autrui des intentions et des motivations a priori bienveillantes.

2.2.2. *Les systèmes d'attribution*

Le style attributionnel [5] désigne la façon dont un enfant interprète les événements en leur attribuant des causes récurrentes. Un style d'attribution externe privilégie les explications impliquant des agents extérieurs, comme lorsqu'un enfant attribue une mauvaise évaluation scolaire à la sévérité de son enseignant. Un style d'attribution interne privilégie à l'inverse l'implication personnelle de l'enfant dans les événements en mettant l'accent sur ses caractéristiques propres, la contribution de son attitude et de ses choix, ses effets sur son entourage. Certains enfants ont ainsi régulièrement la sensation que ce qui leur arrive « est de leur faute », parfois doublée de l'impression que « c'est toujours comme ça ». Au-delà de la distinction sur le lieu causal privilégié (interne vs externe), une seconde dimension concerne en effet la permanence perçue des systèmes de causalité. Les attributions dispositionnelles situent l'origine des phénomènes dans des caractéristiques individuelles stables. Elles peuvent concerner les aptitudes physiques des individus, leurs aptitudes intellectuelles, ou encore leurs qualités

socio-morales. Une attribution à la fois interne et stable est par exemple mobilisée lorsqu'un enfant justifie un mauvais résultat scolaire parce qu'il s'estime structurellement « nul en maths ». Une attribution externe et stable est mobilisée lorsqu'un enfant explique le comportement agressif d'un autre enfant « parce qu'il est méchant ». Une alternative à ces attributions dispositionnelles réside dans des formes d'explications qui intègrent des éléments contextuels. C'est le cas par exemple lorsque, face au même comportement agressif d'un camarade, l'enfant tente de comprendre sa réaction en prenant en compte les événements précédents qui ont pu générer chez lui un sentiment de colère. Ces attributions confèrent donc un sens différent aux mêmes événements interpersonnels : les recherches de Dodge [6] montrent par exemple comment les tendances agressives de certains enfants sont alimentées par des biais systématiques d'attribution d'hostilité. En orientant la lecture et l'interprétation des événements, ces tendances attributionnelles médiatisent donc les réponses et les réactions de l'enfant dans son rapport aux autres et aux événements.

2.2.3. *Les mécanismes de coping*

La notion désigne les modes de réaction privilégiés par l'enfant pour faire face aux situations de stress. Les mécanismes de coping, en prenant leur part dans la façon dont l'enfant réagit à certaines gammes de situations, entrent donc en jeu dans la construction de la personnalité. Ils constituent également d'importants médiateurs ou modérateurs des effets du stress sur les trajectoires de développement et contribuent ainsi aux phénomènes de résilience. À ce titre, la prise en compte de ces processus revêt une signification particulière dans les dispositifs psychothérapeutiques visant à accroître les ressources adaptatives de l'enfant. Les efforts déployés par l'enfant pour faire face aux circonstances stressantes de son existence peuvent s'orienter dans différentes directions, sous l'influence à la fois de son niveau de développement et de variations interindividuelles. Sur la base d'une recension des propositions conceptuelles et des analyses factorielles disponibles dans la littérature, Compas et al. (2001) [7] ont isolé trois principales dimensions permettant de qualifier les processus mobilisés. Les mécanismes de coping sont dits involontaires lorsque les réactions de l'enfant aux situations sont déployées de façon automatique, sans conscience de leur mise en œuvre et de leurs effets. Le coping est volontaire lorsqu'il procède d'une stratégie consciemment élaborée. Elle peut alors relever d'une stratégie de désengagement lorsque la réponse de l'enfant vise à fuir ou éviter la situation, ou d'une stratégie d'engagement lorsque les efforts sont orientés vers le traitement de la situation-problème. Enfin, ce traitement peut être de nature primaire lorsque l'enfant cherche à augmenter son contrôle sur la situation pour mieux la maîtriser, ou de nature secondaire lorsque, pour s'adapter à une situation qu'il ne maîtrise pas, il cherche à en réexaminer la signification et à en réduire les effets (Fig. 1).

Ces processus d'interprétation et d'adaptation, bien qu'étudiés dans des champs de recherche distincts, entretiennent naturellement des liens étroits au sein du fonctionnement individuel. Par exemple, un modèle interne de relation confiant est certainement favorable à l'émergence de mécanismes de coping

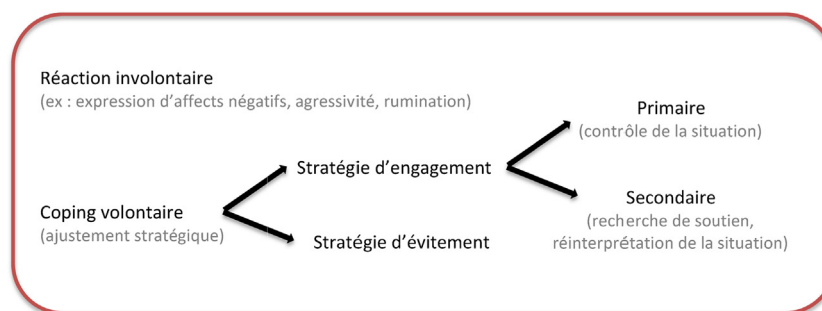


Fig. 1. Représentation schématique des différents formats de coping.

orientés vers la recherche de soutien social dans les situations d'adversité. Ces processus se mettent eux-mêmes en place en interaction avec les traits de personnalité dont ils modulent l'expression. Il est ainsi probable que le niveau d'agréabilité dont un enfant fait preuve dans ses interactions sociales soit influencé par le MIR qu'il a pu élaborer, que le degré de caractère consciencieux ne soit pas étranger au système d'attribution privilégié par l'enfant, ou encore que la stabilité émotionnelle soit nourrie par les mécanismes de coping d'engagement que l'enfant parvient à mobiliser. Au-delà des traits dispositionnels et au-delà également des systèmes d'interprétation et d'adaptation que nous venons de recenser, McAdams et Pals envisagent un troisième constituant fondamental de la personnalité à travers la notion d'identité narrative.

