

## La pédagogie par objectifs

### Émergence de la notion

La Pédagogie par objectifs trouve son origine aux Etats – Unis dans un contexte socio économique de rationalisation des processus de production industrielle (Taylor) notamment dans l'industrie automobile. Cette méthode de travail consiste à spécialiser une tâche à l'extrême. La mise en œuvre consiste à faire des actions répétitives simples dans un processus de production. Ce système est bien mis en évidence dans les procédés de travail à la chaîne (production automobile Ford, 1920).

La pédagogie par objectifs trouve également son origine dans le contexte théorique du béhaviourisme. Cette conception rejette la référence à la conscience, elle postule qu'il faut se centrer sur les comportements observables et mesurables que l'apprentissage permet et que l'on peut produire n'importe quel apprentissage à condition d'utiliser les techniques adéquates.

L'idée prônée par Ralph Tyler (1935), initiateur de la pédagogie par Objectifs, est de proposer une organisation scientifique et rationnelle de l'éducation. Celle-ci doit adapter l'homme aux besoins et valeurs de la société et les traduire en objectifs. Il faut sortir des généralités grandiloquentes et infécondes en matière d'action éducative. Il faut une formulation claire des objectifs pour pouvoir les évaluer et donc pour contrôler l'enseignement. Les objectifs doivent être définis en termes de comportements attendus, en termes de réactions externes à la conscience. Les formulations renvoient à des activités vues du point de vue de l'élève et non du point de vue du projet de l'enseignant. La formation est d'autant plus efficace si l'on nomme le résultat attendu, si l'on dit ce que l'on attend exactement que l'apprenant fasse à l'issue de la formation, dans des termes précis et sous forme de comportement observable.

### Définitions des notions

Outre la notion de comportement observable, la PPO s'articule autour de deux notions principales : l'objectif général et l'objectif spécifique

Un **comportement observable** s'oppose à une action mentale : c'est la manifestation externe d'une activité interne. Un observateur peut se rendre compte par au moins l'un des cinq sens de l'activité de la personne et attester de sa réalisation.

L'intention pédagogique exprime la direction de changement que le formateur formule pour l'apprenant, ce qu'il sera capable de faire au terme de l'apprentissage, c'est une orientation qui va donner du sens à la séquence pédagogique. Elle ne fournit pas d'indication précise sur les résultats escomptés

L'objectif pédagogique exprime le résultat visible qu'un apprenant doit atteindre, ce qu'il sera capable de faire au terme de l'apprentissage. Il objective l'effet attendu, le rend concret, observable. C'est pourquoi il est libellé avec un verbe d'action et qu'il privilégie les faits.

L'intention concerne plus le contenu, l'objectif concerne plus la personne.

Intention et Objectif sont deux notions complémentaires, l'objectif matérialise l'intention, l'intention donne du sens à l'objectif qui a besoin d'être mis en perspective dans une vision globale à moyen ou long terme.

Exemple : « *Je veux que les jeunes comprennent l'importance de l'argent dans la vie quotidienne* », cette phrase prononcée par un formateur de jeunes adultes exprime une intention pédagogique. « *Le jeune doit être capable d'établir un budget prévisionnel équilibré à partir des informations suivantes...* » est un objectif.

Selon des auteurs comme Hameline et Mager,

**L'objectif général** est un énoncé d'intentions pédagogiques décrivant en terme de capacités de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage.

**L'objectif spécifique ou opérationnel** est issu de la démultiplication d'un objectif général en autant d'énoncés rendus nécessaires pour que 4 exigences opérationnelles soient satisfaites :

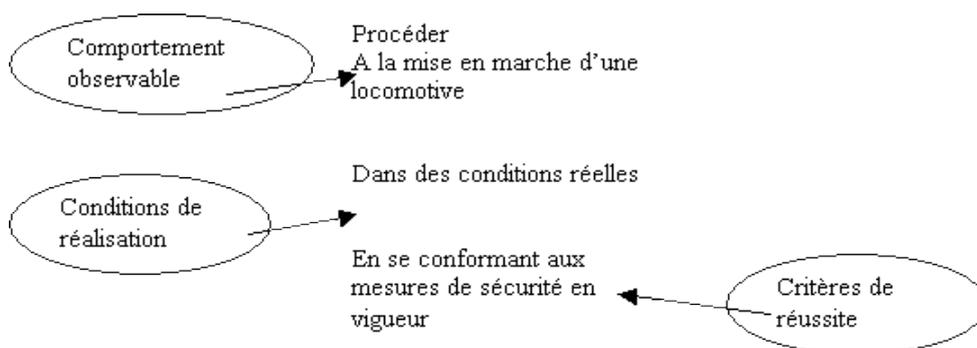
- décrire de façon univoque le contenu de l'intention pédagogique
- décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable
- mentionner les conditions dans lesquelles le comportement souhaité doit se manifester
- indiquer à quel niveau doit se situer l'activité terminale de l'apprenant et quels critères serviront à évaluer le résultat

Les conditions de réalisation d'un objectif opérationnel sont les circonstances dans lesquels le comportement va se manifester. Elles peuvent inclure le temps, le matériel, les supports, la guidance,... Elles font référence à l'exécution des tâches.

Les critères de réussite d'un objectif opérationnel indiquent ce que l'on exige exactement. Ils définissent les performances minimales exigées.

Exemple d'objectif opérationnel (d'après J.P Martin et E Savary : Formateur d'adultes)

«L'adulte sera capable de procéder dans des conditions réelles, à la mise en marche d'une locomotive, en se conformant aux mesures de sécurité en vigueur »



Autres exemples d'objectif opérationnel :

- L'élève sera capable de reconnaître en les nommant au moins 4 poissons parmi les dix représentés sur la feuille
- Le candidat sera capable de rédiger une synthèse de ces tris documents en 1000 mots, avec 10% de tolérance, en respectant les nuances qu'ils introduisent sur le thème.

### **Pédagogie Par Objectifs, approche par objectifs**

La pédagogie par objectifs est une référence employée par beaucoup d'organismes et de formateurs ; les mêmes mots prennent pourtant des significations, des acceptations différentes.

La première acceptation est celle d'une méthode pédagogique construite rationnellement. Toutes les connaissances, compétences à acquérir sont déclinées en termes d'objectifs généraux et opérationnels. Des niveaux intermédiaires peuvent être introduits (objectifs intermédiaires) quand l'objectif général est important. On se réfère à des méthodes de construction des objectifs pédagogiques, comme on se réfère à des process et méthodes dans l'industrie. Des taxonomies ont été construites pour aider les formateurs à formuler les objectifs. Dans l'apprentissage, seuls sont évalués les comportements observables.

La Pédagogie Par Objectifs fait partie des méthodes co-actives dans le sens où il y a deux actions articulées dont l'une détermine le déroulement de l'autre, celle du formateur et celle de l'élève. L'activité de l'élève est requise mais guidée de l'extérieur. L'élève est actif mais sous un contrôle externe.

La deuxième acceptation est plus large et floue. La pédagogie par objectifs est une référence ou une technique ; on parle alors d'approche par objectifs. Elle n'est pas incompatible avec les méthodes qui prennent en compte les opérations mentales, les processus de raisonnement, l'influence de l'environnement social, ... pour lesquelles l'acte d'apprendre est beaucoup plus que l'association d'un stimulus et d'un comportement observable.

La définition d'objectifs est une technique qui permet de :

- De construire des référentiels de formation ou d'évaluation avec la préoccupation de mettre en évidence les compétences visées en référence à la situation professionnelle, sociale ou culturelle.
- De rendre explicites les buts de la formation pour tous les partenaires :
  - o L'apprenant qui peut choisir une formation en connaissance de son but, peut évaluer sa progression
  - o Le commanditaire de la formation qui peut négocier précisément les résultats visés
  - o Le formateur qui peut contractualiser les attendus avec l'apprenant et le commanditaire.
  - o D'évaluer de façon pertinente et explicite les résultats de la formation.

### **Richesse et limites de la Pédagogie par Objectifs**

#### Les richesses

- elle construit la programmation et la progression autour de l'activité de l'apprenant
- elle représente un guide dans l'action pédagogique
- la précision des critères d'évaluation permet de réduire l'impact des valeurs
- elle fournit une base rationnelle pour l'évaluation formative
- elle permet d'établir les bases d'un apprentissage individualisé.

#### Les limites

- Une entrée étroite par les objectifs peut isoler le comportement du contexte social dans lequel il est produit
- Elimination des valeurs humaines par l'illusion de la transparence, de la clarification des intentions
- Le morcellement des contenus implique la perte d'un point de vue d'ensemble
- Un trop grand découpage des contenus est réducteur et contribue à une perte de sens
- L'apprenant risque d'être soumis aux objectifs de l'enseignant, celui-ci ne fait aucune place à l'imprévu
- L'apprenant a une place d'exécutant, il ne prend pas part à la découverte progressive des contenus en suivant son propre progression.
- Le travail intellectuel de l'apprenant est réduit, le travail est « mâché ».

### **Pédagogie Par Objectifs et Enseignement Programmé**

Tout comme la PPO, l'enseignement programmé trouve dans le behaviorisme ses fondements théoriques. L'enseignement programmé se réfère plus radicalement à la théorie du conditionnement opérant développé par Skinner (1940) : on renforce par une récompense telle réponse souhaitée.

Les principes fondamentaux de l'enseignement programmé (Skinner, Crowder) sont :

- Les connaissances à transmettre, les compétences à acquérir sont décomposables en unités élémentaires
- Le programme d'enchaînement des unités fixe la progression de l'apprentissage
- Implicitement, il existe une meilleure formule pour faire acquérir chacune des unités élémentaires
- L'acquisition est vérifiée pas à pas à partir de la réponse fournie
- La progression ne se poursuit que si la réponse fournie le permet

A partir de ces principes, des programmes qui ordonnent stimuli réponses sont développés.

L'enseignement programmé permet de ne pas faire appel à un enseignant mais d'utiliser des machines à enseigner. C'est la forme ultime de la rationalisation de l'éducation et de l'organisation scientifique de l'apprentissage.

### **Evolution historique de la PPO**

La PPO n'a gagné que très tardivement la France et la Belgique. C'est au début des années 70 que la PPO fait son entrée en France par le lancement d'une recherche sur les unités capitalisables en formation continue pour la préparation des diplômes professionnels (CAP). Au cours des années 80, c'est dans l'enseignement professionnel et technique que l'on va glisser vers la formalisation d'une pédagogie fondée sur les objectifs définis en termes de compétences à acquérir. Les référentiels diplômes mettent en correspondance l'offre de formation et les compétences professionnelles. A la fin des années 80, le recours à la PPO se manifeste aussi dans les collèges, les lycées d'enseignement général et le primaire. C'est une redéfinition des contenus d'enseignement en mobilisant l'arsenal terminologique de la PPO.

En formation permanente, après une certaine remise en cause au milieu des années, on a redécouvert la PPO du fait de la focalisation sur l'individualisation des formations, sur la différenciation pédagogique. Les dynamiques actuelle autour de la PPO se situent dans un contexte d'articulation formation – emploi qui s'expriment par la gestion par les compétences reconnues et validées des salariés.

### **Lexique des principaux termes utilisés dans la PPO**

(d'après .... L'Harmattan 1994 et sources diverses)

#### Finalité :

Une finalité est une affirmation de principe à travers laquelle une société (ou un groupe social) identifie et véhicule ses valeurs. Elle fournit des lignes directrices à un système éducatif.

#### But ou intention pédagogique

Un but (ou intention pédagogique) est un énoncé définissant de manière générale les intentions poursuivies par une institution, ou un groupe ou par un individu (formateur) à travers un programme ou une action déterminée de formation

Le but introduit dans le projet pédagogique la notion de résultat attendu.

#### Référentiel

Un référentiel définit les compétences attendues pour obtenir un diplôme (référentiel diplôme) ou pour exercer un métier (référentiel métier). Il fait l'inventaire des capacités requises pour le métier. Le référentiel diplôme définit les objectifs de formation.

## Compétence

Une compétence est l'aptitude à réaliser une action dans des conditions observables, selon des exigences définies.

## Capacités

Manifestation d'aptitudes acquises dans un ou plusieurs domaines. Elle n'est pas mesurable en tant que telle, mais induit des compétences qui, elles sont évaluables.

## Capacité transversale

Aptitude commune aux différents domaines, exemple s'approprier un message, s'informer

## Taxonomie

C'est une classification qui instaure un ordre entre les éléments, elle se veut exhaustive, les classes sont mutuellement exclusives. Par exemple, la taxonomie de Bloom définit 6 grandes catégories d'objectifs organisées du plus simple au plus complexe : Connaître (mémoriser), Comprendre (reformuler, reconnaître), Appliquer (pouvoir utiliser), Analyser (décomposer en parties, comprendre les relations), Synthétiser (organiser un ensemble cohérent), Evaluer (fonder un jugement en fonction de critères).

## Savoirs

Ensemble de connaissances que l'élève maîtrise. Les savoirs relèvent du domaine cognitif

## Savoir – faire

le degré d'habileté que l'élève manifeste pour résoudre un problème posé. Un savoir faire peut désigner un acte psychomoteur mais également la maîtrise d'une procédure ou d'une technique

## Savoir être

Un comportement, une attitude à prendre dans une situation donnée. On est dans le domaine du socio affectif.

## Pré-requis

Minimum de connaissances nécessaires pour réaliser l'exercice demandé

## Evaluation formative

Diagnostic en cours de formation, permettant de modifier, adapter l'action en cours ; l'objectif est de prendre connaissance des progrès du stagiaire et de repérer ses difficultés d'apprentissage pour y remédier

## Evaluation sommative

Diagnostic permettant de faire le bilan après une période de formation. L'objectif est de faire un bilan des objectifs que le stagiaire a atteint en vue d'une validation

## Evaluation normative

Comparaison de la performance obtenue par un élève aux performances du groupe, ou à des normes en vigueur

## Evaluation prédictive ou diagnostic

L'objectif est de connaître le niveau d'entrée du stagiaire afin de construire son itinéraire de formation

## Evaluation critériée

Evaluation fixant la performance atteinte en fonction de conditions et d'exigences connues

# Le conditionnement

est un mécanisme d'apprentissage qui est au centre des théories [béhavioristes](#). [Ivan Pavlov](#) le décrit comme une technique permettant à un stimulus d'induire une réponse qu'il n'induit pas naturellement. Quand un évènement (ou [stimulus](#)) est suivi d'une récompense ([renforcement](#) positif) ou d'une punition (renforcement négatif), un animal associe ce stimulus et sa conséquence. Ces associations permettent à un individu de s'adapter à son environnement en le rendant capable de prédire un événement biologiquement important pour lui à partir d'autres signes. Pour les béhavioristes, le conditionnement permet de rendre compte de phénomènes comme l'[apprentissage](#) et la [résolution de problèmes](#) et doit être au centre de la [psychologie](#), comprise comme science du comportement.

## Sommaire

- [1 Différents types de conditionnement](#)
  - [1.1 Conditionnement classique](#)
  - [1.2 Conditionnement opérant](#)
- [2 Lois du conditionnement](#)
- [3 Applications](#)
- [4 Voir aussi](#)

## Différents types de conditionnement

Il existe deux grands types de conditionnement : le conditionnement classique et le conditionnement opérant. Dans le premier cas le stimulus à conditionner est un évènement extérieur tandis que dans le second il s'agit d'une action de l'individu lui-même.

### Conditionnement classique [\[modifier\]](#)

Article détaillé : [conditionnement classique](#).

Le conditionnement classique (appelé aussi apprentissage répondant ou de type I) a été décrit et théorisé par Ivan Pavlov. C'est aussi ce conditionnement là qui est au centre des travaux de [Watson](#).

**L'apprentissage pavlovien** consiste à associer un stimulus neutre (par exemple un son ou une lumière) au stimulus inconditionné (SI) (boulette de nourriture, choc électrique...). Ce son est initialement neutre pour l'animal, c'est-à-dire qu'il n'entraîne pas de réponse inconditionnée (RI). L'animal affamé qui entend un son ne salive pas suite au son. Il présente tout au plus une *réaction d'alerte* : il dresse les oreilles et tourne la tête en direction du son.

**SN -> RN** (stimulus neutre -> réponse neutre ou absence de réponse)

En revanche, si on présente une boulette de nourriture (**SI**) à un animal affamé, celui-ci salive. Cette salivation est un comportement de nature "réflexe" (**RI**).

