

Chapitre1: Introduction à la psychopédagogie

*Je pense que la citation très judicieuse de W.JAMES éclaire l'ambiguïté de la relation entre **la psychologie et la pédagogie**.” On se tromperait fort si l’on estimait pouvoir déduire de la psychologie, science des lois régissant l’esprit, des théories et des méthodes directement applicable dans la d’étude. La psychologie est une science, et l’éducation est un art, et les sciences ne font jamais naître les arts directement d’elle-même...p14”*

"L’art de l’éducation s’acquiert en classe par une sorte d’intuition et par l’observation sympathique des faits et des données de la réalité et, lorsque l’homme de l’art est également psychologue, comme ce fut le cas pour Herbart, la pédagogie et la psychologie marche côte à côte. La première ne dérive pas du tout de la seconde. Elles vont de pair, sans que l’une soit soumise à l’autre. Une méthode éducative doit donc être d’accord avec la psychologie, mais elle n’est pas nécessairement la seule qui réponde à cette condition. Plusieurs systèmes peuvent respecter également bien les lois psychologique”p15.

1-Définition de la psychopédagogie:

On retrouve actuellement des définitions soit partiellement erronées comme celle donnée par le dictionnaire Robert:”application de la psychologie expérimentale à la pédagogie”, soit restrictive telles que celle du vocabulaire de psychologie: “pédagogie scientifiquement fondée sur la psychopédagogie de Lafon:”pédagogie basée sur la connaissance de l’enfant en général ou de l’adulte (enseignement supérieur et formation des adultes), sur sa connaissance individuelle ainsi que sur l’étude du milieu dans lequel il évolue”.

Psychopédagogie: nom féminin Sens Psychologie appliquée à la pédagogie. La définition la plus générale est celle proposée par William James « Une méthode éducative doit être d’accord avec la psychologie, mais elle n’est pas nécessairement la seule qui réponde à cette condition. Plusieurs systèmes divergents peuvent également respecter les lois de la psychologie ». Quand on parle de **psychopédagogie** on se réfère, en effet,

- soit à une théorie, soit à un ensemble de méthodes et de pratiques pédagogiques,
- qui prennent en considération, soit ans le choix des finalités, soit pour justifier, soit pour les expliquer, soit pour agir,
- l'ensemble ou partie des composantes psychologiques, psycho-physiologiques individuelles et les composantes psycho-sociales de la vie des petits groupes d'une situation d'éducation. Par contre Gaston mialaret défini la psychopédagogie" *soit une théorie, soit une méthode, soit un ensemble de pratiques pédagogiques qui se réfèrent, soit pour les fonder, soit pour les expliquer, soit pour les mettre en œuvre sur le plan de l'action aux données de la psychologie de l'éducation*"

La psychopédagogie est un ensemble des méthodes utilisées par des spécialistes de l'éducation pour l'apprentissage et l'enseignement. Le champ de la psychopédagogie a des points communs avec d'autres disciplines de la psychologie, comme la psychologie du développement de l'enfant et de l'adolescent ou la psychologie sociale. L'enveloppe semble être la psychologie cognitive et la Didactique qui est la pratique. D'où la nécessité d'associer la psychologie à l'éducation comme l'implique la notion de psychopédagogie, n'est pas en ce qui concerne la démarche pédagogique une intention récente. Car la nécessité d'adapter l'éducation et la pédagogie à l'enfant et l'adolescent s'est affirmée, implicitement ou explicitement par nombre de théoriciens et de praticiens qui se sont occupés des problèmes de cet ordre entre autres.

1-Montaigne : note que chaque enfant a des « *propensions naturelles difficiles à forcer* » ; que les négliger ou les combattre conduit généralement à « se travailler pour néant » par ailleurs se trouve formuler l'idée de l'originalité du destin singulier de chacun, en dépit des tentatives de changement qu'il entreprend soi même sur soi ou de celle de l'éducation exerce sur nous de l'extérieur. « *Respecter les capacités de l'enfant* ».

2-Rousseau : pose comme préalable de toute action éducative ou pédagogique, celle de la connaissance de l'enfant « *On ne connaît point l'enfant... les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre.... Commencez donc par mieux étudier vos élèves ; car assurément vous ne les connaissez point* ».

Une connaissance que Rousseau référait aux différents âges de l'enfance. Sa recommandation de « traiter l'élève selon son âge » correspondait à une sorte de pré-psychologie génétique qui distinguait les étapes de la naissance à 3ans (Emile LI), de 03 à 12 ans (LII), de 12à15 ans (LIII) et de 15 à25 ans(LIV). Mais aussi apparaît chez Rousseau l'intuition prémonitoire des difficultés que rencontrera la connaissance de l'enfant : « *il faut des observations plus fines qu'on ne pense s'assurer du vrais génie et du vrais goût d'un enfant qui montre bien plus ses désirs que ses dispositions, et qu'on juge toujours par les premières fautes de savoir éluder les autres, je voudrais qu'homme judicieux nous donnât un traité de l'art d'observer les enfants* ».