2.3. L'identité narrative

L'identité narrative désigne la représentation subjective que nous élaborons du déroulement de notre existence, telle qu'elle peut être rétrospectivement envisagée sous la forme d'un récit. Elle organise les souvenirs au sein d'une trame biographique et au service d'une continuité du sens de soi. Cette mémoire autobiographique va au-delà de la simple mémoire épisodique d'événement (Qui ? Où ? Quand ?) pour inclure la mémoire de comment cet événement est advenu, ce qu'il signifie et pourquoi il est important [8]. Elle inclut donc non seulement la représentation des épisodes significatifs de notre vie, mais également leurs relations temporelles, leurs relations causales et leur contribution à ce que nous sommes devenus en tant que personne (nos caractéristiques revendiquées, nos valeurs centrales, nos motivations et nos choix de vie). À ce titre, l'identité narrative contribue à l'émergence d'un sentiment de continuité de soi entre les situations et dans le temps : elle confère un sens au passé et guide notre projection dans l'avenir.

Cette identité se nourrit des souvenirs épisodiques élaborés dès l'enfance dans une forme narrative rudimentaire. Dès que leurs compétences langagières le permettent, les enfants apprennent à se raconter dans les conversations qu'ils engagent avec les adultes. Ces derniers suscitent et initient les récits, les enrichissent par leurs relances et les orientent par leurs commentaires. Dès ses premières manifestations, l'activité narrative n'est donc pas seulement une façon de se souvenir, mais également de comprendre et de refigurer la représentation des expériences à l'occasion de ces échanges. Les travaux de Fivush (2007)

[9] ont montré qu'en fonction de son niveau d'ajustement et d'élaboration, cet accompagnement de l'adulte influence non seulement la qualité des récits et des souvenirs mais, plus profondément, la cohérence du sens de soi au cours du développement. Si les souvenirs d'enfance en constituent le matériau initial, l'identité narrative se structure particulièrement au cours de l'adolescence. Les recherches menées par Habermas [10] indiquent qu'un véritable « raisonnement » autobiographique s'engage durant cette période sous l'influence conjuguée d'une nouvelle motivation à se raconter et des aptitudes cognitives propres à assurer l'organisation de cette narration. L'une des tâches de développement caractéristiques de l'adolescence est en effet la formation d'un sentiment d'identité psychosocial suffisamment affirmé pour soutenir des choix relationnels et vocationnels. Le raisonnement autobiographique s'engagerait alors avec une acuité renouvelée en réponse à cet impératif développemental. Les progrès cognitifs du raisonnement à l'adolescence rendraient par ailleurs possibles la mise en relation des souvenirs au service d'une recherche de cohérence. Trois principales formes de cohérence ont été identifiées par Habermas et de Silveira (2008) [11] : une cohérence temporelle (i.e. l'articulation temporelle cohérente des événements les uns par rapport aux autres), une cohérence causale (i.e. la mise en relation réciproque des événements de vie et des caractéristiques de la personnalité), et une cohérence thématique (i.e. l'abstraction d'analogies entre les épisodes de vie, reflétant la continuité des valeurs, des motivations et des choix). Pour Mc Adams et Pals, l'identité narrative, fruit d'un processus continu de mise en perspective et de recherche de cohérence, constitue donc elle aussi un ingrédient central de la personnalité, qui contribue au sentiment d'identité, de continuité, et de singularité.

3. La personnalité en développement

Dans ses différentes dimensions, la personnalité est l'expression d'un processus complexe de développement et d'organisation. Dans une étude longitudinale menée sur 13 années, Lamb et al. (2002) [12] montrent que les traits du *Big Five* évoluent dans le temps. Les données recueillies permettent de tracer quelques grandes tendances développementales : par exemple, les enfants tendent à devenir moins extravertis avec l'âge alors que la dimension d'agréabilité augmente, de même que le caractère consciencieux. Les recherches menées sur le développement de la personnalité visent à la fois à identifier ces

tendances et à mieux comprendre, au plan différentiel, pourquoi elles prennent des formes et des trajectoires parfois si variées selon les enfants. De ce point de vue, deux grandes sources d'influence ont été particulièrement identifiées.