**SI -> RI** (schéma stimulus - réponse).

Une association entre SI et SN se fait en présentant de manière relativement régulière et rapprochée le son puis la nourriture. Alors qu'au début l'animal salive uniquement en présence de la nourriture, on remarque que progressivement la salivation débute dès l'apparition du son et avant l'apparition de la nourriture. Le comportement de salivation est ici un comportement conditionné appelé réponse conditionnée (**RC**) car générée par la seule présence du son (stimulus conditionné, **SC**). L'animal "anticipe" désormais la présentation imminente de la nourriture grâce au stimulus sonore.

SC -> RC (le son entraîne la salivation)

## Conditionnement opérant

Article détaillé : [Conditionnement opérant](#).

Le conditionnement opérant (parfois appelé apprentissage skinnerien ou de type II) est issu de l'apprentissage instrumental de [Thorndike](#) et a été développé par [Skinner](#).

Le conditionnement opérant réalise l'association entre une action de l'animal et un SI. Si, lorsque l'animal appuie sur un levier, une boulette de nourriture lui est délivrée, il apprendra rapidement à appuyer sur celui-ci. C'est son action qui "provoque" la survenue du renforçateur (le SI). Les protocoles utilisés peuvent aussi être beaucoup plus complexes et impliquer par exemple des plages temporelles pendant lesquelles seul l'animal peut agir pour être "récompensé".

## Lois du conditionnement

À l'origine, il était supposé que l'association SC-SI réalisée par l'animal était la conséquence des présentations du SC et du SI selon une **contiguïté** suffisante, c'est-à-dire une proximité, à la fois dans le temps et dans l'espace. Il a depuis été montré qu'un certain éloignement spatial ne nuisait pas à la qualité du conditionnement (pour autant que les deux stimuli soient dans un champ perceptif de l'animal). De même, des rats sont capables de réaliser ce type d'apprentissage (entre un goût d'aliment et une nausée par exemple), même s'ils sont présentés chacun une seule fois et sont séparés d'une heure ou plus. (C'est d'ailleurs ce qui fait la difficulté d'une dératisation : ils sont généralement peu enclins à la nouveauté en matière d'alimentation et apprennent facilement et pour longtemps quelle nourriture est à éviter.)

Peut-être en lien avec l'émergence du [paradigme cognitiviste](#), une nouvelle "loi" a été proposée comme fondement du conditionnement par Rescorla (1968). Le degré d'association entre SC et SI (force du conditionnement) ne dépend pas directement de la contiguïté entre ces deux, mais prioritairement de leur contingence. Ce terme de **contingence**, emprunté aux statistiques, décrit le degré de liaison entre deux stimuli. Si un SI est *toujours* précédé d'un SC et que ce SC est toujours suivi d'un SI, la contingence est maximale. Si un SI est *toujours* précédé d'un SC mais que ce SC est en fait rarement suivi d'un SI, la contingence est plus faible. Cette théorie, impliquant un traitement cognitif complexe des stimuli et non une simple détermination par l'environnement, a permis de dépasser certaines limites du comportementalisme radical.

De plus, on peut noter que la principale caractéristique discriminatoire entre le conditionnement de type I Pavlov et celui de type II Skinner dépend de la réponse attendue. En effet, dans le type I Pavlov il s'agit d'un réflexe alors que dans le type II Skinner il s'agit d'un comportement.

## Applications

Ce type d'apprentissage élémentaire est important dans la mesure où il pourrait constituer un élément de base d'apprentissages plus complexes. Un autre grand intérêt est sa simplicité, qui en fait un outil puissant des études neurobiologiques de la mémoire mais aussi de bien d'autres aspects de la cognition. Il est abondamment utilisé chez le rat et la souris, et permet notamment de préciser quelles structures du système nerveux central sont impliquées dans quels types de [mémoire](#).

La méthode éducative opposée serait la [catharsis](#) (histoires édifiantes entraînant une purification émotionnelle par le spectacle des désagréments d'autrui ayant choisi des voies sans issue).

# Behaviorisme

## Béhaviorisme

Le **béhaviorisme** (le terme vient de l'anglais *behaviour* qui signifie « [comportement](#) », on parle donc aussi de *comportementalisme*) est une approche de la [psychologie](#) à travers l'étude des interactions de l'[individu](#) avec le milieu qui se concentre sur l'étude du [comportement observable](#) et du rôle de l'[environnement](#) en tant que déterminant du comportement<sup>[1]</sup>.

Par exemple, l'[apprentissage](#) y est expliqué comme une modification du comportement observable ou non, modification résultant de la conséquence d'une réponse à des [stimuli](#), extérieurs (environnement externe) ou à des stimuli intérieurs (environnement interne), sur l'organisme.

## Sommaire

[[masquer](#)]

- [1 Histoire du béhaviorisme](#)
- [2 Base de la théorie béhavioriste](#)
- [3 Les principes du conditionnement répondant](#)
  - [3.1 L'extinction](#)
  - [3.2 La récupération spontanée](#)
  - [3.3 La généralisation du stimulus](#)
  - [3.4 Discrimination du stimulus](#)
- [4 Actuellement](#)
- [5 Critiques du béhaviorisme](#)
  - [5.1 Critique de la théorie béhavioriste](#)
  - [5.2 Critique de l'épistémologie béhavioriste](#)
- [6 Références](#)
- [7 Bibliographie](#)
- [8 Voir aussi](#)
  - [8.1 Liens externes](#)

## Histoire du béhaviorisme

Le béhaviorisme s'est développé en réaction aux approches dites *mentalistes*. Historiquement, c'est [John B. Watson](#) qui a été le premier à utiliser le terme « behavioriste » dans un très court article considéré aujourd'hui comme le manifeste du behaviorisme, "Psychology as the behaviorist views it" ([1913](#)).

Dans les années 1940 et 1950, [Burrhus F. Skinner](#) a étudié la notion de [conditionnement opérant](#) et en a défini les [paradigmes](#) opérationnels. Pour cette notion, il s'est basé sur la loi de l'effet de [Thorndike](#), c'est-à-dire que le comportement est fonction de ses conséquences. Nous lui devons les notions de [renforcement](#), de façonnement, d'[apprentissage programmé](#) et bien d'autres. Le conditionnement opérant se basant sur la loi de l'effet de [Thorndike](#) qui peut se résumer en disant : le comportement est fonction de ses conséquences. Les principaux penseurs du béhaviorisme radical sont [John Watson \(1878-1958\)](#), [Burrhus F. Skinner \(1904-1990\)](#), [Clark Hull \(1884-1952\)](#), [Edward Tolman \(1886-1959\)](#).

## Base de la théorie béhavioriste

La théorie béhavioriste fait du comportement observable l'objet même de la psychologie et dans laquelle l'environnement est l'élément clé de la détermination et de l'explication des conduites humaines. La plupart des théories de l'apprentissage reconnaissent trois grandes variables dans le processus : l'environnement qui stimule, l'organisme qui est stimulé et le comportement ou la réponse de l'organisme par suite de la stimulation. Le schéma classique est donc :

S = le stimulus provenant de l'environnement (des stimuli)

R = le comportement ou réponse de l'individu par suite de la stimulation

I = L'individu

Sans nier la réalité que constitue l'individu (I) et tout ce qui s'y passe, les béhavioristes (classiques) ne s'en occupent pas directement, parce que ce qui les intéresse, c'est de spécifier, sans référence aux variables internes non observables et hypothétiques, les conditions et les processus par lesquels l'environnement (S) contrôle le comportement (R). Si bien que le schéma selon lequel ils travaillent met entre parenthèses l'individu (I) qu'ils considèrent comme une « boîte noire ». En particulier, ils laissent de côté toutes les questions relatives à la conscience.

D'où le schéma :

considéré comme le schéma linéaire classique béhavioriste.

Ce schéma, pouvant être assimilé au schéma du conditionnement classique pavlovien, a été modifié par B.F. Skinner, car le conditionnement pavlovien n'explique que les apprentissages liés à des stimuli dits inconditionnels c'est-à-dire des stimuli provoquant des réponses inconditionnelles liées à la phylogénèse de l'espèce.

Ainsi, le deuxième schéma classique est celui du conditionnement opérant. Ce schéma introduit deux nouvelles variables : l'environnement et les conséquences sur l'organisme pouvant être positives ou négatives.

D'où le schéma :

(le tout étant modulé par le contexte)

Ce schéma n'est plus linéaire car ce n'est pas un stimulus qui déclenche une réponse, c'est un stimulus qui évoque. La réponse ou comportement étant sélectionné par les conséquences sur l'organisme et sur l'environnement, conséquences qui sont propres à chaque organisme, c'est pour cela que l'étude et la classification des stimuli et des réponses ne peut s'effectuer qu'*a posteriori*.

Le conditionnement opérant explique les comportements appris lors de l'ontogénèse de l'organisme. La différence fondamentale entre le conditionnement classique et opérant est que le conditionnement opérant présuppose un être actif dans son environnement.

## Les principes du conditionnement répondant

Selon Carol Tavis et Carole Wade, les auteurs du livre collégial *Introduction à la psychologie - Les grandes perspectives*, les principes élémentaires se trouvent au centre de l'apprentissage des réponses acquises par le conditionnement répondant. Tavis et Wade ajoutent que ces principes élémentaires « sont les mêmes pour toutes les espèces, que ce soit le ver de terre ou l'*Homo sapiens* ». De plus, les auteurs du livre collégial *Introduction à la psychologie - Les grandes perspectives* ajoutent que parmi les principes les plus importants, il y a l'extinction, la récupération spontanée, la généralisation et la discrimination du stimulus ainsi que le conditionnement d'ordre supérieur.

## **L'extinction**

Les réponses conditionnelles peuvent ne durer que pendant un certain temps. Si, à la suite d'un conditionnement, on présente à plusieurs reprises le stimulus conditionnel sans le faire suivre du stimulus inconditionnel, la réponse conditionnelle finit par s'estomper. En gros, cela nous amène à dire que l'extinction illustre une diminution puis la disparition d'une réponse apprise; dans le conditionnement répondant, l'extinction se produit lorsque le stimulus conditionnel cesse d'être mis en association avec le stimulus inconditionnel.

### **Exemple:**

[...] Marc a reçu un ballon en pleine figure (stimulus inconditionnel) à sa première journée à la garderie, et il a ainsi appris à craindre (réponse conditionnelle) l'enfant (stimulus conditionnel) qui l'a lancé. Marc en viendra progressivement à ne plus craindre son compagnon de jeu si, en le voyant, il ne l'associe plus au [stimulus inconditionnel] (le ballon). La réaction de crainte (réponse conditionnelle) aura alors été éteinte.<sup>[2]</sup>

## **La récupération spontanée**

La réapparition de la réponse conditionnelle après la mise en place d'une procédure d'extinction réussie est une récupération spontanée. En gros, nous pouvons affirmer, dans certains cas, qu'une habitude pourra faire une nouvelle apparition après son extinction apparente.

### **Exemple:**

Par exemple, si Marc devait s'absenter de la garderie quelques jours, il est possible qu'à son retour il réagisse de nouveau par une réponse de peur en voyant son compagnon de jeu. C'est pourquoi il faut habituellement plusieurs séances d'extinction pour supprimer une réponse conditionnelle.<sup>[3]</sup>

## **La généralisation du stimulus**

Lorsqu'un stimulus est devenu un stimulus conditionnel, entraînant une réponse conditionnelle donnée, on observe que des stimuli du même type sont susceptibles de déclencher eux aussi la même réponse conditionnelle; nous donnons à ce processus le nom de généralisation du stimulus. En d'autres mots, une personne appliquant le principe de la généralisation du stimulus déploie un comportement spécifique sur des stimuli qui ont une similarité très proche avec un stimulus très spécifique.

### **Exemple:**

Par exemple, Marc pourra déployer la même réponse conditionnelle de peur en présence d'autres enfants qui ressemblent physiquement à son compagnon de jeu. Le proverbe « Chat échaudé craint l'eau froide » décrit bien le processus de généralisation du stimulus.<sup>[4]</sup>

## **Discrimination du stimulus**

Contrairement au principe de généralisation d'un stimulus qui consiste à déployer un comportement spécifique sur des stimuli qui ont une similarité très proche avec un stimulus spécifique qui se trouve à la source d'un comportement, la discrimination du stimulus, qui est l'image inversée de la généralisation d'un stimulus, consiste à réagir de façon différente à des stimuli ressemblant par certains aspects au stimulus conditionnel. La discrimination du stimulus survient lorsque des stimuli qui s'apparentent au stimulus conditionnel ne sont pas associés au stimulus inconditionnel à l'origine de la réponse conditionnelle.

### **Exemple:**

Ainsi, si Marc apprend à ne déployer la réponse conditionnelle de peur qu'en présence de l'enfant qui lui a lancé le ballon en plein visage, c'est qu'il a appris à discriminer le stimulus.<sup>[5]</sup>

## **Actuellement**

Aujourd'hui, si les tenants du béhaviorisme radical défendu par Skinner sont de moins en moins nombreux<sup>[réf. nécessaire]</sup>, l'adaptation des paradigmes du conditionnement classique de Pavlov et instrumental de Skinner aux composantes cognitives du comportement a permis à des auteurs comme Ellis, Seligman, Wolpe ou Beck de développer l'approche comportementale-cognitive en psychothérapie.

Actuellement, les données auxquelles ce courant a donné naissance sont utilisées notamment dans les thérapies comportementales (ou cognitivo-comportementales), auxquelles elles continuent à apporter des données fondamentales. Cette approche a permis à la psychologie contemporaine de traiter des problèmes d'adaptation, tels les troubles anxieux et la dépression.

## **Critiques du béhaviorisme**

### **Critique de la théorie béhavioriste**

Dès ses débuts, le parti-pris anti-psychique, et donc anti-constructiviste de la psychologie béhavioriste a été critiqué. Jean Piaget a démontré qu'on ne pouvait pas résumer l'intelligence à des phénomènes d'apprentissage et d'imitation sur le modèle de l'éthologie animale sans tenir compte de la manière dont la connaissance se construit chez un sujet et un groupe. Or par définition, la connaissance n'étant pas un phénomène observable, le béhaviorisme ne s'est pas engagé dans la problématique de l'épistémologie.

La "boîte-noire" d'autre part, est vue par les psychanalystes comme un argument rhétorique pour évacuer la question de l'inconscient et celle du sujet. L'adaptation au sens étroit est postulée comme le seul moteur, l'alpha et l'omega, de toutes les conduites humaines. Par ailleurs, pour la théorie béhavioriste, ne peut être objet de science que ce qui est observable par un individu extérieur sans référence au contenu psychique d'un sujet pensant, en contradiction évidente avec la perspective analytique. Les critiques de l'approche béhavioriste ont ainsi utilisé la métaphore de l'iceberg : selon eux, les comportementalistes ne s'intéressent qu'à la partie émergée (le comportement observable, i.e., le symptôme) délaissant la partie immergée (le psychisme). La théorie freudienne repose en effet sur le fait que le symptôme n'est que l'expression de la partie inconsciente de la vie mentale (et notamment de conflits internes au sujet, comme dans la conversion hystérique) ce qui, en soi, n'est pas incompatible avec la position théorique béhavioriste qui n'émet simplement pas d'hypothèse sur le contenu du psychisme. Par contre, les divergences entre ces deux approches peuvent apparaître cruciales s'agissant de la thérapeutique : une psychothérapie d'inspiration comportementaliste cherchera à faire disparaître le symptôme sans se préoccuper de leur signification, tandis que la cure psychanalytique visera une modification des processus psychiques s'exprimant dans la symptomatologie clinique.

Le cognitivisme est un courant en psychologie qui est né en prolongation du béhaviorisme. La thématique du langage a joué un rôle important en canalisant la critique sur la conception béhavioriste du langage comme un ensemble d'« habitudes » apprises par observation et conditionnement. Au contraire, la linguistique cognitive défendue par Noam Chomsky se fonde sur l'hypothèse d'une grammaire mentale constituée de règles que l'on peut décrire formellement et qui serait contenu dans l'héritage phylogénétique de chacun des êtres humains.

La critique chomskyenne repose notamment sur l'argument de la pauvreté du stimulus qui considère qu'une telle grammaire universelle est indispensable aux enfants pour acquérir une telle compétence langagière alors qu'ils sont loin d'avoir été confrontés à toutes les structures grammaticales possibles. Plus généralement, la psychologie cognitive se fonde sur l'idée que la pensée est décomposable en processus mentaux distincts qu'il convient de modéliser comme des entités relativement autonomes. Les caractéristiques de ces processus mentaux sont alors indirectement accessibles au moyen d'expériences dans lesquelles le comportement reste la principale variable expérimentale.