3- Pestalozzi : L'objectif de sa conception se résume en : « *tout enseignement de l'homme n'est rien d'autres que l'art de prêter la main à cette tendance de la nature vers son propre développement, et cet art écrit-il, repose essentiellement sur le rapport et l'harmonie entre ce qu'il s'agit d'imprimer dans l'esprit de l'enfant et le degré précis du développement de sa force. Il ya donc une progression nécessaire dont le point de départ et progrès des capacités de l'enfant.* » Pestalozzi comme Rousseau demeure fondamentalement préoccupé par la pensée et l'action proprement éducatives et pédagogiques ; souci de connaître l'esprit ou l'intelligence de l'enfant ; ne s'exprimant que pour mieux éclairer et conduire une méthode d'enseignement.

4- Herbart : Sa théorie pédagogique de l'intérêt et de la perception. On trouve, chez Herbart, une étude systématique de la psychologie de l'intérêt, qu'il considère comme fondement

de la pédagogie. Il s'agit d'une psychologie formelle, associationniste qui considère que toutes les représentations, toutes associations ne se produisent et ne se développent que par la multiplicité des intérêts. Herbart fait la distinction entre intérêt et motivation sans préciser cependant que celui là se situe essentiellement dans l'élargit. Une pédagogie efficace doit recourir à l'un et l'autre. Dans toutes les relations éducatives, la prise en compte de représentations pour les enseignants dans les rapports pédagogiques constituent un capital dans les différentes conceptions éducatives à travers l'apprentissage préscolaire.

Roger Cousinet : *« ce n'est pas en ce forgeant qu'on devient forgeron ; mais en lui apprenant à forger que je saurais s'il peut devenir forgeron. »*

Alain : *« Vous dite qu'il faut connaître l'enfant pour l'instruire ; mais ce n'est pas vrais ; je dirai plutôt qu'il faut l'instruire pour le connaître ; car sa vraie nature c'est sa nature développée par l'étude des langues, des auteurs et des sciences. C'est en formant à chanter que je saurais s'il est musicien » (propos XVI p.32).*

2-LES ORIENTATIONS PRINCIPALES DE LA PSYCHOPEDAGOGIE

- Les connaissances psychologiques nécessaires à la formation des enseignants s'organisent autour de cinq points:
- une vue d'ensemble des étapes du développement de l'enfant et de l'adolescent afin de pouvoir resituer l'action éducative par rapport aux possibilités moyennes des élèves selon leur âge ou leurs étapes de développement;
- une connaissance approfondie de certains chapitres de la psychologie tels que l'apprentissage, la mémoire, le raisonnement, la perception....;
- l'habitude de considérer les problèmes sous l'angle de l'individu qui constitue, dans tous les cas, une entité

originale et irréductible rigoureusement à un modèle général;

- une connaissance des processus psychologiques mis en œuvre dans l'utilisation de telle ou de telle technique.
- Les notions, concepts et modes de pensée que mettent en œuvre les différentes disciplines scolaires.
- La connaissance d'un sujet (enfant, adolescent, élève, adulte) ne peut se faire uniquement d'une façon étroitement sous l'angle de sa psychologie actuelle .Mais trois ordres principaux de faits doit être pris en considération:
- Les données biologique qui se traduit par»‘ **inné** ”dans d'autre cas par “**constitution**” ou “**tempérament**”;
- Les milieux dans lesquels le sujet à vécu et le type d'influence qu'il en a reçu (action éducative en particulier);
- Les expériences personnelles (affectives, intellectuelles, sociales, esthétique...) vécues par le sujet en tant qu'individu. H wallon disait que les connaissances d'un sujet commençait par l'analyse de ses **conditions d'existence** afin de pouvoir donner un sens à ses expériences et a ses réactions actuelles.la connaissance de l'élève ne peut se réduire la connaissance de l'élève en classe ou celle de ses résultats.

3- La connaissance du sujet ne peut se limiter à un seul point de vue : ou celui de l'intelligence, ou celui de l'affectivité, ou celui de la sociabilité .Un individu c'est un tout dans les différentes facettes apparentes ne sont que le reflet d'une personnalité ayant son unité, son histoire et son dynamisme. Selon la situation (familiale, scolaire ou sociale)

3-DEVELOPPEMENT DE LA DECIPLINE:

Les premières études sur l'apprentissage utilisèrent des méthodes plus philosophiques que scientifiques; il a fallu attendre 1879 pour que le psychologue allemand Wilhelm Wundt eût créé à Leipzig le premier laboratoire de psychologie. Hermann Ebbinghaus, autre psychologue allemand, a développé, à la même époque des techniques d'étude expérimentale de la mémoire et de l'oubli.