3.1. *Les grands registres d'influence*

Dès la toute petite enfance, les enfants présentent une grande diversité dans leurs façons de réagir à l'environnement. Les recherches menées sur la façon dont ces styles réactionnels s'organisent ont été initiées par la célèbre étude longitudinale de New York menée par Thomas et Chess (1977) [13] et rassemblées sous le concept de « tempérament ». L'affinement progressif des analyses menées sur la base de questionnaires parentaux et d'observations en laboratoire a conduit à conceptualiser l'organisation du tempérament chez le très jeune enfant autour de plusieurs composantes, dont certaines présentent des liens de parenté évidents avec les traits du *Big Five* [14] : la sensibilité sensorielle, le niveau d'activité, l'émotivité positive, l'irritabilité, l'inhibition comportementale, la persistance. Les variations interindividuelles observées chez les bébés dans ces dimensions sont si précoces qu'elles apparaissent pour une large part constitutionnelles et biologiquement orientées. De nombreuses données longitudinales semblent par ailleurs indiquer que ces dimensions tempéramentales fournissent les fondations de la personnalité émergente de l'enfant et participent de sa continuité dans le temps [15]. Mais le développement de la personnalité est bien sûr orienté par de multiples contraintes et ne constitue pas la simple expression de ces dispositions tempéramentales. Les expériences relationnelles de l'enfant, et notamment celles proposées par ses parents, exercent une influence sur l'ensemble des constituants identifiés plus haut (traits, systèmes d'interprétation et d'adaptation, identité narrative). La revue de littérature proposée par Pomerantz et Thompson (2008) [16] rassemble les données empiriques qui ont contribué à démontrer cette influence.

Les parents contribuent naturellement de façon significative aux expériences émotionnelles de l'enfant. Par leurs propres réponses émotionnelles (enthousiasme, confiance, inquiétude, indifférence, etc.), ils orientent l'attention de l'enfant vers différentes catégories d'événements et leur attribuent des significations émotionnelles. À ce titre, ces réponses peuvent par exemple moduler le retrait ou l'attrait pour la nouveauté chez l'enfant. Les parents organisent pour l'enfant des occasions d'expériences émotionnelles positives et en valorisent plus ou moins l'expression, modulant ainsi les manifestations d'extraversion. Ils aident également l'enfant à négocier les expériences émotionnelles négatives et contribuent ainsi aux ressources de régulation qui sous-tendent la stabilité émotionnelle. Les attitudes parentales soutiennent plus ou moins l'autonomie et le sentiment d'autodétermination de l'enfant, qui constitue un ingrédient essentiel de son caractère consciencieux et de son identité en construction. La régularité des réponses de soutien apportées par les parents dans les situations de détresse module les attentes et le sentiment de confiance de l'enfant qui sont au cœur des premiers modèles internes de relation. Les parents transmettent également des stratégies

fonctionnelles permettant de faire face aux problèmes quotidiens et influencent par conséquent les mécanismes de coping élaborés par l'enfant. Les commentaires parentaux orientent la façon dont les enfants interprètent leurs expériences et contribuent à structurer progressivement les systèmes d'attribution. À travers la façon dont ils accompagnent et enrichissent les récits de l'enfant, ils participent également à l'émergence du raisonnement autobiographique dont procède l'identité narrative. Les registres d'influence sont donc multiples et différents champs de recherche documentent régulièrement l'incidence des caractéristiques de l'environnement parental sur les trajectoires de développement [17]. Les études recensées par Pomerantz et Thompson esquissent toutefois un tableau complexe de ces processus d'influence parentale dont les effets, pas plus que ceux du tempérament, n'obéissent à des mécanismes de causalité linéaire. La conclusion des auteurs est que, dans le domaine de la personnalité, l'enjeu de la parentalité n'est pas d'adopter telle ou telle attitude éducative ou émotionnelle par principe, mais de parvenir à ajuster les expériences proposées à l'enfant à ses besoins spécifiques, à ses caractéristiques propres et à son niveau de développement.

En effet, les mécanismes par lesquels tempérament et expériences relationnelles influencent la personnalité ne sont pas additifs mais obéissent à des processus plus complexes, de nature transactionnelle. Dweck (2013) [18] a ainsi recensé plusieurs études démontrant, pour chacune des dimensions tempéramentales, l'existence de phénomènes d'interaction. Autrement dit, une même caractéristique parentale n'aura pas la même influence chez tous les enfants, et une même caractéristique chez deux enfants n'aura pas la même incidence sur leur trajectoire en fonction des expériences relationnelles différentes dont ils pourront bénéficier. En outre, le processus est encore plus dynamique que ne le suggèrent ces études du fait que les variables considérées, en interagissant, se transforment mutuellement : le tempérament initial de l'enfant se module sous l'effet des expériences relationnelles et les conduites parentales s'ajustent aux effets induits par le tempérament de l'enfant [19]. Il en résulte que seuls des modèles transactionnels, intégrant des boucles rétroactives et une dynamique évolutive, sont en mesure d'approcher ces processus d'influence en prenant la mesure de leur complexité [20].

3.2. *L'influence de la personnalité sur les trajectoires développementales*

Une étude longitudinale conduite sur 20 années par Shiner et al. (2003) [21] montre que les traits de personnalité évalués durant l'enfance (1) présentent une tendance statistique à la continuité dans le temps, (2) exercent une influence significative sur différentes dimensions de la vie sociale adulte (trajectoires de formation, insertion professionnelle, relations amoureuses et amicales). Les recherches menées en psychologie développementale et différentielle mettent régulièrement au jour des liens entre les éléments de personnalité de l'enfant et ses possibilités d'ajustement aux exigences de son environnement. Les traits de personnalité contribuent aux différences observées entre les enfants dans le domaine des compétences sociales [22,23].