### **Critique de l'épistémologie behavioriste**

Le parti pris anti-mentaliste des behavioristes a aussi une prétention épistémologique puisqu'en refusant de faire appel à des éléments internes à la vie mentale (Cf. Sandor Ferenczi) et donc indémontrables aux yeux d'un observateur extérieur, la théorie behavioriste se veut plus scientifique car fondée sur l'objectivité des phénomènes qu'elle cherche à expliquer. La critique que l'on peut alors faire tient à la nature des explications proposées dans ce cadre. En effet, des phénomènes comme la dépression ou l'anxiété peuvent effectivement se définir par un certain nombre de symptômes mais les réduire à cela peut sembler insatisfaisant.

Néanmoins les comportementalistes ne nient pas que des structures internes à la vie mentale puissent exister seulement elles sont indémontrables, et de plus même si elles existent elles subissent les mêmes lois que les comportements observables. Par exemple, la pensée est un comportement qui est aussi dépendant de ses conséquences, l'action ne naît pas de la pensée, la pensée est de l'action.

# Pédagogie

## Introduction :

La pédagogie n'est pas une science, elle est née à la fin du XIXème siècle, période où l'on a pris conscience que l'enfant n'est pas un adulte en miniature et que par conséquent il faut trouver des méthodes d'apprentissages différentes de celles utilisées pour les adultes.

## Définitions :

### Pédagogie

vient du grec « paidos » et « agein » qui conduit l'enfant. C'est l'esclave qui conduit l'enfant du maître à l'école. Présent pendant les cours, il fait réciter l'enfant sur le chemin du retour. Nous sommes donc en tant que pédagogue des médiateurs entre le savoir et l'enfant. La pédagogie c'est la centration sur l'enfant, elle régit les relations entre l'élève et le maître et elle impose des démarches et des processus.

## Instruction :

Ce mot vient du latin « instruere » ranger, insérer, construire. C'est un acte de transmission, celui qui sait transmet à celui qui ne sait pas. Il n'y a pas de relation affective, je transmets point ! C'est un cours magistral à sens unique, il reste confiné dans la sphère cognitive.

Aujourd'hui on est passé de l'instruction civique à l'éducation civique pour finalement arriver à la citoyenneté, ces changements de termes ne sont pas innocents. On doit aujourd'hui transmettre des valeurs et non les instruire ; entre savoir et acquérir, il y a une différence de taille (acquérir c'est s'approprier le savoir). L'instruction c'est la sphère des savoirs.

## Éducation :

C'est guider conduire vers un projet, c'est amener la personne de sa naissance à son autonomie. L'EPS c'est éduquer dans le contexte de son corps. L'éducation c'est la sphère des valeurs qui prend en compte toutes les virtualités de l'individu.

## Formation :

Dans le terme formation, il y a un rôle social à jouer. C'est la sphère des statuts et des rôles sociaux.

Exemple : la formation professionnelle.

## Rq :

L'enfant ou l'élève est curieux, il faut donc l'ouvrir au monde. Le pédagogue doit avoir une trousse ludique pour que le contenu de ses cours puisse passer. Il faut donc utiliser leurs préoccupations pour qu'ils acquièrent les apprentissages. Tout cela n'est vrai par ailleurs que si la pensée et le comportement sont structurés. La pédagogie est une méthode et un moyen au service de l'enfant. L'enfant est au centre du processus éducatif. Acquérir des démarches et des méthodes provoque une relation positive entre l'enseignant et l'élève.

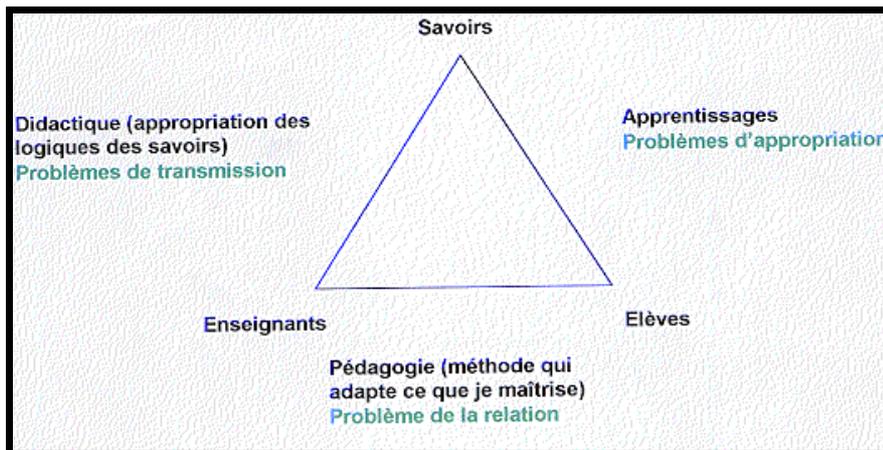
## La didactique :

C'est la prise en compte de la logique des savoirs dans chacun de leurs domaines. Il existe différentes façons d'aborder la même matière.

L'enseignement et l'apprentissage.

C'est un peu la différence que l'on fait dans la langue anglaise entre to teach et to learn.

Enseigner : l'enseignant apprend à quelqu'un



## **Historique des courants pédagogiques**

Il existe 3 grands modèles :

- Le modèle de l'empreinte
- Le conditionnement
- Les constructivistes

Chaque méthode ayant sa propre logique et ses limites

### **L'empreinte :**

L'enfant est une page blanche que l'enseignant ou le pédagogue remplit et donc on part du fait que l'élève ne connaît rien. L'enseignant ne part pas des pré requis (les connaissances de l'élève sont nulles).

Dans ce courant il y a un émetteur et des récepteurs, le récepteur étant passif. On demande dans ce cas là :

- De l'attention
- Des efforts
- De la volonté

Une chose est certaine dans ce courant pédagogique : l'élève reste passif.

Ce type de pédagogie ne marche bien que si l'enseignant est un bon orateur et bien organisé (des exemples du plus simple au plus complexe). Dans cette théorie l'échec n'est pas le problème de l'enseignant et il n'existe par ailleurs aucun problème. Par définition ces enseignants ne progressent pas et ne se remettent pas en question.

Remarque :

Dans leur développement les enfants passent dans leur relation, du corps à corps à l'étape du mot à mot pour exprimer leurs maux.

Le courant pédagogique de l'empreinte marche si les élèves sont motivés et quand ils disposent de structures intellectuelles égales à l'enseignant. Ce qui n'est pas le cas de nos élèves. Si les élèves ont une structure intellectuelle égale à l'enseignant, il n'en demeure pas moins que leurs connaissances restent lacunaires et non organisées.

### **Le conditionnement :**

C'est le courant des behavioristes comme Watson et Skinner. C'est la pédagogie de la boîte noire....(la suite à la prochaine session)

## **PEDAGOGIE GENERALE**

**Les constructivistes**

**Le concept apprendre**

**Les profils d'apprentissage**

**les profils de l'enseignant**

**Les processus mentaux**

**Les étapes de l'apprentissage**

**Fiche de préparation de cours**

[Pédagogie](#)

## **LES MODELES THEORIQUES**

### **2 Le conditionnement**

**Il se rattache aux théories behavioristes : théories du comportement ou conditionnement.**

**Les référents théoriques sont Skinner, Watson, Pavlov.**

**Skinner et Watson sont des théoriciens de la boîte noire. Ils considèrent qu'on ne sait pas ce qui se passe dans le cerveau pour les processus mentaux. Selon eux, on ne peut intervenir que sur les entrées et les sorties. Il faut définir les connaissances de manière behavioraliste. Les comportements sont mesurables et observables.**

**Exemple : apprendre à se servir d'une scie électrique.**

**Je donne les bonnes consignes. Plus les consignes sont bonnes, plus les apprenants utiliseront bien le matériel. A la fin l'apprenant sera capable de...**

**On mesure si c'est acquis ou non. On se moque de comment il a appris. L'entrée est donc la présentation du matériel, les consignes et les objectifs, tout cela passe dans "une boîte noire" et à la sortie c'est acquis ou non acquis.**

**Cette théorie a provoqué les courants suivants :**

**Dans la pédagogie par objectifs(1980) on devait définir les objectifs à atteindre.**

**L'Enseignement Assisté par Ordinateur est dans la même mouvance.**

**La Pédagogie par objectifs était à la mode dans les années 80. Cette méthode fonctionne sur un système de récompenses. C'est la pédagogie de la réussite. On renforce positivement. Elle vise à éviter les erreurs. Ce modèle est d'actualité dans la formation des maîtres. Il est centré sur l'élève : il sait ou il ne sait pas. il a appris ou pas. On n'est pas centré sur le contenu. On ne prend pas l'individu en tant que processus mental. Le bon enseignant est celui qui sait bien préparer et bien évaluer.**

**La théorie de Pavlov**

**Deux souris identiques apprennent un labyrinthe. Quand elle se trompe, une souris reçoit une décharge électrique. Quand c'est juste la deuxième est récompensée. La punition marche moins bien que la récompense.**

**Ceci fonctionne très bien avec tout ce qui est de l'ordre de l'apprentissage technique, manuel... à court et moyen terme.**

**L'inconvénient est qu'il y a trop d'objectifs à viser. C'est une méthode qui fait l'impasse totale sur la capacité d'apprentissage de l'apprenant. Elle est mauvaise pour l'abstraction. Elle est proche du dressage. Les élèves qui ont des problèmes d'apprentissages ne sont pas pris en compte.**

### **3 Les modèles constructivistes**

**L'apprenant est acteur.**

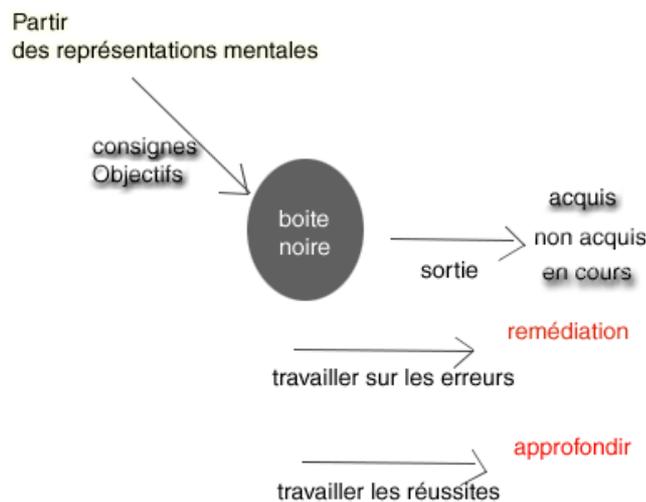
## a) Le cognitiviste

L'intérêt est « qu'est-ce qui se passe dans la boîte noire ».

Ce modèle est centré sur l'apprenant.

Les théoriciens sont Bachelard, Piaget, Bruner et Wygotski.

Il faut des entrées : c'est la tâche de l'enseignant. Mais l'enseignant doit aller plus loin et doit comprendre ce qui se passe dans la boîte noire. Cette méthode repose sur l'analyse des erreurs. Dès qu'il y a erreur il y aura mise en place d'une remédiation avec une analyse de l'erreur. En amont il faudra travailler sur les représentations mentales.



## b) Le sociocognitivism

L'enfant est acteur. Dans le sociocognitivism on a la même chose mais on agit dans l'interaction avec d'autres on a le conflit sociocognitif. On agit ensemble sur du matériel : on utilise les erreurs. L'enseignant n'intervient pas. On n'est plus évaluateur mais pédagogue donc esclave.

## LE CONCEPT APPRENDRE

Il se situe dans le courant cognitiviste.

D'abord on met les personnes en projet. On ne fait pas les choses de la même façon selon le projet.

Exercice pratique

**Consigne : Qu'est-ce qu'apprendre ? Étayer avec un exemple.**

**Pour moi apprendre c'est ... avec un exemple.**

**Pour moi apprendre c'est acquérir une nouvelle compétence.**

**exemple : apprendre une table de multiplication.**

**Définition du petit groupe : Apprendre c'est aider à acquérir des connaissances réutilisables dans d'autres domaines et contribuant à l'évolution de l'élève.**

**Commentaires divers à la suite de l'exercice :**

- **apprendre : c'est faire sien.**
- **la capacité de transfert est indispensable**
- **le savoir est de l'ordre de la connaissance ; le savoir-faire de l'ordre de la compétence ; le savoir-être de l'ordre de la personne.**
- **le médiateur est un trait d'union entre le savoir et l'apprenant.**
- **Les humains ont besoin d'aller plus loin. Il y a toujours une aspiration d'aller plus loin.**
- **Le plaisir d'apprendre est très important.**
- **Dans la relation d'aide on risque la dépendance. Dans la médiation il n'y a pas de dépendance. Dans la relation d'aide il faut savoir se retirer.**
- **Il faut s'appuyer sur ce qu'il y a déjà là. On prend en compte les connaissances existantes.**

**Les préacquis c'est ce que l'enfant sait déjà.**

**Les prérequis c'est ce que l'on doit impérativement savoir pour un autre apprentissage.**

**les représentations mentales sont les images que l'enfant se fait dans le vocabulaire que l'enseignant emploie.**

**Apprendre c'est s'approprier quelque chose avec du déjà là**

**Dolto a fait prendre conscience de l'importance de ce que l'enfant dit, sait, sent, pense...**

**Comment apprend-on ?**

## **Exemple de calcul mental**

$$34 + 17 = 51$$

**Nous avons envisagé toutes les techniques possibles pour parvenir ou non au résultat.**

**On a fait de la métacognition : c'est s'interroger sur son processus mental. Elle permet d'adapter pour chaque enfant le mode d'apprentissage.**

**Pour développer mon intelligence il faut que je comprenne comment je fais. C'est prendre conscience de ses processus mentaux. Le plus efficace pour moi n'est pas obligatoirement le plus efficace pour un autre.**

## **Les profils d'apprentissage ou pédagogiques**

**Le kynestésique est très important jusqu'à 4 ou 5 ans et après il diminue.**

**1)**

**visuel : espace**

**auditif : temps.mémorisation chronologique. Parle pour comprendre (il s'écoute)**

**2)**

**Le dépendant du champs a besoin de savoir à quoi ça sert. Il a besoin d'être rassuré. Il colle au modèle. Il apprend dans un contexte et dépend de celui-ci.**

**L'indépendant du champ est à l'aise dans l'imagination mais mal à l'aise dans le par cœur. C'est le "champions de l'improvisation".**

**3)**

**Le réflexif a peur de se tromper. Il ne prend pas de risque.**

**L'impulsif a du mal à mobiliser sa réflexion. Main levée avant la question. Il n'est pas dérangé par le fait de se tromper.**

**4)**

**Centration : Il a du mal à faire le lien entre les choses. Il est centré sur quelque chose et à du mal à sortir de là. Ces enfants sont très en difficulté.**

**La moindre remarque les trouble et il ont du mal à se reprendre le travail par la suite**

**Balayage : enfant capable de passer d'une chose à l'autre sans être troublé par ce changement**

**5)**

**Accentuation : tout ce qui est nouveau. Il aime les caricatures. Il aime tout ce qui est nouveau...:-)**

**Egalisation : Il aime les comparaisons. Il aime bien la routine. Il ne faut pas de surprise dans ses repères.**

**6)**

**Producteur : Il fait beaucoup mais ne tient pas compte de la qualité. Il apprend en faisant et peu importe s'il se trompe.**

**Consommateur : fait absolument ce que l'on doit faire. Il ne fait que le strict minimum car il a une mauvaise image de lui. Ce type d'enfant aime les rythmes cool. Il apprend par observation. Le modèle de l'empreinte marche très bien pour lui.**

**7)**

**Formalisation : bosseur et demandeur, il bosse à plein régime.**

**Réalisation : il travaille à l'économie.**

## Les profils de l'enseignant

### **Mobilisation d'évocation visuelles:**

Tendance à exposer des savoirs en reconstituant des images. Travaillant facilement avec des images et des schémas. La méthodologie s'appuie sur l'écrit.

### **Mobilisation d'évocation Auditive :**

Tendance à travailler sur la chronologie des enchaînements. Le déroulement des savoirs suit un déroulement progressif. La méthodologie s'appuie sur le verbal.