À la même époque, le psychologue américain William James a ouvert un laboratoire de psychologie expérimentale à l'Université Harvard. James s'est intéressé à l'influence de l'environnement sur les comportements puis aux problèmes de l'apprentissage. Il a publié en 1899 "Talks to Teachers" (Causeries aux enseignants), ouvrage dans lequel il analysait les relations entre la psychologie et l'enseignement.

On considère généralement qu'Edward Lee Thorndike fût l'un des premiers véritable psychopédagogues. Dans son livre "Psychopédagogie" (1903), ce disciple de James présentait des résultats de ses recherches expérimentales. Il parvint à énoncer les premières lois fiables de l'apprentissage. Ses travaux sont considérés précurseurs du behaviorisme américain.

Ce domaine de la psychopédagogie s'est épanoui ensuite au début du XXe siècle, puis a connu un certain déclin, avant de connaître un nouvel essor lors de la Seconde Guerre mondiale. Les psychologues de l'armée durent résoudre alors des problèmes concrets de formation. Ils apprirent par exemple à détecter qui ferait un bon pilote ou un bon radio. À la fin de la guerre, une grande partie de ces psychologues s'est tournée vers l'étude des tests et de l'enseignement en milieu scolaire. Simultanément, l'arrivée massive d'enfants à l'école conduisit les psychopédagogues à élaborer et à valider des outils pédagogiques, des programmes de formation et des tests. Ce fut le départ de la Technologie éducative et de l'enseignement programmé (Educational Technology and Programmed Learning).

En France, la recherche fut d'abord liée à la mise en place de l'enseignement laïc, avec l'école républicaine de Jules Ferry à la fin du XIXe siècle. Par la suite, elle fut marquée par ce qu'on a appelé la science de l'éducation ainsi que par la " pédagogie active " ou l'"école nouvelle" de Célestin Freinet, qui ont vu le jour entre 1920 et 1940, mais dont les pratiques ont été vulgarisées surtout après la Seconde Guerre mondiale.

4- THEORIES EN PSYCHOPEDAGOGIE

Les psychologues américains proposent des théories partielles sur les phénomènes de l'apprentissage, de la motivation, du développement, de l'enseignement et de la pédagogie.

Les psychopédagogues recourent à plusieurs théories de l'apprentissage pour comprendre, prévoir et contrôler les comportements humains. Ils disposent de modèles mathématiques de l'apprentissage permettant de prévoir la probabilité qu'un individu fournisse une réponse correcte à une question ; ces théories ont permis la mise au point de l'enseignement assisté par ordinateur pour l'apprentissage de la lecture, des mathématiques ou de langues étrangères. Edward Lee Thorndike et Burrus F. Skinner ont élaboré la théorie du conditionnement opératoire pour améliorer les performances scolaires en expliquant comment un système de récompenses conditionne et fixe un comportement. Il demeure cependant, notamment en France, le problème d'application des théories psychopédagogiques, en raison des conditions sociales de certaines catégories d'élèves, en particulier de ceux qui vivent dans les banlieues des grandes villes. Ces problèmes sont de l'ordre psycho-social et politique de la précarité et de l'exclusion. Il y a surtout la "Pédagogie de la responsabilité" de Janusz Korczak (1878-1942) qui a conduit au développement d'autres formes pédagogiques et surtout aux "Droits de l'enfant".

Sur le plan pédagogique, l'œuvre de Korczak s'inscrit dans la lignée de la « pédagogie active » et de « l'École nouvelle », aux côtés de :

Johann Heinrich Pestalozzi, promoteur de l'éducation populaire (1746-1827)

Maria Montessori et sa méthode d'éducation sensorielle non-directive (1870-1952)

Ovide Decroly et son « École de la vie » (1871-1932)

Fernand Deligny (1913-1996), théoricien et éducateur d'enfants autistes

Alexander Sutherland Neill et l'école de Summerhill (1883-1973)

Anton Semenovitch Makarenko et la réadaptation par le travail (1888-1939)

Célestin Freinet, promoteur des méthodes actives d'enseignement (1896-1966).

Janus Korczak lui-même est de plus en plus étudié comme l'un des précurseurs de la pédagogie institutionnelle et de "l'autogestion pédagogique". Ce n'est pas le cas (par méconnaissance sans doute), mais il pourrait tout aussi bien être aussi reconnu comme un "pédagogue autogestionnaire", aux côtés de Paul Robin, Sébastien Faure et Francisco Ferrer (1859-1908), anarchiste espagnol qui reste le seul pédagogue avec Korczak à avoir été assassiné pour ses idées (pour ce dernier, en les mettant en actes jusqu'au bout sans chercher à s'enfuir du ghetto de Varsovie).

Dans le domaine des droits de l'enfant, il est aussi le précurseur reconnu de la mise en pratique des droits positifs de l'enfant (droits d'expression, de participation, d'association, etc.) officiellement établis le 20 novembre 1989 par les articles 12 à 17 de la Convention des Nations Unies pour les droits de l'enfant, un texte et un acte politique majeur dont il exigeait l'élaboration depuis la fin du XIXe siècle.