Ils peuvent constituer, dans certaines configurations des traits, des facteurs de risque pour l'émergence de troubles internalisés ou de troubles externalisés [24]. Ils médiatisent également l'ajustement scolaire de l'enfant. Une récente méta-analyse révèle ainsi que le trait de caractère consciencieux constitue un prédicteur au moins aussi puissant de réussite académique que le niveau de fonctionnement intellectuel [25].

Par ailleurs, l'étude des modalités différentielles de construction de la personnalité peut éclairer d'un jour nouveau la genèse des situations de « trouble de la personnalité ». La notion désigne des formes persistantes d'expériences subjectives ou de tendances comportementales qui (1) se démarquent des fonctionnements habituellement observés dans un contexte culturel donné et (2) constituent pour les individus une source de souffrance ou d'inadaptation. Ces modes de fonctionnement affectent le sentiment d'identité, de cohérence et de continuité de soi ainsi que la relation aux autres, les possibilités de compréhension mutuelle et la création de liens réciproques. Ils se caractérisent par leur caractère envahissant (ils se manifestent dans de nombreux contextes) et inflexible (ils sont difficilement modulables et persistent dans le temps). Au sein du système DSM [26], les troubles de la personnalité sont définis de façon catégorielle et organisés en trois groupes. Le groupe A réfère aux troubles marqués principalement par l'étrangeté des modalités relationnelles (troubles de la personnalité paranoïde, schizoïde et schizotypique). Le groupe B réfère aux troubles marqués par le caractère excessif des émotions ou des conduites (troubles de la personnalité antisociale, borderline, histrionique, narcissique). Le groupe C rassemble les troubles caractérisés par l'anxiété et l'inhibition (troubles de la personnalité évitante, dépendante, obsessionnelle-compulsive). Les classifications recommandent, avec une prudence bienvenue, de réserver les diagnostics de troubles de la personnalité à l'âge adulte. Toutefois, il est évident que ces patterns d'organisation du rapport aux autres et à soi n'émergent pas soudainement à l'âge de 18 ans. Au contraire, ils constituent la manifestation de trajectoires développementales dont les ressorts et les antécédents gagneraient à être mieux identifiés [27]. De nombreuses recherches attestent aujourd'hui de relations étroites entre les traits du *Big Five* et les troubles de la personnalité [28] au point que, pour certains auteurs, ces troubles peuvent être envisagés comme l'expression de configurations particulières des dimensions du *Big Five*. La personnalité obsessionnelle peut ainsi être mise en lien avec l'expression extrême du caractère consciencieux, la personnalité dépendante avec un positionnement extrême sur la dimension d'agréabilité, à l'inverse de la personnalité antisociale, etc. Au-delà de l'influence des traits, Shiner (2009) [29] montre que les autres constituants du modèle de McAdams et Pals fournissent également des éléments de compréhension possible des modes de constitution des troubles de la personnalité. Ainsi, certains troubles se caractérisent par des formes de distorsion excessive exercée par les systèmes d'interprétation (comme la perception d'hostilité systématique dans la personnalité paranoïde ou une représentation de soi dépréciée dans la personnalité dépendante) ou par les systèmes d'adaptation (comme le recours massif à une stratégie de coping de désengagement dans la personnalité évitante). De façon tout à fait transversale, la

cohérence de l'identité narrative et la confiance des modèles internes de relation constituent ontologiquement des facteurs de protection contre l'émergence des fragilités individuelles et relationnelles qui caractérisent les troubles de la personnalité. La pleine reconnaissance de ces processus d'influence a récemment conduit De Fruyt et De Clercq (2014) [30] à recommander l'intensification des recherches sur les antécédents développementaux des troubles de la personnalité et l'intégration, dans les pratiques d'examen psychologique, d'une attention plus soutenue aux caractéristiques de la personnalité en construction.

4. Implications cliniques

4.1. L'évaluation de la personnalité dans l'examen psychologique de l'enfant

Au regard de son caractère organisateur, l'évaluation de la personnalité devrait en effet occuper une place privilégiée dans l'examen psychologique de l'enfant et les recherches que nous avons évoquées invitent les psychologues à porter une attention particulière aux composantes dont la validité prédictive est aujourd'hui la mieux documentée. Toutefois, les instruments actuellement proposés par le principal éditeur français de tests s'avèrent d'un recours limité dans la mesure où ils n'intègrent encore que très partiellement les apports de l'approche développementale et différentielle. L'évaluation de la personnalité est ainsi souvent confondue avec celle des difficultés psychologiques sur lesquelles se centre, par exemple, l'Inventaire Multiphasique de Personnalité du Minnesota [31], ou avec celle des grands registres de conflits psychodynamiques sur lesquels se centre, par exemple, le Test d'Aperception pour Enfants [32]. Le processus évaluatif suppose donc d'articuler différentes sources d'informations afin de repérer la dynamique et les enjeux particuliers d'une trajectoire de développement [33]. Dans cette perspective le modèle intégratif de McAdams et Pals offre un cadre organisateur possible en amenant le clinicien à focaliser successivement son attention sur ses différentes composantes. Quatre principaux recours méthodologiques peuvent être mobilisés à cet effet durant l'examen.