### **Indépendance à l'égard du champs :**

Le champs représente : les programmes , l'institution et l'autorité. Tendance à favoriser chez les apprenants les repères d'origines interne. Tendance à demander lors des restitutions des savoirs restructuré par les apprenants

### **Dépendance à l'égard du champs**

Tendance à favoriser chez les apprenants les repères d'origines externes aux apprentissages. Tendance à demander les données telles qu'elles ont été proposées.

### **Impulsivité :**

Tendance à privilégier les réponses immédiates. Les travaux de premiers jets et comportant des erreurs qu'on rectifie ensuite

### **Reflexivité :**

Tendance à demander et à favoriser un temps d'indécision, de réflexion, chez l'apprenant pour réduire les risques d'erreurs

### **Guidage faible :**

Tendance à laisser les individus progresser sans les interrompre

### **Guidage fort :**

Tendance à imposer un rythme

### **Travail massé :**

Regroupé sur un temps long, le même et le seul apprentissage

### **Travail segmenté**

Tendance à proposer des activités alternées

### **Balayage**

Tendance à mener plusieurs apprentissages ou plusieurs aspects d'un apprentissage en même temps

### **Centration**

Le travail proposé est à dominante intensive.

## Les processus mentaux

**Nous retenons :**

- ce que nous lisons 10%,
- ce qu'on nous raconte 20% pour l'oreille et 30 % pour la vision.
- ce que nous voyons et entendons 50%
- ce que nous voyons, entendons et verbalisons 80%
- ce que nous voyons, entendons, verbalisons et expérimentons 90%

**Il faut varier nos modes d'apprentissage. C'est la différenciation pédagogique.**

**Meirieu Philippe**

**Exercice : à propos d'un apprentissage**

- Qu'est-ce qui a déclenché l'apprentissage ?
- Etapes par lesquelles on est passé
- Quelles sont les aides ?
- Quels sont les freins à cet apprentissage ?
- Comment avez-vous su qu'il fallait arrêter l'apprentissage ?

**Apprentissage du piano**

- déclenchement : obligation scolaire
- Etape : doute, découragement, comparaison avec d'autres, réussite...
- aides : encouragement familial, don d'un piano, obtention de diplômes.
- freins: impression de ne pas avancer par rapport à moi et par rapport à d'autres
- arrêt : abandon, départ de l'école.

**Les étapes :**

**- appréhension ; essais-erreurs ; râtés ; curiosité ; doute ; stagnation ; découragement**

**La volonté est toujours liée au déclencheur.**

**Les déclencheurs : obligation, envie, une rencontre...**

**Aides et freins : Les mêmes choses seront aide ou frein selon les personnes. ces deux mots sont quasiment synonymes.**

**Les interaction dans le groupe**

**Les encouragements peuvent être un frein ou remettre en route.**

**Les punitions**

**La comparaison avec les autres peut amener l'émulation**

**Donner des conseils.**

**Prendre conscience que les enfants sont différents, les apprentissages sont différents et les enseignants sont différents rien n'a jamais marché de façon universelle.**

**Les étapes sont les étapes d'apprentissage. Il y a 3 étapes fondamentales :**

**Le déclencheur est la motivation**

**1 découverte**

**2 maîtrise**

**3 transfert**

**Les aides et les freins sont les outils pédagogiques.**

**Le stop est l'évaluation.**

**Pour mettre en place une situation d'apprentissage il faudra donner du sens (contexte hors contexte). Il faut mettre les apprenants dans une situation de motivation.**

**Verbes d'action permettant d'exprimer :**

**1) les objectifs de découverte :**

**souligner ; entourer ; relever ; trier ; découper ;  
imiter ; reproduire la même chose ; mémoriser ;  
observer...**

**Le Bled n'est qu'au niveau découverte.**

**2) Les objectifs de maîtrise :**

**classer (on donne un nom) ; étiqueter ; remplacer ;  
poser des questions ; verbaliser ; savoir transformer ;  
prédire ; anticiper ; expliquer ; changer ; illustrer...**

**Maîtriser c'est être capable d'utiliser dans l'école mais  
aussi dans un autre contexte.**

**3) Les objectifs de transfert :**

**Inventer, créer, contruire, critiquer, généraliser,  
employer, choisir, relier...**

**La capacité d'analyse et de synthétise est de savoir  
utiliser hors contexte.**

**Avant de commencer une leçon il faut définir le niveau  
de l'objectif : découverte, maîtrise ou transfert. Pour  
atteindre cet objectif quels outils et quelles aides faut-  
il mettre en place ?**

**Deux qualités d'un enseignant sont la capacité de mettre des  
priorités et celle de s'adapter.**

**Les objectifs se formulent ainsi : je veux que les enfants soient  
capables de ...**

**Le verbe d'action doit être mesurable par un petit test.**

**Pour la prochaine fois :**

**La fiche de préparation**

**Avec un apprentissage réel faire une fiche.**

**Titre par exemple français**

**Niveau par exemple cm1, cm2**

**Nombre de personnes. Travail en petit ou en grand groupe.**

**Durée de la séquence**

**Objectif : l'apprenant est capable de...**

**Évaluation : acquis, non acquis, en cours d'acquisition.**

**Les objectifs se situent à trois niveaux : découverte, maîtrise et transfert. On obtient une connaissance ou une compétence.**

**Quelles tâches sont effectuées ?**

**Quelles consignes sont données ?**

**Quelles sont les étapes d'apprentissage ?**

**Dans une séquence il peut y avoir plusieurs séances.**

**Il faut travailler sur une séquence.**

**Pour faire une fiche de préparation il faut bien maîtriser le contenu.**

**A l'école on vise des compétences et on évalue des connaissances.**

**On travaille la redondance.**

**Pour les problèmes de lenteur il faut réduire le programme. On supprime tout ce qui ne sert pas à passer dans la classe supérieure. Il faut donner les bases fondamentales. Il faut viser les priorités.**

**Le sujet est acteur.**

**Le maître de temps en temps dispense des savoirs.**

**Construction progressive**

**Interaction sociale**

**Faire le lien entre la vie quotidienne des enfants et la vie réelle.**

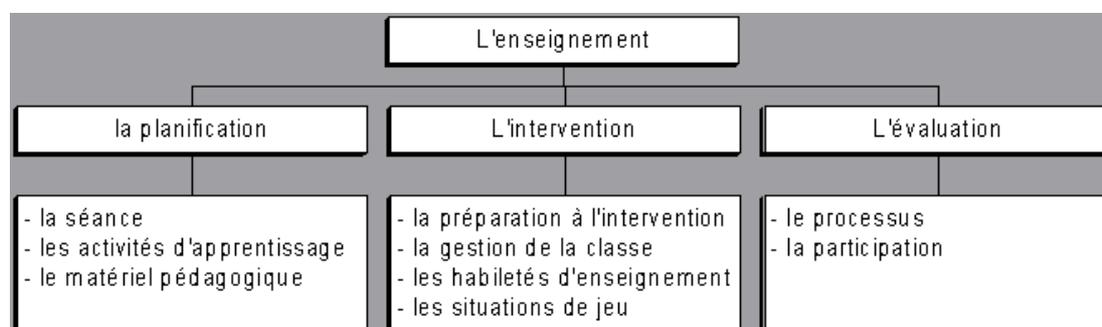
**Il faut prendre en compte la différence et non pas seulement l'accepter.**

**Temps de réappropriation individuelle**

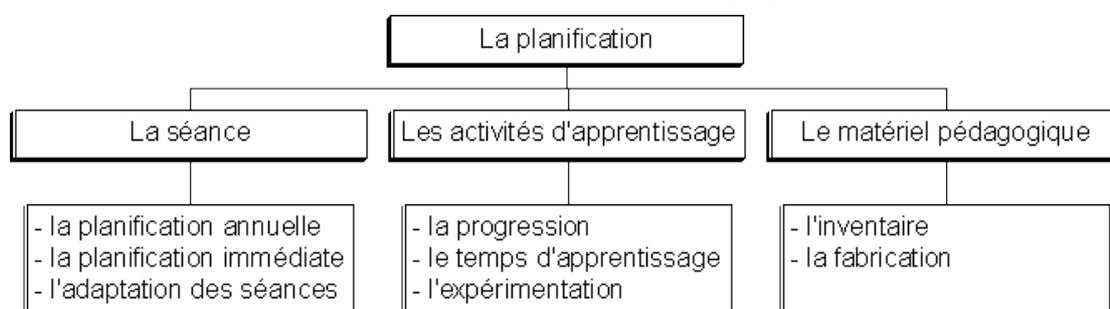
## « Fiche-type » de préparation de cours

- **âge, niveau et caractéristiques des élèves**
- **titre**
- **durée de la séance ou de la séquence**
- **nombre de séances dans la séquence**
- **objectif de la séquence : il doit être évaluable, vérifiable**
- **objectifs des séances : ils sont en lien avec l'objectif de séquence. Il faut faire la distinction entre objectif général et objectifs intermédiaires.**
- **évaluation : les élèves sont mis en situation individuelle. Elle se fait en lien avec les objectifs qui sont les seuls évalués. L'évaluation se réalise en fonction de critères qui doivent être connus des élèves. Lors d'un apprentissage, on peut distinguer 3 phases :**
  - **Découverte : se fait hors contexte, « ici et maintenant »**
  - **Maîtrise (pré-acquis) : on doit évaluer la notion, les pré-requis ; on est dans le contexte et la notion de temps intervient. Dans le Bulletin Officiel, les instructions sont libellées par rapport à la maîtrise.**
  - **Transfert : utilisation de la connaissance hors du contexte de la vie scolaire. C'est sur les objectifs de transfert que devrait porter l'évaluation.**

### Répartition des conseils et des pratiques pédagogiques proposés en enseignement :



### Répartition des conseils et des pratiques pédagogiques liés à la planification :



## **Les objectifs d'apprentissage**

**Un objectif opérationnel doit satisfaire aux conditions suivantes :**

- § l'activité qu'il décrit doit être un comportement observable et mesurable**
- § il doit préciser le produit ou le résultat de l'apprentissage**
- § il doit préciser les conditions qui permettront à l'élève d'atteindre l'objectif visé**
- § il doit définir les critères d'évaluation selon lesquels on déterminera si le seuil de maîtrise fixé a effectivement été atteint**
- § il doit être adapté aux élèves**

**Il faut tenir compte :**

- du but visé par le programme**
- de l'objectif général**
- de l'objectif terminal**
- de l'objectif intermédiaire**

**Le but :**

**Les critères de formulation sont :**

- a) le but représente les grandes orientations du programme**
- b) il s'exprime avec un verbe englobant (ex : connaître, développer, initier, savoir...)**
- c) il ne vise pas un comportement spécifique**

**Exemples :**

- acquérir de bonnes habitudes de vie**
- connaître les continents**
- maintenir une bonne condition physique**

**L'objectif général :**

**Il présente globalement ce vers quoi tend l'apprentissage, que ce soit pour l'ensemble du cours ou pour une séance. Il est formulé en fonction du but. Il peut toucher différents domaines d'apprentissage : cognitif, effectif ou psychomoteur. Pour formuler un objectif général, on utilise un verbe englobant.**

**Exemples :**

**L'élève sera capable de :**

- § de comprendre le système monétaire**
- § d'apprendre un poème**
- § de se familiariser avec l'utilisation en forêt d'une boussole**

**L'objectif terminal :**

**Il précise ce que l'élève doit être capable de réaliser à la fin du cours ou de la séance. Il est exprimé en fonction de l'élève et représente le résultat attendu. Il peut tenir compte de plusieurs domaines d'apprentissage.**

Il est énoncé à l'aide d'un verbe d'action (différencier, nommer, expliquer, calculer, sauter, grimper...) et il est observable, mesurable et univoque.

L'objectif terminal peut correspondre à une fin de séquence, d'étape ou de cours. Il est souvent lié à l'évaluation, au résultat de l'élève, à la note qui figurera sur le bulletin...

Certains critères comme le temps, le seuil de réussite, les instruments ou les restrictions peuvent compléter la formulation d'un objectif terminal.

Exemples :

- a) le temps : l'élève sera capable de réaliser son examen en un maximum de deux heures.
- b) Le seuil de réussite : l'élève sera capable de réussir 8 lancers de pénalité sur 10.
- c) Les instruments : l'élève sera capable de résoudre, à l'aide de formules, au moins 3 équations en relation avec le centre de gravité.
- d) Les restrictions : l'élève sera capable de composer un texte sans l'aide du dictionnaire.

L'objectif intermédiaire :

Il représente les apprentissages visés pendant la séance, le cours... Il sert de transition et permet d'atteindre l'objectif terminal. Il correspond à une étape de l'apprentissage qui mènera à la réalisation de l'objectif terminal. Le domaine d'apprentissage peut être cognitif, affectif ou psychomoteur. L'objectif intermédiaire est énoncé à partir d'un verbe d'action et décrit un comportement observable et mesurable.

Exemples :

L'élève sera capable de :

- § lire une carte topographique
- § reconnaître la formule d'un acide et d'une base

La différenciation

Adapter les méthodes et les cursus en fonction de chaque élève à partir d'objectifs communs.

Différenciation pédagogique : activité de diagnostic et d'adaptation.

Multiplier les itinéraires d'apprentissage en fonction des différences existant entre les élèves.

Prise en compte de l'élève dans le processus d'appropriation des connaissances dont la condition est la poursuite d'objectifs communs.

Différenciation successive : utiliser différents outils et différentes situations d'apprentissage. Il y a une progression collective avec alternance des méthodes utilisées.

Différenciation simultanée : chaque élève travaille selon ses besoins et ses possibilités ; plans de travail individuels ou contrats évalués fréquemment.

La mise en place de la différenciation est inséparable d'une pédagogie de l'autonomie.

La pédagogie différenciée se définit donc comme :

§ une pédagogie individualisée qui reconnaît l'élève comme une personne ayant ses représentations propres de la situation de formation.

§ Une pédagogie variée qui propose un éventail de démarches.

§ une pédagogie qui renouvelle les conditions de la formation par l'ouverture d'un maximum de portes d'accès au maximum d'élèves.

### La pédagogie de Maria Montessori

Maria Montessori (1870-1952) fut la première femme médecin d'Italie. Elle se consacra à l'éducation des enfants « retardés mentaux » avant d'étendre sa pédagogie aux autres enfants. En 1907, elle est amenée à créer un lieu d'accueil pour des enfants âgés de 3 à 6 ans (« maison des enfants »).

Sa formation scientifique la conduit à considérer la pédagogie comme une science basée sur l'observation. De ses observations découlent les principes qui lui inspirent les activités présentes dans les écoles Montessori.

La phrase clé de la pédagogie Montessori est « apprends-moi à faire seul ». Cette pédagogie est fondée sur la volonté d'aider l'enfant à se construire et à développer son autonomie à partir de l'observation de ses rythmes de développement.

Le développement du petit enfant passe par des phases de sensibilité durant lesquelles il est naturellement plus réceptif à l'apprentissage de certains acquis. La méthode Montessori met à profit ces périodes pour aider l'enfant à découvrir par lui-même des connaissances et des expériences nouvelles en utilisant tous ses sens.

### Les idées forces de la pédagogie :

- Respect du libre choix de l'enfant dans le travail.
- Respect et utilisation des temps d'acquisition de chaque enfant.
- Tout travail commencé doit être préparé, réalisé, terminé, évalué et éventuellement corrigé en cas d'erreur.
- L'enfant explore avec tous ses sens.
- Le droit à l'erreur (corrigée) de l'enfant.
- La liberté de chacun s'arrête à celle des autres.
- Toutes les disciplines sont liées.
- La recherche et la découverte du plaisir d'apprendre.
- L'acquisition de compétences est aussi importante que l'acquisition des connaissances.
- Les adultes éducateurs se mettent au service de l'enfant pour l'aider à devenir un être libre.

## Ovide Decroly

Médecin belge (1871-1932) ayant expérimenté des méthodes de rééducation auprès d'enfants déficients, qui décide de les appliquer aux enfants normaux. Il fonde en 1907 l'École de l'Ermitage à Bruxelles (école libre ; 7 élèves au début ; 1000 élèves aujourd'hui répartis sur 3 sites) où il met notamment en pratique la méthode globale d'apprentissage de la lecture dont il est le créateur. Decroly considère l'enfant dans sa globalité. Il fait partie de l'éducation nouvelle.

### Principes pédagogiques :

§ Aider l'enfant à connaître sa propre personnalité, à prendre conscience de ses besoins, de ses aspirations.

§ Inciter l'enfant à observer, à percevoir les rapports entre les choses, plus qu'à absorber.