5- Les tendances actuelles:

Les chercheurs en psychopédagogie s'orientent actuellement vers l'étude du traitement de l'information ; ils analysent les techniques d'acquisition de l'information, son interprétation et son encodage, son classement et sa restitution. Des découvertes récentes sur les processus cognitifs ont amélioré la compréhension des dispositifs de la mémoire, de la créativité et de la résolution de problèmes. Par ailleurs, chaque nouvelle théorie d'évaluation des capacités et des aptitudes conduit les psychopédagogues à développer de nouveaux tests. Les chercheurs ont également étudié l'impact pédagogique d'avancées technologiques telles que la micro-informatique. En France, les matériels de formation des maîtres font l'objet de bases de données que l'Éducation nationale met à la disposition des enseignants grâce au Centre national de documentation pédagogique. Aux États Unis et au Canada, l'ordinateur portable connecté à l'internet a remplacé la pile de livres auprès des élèves du primaire et du premier cycle secondaire. À partir de l'enseignement par objectifs des années 60, le passage à l'informatique n'est qu'un changement mineur d'outil avec la technologie éducative et l'enseignement programmé des années 60-70.

En même temps que monte une demande sociale accrue d'exigence technique et technologique, donc aussi de formation et d'éducation, liées à l'utilisation des TICE, certains chercheurs s'interrogent sur la préservation du bien être ou sur la résorbances de la fracture numérique dans la société.

6-Méthodes et techniques de recherche en psychopédagogie

En psychopédagogie, la recherche est l'étude des phénomènes psychopédagogiques, des situations scolaires, elle peut donc donner lieu à des études scientifiques rigoureuses, allant même dans certains cas jusqu'à l'expérimentation. La recherche en psychopédagogie ainsi conçue utilise toutes les techniques de la recherche scientifique: l'observation, la mesure, les plans

expérimentaux destinés à apprécier les valeurs des hypothèses, interprétation des résultats.

Landsheere: "l'application systématique des méthodes et techniques scientifiques... à l'étude des problèmes de conduite des entreprises. On peut assigner à la recherche psychopédagogique cinq objectifs généraux que l'enseignant n'a pas d'ailleurs nullement la prétention d'atteindre seul: il ne peut s'en rapprocher qu'en collaboration étroite avec d'autres partenaires.

Objectif1: connaître l'élève, comme enfant/adolescent et apprenant d'où nécessité d'examiner :

1. Son comportement, ses conduites, son pattern, son développement, ses apprentissages, ses besoins, sa motivation, ses capacités, ses difficultés, son adaptation, ses relations ses rythmes d'apprentissages.
2. Attitudes à l'égard de l'élève, parents, enseignants, camarades, autres adultes et fratrie.
3. Comment l'élève se voit lui même.

Objectif2 : Connaître les éducateurs et l'enseignant :

a/les éducateurs

1. L'environnement et le milieu humain: adaptation à l'environnement, intégration, contribution à la vie en institution scolaire.
2. Les parents: la préparation des parents à leur mission d'éducateurs, le partenariat famille-institution scolaire-l'éducation familiale.
3. Les enseignants: formation-sélection-statut-psychologie de l'enseignement –attitudes.

b/l'enseignement :

1. Psychopédagogie/psychologie de l'enseignant.
2. Didactique
3. Les auxiliaires

4. L'évaluation/docimologie
5. Accompagnement et soutien psychopédagogique

Objectif3 : connaître les matières à enseigner.

a/objectifs

b/les moyens : disciplines à enseigner.

c/la réparation des matières : progression, programmes, rythmes scolaires, chrono psychologie.

On peut ajouter d'autres objectifs qui ont trait à la connaissance du système éducatif (fonctionnement), l'administration et la hiérarchie pédagogique ou encore les solutions à apporter.

Les phases de la recherche, qu'il s'agisse d'observation ou d'expérimentation, la recherche naît de l'existence d'un problème à clarifier ou à résoudre. On distingue 4 phases dans toute démarche de pensée :

1. Face à une difficulté dont' il prend conscience,
2. L'homme formule une ou plusieurs hypothétiques,
3. Dont' il vérifie la pertinence
4. Avant d'adopter l'une d'elles.

a-Formes de recherche:

1. Recherché opérationnelle: application de la méthode scientifique à la résolution des problèmes particuliers ou au choix de la meilleure décision.
2. Recherché appliqué: recherché ayant un but pratique détermine en vue de server l'humanité dans un de ses besoins (UNESCO). Expel: utiliser les connaissances théoriques relatives au processus de la lecture pour rechercher une méthode d'enseignement de la lecture plus efficace.
3. Recherché de développement technique: adaptation systématique des données de la recherché appliquée et des connaissances empiriques en vue de la production et de l'emploi de matériaux, d'appareils, de méthodes ou de

procédés nouveaux. exple: élaboration d'un manuel de lecture à partir des rapports de recherche fondamentales et/ou appliqués.