L'évaluation des traits de personnalité peut s'appuyer sur le recours aux questionnaires. Deux principaux instruments sont actuellement disponibles pour explorer les dimensions du *Big Five*. Un questionnaire d'hétéro-évaluation, l'Inventaire Hiérarchique de Personnalité pour Enfants [34], peut être renseigné par les parents de l'enfant. Les normes élaborées à partir d'un large échantillon d'étalonnage permettent de mettre en regard le fonctionnement de l'enfant avec les descriptions habituellement fournies par les parents d'enfants de même âge. Un auto-questionnaire, le *Big Five* Questionnaire for Children [35], peut également être utilisé pour appréhender la représentation que l'enfant a formée de son propre fonctionnement dans chacun de ces domaines. D'autres questionnaires permettent d'explorer les registres plus spécifiques de la régulation émotionnelle comme l'Échelle d'Anxiété Manifeste pour Enfants [36].

L'observation attentive du fonctionnement spontané de l'enfant durant l'examen psychologique constitue également une voie d'accès à l'orientation actuelle de certains éléments de sa

personnalité. En premier lieu, la situation même de l'examen psychologique implique pour l'enfant l'établissement d'une relation avec un adulte qu'il ne connaît pas encore. Sa réaction à cette situation est naturellement orientée par le modèle interne de relation élaboré par l'enfant. La facilité avec laquelle il établit une relation de confiance minimale, interprète les intentions du psychologue, le sollicite lorsqu'il a besoin d'aide peuvent constituer des indicateurs de ses attentes implicites sur le fonctionnement habituel des relations aux adultes. En outre, la situation de l'examen est vécue de façon différente par les enfants en fonction de leur degré d'extraversion : alors que certains abordent la rencontre de l'adulte inconnu avec une déconcertante facilité, s'expriment volontiers et manifestent rapidement de l'enthousiasme pour les épreuves proposées, d'autres se montrent plus timides dans la rencontre, moins assertifs dans leurs réponses et discrets dans leurs réactions. La conduite des tests d'exploration du fonctionnement intellectuel (l'une des composantes habituelle de l'examen psychologique) constitue un contexte privilégié d'observation, dans la mesure où plusieurs des composantes du *Big Five* se manifestent à cette occasion. La facilité avec laquelle l'enfant apporte sa collaboration à l'examen psychométrique, se montre attentif aux attentes du psychologue, répond aux consignes, porte son assistance en cas de besoin, permet d'observer son niveau d'agréabilité se manifester en contexte relationnel. La dimension d'ouverture est particulièrement à l'œuvre dans la confrontation aux situations problèmes inhérentes à l'examen psychométrique. La satisfaction avec laquelle l'enfant mobilise ses connaissances (sur les épreuves d'intelligence cristallisée) et l'intérêt avec lequel il engage des processus de raisonnement (sur les épreuves d'intelligence fluide) témoignent de sa curiosité intellectuelle. De même, le temps qu'il consacre à l'exploration des données, le soin qu'il porte à la sécurité de sa réponse, l'intensité de l'attention qu'il déploie sur ces épreuves constituent autant d'indicateurs du niveau de caractère consciencieux qui anime spontanément l'enfant face à une tâche.

Les entretiens menés à l'occasion de l'examen psychologique représentent une voie d'accès possible à d'autres composantes de la personnalité. Le premier entretien d'anamnèse constitue une occasion privilégiée de solliciter chez l'enfant les prémices d'un raisonnement autobiographique en l'amenant à tenter de formuler les principales étapes et les événements marquants de sa biographie. L'évaluation de la qualité d'organisation de la mémoire autobiographique est naturellement plus délicate que celle de la mémoire sémantique. Une première tâche adaptée à l'enfant a été proposée par Deplus, Grégoire et Van Broeck (2013) [37]. Elle demande aux enfants de rappeler des souvenirs épisodiques spécifiques en réponse à des mots indices et des normes ont été établies de 7 à 13 ans. L'analyse est essentiellement focalisée sur la distinction entre les souvenirs réellement « spécifiques » et les souvenirs « généraux » (des scripts ou résumés d'événements répétés), dans la mesure où un biais de surgénéralité en mémoire autobiographique est associé aux troubles émotionnels. Au-delà de la facilité d'accès aux souvenirs et de leur spécificité, les propositions de McAdams (2015) [38] invitent également à être attentif à l'émergence des formes de cohérence narrative (temporelle, causale et

thématique) qui constitueront progressivement un ciment puissant pour le sentiment d'identité et de continuité de soi. D'autres entretiens plus spécifiquement orientés vers les difficultés de l'enfant représentent pour le clinicien l'occasion d'entrevoir le système d'attribution à l'œuvre. Il se manifeste à travers la façon dont l'enfant interprète ses difficultés, en situe l'origine principale et en restitue le sens. De même, les entretiens menés à la fois avec l'enfant et avec ses parents autour de ces difficultés constituent l'occasion de mieux identifier les mécanismes de coping privilégiés jusqu'ici pour y faire face.