§ Pour que l'enfant ait envie d'apprendre, il faut partir du réel et non de matières théoriques prédécoupées. Se baser sur le concret. Importance de l'enfant en milieu ouvert.

### École primaire :

L'emploi du temps est partagé entre les apprentissages isolés (apprendre à faire des multiplications) et le travail par « centres d'intérêt » (curiosité et motivation de l'enfant entrent en jeu) : l'enseignant groupe autour d'un même thème un ensemble de notions à apprendre. Les centres d'intérêt, suggérés par l'enseignant ou amenés par les enfants changent tous les trois mois. Les élèves font des recherches individuellement ou par petits groupes, le maître coordonne. Toutes les matières sont également valorisées, y compris photo, vidéo, couture, informatique, éveil musical, anglais, arts plastiques, jardinage... Il n'y a ni redoublement, ni notes, ni devoirs à la maison. C'est chacun à son rythme et peu importe qu'on sache lire à 5 ou à 7 ans.

### École secondaire :

Le temps est partagé entre les cours systématiques, les « matières appliquées », travaux pratiques par petits groupes mélangés 6<sup>ème</sup>-5<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>-3<sup>ème</sup>, et la recherche. Tout le collège travaille annuellement sur un même thème et aboutit, par classe, en fin d'année, à un produit montrable (reportage photo, film vidéo, exposition). Il y a des devoirs à la maison et une seule note par trimestre, celle du « contrôle continu ».

L'unique école Decroly en France est située en banlieue parisienne, en face du bois et du zoo de Vincennes (Saint-Mandé). Elle est publique, gratuite.

Idée de pédagogie de projet ; importance de la pédagogie active. L'enseignant est un médiateur qui aide à former la psychologie de l'enfant.

### École sous forme de société miniature :

§ règles de vie collective, édictées par les élèves

§ travail en groupe : jeux, travaux manuels

§ mise en œuvre de facultés d'observation, de coopération et d'expérimentation

§ auto-discipline

§ états généraux et comités d'enfants

**« On vit dehors à l'école » : l'école est proche de la nature.**

**Très forte participation des élèves dans la pédagogie : ils décident du programme avec les professeurs.**

**Les parents ont une place très importante : ils sont intégrés dans les activités pédagogiques.**

**La discipline est un compromis entre les profs et les élèves de ce qui est acceptable ou non.**

**Pas de punition mais une réparation : entraide, solidarité.**

**Les besoins fondamentaux des enfants de 8 à 12 ans sont tous les mêmes : se nourrir, se protéger, se défendre. De ces besoins découlent des centres d'intérêts qui permettent la mise en place de thèmes.**

**« Ecole pour la Vie, par la Vie »**

### **Reuven Feuerstein**

**Clinicien, environnementaliste, né en 1921. Il a travaillé avec Piaget et Rey.**

**Soutien la thèse de l'importance de l'environnement socioculturel dans le développement de l'enfant.**

**Utilise des activités d'ordre esthétique car les enfants sont « lents ». Tests standardisés de QI. Il a élaboré la carte cognitive qui comprend 7 paramètres.**

**Il a mis au point le LPAD : instrument d'évaluation du potentiel d'apprentissage (connaître la capacité d'apprendre de l'enfant avec l'intervention d'un médiateur). Il donne un inventaire des fonctions cognitives déficientes :**

**§ INPUT**

**§ ELABORATION**

**§ OUTPUT**

**Tout débouche sur le PEI (Programme d'Enrichissement Instrumental). Il y a un récepteur et un générateur actifs. L'intelligence n'est pas fixée, les conduites intelligentes s'apprennent.**

**Le PEI repose sur la modifiabilité structurelle de l'intelligence. Il est composé de 12 instruments mettant en jeu la perception des choses.**

**Lien avec Piaget : si on agit sur une partie, on agit sur le tout.**

**Le médiateur est l'élément clef du PEI : il va transmettre un modèle de communication.**

**« Apprendre à apprendre ».**

**Le PEI est une méthode assez rigide à l'origine :**

**§ donne les objectifs**

**§ vocabulaire précis**

**§ résumé**

**§ tirer les principes**

**§ transposition**

**Grâce au PEI, un déficient visuel n'est jamais dans un perceptif pur, il est dans l'élaboration : raisonnement hypothético-déductif.**

**Limites :**

**Problèmes de traduction.**

**Problème culturel : classer des navires de guerre...**

**Problème de rigueur : beaucoup de notions semi-mathématiques ; on ne parle pas d'angles mais de coins.**

**Problème de transfert.**

**Feuerstein n'a jamais cité ses sources car il se considérait comme un visionnaire : le PEI est donc considéré comme n'étant basé sur aucune théorie or il y a utilisation des travaux de Piaget, Rey et Vygotski.**

**L'évaluation n'a jamais été prévue.**

**Le PEI est de l'ordre des compétences, de la méthodologie mais pas des contenus. En France, il est insufflé dans les cours.**

## **L'ENFANT ET L'ENFANCE QUELQUES DONNÉES GÉNÉRALES**

**Un enfant est-ce la continuité de ce qui est déjà là ? Ou est-ce un être unique ? Au travers de cette question se pose de manière évidente le problème de l'inné et de l'acquis. Nous savons bien en effet que l'enfant ressemblera à ceux qui l'ont précédé mais nous savons qu'il sera lui-même. Dans le « il est tout son père ou toute sa mère », la ressemblance physique infère souvent la ressemblance psychologique. Il faut cependant reconnaître qu'en terme d'hérédité psychologique nous sommes bien loin de nos connaissances génétiques. Si les enfants issus des milieux favorisés socio-économiquement, s'ils se révèlent plus intelligent, c'est que leur milieu a été riche en stimulation et en apport développant. On n'hérite pas d'intelligence, de trait de caractère, mais l'organisme et l'environnement sont en perpétuelle interaction. Selon les cas, certaines dispositions héréditaires sont favorisées et sollicitées.**

**Remarque : Toutes actions effectuées en commun suscitent des ressemblances d'où certaines ressemblances psychologiques au sein d'une même famille.**

**L'importance des stimulations des milieux**

**Rappel : la non stimulation de certaines fonctions physiologiques entraîne leurs pertes.**

**Passé l'âge de six ans, le langage ne peut plus s'établir (enfant sauvage)**

**L'apport extérieur ne se limite cependant pas à un apport sensori-moteur, rappelons l'importance du milieu dans l'éducation. C'est dans les milieux les plus riches en stimulations intellectuelles que se trouve en gros les enfants les plus intelligents. Le problème de l'effet des stimulations ou des influences du milieu sur le développement de l'individu, constitue l'un des thèmes principaux de la psychologie de l'enfant. ( environnementaliste à citer)**

**Plasticité de l'enfant**

**Un chat et un chien ne s'humanisent pas au contact de l'homme, un enfant se lupilise au contact des loups. L'être humain a une jeunesse des plus longue du règne animal, cette longue jeunesse permettrait l'accroissement de la gamme des conduites possibles et l'élaboration d'un répertoire d'autant plus varié et plus plastique. L 'expérience viendrait se substituer à l'instinct.**

## **Signification de l'enfance**

**Claparède : « L'enfant n'est pas un enfant parce qu'il est petit, il est enfant pour devenir adulte »**

**L'individu reste définitivement dépendant de l'autorité extérieure, faute de stimulations, fautes d'occasions certains secteurs du comportement, certains mécanismes ne peuvent s'élaborer mais il ne faut pas oublier les phénomènes de résiliences.**

**L'étude attentive du développement suggère l'existence de « période critique » au cours desquelles l'organisation psychique paraît particulièrement sensible à certaines formes de stimulation. Lorsqu'elles s'effectuent l'organisation psychique se transforme par des acquisitions nouvelles. Ces stimulations n'ont pas le même effet si elles surviennent tôt ou tard dans le développement. Il existe donc des moments proposés à l'établissement de certains types de conduite.**

**C'est sans doute une des principales tâches de la psychologie développementale et éducative que d'arriver à préciser la succession temporelle, le programme, de ces périodes critiques.**

**L'enfance c'est donc la période d'humanisation, l'enfance s'est donc par sa polyvalence et son indétermination la période où il est éduicable.**

**Une description de la croissance est-ce possible ?**

**La description de la croissance psychologique et des grands traits de l'enfance est possible, il y a certains facteurs d'homogénéité et d'uniformisation. Mais attention tel trait relevé au début du siècle ne se retrouve pas nécessairement aujourd'hui. Si l'on peut décrire aujourd'hui la marche du développement psychologique, c'est qu'elle est en grande partie liée au développement anatomique qui s'avère être aussi un facteur limitant.**

**Par conséquent une sure stimulation avant le stade de maturation n'avance à rien.**

**Exemple : mettre et obliger un enfant à être sur le pot avant le second quart de la seconde année ne sert à rien, le contrôle sphinctérien n'étant pas acquis.**

**« Il est vrai qu'en éducation perdre du temps équivaut parfois à en gagner... » J.J.ROUSSEAU**

**Le développement psychologique et ses caractéristiques...**

**Il ne faut pas croire que l'enfant est un récipient vide « une tabula rasa », toute nouvelle acquisition, toute expérience, toute connaissance nouvelle que l'enfant assimile, ne vient pas seulement s'ajouter mais modifier la précédente et est modifiée par elle en retour.**

**Tout élément nouveau introduit dans une totalité modifie celle-ci. La locomotion par exemple n'est pas seulement le gain d'un acte moteur, elle entraîne des modifications profondes des rapports spatiaux et visuels.**

**Chaque fois donc, il n'y a pas simple accroissement, simple augmentation quantitative, il y a en même temps et peut être surtout réorganisation, modification plus ou moins profonde de l'état antérieur.**

**Le psychisme est le théâtre de remaniement et de déplacement divers au cours du développement.**

**« Passage perpétuel d'un état de moindre équilibre à un état d'équilibre supérieur... » Piaget**

**Ce développement n'est pas continue et régulier, il y a des périodes de stagnation et parfois des modifications brusque du jour au lendemain. (les période de stimulation qui précèdent ces périodes d'acquisition ont été décrite comme des zones proximales de développement)**

**Dans cette organisation d'ensemble que constitue le psychisme, on n'a pu décrire :**

- **l'évolution sensori-motrice**
- **Psycho-sexuelle**
- **Affective**
- **Sociale...**

**Le stade bébé 0 à 15 mois**

**Caractéristique générale :**

- **Apparition de la préhension**
- **Position debout**
- **Marche...**
- **Rudiment du langage**

**C'est durant cette phase que s'établissent les fondements de toute l'architecture de la personnalité.**

**Phase prénatale et naissance.**

**Il est incontestable qu'une certaine forme de sensation et d'activité existe avant la naissance.**

**La naissance :**

**C'est un bouleversement complet de son équilibre. « Angoisse physiologique » pour Freud, cette étape est marquée par la nécessité de se nourrir, de respirer et de supporter les effets de la pesanteur.**

**L'équipement du nouveau né :**

**Ils ont un équipement héréditaire différent des parents et ils ont un vécu prénatal.**

**Les actes moteurs :**

- **téter**
- **Avaler**
- **Hoqueter**
- **Bailler**
- **Eternuer**
- **Réflexe d'agrippement**

**La vie psychique :**

**Il éprouve des sensations différentes qui se succèdent et se superposent, il ne fait pas la différence entre celles qui sont internes et celles qui sont externes. En fait, il ne fait la différence entre ce qui est en lui et ce qui hors de lui. Le « moi » n'existe pas encore. Il n'y a ni objet ni personne, le temps et l'espace n'existe pas c'est une succession de « maintenant ».**

**Il y a en fait un début d'organisation psychique pas la répétition de situations semblable (par exemple la faim), on peut dire que bientôt il reconnaît la situation de nourrissage et s'apaise dès que sa mère le prend pour le nourrir, tout se passe comme si ayant faim, l'enfant savait ce qui doit suivre. La première forme d'expérience et de reconnaissance s'organise autour de l'alimentation. Mais il y a bien plus dans la tétée et dans les soins qui l'accompagne que la seule ingestion des aliments :**

- Soins
- Contact humain
- Stimulation auditive, olfactive et kinesthésique

Tout cela concourt à l'organisation archaïque des 1<sup>er</sup> états psychologiques.

Petit rappel : Au cours des 3 premiers mois s'établit la coordination de la motricité oculaire

- A 3 semaines la convergence oculaire s'établit
- A 2 mois le regard suit le mobile (début du réflexe de poursuite)

Retour dans le psychisme alimentaire :

Bébé est dans le domaine de la sécurité, lié au caractère répétitif et satisfaisant des expériences alimentaires. Ces expériences constituent pour Erikson une des acquisitions essentielles et fondamentales de cet âge.

Ainsi se créent de nouvelle entité participant de la zone du connu et du reconnu, du satisfaisant et de l'agréable à laquelle la mère se trouve étroitement liée, ainsi se créent de nouvelle attente et de nouveaux besoins psychologiques s'émancipant du besoin alimentaire.

En opposition au domaine de la satisfaction et de la sécurité, celui de la frustration, du non identifiable fait son apparition.

Les débuts de la conscience se situeraient dans l'alternance de l'attente vaine, de l'absence, de l'insatisfaction et de la reconnaissance des situations familières de satisfaction.

La mère est participante à ces deux états, elle est à la fois associée aux besoins primaires. Bébé se confond avec elle, elle est en quelques sortes le lieu même de toutes les satisfactions, elle est le « moi » du bébé. Parfois elle est impliquée dans des situations pénibles et dans cette perspective elle tendrait à devenir objet extérieur, on peut dire qu'elle est de ce fait le premier autre.

Les débuts de la sociabilité

Vers 2 mois bb reconnaît le visage humain et sourit à celui-ci. Dès lors peut s'ébaucher un lien, une relation, comment ne pas sourire au bb qui sourit...l'enfant répondra par des émissions vocales aux sons que sa mère émet.

**Il serait sans doute naïf d'accorder des contenus psychiques à ces vocalises. Il n'en reste pas moins que ces actes préparent les futurs échanges affectifs.**

**Entre 4 et 6 mois, le sourire est sélectif, il est réservé à la mère et aux familiers, le bébé commence à différencier autrui. C'est l'éveil d'une sensibilité sociale.**

**A 6 mois c'est le moment des jeux alternatifs ... (coucou L ??)**

**Au même âge il faut signaler la joie dont il témoigne devant le miroir dans lequel, il se reconnaît, confirme sa propre existence (pour Lacan le stade du miroir se situe entre 6 et 18 mois), c'est l'âge où les premières imitations de l'adulte se dessinent.**

**Entre 5 et 7 mois, ils différencient les mimiques de l'adulte qui déclenchent des réactions différentes.**

**La discrimination des personnes se précise dans ce que Spitz a appelé l'angoisse du 8<sup>ème</sup> mois (stade durant lequel l'enfant prend conscience que sa mère et lui sont 2 personnes différentes). Il y a désormais « ceux qu'on connaît » (sourire) et « ceux que l'on ne connaît pas » (pleurs, peurs...)**

**A l'âge d'un an il découvre les conduites du baiser et se montre volontiers très généreux sur ce point. Si le mot papa apparaît, c'est le mot Maman qui apparaît en premier.**

**Jusqu'à deux ans même s'il différencie sa mère comme une entité extérieure, elle n'en reste pas moins la personne qui détermine sa sécurité et provoque une atmosphère de tendresse...**

**Le contact avec les pairs**

**Dans cette période les contacts sont pauvres :**

- **6 mois contact négatif**
- **9 mois les partenaires sont pris en considération (lutte dans la prise d'objet)**
- **Il faudra attendre plusieurs mois pour que des contacts autres s'établissent...**

**Les premières réactions émotionnelles**

**Bourjade « Chez le bébé et le petit enfant l'émotivité prime l'émotion » les émotions enfantines occupent toute la scène psychique d'où leur caractère total et absolu. Il convient à ce propos de rappeler que l'inconnu et le non familier ont une forte connotation anxieuse.**

**De façon plus générale les rages correspondent au fait d'être contraint, contrecarré ou frustré.**

**Bridges lorsqu'il étudie l'enfant note :**

**Le plaisir (la notion de plaisir) n'apparaît que vers 2 mois, le rire vers 6 mois et la fierté vers 8 mois (tendresse et affection)**

**A 8 mois il y a organisation des actes en vue d'un « but » pour Piaget nous sommes au stade de l'intelligence sensori-motrice « qui se détermine en fonction de l'objet)**