4. Recherche fondamentale: recherche es connaissances nouvelle et de champs d'investigations nouveaux sans but pratique spécifique. Le chercheur s'efforce de mieux connaître et comprendre une matière sans se soucier de l'application pratique immédiate des nouvelles connaissances acquises. Exple: essayer de comprendre le processus mental de la lecture.
5. La recherche institutionnelle: recherche portant sur la nature d'une institution expel: l'école normale supérieure son fonctionnement et son efficacité /productivité.

b-Méthodes d'acquisition des connaissances

1. **Méthodes historiques:** Le but de chercheure consiste à obtenir des données concernant des évènements passés, ou d'étudier un problème actuel en examinant ses antécédents historiques. Elle regroupe l'approche de la recherche scientifique et celle de l'étude de cas .exple: l'étude du contexte socioculturel d'une production littéraire (Nedjma- Kateb Yacine).
2. **Etude de cas :** est rapprochée des méthodes descriptives. En effet l'étude de cas consiste à étudier de façon intensive une unité sociale vécue .la démarche comporte généralement quatre étapes:
 - Contenir une description totale du sujet
 - Contenir des renseignements, formulation d'un certain nombre d'hypothèses concernant les facteurs qui régissent la situation.
 - Evaluation des hypothèses suggérées par les renseignements recueillis; parce que la plus part des renseignements ne sont pas déterminés par une cause.
 - Mettre à l'épreuve un ou plusieurs hypothèses retenues comme forme d'action thérapeutique.

3- L'observation et l'expérience :

L'observation scientifique est la connotation attentive des phénomènes sans volonté de les modifier, à l'aide de moyens d'investigation et l'étude appropriés à cette constatation. Par opposition, l'expérience sera le fait de provoquer une observation dans l'intention d'étudier certain phénomènes, de contrôler ou de suggérer une idée.

CONCLUSION:

Plus pragmatique qu'idéologique ou philosophique, l'enseignement par objectifs et l'enseignement programmé sont l'aboutissement de cette longue lignée de la psychopédagogie d'antan dont les illustres ancêtres sont Ovide Decroly (1871-1932), Maria Montessori (1870-1952), Célestin Freinet (1896-1966) et bien d'autres pour l'Europe seulement. Le Canada et les États Unis ont suivi d'autres voies par des besoins différents de formation et des situations différentes de pays à très faible densité de population et bâtis sur les immigrations venues de toutes les mers.

chapitre2: Psychologie de l'apprentissage (processus apprentissage et enseignement).

1-INTRODUCTION:

La psychologie de l'apprentissage est née au cours du XX^{ème} Siècle et s'est développée pour devenir une des sous-disciplines les plus importantes de la psychologie. Elle est aussi appelée psychopédagogie.

Actuellement, certains didacticiens s'accordent pour regrouper les modèles de l'apprentissage selon trois courants : le modèle transmissif, le modèle behavioriste et le modèle socioconstructiviste (Gagnebin, Guignard et Jaquet, 1997, p. 36).

La conception transmissive de l'apprentissage, très ancienne, prétend que " pour apprendre, l'élève doit être attentif, écouter, suivre, imiter, répéter et appliquer " (p. 36). Le savoir dispensé en milieu scolaire est présenté comme un objet extérieur à la cognition. En outre, les méthodes pédagogiques sont, dans une large mesure, conçues pour faciliter l'appropriation d'un savoir réifié, objectif, communicable ou transmissible, généralement selon deux voies privilégiées: le langagier et le visuel. Quelques auteurs utilisent l'image de la boîte vide qu'il s'agirait de remplir, pour définir ce modèle. L'apprentissage étant considéré comme un processus qui consiste à acquérir continuellement de nouvelles connaissances, le rôle du maître est donc déterminant, car c'est lui qui, par son discours, ses exposés et ses démonstrations, transmet le savoir.

Le modèle behavioriste, dont Skinner fut l'un des fondateurs, part du principe que l'acquisition des connaissances s'effectue par paliers successifs. Le passage d'un niveau de connaissance à un autre s'opère par le renforcement positif des réponses et comportements attendus. D'après ce modèle, en élaborant des paliers aussi petits que possible, on accroît la fréquence des renforcements tout en réduisant au minimum l'éventuel caractère aversif des erreurs. Dans cette optique, les

erreurs sont des manques et doivent être évitées ou corrigées, alors que les réponses correctes doivent être valorisées. Le rôle de l'enseignant est, là encore, très important, puisqu'il a pour tâche de concevoir des exercices progressifs, de guider les élèves dans leur réalisation et de leur communiquer les rétroactions nécessaires à la prochaine étape. Cette théorie part du postulat que les renforcements positifs communiqués aux élèves jouent un rôle prépondérant, favorable aux apprentissages. Pour Skinner, en organisant de manière appropriée les contingences de renforcement, des comportements bien définis peuvent être installés et placés sous le contrôle de stimuli.