Un quatrième abord méthodologique possible est le recours à des situations projectives. La plupart des tests projectifs proposent à l'enfant d'élaborer un récit permettant de donner du sens à une situation d'interaction sociale figurée par un dessin. Le rationnel de ces dispositifs est que, afin d'alimenter la signification attribuée au dessin et structurer un récit, l'enfant mobilise des schémas relationnels implicites. Ces schémas ont été élaborés par un processus de synthèse des régularités rencontrées par l'enfant dans ses expériences relationnelles antérieures. Dès lors, l'activité narrative véhicule, pour une part, les systèmes d'interprétation et d'adaptation du modèle de McAdams et Pals. Par exemple, le Roberts Apperception Test for Children [39] se compose de seize planches figurant des situations sociales qui font partie de l'expérience habituelle des enfants et des adolescents. La consigne invite explicitement l'enfant à produire un récit permettant d'identifier les enjeux relationnels de la situation, ce que disent ou ressentent les protagonistes, ce qui s'est produit en amont de la situation et la façon dont elle trouvera une issue. Le psychologue est alors attentif aux habiletés narratives de l'enfant, à sa capacité à reconnaître ces situations relationnelles fréquentes et leurs enjeux émotionnels, à en comprendre les antécédents possibles (systèmes d'attribution), et à élaborer des solutions (mécanismes de coping) mobilisant si nécessaire des figures adultes soutenantes (modèles internes de relation).

Il est difficile d'envisager qu'un même instrument standardisé d'évaluation puisse permettre d'appréhender les multiples facettes de la personnalité en construction. Toutefois, comme nous venons de le voir, les psychologues peuvent organiser le recueil et le croisement de différentes sources d'informations, dès lors qu'ils disposent d'un modèle théorique intégratif permettant de guider le processus évaluatif. L'objectif est alors de mieux cerner les éléments actuels du fonctionnement de la personnalité susceptibles de contribuer aux difficultés rencontrées par l'enfant ou d'en majorer les effets, afin de réfléchir aux modalités d'accompagnement de sa trajectoire développementale.

4.2. *Accompagner le développement de la personnalité*

Les processus transactionnels qui sont à l'œuvre invitent parents et professionnels du soin et de l'éducation à réfléchir à l'adéquation entre les caractéristiques de la personnalité émergente de l'enfant et la nature des expériences relationnelles qui peuvent lui être proposées. Tout comme il permet de structurer la démarche d'évaluation, le modèle de McAdams et Pals permet d'entrevoir les lignes organisatrices de cet accompagnement. Pour Shiner [29], la connaissance de ce modèle et l'attention portée à ses trois composantes peuvent

aider les cliniciens à ajuster plus finement les axes de leurs prises en charge aux besoins développementaux de l'enfant.

Les traits de personnalité, qui se développent sur le terrain du tempérament initial, prédisposent l'enfant à initier ses interactions avec l'environnement sur des modes spécifiques. Les recherches recensées permettent de repérer des patterns de traits particulièrement favorables à la dynamique du développement et offrent une direction dans le travail éducatif et thérapeutique avec l'enfant. Zupančič et Podlesek (2010) [40] ont ainsi isolé plusieurs facteurs de protection en lien avec les dimensions du *Big Five*. Ils invitent à promouvoir (a) la persistance de l'enfant dans des activités variées, sa mobilisation attentionnelle, l'organisation de son activité et la planification de sa conduite (caractère consciencieux) ; (b) sa curiosité, son appétence à la découverte d'activités et de contextes nouveaux, à l'exercice de sa réflexion et de son imagination (ouverture) ; (c) l'engagement et l'implication de l'enfant dans des activités partagées avec d'autres (extraversion) ; (d) l'autorégulation et la confiance de l'enfant en ses ressources (stabilité émotionnelle) ; (e) le respect des règles, la prise en compte du point de vue et des émotions d'autrui, les attitudes coopératives (agréabilité). Nous avons argumenté ailleurs [41] que les pratiques de remédiation cognitive peuvent constituer des expériences potentiellement structurantes dans ces différents registres du fonctionnement.

Au-delà de ces facteurs généraux de protection, les traits de personnalité ne constituent en eux-mêmes une source de souffrance ou d'inadaptation que lorsqu'ils prennent une forme envahissante et inflexible, comme l'a montré l'examen du concept de trouble de la personnalité. L'évaluation des traits lors de l'examen psychologique est alors particulièrement utile pour permettre à l'enfant et aux adultes qui l'accompagnent de prendre conscience des dimensions qui fragilisent son ajustement psychosocial, de partager des concepts permettant de décrire et de réfléchir explicitement à ces dimensions. Cette prise de conscience partagée autorise de les aborder avec plus de recul et contribue à introduire plus de flexibilité dans la signature dispositionnelle.

L'attention portée aux processus d'adaptation et d'interprétation peut également orienter la démarche thérapeutique. Les recherches menées dans le champ de l'attachement ont permis d'identifier les caractéristiques des expériences relationnelles favorisant l'émergence de modèles internes de relation confiants [42]. La sensibilité de l'adulte (son attention portée aux signaux de l'enfant et à ses expériences émotionnelles), la cohérence de ses réponses et leur régularité ont pour effet de rendre pour l'enfant les interactions prédictibles. Cette prédictibilité est à la base du sentiment de confiance et de sécurité relationnelle. La régularité du cadre, de l'attitude du clinicien, de sa disponibilité et de sa focalisation sur les possibilités de progrès concourt ainsi à nourrir une expérience relationnelle privilégiée sur laquelle l'enfant pourra fonder de nouvelles attentes. Les recherches menées sur l'influence des styles d'attribution et des mécanismes de coping permettent également d'orienter la démarche thérapeutique. Elle vise à aider l'enfant à identifier de façon plus clairvoyante les situations dans lesquelles émergent ses difficultés, à explorer avec lui la diversité des mécanismes causaux qui

alimentent ces situations problème. Dans cette exploration, il est possible de privilégier l'attention portée aux processus sur lesquels l'enfant lui-même, par ses choix, ses attitudes et ses efforts, est susceptible d'induire un changement, afin de limiter les expériences d'impuissance acquise caractéristiques d'attributions exclusivement dispositionnelles ou externes. Il est alors possible d'accompagner l'enfant dans la recherche de stratégies de coping visant à rétablir des possibilités de contrôle sur ces situations, d'examiner par l'expérience les effets de ces stratégies, d'en réfléchir les implications et de les ajuster. L'objectif n'est pas seulement de « résoudre les problèmes », mais de permettre à l'enfant, par la régularité de cette démarche, d'introduire plus de flexibilité dans ses attributions spontanées et de diversité dans ses modes d'ajustement.