**Remarque : c'est en étant aimé qu'il apprend à ce voir comme aimable**

**Tableau sommaire du développement moteur :**

**Du point de vue psychomoteur :**

**C'est le stade impulsif de 0 à 3 mois : caractérisé par des mouvements spasmodiques et incontrôlés et un désordre gestuel.**

**De 3 mois à un an : c'est le stade émotionnel ou les gestes de l'enfant deviennent utiles et tendent à exprimer à l'entourage des exigences affectives.**

**Développement moteur :**

**3 premiers mois : bouche et yeux**

**3 à 6 mois : région de la tête du coup et des épaules**

**6 à 9 mois : tronc bras et main**

**9 à 12 mois : langue, doigt et jambe**

**Il y a donc un développement céphalo-caudale et proximo-distale**

**1 mois :**

**réflexe de succion**

**fixation oculaire des objets**

**réflexe d'agrippement**

**4 mois :**

**tête maintenue droite et mobile**

**6 mois :**

**Saisie des objets tendus entre les doigts et la paume**

**7 mois**

**Position assise**

**Manipulation des objets**

**Objet porté à la bouche (stade Oral)**

**9 mois**

**se hisse debout**

**rampe**

**12 mois : marche**

**Remarque : la position assise et debout libère la main. Elle élargit le champ visuel.**

**Remarque : Jusqu'à 7 mois comme l'a montré Piaget l'objet n'existe qu'en fonction de l'activité. Il suffit de cacher l'objet pour que l'activité cesse. L'objet n'aura une existence propre qu'à 12 mois avec le concours du langage.**

**Les débuts de l'intelligence**

**A partir de 4 mois et demie les mouvements ayant produit un effet sont répétés**

**A 8 mois il y a coordination des actes en vue d'un but. Dès lors on peut dire qu'il y a une conduite intelligente.**

**A 12 mois : l'enfant par son activité tâtonnante découvre de nouvelles conduites (faire tomber 1 objet de manière répétitive en intervenant sur les conditions de la chute) C'est une forme d'intelligence pratique et manipulatrice.**

**La période de l'expansion subjective de 1 à 3 ans**

**Caractérisation du stade :**

**La marche lui confère un début d'autonomie, il en résulte une extension de son champ d'investigation.**

**Au début de la seconde année un autre phénomène capital se fait jour la phonation ! Si le grand bébé est capable de dire « papa et maman » et s'il comprend certaine injonction on ne peut pas dire pour autant qu'il parle.**

**Il s'engage dans un nouveau stade lorsque sur la phonation se greffe le langage, moyen d'expression, de communication d'échange psychologique avec autrui. Mais cette acquisition est lourde de conséquence grâce à elle en effet va graduellement se superposer celui de l'action parlée, racontée, de l'action transposée. Pour Gessel s'est le stade du bourgeonnement verbal.**

**C'est au cours de cet âge que la conscience du « moi » fait son apparition.**

**Vers 2 ans et demie c'est la fameuse période d'opposition qui est surtout une phase d'affirmation vigoureuse de prise de position d'un moi en train de se trouver et de se différencier de l'entourage avec lequel il se confondait.**

**Le langage tient son rôle dans ce mouvement, puisque l'enfant apprend qu'il possède un nom et il parle de lui à la troisième personne. Mais bientôt le je et le moi feront leur apparition.**

**Les progrès de la motricité**

**12 à 18 mois : la marche se substitue à la reptation**

**18 mois : trottinement, marche de côté et grimper sur une chaise**

**2 ans : l'enfant circule avec aisance**

**4 ans : la course est contrôlée**

**Remarque : Dans l'acquisition du schéma corporelle de 3 à 7ans c'est la discrimination perceptives des différentes parties du corps.**

**Du point de vue psychomoteur :**

**De 1 à 3 ans : C'est le stade sensori-moteur et projectif : stade par lequel l'enfant, à la fois par le développement de son activité manuelle et phonatoire, réussit à associer + étroitement, le mouvement et à opérer un repérage minutieux des données sensorielles rendant ainsi une perception + précise des excitations causées par les objets extérieurs**

**Intelligence : (2 à 7ans) Piaget**

**Le stade pré-opératoire : Stade où domine la représentation symbolique, l'enfant se représente mentalement ce qu'il évoque mais le monde n'est pas organisé en catégorie logique et générale.**

## **Généralités :**

**Vers la fin de la 3<sup>ème</sup> année, il peut manger seul et proprement. L'enfant est constamment en mouvement sans cesse il découvre. On assiste à une floraison de jeu moteur, on peut dire qu'il procède à une véritable exploration de ses possibilités. Il acquiert une certaine confiance en ses moyens, base indispensable à son autonomie. Pour Claparède « C'est par le jeu que l'enfant se développe. »**

## **La représentation**

**Jusqu'ici, c'était par tâtonnement cumulatif ou par combinaison de mouvement réellement effectué qu'il faisait la découverte de nouvelle conduite. Maintenant le tâtonnement est intériorisé, il y a émergence de la fonction représentative ou symbolique.**

**C'est le temps du jeu représentatif « jouer à faire semblant »**

**L'enfant joue l'adulte faute de pouvoir s'adonner à des activités d'adulte c'est une activité de substitution.**

## **Le langage**

**2 mois : l'enfant émet des sons**

**3 mois : l'enfant est attentif à ces sons (il les répète et les modifie. Il joue avec sa voix comme il joue avec ses mains pour Pichon c'est le stade du gazouillis.**

**1) Ce faisant s'établit la graduelle maîtrise très complexe de l'appareil phonatoire**

**A partir de 8 mois environs l'enfant réalise d'important progrès en devenant capable d'imiter des modèles sonores nouveaux. Certains phonèmes et onomatopées font alors leurs apparitions (Papa, Maman)**

**2)**

**C'est alors qu'intervient un élément intellectuel, il associe des sons à des situations précises et répétées (vers un an). Il faudra toute la 2<sup>ème</sup> année et la 3<sup>ème</sup> pour faire coïncider (par tâtonnement) la série des symboles personnels et la série des mots de son entourage.**

**L'observation révèle que l'enfant est sensible à la valeur représentative du langage, avant même d'utiliser lui-même la parole. Une phase de compréhension globale et approximative précède entre huit et treize mois environs le moment où l'enfant se met à parler.**

3)

**3<sup>ème</sup> élément dans l'acquisition du langage l'élément affectif.**  
Les cris du jeune BB font apparaître la maman, avec elle va la notion de bien être c'est un moyen d'action avec autrui et sur autrui. Dans le stade gazouillis de Pichon l'élément affectif n'est pas absent, maman et bb s'amuse à s'imiter, la compréhension se fonde sur la fusion affective de tous les instants. C'est en s'occupant de lui, en jouant avec lui que la mère lui enseigne sa langue maternelle.

**Remarque : des études ont montré que des enfants placés dans des milieux inaffectifs présentaient des carences du langage**

**Des mots :**

**Premiers mots vers dix mois**

**20 mots 18 mois**

**100 mots à 20 mois**

**300 mots à 24 mois**

**1000 mots à 3 ans**

**Dans l'expression des enfants ces mots n'ont pas de valeurs. Stern parle d'un stade « du mot phrase » (première moitié de seconde année)**

**Les mots expriment un état affectif une attitude mentale. C'est ainsi que l'enfant peut utiliser un même mot pour exprimer des situations qui vue du dehors ont peu de choses en commun. (C'est la même chose pour le geste symbolique)**

**2 ans et demie : c'est le stade de la préphrase**

**Du mot phrase succède du milieu de la seconde année la « préphrase » de 2 ou 3 mots ou les mots sont rangés selon leurs importances affectives. C'est aussi le premier âge questionneur, par ces questions l'enfant met de l'ordre dans son univers. Cependant jusqu'à 4 ans ces mots désigne d'avantage des actions possibles que des objets coupe-coupe pour la tondeuse (Piaget).**

**20 mois : La phrase grammaticale fait son apparition, l'ensemble syntaxique est présent au début de la 3<sup>ème</sup> année.**

**3 ans et demi : c'est l'usage de la première personne au dépend de la 3<sup>ème</sup> : c'est une prise de conscience du moi.**

**Pour Decroly le « je » est utilisé dans les phrases à forte tonalité émotionnelle**

**Remarque : Les aînés ou les enfants uniques acquièrent moins vite le « je » du fait de leur situation, il prend conscience d'eux même - vite que ceux qui sont entourés d'autres enfants.**

**3 ans : c'est le 2<sup>ème</sup> âge questionneurs, l'âge du « pourquoi »**

**- Pour sa valeur informative**

**- Fonction affective, accrocher l'adulte**

**- Le « pourquoi » n'a pas une réaction causale ; mais plutôt « à quoi cela sert-il, à quoi est-ce bon ? »**

**Le langage qui s'est constitué apparaît sous 3 formes :**

**1) Il accompagne toute activité : l'enfant parle en agissant, la parole est comme l'ombre de l'action. Il parle même quand il est tout seul.**

**2) L'aspect communication sociale, dès lors que l'enfant veut se faire entendre, il nous raconte ce qu'il fait, il nous appelle et veut nous faire participer à ses expériences et ses triomphes. Dans cette perspective il veut être compris.**

**3) L'aspect jeu verbal se prolonge, l'enfant répète des mots qui lui paraissent étrange, cette activité peut se prolonger jusqu'à 8 ans dont l'essentiel paraît bien se trouver dans le plaisir à émettre les mots, dont l'effet peut paraître amusant ou même poétique aux oreilles de l'adulte.**

**Mais en même temps ce langage contribue à l'objectivation de l'univers de l'individu qu'il détache graduellement de l'action de la perception directe. Permettant la reconstitution du passé et l'anticipation du futur par intériorisation progressive du langage permet la naissance de la pensée.**

**L'égoïsme et la transduction**

**Les propos de l'enfant témoignent de son égoïsme. Il projette constamment sur le monde ambiant ce qu'il éprouve lui-même.**

**L'évolution affective et sociale**

**On comprend qu'avec les progrès moteurs, avec l'avènement de la représentation symbolique ou verbale s'introduisent de sensibles modifications dans ce domaine. L'imitation intervenant l'expression de ces émotions se codifie en un jeu de mimique bien caractéristique et bien socialisée.**

**L'enfant devient capable de se remémorer ou d'anticiper satisfaction et frustration vécue ou probable.**

**L'enfant dispose désormais d'exutoire que le bébé ignorait. Il peut en outre décharger ses tensions de manière transposée dans le jeu ou la parole. (gronder sa poupée)**

**L'enfant fait connaissance avec un nouvel aspect de l'adulte, il pose des exigences et des interdictions et même il punit.**

**L'enfant se fait une image de lui d'après celle que lui propose les adultes. Il faut donc faire attention au fait qu'il ne se sente pas rejeté. En outre, l'enfant sera très sensible aux menaces verbales qu'il faudra peser.**

**Un autre facteur de son anxiété se trouve dans l'adualisme. (Il ne fait pas encore la différence entre le moi et le monde environnant).**

- **L'enfant a peur quand nous avons peur**
- **S'il a peur nous avons peur**

**C'est Freud et son école que revient le mérite d'avoir fourni une sorte de synthèse du développement affectif de ce stade, centrée autours d'un aspect très important du développement moteur : l'acquisition du contrôle des sphinctes.**

**C'est le stade anal : il succède au stade oral et se prolonge au-delà de la 2<sup>ème</sup> année. Progressivement la maturation du système nerveux permet le contrôle des sphincters, cet apprentissage ne se fait pas sans conflit, il découvre qu'il peut faire plaisir à sa mère en étant propre ou s'oppose à elle en se salissant. Il aborde la notion de bien et de mal, c'est pour lui la 1<sup>ère</sup> règle morale.**

**Pour beaucoup de mère, l'éducation de la propreté est la seule chose qui compte à cet âge, combien de fois n'assiste-t-on pas ainsi que le note Erikson à une véritable épreuve de force, entre l'enfant qui ne veut pas plus renoncer à l'essai personnel de maîtrise musculaire et la mère qui veut lui imposer son contrôle.**

**C'est « le faire » ou « ne pas le faire » qui fait son apparition. L'excrétion étant occasion de jouissance et de plaisir, il n'est pas exagéré de voir dans sa régulation un renoncement que l'enfant accepte pour satisfaire sa mère et s'assurer son amour.**

**Quoi qu'il en soit, la fierté de l'enfant qui s'est comporté comme on l'attendait entraîne l'impression d'être bien, d'être valorisé et sécurisé. A l'inverse, une tonalité agressive peut s'exprimer dans le refus de s'exécuter et de se souiller.**

D'une manière un peu triviale on pourrait dire qu'au stade anal succède le stade du robinet. L'intérêt pour la fonction entraîne nécessairement l'intérêt pour l'organe.

L'enfant en comparant son sexe avec celui opposé, prend conscience de son appartenance à l'une des 2 moitiés de l'humanité. C'est une préoccupation importante et avec elle la sexualité proprement dite fait son entrée en scène aux alentours de 3 ans.

Par ses expériences c'est sur tous les plans du comportement que s'impose cette dualité entre conformité et non-conformité, entre satisfaction et l'affirmation de soi. C'est dans cette perspective que s'inscrit la phase d'opposition.

Wallon a souligné : l'aspect positif en montrant qu'il s'agissait essentiellement d'une crise d'indépendance. En effet l'élément essentiel de la crise paraît être le désir de faire seul.

L'enfant commence à « vouloir contre » comme s'il n'avait pas encore assez d'initiative personnelle pour inventer « quoi vouloir ».

Les frustrations de l'enfant résultent surtout d'une part de l'écart existant entre les désirs et les moyens dont il dispose et de l'autre de l'accroissement des contraintes parentales.

La découverte de la réalité extérieure (3 à 6 ans)

Pour reprendre les termes par Freud « le principe de réalité » prend corps et vient s'opposer au « principe de plaisir ». A un monde où il suffit de désirer ou de mimer pour être satisfait, succède peu à peu un monde où il faut jouer le jeu où il faut faire ce qu'il faut pour atteindre l'objectif fixé.

Le problème de L'œdipe

Nous avons vu que l'enfant aux alentours de 3 ans avait fait la découverte de ses organes génitaux et nous avons dit que cette découverte était lourde de conséquence physiologique. Plus simplement on pourrait dire qu'une composante plus sexuée intervient dans la relation affective entre l'enfant et l'adulte et par conséquent un attrait plus marqué pour les parents du sexe opposé va se faire jour.

La perception des différences anatomiques pose à l'enfant, beaucoup plus de problème qu'on ne le croit et avant tout porte un coup sérieux à son égocentrisme et à sa croyance implicite que tout le monde est comme lui. Le garçon fait la découverte troublante et décevante des différences qui le sépare de sa mère.

C'est aussi le moment où le père devient un père aimé à part entière, alors qu'il l'était jusque là dans l'ombre de la mère.

Pour le garçon le père rival devient aussi l'objet d'identification, il suffit au petit garçon de devenir le père pour « avoir » la mère. C'est donc la période de « je fais comme papa ou comme maman ».

Quant à la fillette sa sécurité exige tout comme le garçon qu'elle conserve l'amour maternel qu'elle blackoute de perdre en raison de son désir possessif de fusion avec le père.

Ainsi l'enfant supprime-t-il la rivalité intolérable en s'identifiant au parent rival. L'imitation du père pour le père et de la mère pour la fille devient souvent flagrante et elle n'est pas qu'extérieure. L'enfant intériorise donc l'image qu'il se fait de ses parents. Le parent rival devient l'idéal, le parent de sexe opposé comme l'image et le modèle suivant lequel, il choisira l'être extérieur auquel il s'attachera érotiquement plus tard.

La conscience morale primitive :

Un important héritage, n'en subsiste pas moins à cette époque : la personnalité enfantine qui avait commencé à s'affirmer vers les deux et demi dans l'opposition aux parents, se trouve considérablement raffermie et renforcée par la présence en elle des images parentales intériorisées, qui lui assure un contrôle et une sécurité interne accrus et par conséquent un grand surcroît d'indépendance.

Avec l'intériorisation des images parentales qui assurait la liquidation de l'œdipe, il semble que ce soit le système des attitudes, des exigences, des interdictions et des attentes parentales que l'enfant fait sien. Sa conscience morale se constitue ainsi.

Mais cette conscience « primitive » s'accompagne de manifestation freudienne du « surmoi » qui s'accompagne de conduite autopunitive et intègre le fait que toutes infractions doivent-être sévèrement punies.

Le problème affectif : la jalousie

Il n'est pas plus facile de partager sa mère avec son frère qu'avec son père. On peut dire qu'avec le complexe de l'œdipe apparaît le complexe de « Caïn ».