L'évolution des théories behavioristes a conduit au développement de la pédagogie de maîtrise qui demeure pratiquée dans de nombreux contextes éducatifs. Son postulat de base est que "dans les conditions appropriées d'enseignement, presque tous les élèves (95%) peuvent maîtriser la matière enseignée, et ceci jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, voire au-delà." (Huberman, 1988, p. 13). Structuré d'une manière cyclique – enseignement, test formatif, remédiation, test final - cette pédagogie, tout en plaidant pour un apprentissage séquentiel, structuré en fonction d'objectifs très fragmentés, se détache quelque peu des positions strictement skinneriennes pour s'orienter vers les théories cognitivistes et constructivistes.

Tant le behaviorisme que la pédagogie de maîtrise ont fait l'objet de critiques similaires. Sur le plan conceptuel, il leur fut reproché notamment de ne s'appuyer sur aucune théorie de la connaissance. Par ailleurs, Huberman (1988) énonça d'autres critiques : "passivité de l'élève, maîtrise superficielle des apprentissages, illusion sur la progression linéaire d'une séquence d'apprentissage allant du plus simple au plus complexe" (p. 43). Sur le plan pédagogique et empirique, certains auteurs reprochèrent à ces pédagogies de ne fonctionner que dans des conditions particulières de recherche, peu représentatives du cadre scolaire habituel.

En se distançant du béhaviorisme et des autres modèles de l'apprentissage et en se centrant sur la construction de la connaissance, plusieurs mouvements ont posé les premiers jalons du constructivisme qui postule que l'acquisition des connaissances est étroitement liée à l'activité du sujet dans son milieu.

Si jusqu'à présent trois concepts fondamentaux et classiques étaient évoqués dans la discussion sur les facteurs de développement : l'environnement social, l'expérience, la maturation (Rieben, 1988, p. 133), les travaux de Piaget aboutirent au développement et à la prise en compte d'un quatrième concept : " l'équilibration ". Ainsi, pour le constructivisme piagétien, l'enjeu fondamental est de " savoir comment apparaît ou se crée ce qui n'existait pas auparavant au niveau du développement de l'enfant, en postulant que des réorganisations actives permettent de passer d'un palier moins complexe à un palier plus complexe " (p. 132).

2- Avènement de la psychologie cognitive et apprentissage

Selon le point de vue constructiviste, qui s'appuie sur les données de la psychologie cognitive, " on suppose que l'apprentissage résulte de constructions mentales de l'apprenant " (Resnick, in Johsua et Dupin, 1993, p. 92) ; ce qui implique qu'il est toujours activement engagé dans l'élaboration de ses savoirs. Sa cognition, prenant parti de ses expériences tant physiques que sociales par le biais d'interactions, est considérée comme une fonction adaptative servant à l'organisation du monde. Ce faisant, cette perspective modifie le statut du savoir et confère ipso facto au sujet apprenant un nouveau statut épistémologique, demandant de sa part, réflexivité et prise en charge effective de ses compétences cognitives, puisque " l'enfant contribue activement à la construction de sa personne et de son univers " (Piaget, in Johsua et Dupin, 1993, p. 93).

Par conséquent, les savoirs ne peuvent plus dès lors être envisagés d'un point de vue extérieur ou détaché de celui qui les établit. Rompant avec l'approche traditionnelle de l'enseignement, cette perspective a pour effet de modifier la conception de l'apprentissage et nécessite donc de redéfinir les rapports régissant les éléments du triangle didactique, " Maître – Elève – Savoir ".

Ainsi, l'enseignant, ne peut plus agir comme le dispensateur agréé d'un savoir objectif ou réifié. Il doit accorder la priorité à la mise en place de séquences didactiques qui favoriseront l'établissement d'un nouveau rapport au savoir chez les apprenants, et au cours desquelles les connaissances construites sont questionnées par les élèves. On passe dès lors, d'une pédagogie de la réponse à une pédagogie de la question, selon laquelle " toute leçon doit être une réponse à des questions que les élèves se posent réellement " (Dewey, cité in Pantanella, CRAP, 1997, p. 48).

a-Le socioconstructivisme

Les apports de Piaget dans le domaine de la psychologie cognitive, l'œuvre de Vygotsky et les études menées sur les interactions sociales (Doise et Mugny, in Johsua S. & Dupin J.-J., 1993, p. 107) ont fortement contribué à l'élaboration du courant socioconstructiviste.

En conférant une dimension sociale essentielle aux processus cognitifs régissant l'apprentissage, Vygotsky a anticipé sur les récentes recherches étudiant les interactions sociales. Pour lui, " la vraie direction du développement ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel " (Vygotsky, in Johsua et Dupin, 1993, p. 106). La part confiée aux interactions est donc évidente. Cette thèse a son prolongement lorsqu'il développe le concept de " zone proximale de développement " qui a permis de définir une nouvelle articulation entre le développement et l'apprentissage. Cet auteur prétend que c'est l'apprentissage qui contribue au développement et que, par conséquent, il le précède.