Enfin, le sentiment d'identité et de continuité de soi émerge de la réflexion progressivement engagée par l'enfant pour comprendre qui il est tant que personne. Cette réflexion conduit à entrevoir des invariants dans son fonctionnement personnel (ses qualités, ses intérêts, ses valeurs) et une direction dans son existence (ses buts, ses projets, les personnes auxquelles il s'identifie). Comme nous l'avons vu plus haut, ce sentiment d'identité s'ancre dans les pratiques narratives visant à se raconter soi-même en cherchant à intégrer les événements passés, le fonctionnement actuel et le futur projeté dans une trame biographique cohérente. Les recherches menées sur le fonctionnement mnésique infantile mettent en évidence une évolution substantielle durant l'enfance et jusqu'à l'adolescence de la capacité à élaborer des souvenirs autobiographiques [43]. Toutefois, les enfants ne bénéficient pas tous du même accompagnement et du même étayage adulte pour alimenter peu à peu un récit de soi qui, tout en reconnaissant l'influence des expériences passées, préserve un sentiment de confiance, de perspective et d'estime de soi [9,38]. Les professionnels informés des effets structurants de l'identité narrative peuvent en accompagner l'élaboration progressive dans le cadre de leurs entretiens cliniques. Ils visent alors à offrir à l'enfant un contexte privilégié d'élaboration de nouvelles représentations sur ses expériences passées et de réflexion sur sa trajectoire, en favorisant l'émergence des différentes formes de cohérence (temporelle, causale et thématique) repérées comme favorables au sentiment d'identité.

5. Conclusion

Très tôt au cours de leur développement les enfants présentent des différences individuelles de tempérament. Sous l'influence croisée de ces dispositions initiales et des expériences relationnelles qui leur sont proposées, la construction de la personnalité relève de processus transactionnels dynamiques. Les recherches menées en psychologie développementale et différentielle démontrent que, en se constituant, la personnalité de l'enfant exerce elle-même une influence significative sur d'autres dimensions du développement cognitif, social et émotionnel : elle conduit les enfants à interpréter et à réagir différemment aux mêmes expériences, à susciter des réponses particulières chez les adultes et les autres enfants de leur entourage, à rechercher des environnements et à s'engager dans des activités différentes. L'ampleur et la diversité de cette influence

invitent les cliniciens, notamment à l'occasion de l'examen psychologique de l'enfant, à être attentifs à la construction de la personnalité. Le modèle intégratif de McAdams et Pals (2006) offre alors un cadre heuristique possible pour orienter le processus d'évaluation et réfléchir aux modalités ajustées d'accompagnement éducatif et thérapeutique.

Déclaration de liens d'intérêts

Les auteurs déclarent ne pas avoir de liens d'intérêts.