C'est un stade où l'aîné peut alors régresser et faire le bébé, comme s'identifiant au nouveau venu.

Remarque : il est souhaitable compte tenu de ce qui vient d'être énuméré que le nouveau venu intervienne après l'œdipe.

**Le développement psychomoteur :**

**3-6 ans le stade projectif : Désormais le mouvement accompagne des représentations mentales, l'activité d'imitation prend de plus en plus d'importance, constituant avec l'émergence de la parole, l'émergence de la fonction symbolique**

**La socialisation par les pairs :**

**L'enfant fréquente ou à l'occasion de fréquenter des institutions scolaires, il est donc confronté avec la réalité de l'existence d'autrui.**

**Millard situe et différencie 4 étapes de la socialisation :**

- 1) l'activité solitaire**
- 2) Jeu parallèle (l'enfant entouré de ses semblables joue mais de manière individuelle groupe de 3 ou 4) (âge 3 ans)**
- 3) 5 ans jeu associatif, groupe de 3 ou 5 avec des interactions plus grandes et plus fréquentes**
- 4) Activité collective**

**Dans cet univers égocentrique(3 ans à 5 ans) l'autre est plus une menace les conflits sont fréquents mais brefs.**

**Vers la cinquième année, c'est l'utilisation de la pensée symbolique qui fait évoluer le jeu vers le jeu de rôle « on dirait que toi tu étais... » dans ces conditions les enfants peuvent revivre certains événements qui les ont impressionnés. Ces jeux font entre autres apparaître la notion de règle.**

**Les caractéristiques intellectuelles : l'intuition (et non la réflexion)**

**L'enfant observe mieux la réalité mais la prend dans sa globalité.**

**Delacroix « l'intelligence c'est déborder le donné par le construit » à cet âge le donné est absolu**

**Piaget : à 4-5 ans ce n'est pas encore le stade « conservant » pâte à modeler c'est la pensée intuitive**

**L'enfant ne fait en somme penser que ce qu'il voit...Pour Rey, l'enfant de ce niveau n'a pas de vision d'ensemble, il ne fait pas d'hypothèse. Ces remarques nous montrent combien la vision du monde reste égocentrique.**

**La mobilité :**

Entre 3 et 7 ans c'est l'âge de grâce, l'enfant intériorise l'espace, le langage a une grande importance, il est important d'enrichir le vocabulaire spatial de l'enfant. Pour se repérer l'enfant se réfère à son corps.

**Tronc-jambe = verticale**

**Bras = horizontale.**

**Vers 6 ans l'enfant a une bonne représentation topologique de son corps.**

**La désagrégation de la subjectivité primitive (de 6 à 9ans)**

**Libéré des luttes affectives qui ont absorbé son énergie au niveau précédent, sécurisé dans une large mesure par l'intériorisation des images parentales, l'enfant se tourne maintenant avec avidité vers le monde extérieur.**

**Remarque : Pour Piaget c'est le stade des opérations concrètes**

**Dans la période 7-11 12 ans il y a acquisition de la réversibilité de la pensée (Une action peut être annulée par son inverse.) ce qui permet l'élaboration de classification et de sériation. L'intelligence de l'enfant n'opère que sur du concret (classer sérier dénombrer) sans pouvoir envisager les hypothèses.**

**L'égoïsme déformant, continue à se désagréger au contact du réel de l'enseignement et des échanges sociaux.**

**C'est aussi le début du contact avec ses pairs, ses égaux, il n'est plus en face d'êtres qui le dépassent et le souci majeur est de retrouver ses copains.**

**La transformation de la pensée : la logique**

**Le monde extérieur est autre chose que ce que l'on voudrait, ainsi s'oppose le monde imaginaire où tout est possible et le monde du réel où tout n'est pas possible mais dans lequel « on peut réaliser des choses ».**

**C'est le stade où ces deux mondes s'opposent et c'est aussi à cette période où l'on commence à remettre en question l'existence du père Noël.**

**Pour Piaget c'est la période de la décentration, le raisonnement est de – en- calqué sur les éprouvés. Le stade de conservation est fortement ancré. C'est la période où le construit déborde le donné.**

**D'intuitive la pensée devient opératoire. Ainsi l'enfant en vient-il à ces notions de permanence et d'invariance. Cette conservation entière de la pensée permettant et entraînant la constitution des opérations logiques. Mais nous sommes bien loin de la logique formelle, c'est de la logique concrète. C'est la période où la curiosité de l'enfant reste insatiable.**

**L'évolution affective :**

**Toutes les énergies de l'enfant jusque là concentrées sur ce seul point : s'assurer la sécurité et l'amour ; seraient rendues disponibles. Il devient capable d'attachement à d'autres personnes.**

**La maturité enfantine (9-12 ans)**

**L'âge de 9 ans marque un tournant. L'individu n'est plus un enfant. Mais il n'est pas encore un adolescent. C'est un âge d'autonomie et d'autodétermination. Il est plus membre du groupe qu'individu au sein d'un groupe. L'enfant se perd dans la communauté de ses pairs. De plus en plus la pensée se détache du concret. C'est le début des opérations formelles et du raisonnement hypothético-déductif. Pour Gessel on n'est pas loin de l'âge raisonneur. Pour Cousinet, c'est l'âge de grâce sociale. L'individu vit en symbiose avec le groupe unisexe). Le rapprochement des sexes se fera vers 12 ans.**

## Psychologie de l'adolescent

### Plan du cours

- I) L'appropriation du corps qui change par l'adolescent
- II) L'adolescent prend de la distance par rapport aux parents afin de réaliser ses propres conquêtes
- III) L'adolescent cherche à s'inscrire dans la société pour y trouver ses identifications.

I) L'appropriation du corps qui change par l'adolescent.

- 1) Peut-on définir l'adolescence ?
- 2) Transformations psychologiques
- 3) Plainte somatique
- 4) Dismorphophobies
- 5) Conclusion

Introduction :

L'adolescent en général...

Quels que soient les troubles, ils sont normaux et ne valent pas pour l'avenir.

L'adolescence, c'est un temps indispensable, les adolescents trop sages sont inquiétants.

L'adolescence c'est la conquête de soi, « je suis plus l'enfant de mes parents...

Je suis moi ».

L'adolescence c'est aussi une crise parentale. Il y a souvent une amnésie parentale sur l'adolescence.

L'adolescence c'est un combat pour dépasser ses parents c'est un rêve sur l'avenir. L'adolescence c'est refaire le monde négocier et rediscuter. Les ados nous renvoient notre conformisme.

L'adolescence c'est le temps de la « parentectomie »

## **I) L'appropriation du corps qui change par l'adolescent**

### **1) Définir l'adolescence**

**« La jeunesse mal élevée se moque de l'autorité » Socrate 420 av JC**

**a) Il est difficile de préciser les contours de l'adolescence, un adolescent ce n'est plus un enfant et qui n'est pas encore un adulte. C'est la période où l'on rejette le passé :**

**C'est l'âge qui succède à l'enfance et commence après les premiers signes de puberté.**

**Etymologie : adolescence vient du latin *croître pousser*.**

**C'est dépasser l'âge de la tutelle « je deviens propriétaire de moi ».**

**L'adolescence est donc un mouvement + ou – précoce dont la durée s'inscrit difficilement dans un nombre d'années précis.**

**Travail psychique qui consiste à prendre possession d'un corps sexué**

**Période de développement où le prend possession d'un corps d'adulte dont il ne sait pas très bien quoi faire.**

**Moment critique avec rupture d'équilibre entre deux états (enfant et adulte), mais c'est une crise féconde.**

**Ce n'est pas une maladie « ce n'est pas l'âge bête**

**Pour Dolto (interprétation de ses textes) : L'adolescence est une seconde naissance où l'on quitte le cocon ou la protection familiale comme on a quitté un jour le placenta protecteur.**

**Il faut que l'enfant en nous disparaisse et ça donne par moment l'impression de mourir. Plus n'est comme avant mais ce n'est indéfinissable. Par exemple c'est dur de faire le deuil de sa voix pour les garçons.**

**L'adolescent a besoin à la fois de contrôle et de liberté, ce dosage est différent tous les jours en fonction des circonstances.**

**« L'ados » a besoin de sentir l'intérêt familial sur ce qui se passe en lui, mais cet intérêt est surtout centré sur le désir de nous retenir.**

**« On a besoin de la parole pour être écouté, mais souvent on nous laisse la parole pour nous juger ».**

**C'est vital de quitter ses parents mais pour aller vers une vie différente de la leur, mais en les regardant vivre, l'on croit voir son propre avenir et on a peur...**

**On se sent sur une pente dont n'a pas le contrôle et on perd ses défenses.**

**Le complexe du homard (Dolto), l'adolescent à l'image du homard change de carapace et reste sans défense le temps d'en « suinter » une nouvelle.**

**Mais l'adolescence est un mouvement plein de force et de promesse et de vie.**

**Il n'y a pas d'adolescence sans problèmes et sans souffrances.**

**b) De quel adolescent parlons-nous ?**

**Des adolescents valides et non avec une croissance tumultueuse.**

## **2) Transformation physiologique**

**a) Les changements pubertaires anodins**

**Ces transformations physiologiques surviennent à ce moment que l'on veuille ou non (Jammet). Le corps est là bien avant la puberté et l'enfance en a exprimé les contours.**

**Le corps révèle le sujet en devenir, le changement pubertaire affecte l'adolescent de façon irrémédiable dans sa morphologie, ses représentations et son identité.**

**Devenir un corps d'adulte c'est une épreuve (renoncement )**

**Devenir un corps d'adulte c'est une épreuve (renoncement du corps d'enfant), ce corps d'enfant était le garant d'une sécurité acquise, c'est le symbole d'une identité première acquise entre père et mère, le changement pubertaire menace cette permanence de sentiment d'identité.**

**Remarque : il est rare qu'un ados se développe au niveau psychique et corporel en même temps. Manquer d'autonomie c'est bien le propre de l'adolescence. Soyez positif et trouvez le positif.**

**Les changements physiques donnent accès à la sexualité génitale adulte avec des pulsions qui s'expriment comme la masturbation. Ces pulsions sont des forces incoercibles qui prennent leurs sources dans l'organisme avec un mode de satisfaction immédiat. Ces pulsions provoquent une tension qui disparaît lorsque la pulsion est satisfaite.**

**Les pulsions agressives peuvent s'exprimer de différentes façons :**

**Désordre**

**Mots grossiers**

**Rébellion**

**Conduites à risques**

**Je risque donc j'existe et cette prise de risque masque les angoisses.**

**b) bouleversement de l'image du corps**

**le corps représentant spatial :**

**L'ado est comme un déficient visuel, il a du mal à se déplacer dans 1 même corps qu'il connaît mal.**

**Maladresse gestuelle, il est gêné d'un corps à travers lequel il n'a pas pris ses repères.**

**Le corps représentant symbolique :**

**C'est un moyen d'expression de ses conflits, il existe des ados désintéressés de leur corps (abandonnique) qui présente une hygiène douteuse.**

**Le corps est un marqueur identitaire dont il faudra masquer les transformations**

**Remarque : il est fortement déconseillé de pointer les transformations liées à la puberté :**

**Le corps représentant érogène :**

**L'adolescence marque le passage de l'auto érotisme centré sur sois à une hétérosexualité.**

**c) Le jeune a besoin du miroir et c'est la première tentative de se rassurer, ce miroir renvoie aussi une image des imperfections liées aux transformations, c'est rassurant par ce qu'il génère. L'adolescent a besoin de surveiller son corps, c'est pour cela qu'il reste longtemps dans sa salle d'eau.**

**Cette image qu'il s'approprie existe pour lui mais aussi pour les autres, « je vis aussi dans le regard des autres ». Cette image existe aussi pour autrui l'image, elle se structure à travers le regard que les autres portent sur son corps et le jugement qui l'accompagne.**

**« Il y a un chiasma entre mon regard sur autrui et ce qu'autrui renvoie sur moi ».**

**La représentation qu'il fait de son corps :**

**La comparaison qu'il porte sur son corps**

**La confrontation aux idéaux corporelle médiatique**

**« Autrui est un médiateur indispensable entre moi et moi-même » Sartre**

**d) Comment les adolescents vivent-ils leurs changements pubertaires ?**

**Contexte : les ados du collège avec leurs premières menstruations**

- **Signe de maturité accession à un nouveau statut social, prise de responsabilité, accès à la fécondité. Point positif : changement dans les relations avec le sexe opposé. « C'est plus sérieux avec les garçons on nous prend d'avantage au sérieux.**

- **Plus les garçons sont précoces et plus ils se sentent attirants et plus performant dans les tâches viriles. Le développement physique s'accompagne de + de considération de la part de l'entourage.**

## **PSYCHOLOGIE DE L'ADOLESCENT (suite)**

### **LES PLAINTES SOMATIQUES**

**Enumération des différentes plaintes somatiques :**

- **La spasmophilie se caractérise par des picotements cutanés, des contractures, des difficultés respiratoires. Il faut rester vigilant. Le symptôme inquiète énormément l'adolescent et il le renvoie sur l'adulte.**
- **Les maux de tête, les douleurs abdominales. Ces plaintes peuvent apparaître après un conflit.**
- **Les douleurs digestives (22% des adolescent en sont atteints).**
- **Les douleurs dorsales (21%).**
- **Les troubles du sommeil se situent à l'endormissement ou au réveil. Les troubles du sommeil sont récurrent chez certains.**
- **Les maux de gorge.**
- **Une sensation d'extrême fatigue (43 %). Ce sont les interrogations que les adolescents se posent qui les fatiguent.**
- **Les entorses, les plâtres.**
- **Les vertiges.**
- **Les crises d'angoisse.**

- Les difficultés à déglutir, les palpitations, les sueurs.

Ces signes-là peuvent être précurseurs de dépression s'ils sont récurrents.

L'adolescent ne tient plus son corps et ne contient plus sa psychée.

L'adolescent vit en décalage, ils repoussent le sommeil. C'est une façon de se démarquer par rapport à l'adulte.

Écouter un ado ce n'est pas être laxiste.

Si un adolescent a une conviction délirante de la transformation de son corps, c'est de la pathologie.

Quelle signification peuvent avoir ces plaintes ?

- Les céphalées récidivantes peuvent correspondre à des "prises de tête" que les conflits psychiques vont engendrer.

L'adolescent va être colonisé, envahi par l'autre. Il accepte de se laisser envahir. Il laisse de la place pour être envahi car il est dépendant et il a besoin de lui. "J'ai besoin de l'autre car sans lui je ne peux pas vivre".

- Les maux de ventre.

Une béance affective laisse les "triples à l'air".

- Les maux de gorge.

C'est l'impossibilité à sortir quelque chose de soi.

- Les difficultés de déglutition.

"J'ai du mal à avaler la situation".

- Les crampes, les contractures expriment la difficulté à bouger. C'est un terrain de repli.

- Les problèmes de peau.

Ce sont des conflits intérieurs qui s'expriment comme cela. L'adolescent est mis en difficulté car il est face au miroir social.

- La perte de connaissance peut être une façon de ne pas affronter les problèmes, de s'en soustraire.

- Les difficultés respiratoires. Elles sont présentes parce qu'à la maison c'est irrespirable.

**L'adolescent a un mécanisme de défense c'est l'intellectualisation.**

**Laissons à l'adolescent le temps de rêver.**

**C'est dangereux de s'arrêter parce que quand on s'arrête, on pense.**

**De quoi cet adolescent se plaint-il à travers son corps ?**

**Quel sens peut-on donner ?**

**Quel sens donne-t-il ?**

**Pourquoi cet adolescent a-t-il autant besoin de marques d'attention de ses proches ?**

**Cet adolescent en plainte est-il seulement en attente de la simple prise en compte de son malaise physique ?**

**Quand faut-il s'inquiéter ? Quand ces plaintes sont répétitives et qu'elles envahissent toute la vie de l'adolescent. Cet envahissement réduit sa vie à sa plus simple expression.**

**Les dysmorphophobies.**

**Ce sont des manifestations souvent présentes chez les adolescents des deux sexes, elles sont liées aux transformations pubertaires.**

**Pour Pommereau c'est la honte de son propre corps.**

**Pour l'adolescent un élément de son corps n'est pas conforme. Il se focalise sur celui-ci.**

**Les dates d'apparition des dysmorphophobies sont vers 13 14 ans. Le segment corporel incriminé présente généralement une morphologie quasi normale. L'adolescent dramatise.**

**Les préoccupations sont par exemple un gros ventre, des grosses cuisses, être trop gros... .**

**L'adolescent exprime rarement ses préoccupations. Il va être amené à rétrécir son champ relationnel.**

**Ces dysmorphophobies peuvent être banales. Elles sont importantes si l'adolescent est amené à se replier sur lui-même.**

**Elles marquent bien les relations avec son corps mais elles marquent aussi son engagement social.**

Elles peuvent être renforcées par des paroles de l'adulte : "on ne te reconnaît plus".