La redécouverte de l'œuvre de Vygotsky a conduit de nombreux auteurs (Brousseau, 1986, Gilly, 1995, Rivière, 1990, Schneuwly, 1987) à soutenir que l'acquisition des connaissances passe par un processus qui va du social (connaissances interpersonnelles) à l'individuel (connaissances intra personnelles) et qu'une nouvelle connaissance peut être soit subjective (propre à un individu), soit objective (commune à un groupe). Certains modèles envisagent ces deux formes de connaissance dans un cycle où chacune contribue au renouveau de l'autre (Gilly, 1995). Ce cycle va d'une connaissance " subjective " (création personnelle du sujet) vers une connaissance " objective " (acceptée socialement). Cette connaissance objective est, par la suite, intériorisée et reconstruite par les sujets durant leur apprentissage pour laisser place à une nouvelle connaissance subjective. Dans cette optique, les interactions sociales sont primordiales, et peuvent être notamment à l'origine d'une remise en question des représentations initiales.

b-Les interactions sociales

Actuellement, les travaux centrés sur le rôle constructeur des interactions sociales portent soit sur les " interactions dissymétriques de guidage ", soit sur les " interactions symétriques de résolution conjointe ".

Le premier pôle concerne plus spécifiquement tout ce qui touche aux différents modes d'étayage ou de tutorat. Gilly (1995) définit ces interactions de guidage par " les interactions dans lesquelles un sujet naïf est aidé par un sujet expert (adulte ou enfant plus avancé que le naïf) dans l'acquisition d'un savoir ou d'un savoir-faire " (p. 136). Cette orientation est à l'origine des pratiques pédagogiques mettant en avant toute forme de régulation effectuée par un individu plus qualifié et donc apte à apporter une forme de soutien à l'apprenant.

Le deuxième pôle s'intéresse aux interactions caractérisées par une symétrie des statuts et des rôles entre pairs. Les courants expérimentaux qui se sont intéressés à ce type d'interactions ont le mérite d'avoir clairement démontré qu'un bénéfice cognitif

peut apparaître sans que l'un des deux partenaires soit plus compétent que l'autre. Cependant, comme le signalent Johsua et Dupin (1993), " le progrès n'a pas toujours lieu : " C'est lorsque les sujets ne maîtrisent pas encore les coordinations cognitives en jeu dans l'effectuation de la tâche qu'on peut constater cette avance. Par contre la supériorité du groupe n'est plus retrouvée lorsque les coordinations impliquées sont acquises par chacun" (Perret-Clermont, 1981). En revanche, des progrès sont possibles même si aucun des sujets ne maîtrise totalement les opérations nécessaires pour la tâche " (p. 108). Même si l'étayage et le tutorat sont présents dans la nouvelle méthodologie, nous constatons que les activités proposées font surtout appel aux interactions entre pairs de même statut. C'est pourquoi, nous allons nous attarder quelque peu sur les relations entre processus interpersonnels et processus intra-personnels dans la coré solution entre pairs.

3-processus de l'apprentissage et enseignement

Altet définit le processus apprentissage enseignement « comme un système finalisé par un projet pédagogique, des objectifs que l'enseignant essaye de réaliser avec les élèves par une série d'adaptation successives en classe à partir de ses préparations » à partir de cette citation on peut dégager cinq fonctions didactiques fondamentales :

1. La fonction information transmission au niveau du contenu,
2. La fonction d'organisation –structuration au niveau de la situation d'apprentissage,
3. La fonction stimulation –activation au niveau de l'apprenant,
4. La fonction évaluation au niveau de la tâche,
5. La fonction régulation au niveau de la classe.

Face à l'acte apprendre, l'enseignant peut placer l'élève, soit dans un système de réception- consommation du savoir en créant des situations d'apprentissage ou l'élève est

consommateur et acquiert ses connaissances par instruction(écoute, répète, observe, donne une réponse, réagit à des consignes, donne une explication, justifie sa réponse, applique, fait un exercice, ne répond pas ,silence...), soit dans un système d'expression-production en mettant en place des situations d'apprentissage où l'élève est producteur et s'approprie les connaissances par action(recherche, tâtonne , explore, pose des questions spontanément propose une solution, apporte des idées, a des initiatives , résout des problèmes, confronte, échange avec d'autres élèves, demande de l'aide, juge, évalue, ... »

L'apprentissage est un processus qui met en jeu non seulement le cerveau mais l'ensemble de la personnalité. Les conditions d'un bon apprentissage ne sont pas seulement des conditions d'ordre intellectuel; la motivation et les conditions affectives et sociales sont des éléments qu'un éducateur ne devrait jamais ignorer. Selon Robida (1989)"L'apprentissage est un processus cognitif qui, grâce à une interaction entre l'organisme et l'environnement, permet à l'être vivant, à partir de son expérience passée, de modifier son comportement de façon assez rapide et relativement permanente, pourvu que le changement ne puisse s'expliquer par des tendances natives à la réponse, par la maturation ou par des états temporaires tels que la fatigue, la maladie, le trac, etc."