Références

- [1] McAdams DP, Pals JL. A new Big Five: fundamental principles for an integrative science of personality. *Am Psychol* 2006;61(3):204–17.
- [2] McCrae RR, John OP. An introduction to the five-factor model and its applications. *J Pers* 1992;60:175–215.
- [3] Shiner RL, DeYoung CG. The structure of temperament and personality traits: a developmental perspective. In: Zelazo PD, editor. *Oxford handbook of developmental psychology* (vol. 2). New York: Oxford University Press; 2013. p. 113–41.
- [4] Thompson RA. Attachment theory and research: précis and prospect. In: Zelazo PD, editor. *The Oxford handbook of developmental psychology* (vol. 2). New York: Oxford University Press; 2013. p. 191–216.
- [5] Peterson C. The meaning and measurement of explanatory style. *Psychol Inq* 1991;2:1–10.
- [6] Dodge KA, Price JM, Bachorowski J-A, Newman JP. Hostile attributional biases in severely aggressive adolescents. *J Abnorm Psychol* 1990;99(4):385.
- [7] Compas BE, Connor-Smith JK, Saltzman H, Thomsen AH, Wadsworth ME. Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychol Bull* 2001;127(1):87–127.
- [8] Fivush R, Habermas T, Waters TEA, Zaman W. The making of autobiographical memory: intersections of culture, narratives and identity. *Int J Psychol* 2011;46(5):321–45.
- [9] Fivush R. Remembering and reminiscing: how individual lives are constructed in family narratives. *Mem Stud* 2007;1(1):45–54.
- [10] Habermas T, Bluck S. Getting a life: the emergence of the life story in adolescence. *Psychol Bull* 2000;126(5):748–69.
- [11] Habermas T, de Silveira C. The development of global coherence in life narratives across adolescence: temporal, causal, and thematic aspects. *Dev Psychol* 2008;44(3):707–21.
- [12] Lamb ME, Chuang SS, Wessels H, Broberg AG, Hwang CP. Emergence and construct validation of the Big Five factors in early childhood: a longitudinal analysis of their ontogeny in Sweden. *Child Dev* 2002;73(5):1517–24.
- [13] Thomas A, Chess S. *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel; 1977.
- [14] Zentner M, Bates JE. Child temperament: an integrative review of concepts, research programs, and measures. *Eur J Dev Sci* 2008;2(1) [7-37.15].
- [15] Caspi A, Harrington HL, Milne B, Amell JW, Theodore RF, Moffitt TE. Children's behavioral styles at age 3 are linked to their adult personality traits at age 26. *J Pers* 2003;71:495–513.
- [16] Pomerantz EM, Thompson RA. Parents role in children's personality development. In: John OP, Robins RW, Pervin LA, editors. *Handbook of personality-theory*. New York: The Guilford Press research; 2008. p. 351–74.
- [17] Shonkoff JP, Phillips DA, editors. *From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press; 2000.
- [18] Dweck CS. Social development. In: Zelazo PD, editor. *The Oxford handbook of developmental psychology* (vol. 2). New York: Oxford University Press; 2013. p. 167–90.
- [19] Komi N, Räikkönen K, Heinonen K, Pesonen A-K, Keskivaara P, Järvenpää A-L, et al. Transactional development of parent personality and child temperament. *Eur J Pers* 2008;22(6):553–73.
- [20] Sameroff A. *The transactional model of development: how children and contexts shape each other*. Washington: American Psychological Association; 2009.
- [21] Shiner RL, Masten AS, Roberts JM. Childhood personality foreshadows adult personality and life outcomes two decades later. *J Pers* 2003;71(6):1145–70.
- [22] Andrei F, Mancini G, Mazzoni E, Russo PM, Baldaro B. Social status and its link with personality dimensions, trait emotional intelligence, and scholastic achievement in children and early adolescents. *Learn Individ Differ* 2015;42:97–105.
- [23] Kavcic T, Podlesek A, Zupancic M. The role of early childhood personality in the developmental course of social adjustment. *Int J Behav Dev* 2012;36(3):215–25.
- [24] Ehrler DJ, Evans JG, Mcghee RL. Extending big-five theory into childhood: a preliminary investigation into the relationship between big-five personality traits and behavior problems in children. *Psychol Sch* 1999;36(6):451–8.
- [25] Poropat AE. A meta-analysis of adult-rated child personality and academic performance in primary education. *Br J Educ Psychol* 2014;84(2):239–52.
- [26] American Psychiatric Association. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5th ed). Washington D.C: American Psychiatric Association; 2013.
- [27] Cicchetti D, Crick NR. Precursors and diverse pathways to personality disorder in children and adolescents. *Dev Psychopathol* 2009;21(3):683–5.
- [28] Samuel DB, Widiger TA. A meta-analytic review of the relationships between the five-factor model and DSM-IV-TR personality disorders: a facet level analysis. *Clin Psychol Rev* 2008;28:1326–42.
- [29] Shiner RL. The development of personality disorders: perspectives from normal personality development in childhood and adolescence. *Dev Psychopathol* 2009;21(3):715.
- [30] De Fruyt F, De Clercq B. Antecedents of personality disorder in childhood and adolescence: toward an integrative developmental model. *Annu Rev Clin Psychol* 2014;10(1):449–76.
- [31] Ben-Porath YS, Tellegen A. *Inventaire multiphasique de personnalité du Minnesota-2*. Paris: ECPA; 2013.
- [32] Bellak L, Bellak SS. *Test d'aperception pour enfants*. Paris: ECPA; 1961.
- [33] Saklofske DH, Reynolds CR, Schwann VL, editors. *The Oxford handbook of child psychological assessment*. New York: Oxford University Press; 2013.
- [34] Mervielde I, De Fruyt F. *L'inventaire hiérarchique de personnalité pour enfants*. Paris: Hogrefe; 2013.
- [35] Bouvard M. *Échelles et questionnaires d'évaluation chez l'enfant et l'adulte*. Paris: Elsevier-Masson; 2008.
- [36] Reynolds CR, Richmond BO. *Échelle d'anxiété manifeste pour enfants-révisée*. Paris: ECPA; 1999.
- [37] Deplu S, Grégoire J, Van Broeck N. *Tâche d'évaluation de la mémoire autobiographique (TEMA) adaptée à l'enfant*. *Eur Rev Appl Psychol* 2013;63(3):159–72.
- [38] McAdams DP. Three lines of personality development: a conceptual itinerary. *Eur Psychol* 2015;20(4):252–64.
- [39] Roberts GE, Gruber C. *Roberts-2*. Los Angeles: Western Psychological Services; 2005.
- [40] Zupančič M, Podlesek A. Early child personality ratings predicting developmental outcomes in the last pre-school year. *Suvremena Psihologija* 2010;1:27–45.
- [41] Perret P. Accompagner le développement de l'intelligence : les pratiques d'éducation et de remédiation cognitive. *Enfance* 2016;1:85–111.
- [42] Berlin LJ, Ziv Y, Amaya-Jackson LM, Greenberg MT, editors. *Enhancing early attachments: theory, research, intervention, and policy*. New York, NY: Guilford Press; 2005.
- [43] Picard L, Eustache F, Piolino P. De la mémoire épisodique à la mémoire autobiographique : approche développementale. *Annee Psychol* 2009;109(2):197.