Cas clinique : les yeux exorbités (voir photocopie).

Même si on accédait à son désir ça ne résoudrait pas son problème.

Tout est parti de son nez puis s'est étendu au visage entier.

Une certaine paranoïa est remarquable ainsi que des contradictions.

La honte de son propre corps est à rattacher à ses études aux beaux-arts.

Ses relations restent au niveau du visuel.

Le vieillissement qu'elle perçoit la renvoie à la mort.

La première difficulté relationnelle est avec elle-même.

Elle est interprétative sur le regard des autres. Il y a un isolement progressif. Il y a une activité hallucinatoire sous forme de chuchotements. Cette activité hallucinatoire vient confirmer sa est laideur.

C'est de l'ordre de la dissociation de la personnalité.

La proposition de réponse psychiatrique alimente encore sa paranoïa.

Annie Birraux : "L'adolescent face à son corps".

L'adolescent est confronté à un corps double, le corps de la petite enfance qui est un corps familier, angélique, omnipotent et qui a reçu toutes les expériences de plaisir et de déplaisir ; et le corps pubert qui est un corps nouveau, non familier, sexuel, non représentable parce qu'il est le lieu d'éprouvés inconnus. L'issue favorable de l'adolescence dépend donc de la capacité que l'adolescent va avoir à unifier ces deux corps sous le primat du plaisir génital et de la complémentarité des sexes.

Il s'agit d'accepter son nouveau corps et la logique de plaisir dont il est porteur.

L'adolescent cherche à s'éloigner de l'ombre de ses parents afin d'accomplir ses propres conquêtes.

## 1) LES MUTATIONS DE LA FAMILLE

- a) De l'âge d'or au déclin.
  - b) Peut-on définir la famille ?
  - c) C'est dur d'être parent ! Que transmettre quand on est parent d'adolescent ?
  - d) A quoi servent les parents ?
- a) Les mutations de la famille de l'âge d'or au déclin.

Sullerot : "De l'âge d'or au déclin".

Sullerot présente deux périodes très contrastées de la famille : de 1945 à 1965 et les trente piteuses de la famille de 1965 à 1995, caractérisées par l'effacement des liens sociaux, la crise, le déclin.

Dans la première période la famille est fondée sur l'institution matrimoniale avec comme caractère la stabilité, le taux de fécondité élevé, un très fort partage des rôles (monsieur gagne-pain et madame ménage). C'est un système vertical où l'un a autorité sur les autres.

Dans la deuxième période on observe une chute de la fécondité, l'apparition des moyens contraceptifs, une chute de la nuptialité, une augmentation des divorces, un système horizontal où père, mère et enfants sont davantage sur un pied d'égalité. On observe également une augmentation de la durée de vie, un accroissement des femmes dans le milieu professionnel, une structure familiale différente (monoparentale ou recomposée).

- b) Peut-on aujourd'hui définir la famille ?

Il y a une multiplication des structures.

Pour Michel Fize, sociologue, la famille peut être définie comme un sentiment dans un espace. La raison d'être de la famille c'est le sentiment amoureux qui fonde le couple. Fize parle d'espace car au sein de cet espace va se jouer un certain nombre de relations.

C'est la parentalité qui définit la famille.

Le lien conjugal est fugace alors que le lien parental est irrémédiable. C'est l'enfant qui crée la famille.

Defossez Françoise : "Inventons la famille".

**Pour elle la famille demeure une institution par son rôle de transmission de valeurs et de savoirs. La famille assure des devoirs d'assistance et de solidarité aux membres qui la composent et notamment des plus faibles. Elle représente la toile de fond, le cadre de notre identité. Elle constitue un paradoxe car elle est à la fois refuge et lieu de passage. Pour l'adolescent il est important de pouvoir partir à un moment donné. Cette famille demeure la référence essentielle pour lui. En règle générale, les adolescents considèrent leur lien avec la famille comme satisfaisants.**

**Quand l'adolescent s'invente une famille elle est souvent idéalisée, ce qui le fait tomber de haut.**

**c) C'est dur d'être parent !**

**Gruère, psychologue, dit que les parents tiennent à échapper au modèle de leurs parents. Ils veulent remplacer les contraintes qu'ils ont subies en tant qu'adolescent en octroyant beaucoup plus de souplesse et de liberté.**

**Ils doutent des repères qu'ils souhaitent donner à leurs enfants alors que la société offre des repères opposés. Les parents ne savent plus comment exercer leur autorité face à leur adolescent. Ils sont remplis de bonne volonté mais ils ont échoué et ils abandonnent.**

**Il y a des confusions d'histoires entre parent et enfant. Si l'enfant manifeste quelques difficultés à l'école, ces difficultés peuvent être dramatisées par le père qui a raté ses études. Les mesures éducatives du père vont correspondre à son histoire et non à l'histoire de l'enfant.**

**Les parents ont peur d'assumer leur âge, le conflit. Ceci amène une certaine neutralité de leur part. Ils ont peur que l'avenir de leur enfant soit précaire.**

**L'idéalisation des enfants par les parents est contrecarrée par des déceptions. L'enfant est désidéalisé. Il y a une idéalisation de la fonction parentale mais la déception apparaît en raison d'un manque de disponibilité ce qui amène une culpabilisation.**

**Les parents réagissent ainsi parce que les enfants sont rares donc précieux. Ils cèdent du terrain aux professionnels qui agissent à leur place. Tous les parents ont des compétences et il ne faut pas les amputer de leur pouvoir.**

**En tant que parents on essaie de transmettre. On constate une inversion croissante mais partielle du rôle de transmission. C'est l'adolescent qui transmet. C'est l'adolescent qui est le parent de ses parents. Cette inversion est liée à l'obligation précoce d'être autonome.**

**L'enfant est adultisé trop précocement.**

**On transmet des valeurs : l'égalité, la liberté, la fraternité... . On transmet également nos doutes, nos peurs, la vie et la mort.**

**C'est très dur d'être authentique.**

**Les adolescent sont très sensibles à la cohérence entre les paroles et les actes. On a le droit de douter et d'exprimer ses émotions. Il est important d'être attentif à une qualité de vie.**

**La loi doit être appliquée pour tous.**

**Un amour oblatif est un amour qui porte vers les autres.**

**d) A quoi servent les parents ?**

**Pour Braconnier, les parents sont là pour prendre des coups et d'un autre côté, pour protéger et contenir l'adolescent. C'est dur d'accepter d'être l'objet d'une tension très forte dirigée contre eux.**

**Pour Mireille Sifali, accompagner un adolescent c'est être à côté de lui pour lui dire tu te trompes.**

## **Le rôle de l'enseignant**

1. [L'ENSEIGNANT ORGANISATEUR](#)
2. [L'ENSEIGNANT MEDiateur](#)
3. [L'ENSEIGNANT COMMUNICATEUR](#)
4. [PLACE DE L'ENSEIGNANT ET DE L'ELEVE DANS LA DEMARCHE D'APPRENTISSAGE](#)
5. [Tableau de synyhèse](#)

### **1. L'ENSEIGNANT ORGANISATEUR**

#### **- analyse les données à sa disposition:**

- connaissance de ses élèves
- acquis de ses élèves ( conceptions, croyances, acquisitions d'ordre cognitif, apprentissages déjà réalisés....)
- apprentissages prévus dans la classe

#### **- en fonction de ces données, il choisit l'objectif, donc l'obstacle à franchir par les élèves;**

#### **- organise le dispositif en définissant:**

- la tâche
- le matériel
- les groupes s'il y en a plusieurs, ou la manière de les déterminer
- la durée
- les consignes de travail précisant :
  - le sens et la finalité de l'activité
  - les conditions de réalisation ( durée, matériel, procédures, aides possibles, aides interdites, nature et forme de la production attendue, critères d'évaluation.....)
- le cadre spatial propice à l'échange ( disposition du mobilier.)

Tout ce dispositif est conçu de telle manière qu'il y ait confrontation de points de vue et de conceptions entre les enfants concernés.



### **1. L'ENSEIGNANT MEDiateur**

#### **L'enseignant est médiateur à deux niveaux :**

- entre le savoir et les élèves ( c'est lui qui connaît l'objectif conceptuel visé et qui animera le conflit socio-cognitif en fonction de cet objectif.)
- entre les élèves eux-mêmes ( c'est lui qui anime le conflit socio-cognitif et qui gère les prises de paroles des élèves.)

**Par cette double médiation, il agit à trois niveaux:**

- action sur les représentations de la tâche par les élèves et sur leurs conceptions
  - déstabilisation des élèves, provoquée par l'énoncé des opinions et des conceptions des autres élèves. Il doit accepter l'erreur ( toute conception erronée) et faire en sorte qu'elle soit confrontée à d'autres conceptions, justes ou fausses.
- action sur la construction d'un problème et d'une procédure de résolution
  - la problématisation des connaissances. A ce stade , on recherche des manières de valider des connaissances, sans s'occuper de savoir si elles sont justes ou non. L'erreur est utilisée dans la démarche .
- action sur les prises de paroles des élèves: l'enseignant reformule, acquiesce et encourage à prendre la parole; il canalise les propositions des élèves.
  - contrôle de l'activité des élèves

## **1. L'ENSEIGNANT COMMUNICATEUR**

**Pour exercer la médiation, l'enseignant doit être performant en communication:**

- il doit favoriser la communication entre les élèves
- il doit lui-même bien communiquer avec les élèves et se faire comprendre.

**Ses compétences doivent être développées:**

- **en communication verbale** ( utilisation et adaptation de la voix; utilisation des ressources de la langue.)
- **en communication non-verbale** ( expressions ; gestes ; postures; positionnement dans la classe; repérage des comportements de ruptures d'attention etc... )

Il doit animer les situations de classe:

- En créant les conditions spatiales d'un bon échange ( disposition du mobilier; des enfants...)
- En énonçant au moment opportun des consignes claires et précises; en vérifiant si elles ont été comprises; en les faisant reformuler.
- En facilitant et en gérant les interventions spontanées des élèves
- En reformulant ou en faisant reformuler (utilisation de l'écoute active.)
- En posant des questions judicieuses , non-inductrices et non-jugeantes
- En exploitant systématiquement les propositions des enfants

**Démarche d'apprentissage: comment s'y prendre ?** Afin que les enfants soient acteurs de leur apprentissage, il est souhaitable que :

<b>Le maître</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- propose</li> <li>- suscite le désir la curiosité</li> <li>- stimule</li> <li>- observe</li> <li>- écoute</li> <li>- accepte</li> </ul>	<b>pour que les élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- découvrent</li> <li>- explorent</li> <li>- entreprennent</li> </ul>
<b>Le maître</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aide</li> <li>- provoque</li> <li>-organise</li> </ul>	<b>pour que les élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- verbalisent</li> <li>- formulent</li> <li>- sélectionnent des indices</li> <li>- émettent des hypothèses</li> <li>- prennent conscience du problème</li> </ul>
<b>Le maître</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- accompagne</li> <li>- guide</li> </ul>	<b>pour que les élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- cherchent</li> <li>- échangent</li> <li>- structurent</li> <li>- confrontent</li> <li>- produisent</li> </ul>
<b>Le maître</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gère la communication au niveau:               <ul style="list-style-type: none"> <li>* des échanges</li> <li>* des conflits</li> <li>* des questionnements</li> </ul> </li> </ul>	<b>pour que les élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- explicitent leurs démarches, leurs stratégies</li> <li>- en apprécient la pertinence</li> <li>- justifient leurs choix</li> <li>- argumentent leurs propositions</li> <li>- prennent en compte les propositions des autres</li> </ul>
<b>Le maître</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- repère               <ul style="list-style-type: none"> <li>* les besoins</li> <li>* les difficultés</li> </ul> </li> </ul>	<b>pour que les élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- résolvent</li> <li>- réajustent</li> <li>- modifient leurs stratégies</li> </ul>
<b>Le maître</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- propose des exercices adaptés</li> </ul>	<b>pour que les élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- s'entraînent</li> <li>- renforcent</li> <li>- consolident</li> <li>- maîtrisent</li> <li>- approfondissent</li> <li>- réinvestissent</li> </ul>
<b>Le maître</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- organise la syntaxe</li> </ul>	<b>pour que les élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- valident les hypothèses</li> <li>- mettent en relation les différents éléments de réponse</li> <li>- construisent les solutions</li> <li>- élaborent des référents évolutifs</li> <li>- communiquent en argumentant et en se justifiant</li> </ul>
<b>Le maître</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- provoque de nouvelles recherches en s'appuyant sur les acquis antérieurs</li> </ul>	<b>pour que les élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- transforment leurs représentations</li> <li>- puissent faire évoluer leurs connaissances</li> </ul>

*Le maître, par son attitude et ses actions, place l'enfant dans une situation active et constructive par rapport à ses apprentissages.*

**Tableau de synthèse**

DÉFINITIONS	CE QUE FAIT L'ÉLÈVE	RÔLE DU PROFESSEUR
<p><b>CONFLIT COGNITIF</b></p> <p>Il y a conflit, déséquilibre, face à de l'inconnu ...</p> <p>Il y a un problème avec mes cadres de pensée, mes représentations qui m'amènent à décider: « Je dois faire quelque chose... » « Il y a des choses à apprendre »</p> <p><i>Il y a tension entre ce que je perçois et ce que je suis- entre là où je suis et ce que je veux faire ...</i></p>	<p>Fait des essais pour résoudre le problème</p> <p>Recherche des réponses à la situation</p>	<p>Crée une situation complexe adaptée aux possibilités des élèves</p> <p>Fait émerger les représentations</p> <p>Complexifie les situations successives</p>
<p><b>CONFLIT SOCIOCOGNITIF</b></p> <p>Dans une situation d'interaction sociale il y a confrontation des représentations qui provoque leur modification et améliore la compétence de chacun.</p> <p><i>Il y a tension entre des représentations, des équilibres provisoires ...</i></p>	<p>Echange, confronte, compare avec d'autres.</p> <p>Réalise, avec des pairs, une tâche commune pour prendre conscience qu'il y a des alternatives.</p>	<p>Organise les groupes,</p> <p>Veille au respect des contraintes,</p> <p>Reformule les consignes,</p> <p>N'apporte pas d'information</p> <p>Met à disposition des ressources,</p> <p>Choisit le mode de confrontation le plus efficace.</p>
<p><b>METACOGNITION</b></p> <p>Prendre conscience des méthodes de pensée,</p> <p>Réguler ses propres processus de pensée.</p>	<p>Verbalise la méthode de pensée qu'il vient d'appliquer</p> <p>En prend conscience et peut agir dessus.</p>	<p>Aide à formuler,</p> <p>Stimule, encourage, accepte toutes les propositions,</p> <p>Multiplie les prises de parole.</p>

## **Un processus pédagogique :**

**A**pprendre, c'est élaborer soi-même ses connaissances en passant nécessairement par une phase d'interaction, voire de conflit socio-cognitif avec autrui, et cela à tout âge. Cette phase déterminante des interactions cognitives est d'autant plus efficace que l'enseignant est capable d'organiser et d'animer cette situation d'échanges dans les conditions les meilleures... et que les individus en interaction développent leurs capacités à échanger à propos des stratégies utilisées par chacun pour réaliser une tâche. Celle-ci permet à chacun de passer d'un niveau interpersonnel à un niveau intrapersonnel : alors, la phase d'appropriation individuel de la tâche, du savoir ... se réalise d'autant mieux qu'elle a dû permettre à chacun d'élaborer un langage intériorisé.

**Plus je développe mon identité, plus je contribue à l'avancée de chacun dans le groupe.**

**plus je sais comprendre chacun du groupe, plus je développe mon identité.**

Il s'agit donc d'une démarche pédagogique qui permet :

une co-construction - du sens de ce qu'on est entrain d'apprendre

- des stratégies : prise de conscience de la stratégie d'un camarade  
formulation  
enrichissement de sa propre stratégie

- des activités de transfert de la nouvelle habileté acquise à d'autre

situations

- de l'évaluation par l'inter-évaluation.