On peut donc déduire que:

- Le terme de processus fait référence à un système de traitement d'information et d'assimilation;*
- Il ya interaction entre l'organisme et l'environnement;*
- Les modifications sont permanentes mais réversibles;*
- L'expérience de l'élève joue un rôle de première importance;*
- Les transformations du répertoire comportemental doivent nécessairement résulter de l'apprentissage (l'expérience ou l'exercice).*

*L'enseignant doit donc apporter une attention non seulement aux connaissances à faire acquérir mais aux stratégies qui permettent cette acquisition ; il pratiquera une pédagogie et la prise de conscience pour amener les élève à réfléchir sur la connaissance qu'ils veulent assimiler, et sure la relation qu'elle a avec les acquisitions précédentes et l'ensemble du savoir du sujet, sur la façon de restructurer l'ensemble du savoir. Cette phase de l'apprentissage est appelée« **méta connaissance** ».*

*Une acquisition met en œuvre tous les aspects de la personnalité et ne peut se limiter seulement à « l'encodage ».Ce ci explique pourquoi des facteurs très évoqués tels la répétition ou la motivation sont des facteurs nécessaires mais toujours des facteurs insuffisants. Un enseignant doit lutter contre les « **inhibition intellectuelles** », la résolution de ce problème relève de la psychopédagogie ou la psychanalyse. Par la découverte du mécanisme transfert, la psychanalyse a fait partie es techniques de la pédagogie exemples sur l'inhibition intellectuelle :(refus d'apprendre à lire, jalousie fraternelle et le pluriel grammatical : on observer les difficultés rencontrées à appliquer correctement les règles du pluriel chez un enfant jaloux du frère ou de la sœur né(e) après lui donc la difficulté dans beaucoup cas n'est pas d'ordre intellectuelle mais d'ordre affectif.)*

a-Définition de l'apprentissage

➤ Définition de l'apprentissage sur le web :

L'apprentissage est l'acquisition de nouveaux savoirs ou savoir-faire, c'est-à-dire le processus d'acquisition de connaissances, compétences .fr.wikipedia.org/wiki/Apprentissage

“L'apprentissage est l'acquisition de nouveaux savoirs ou savoir-faire ” En droit du travail français, l'apprentissage désigne un contrat de travail d'un type particulier s'adressant

aux jeunes* L'apprentissage désigne couramment toute formation par alternance
fr.wikipedia.org/wiki/Apprentissage (homonymie)

Formation en alternance préparant à un diplôme, dispensée dans une entreprise et dans un Centre de formation d'apprentis (CFA).

www.ac-toulouse.fr/crera/glossaire.htm

Ensemble d'activités qui permet à une personne d'acquérir ou d'approfondir des connaissances théoriques et pratiques, ou de développer des aptitudes.

www.gadot-formations.com/glossaire.htm

Acquisition et compréhension d'informations qui peuvent conduire à améliorer ou à changer. Les exemples d'activité d'apprentissage organisationnel incluent l'étalonnage (benchmarking), les évaluations conduites en interne ou en externe et/ou les audits, ou encore les études
[.www.afnor.org/efqm/glossaire/glossaire_efqm.html](http://www.afnor.org/efqm/glossaire/glossaire_efqm.html)

Ou Acquisition (psychobiologie) : Modifications durables des connaissances ou des comportements d'un sujet (humain ou animal) grâce à des expériences répétées.

psychobiologie.ouvaton.org/glossaire/txt-p06.20-01-glossaire.htm

(d'inné) C'est un processus qui implique des étapes, des phases et commence dès la naissance; il est marqué par un temps, un lieu, un moment donné.

www.er.uqam.ca/nobel/r33554/lexique.html

(see Learning) (A) Acte de perception, d'interaction et d'intégration d'un objet par un sujet. (B) Acquisition de connaissances ou de développement d'habiletés ou d'attitudes.

-Legendre-

www.lexiqueducheval.net/lexique_cavalier-engl.html

L'apprentissage correspond au changement relativement permanent de comportement résultant de l'expérience ou de la

pratique).

www.cabinet-bak.fr/lexique-utile/lexique.htm

(Du latin appréhender, saisir) L'apprentissage est l'acquisition d'un métier manuel ou intellectuel. Cette formation professionnelle s'effectue sur un poste de travail, dans un atelier, dans un laboratoire...

atheisme.free.fr/Religion/Education_definitions.htm

Modifications internes (capacités, ressources) avec pour résultante modification du comportement - changement dans le comportement d'un organisme résultant de l'interaction avec le milieu et se traduisant par un accroissement de son répertoire.

attelagepeda.info/Lexique.html

Désigne tout autant le fait d'apprendre que le processus qui y conduit. L'accueil familial nécessite un apprentissage permanent...

www.famidac.net/article178.html

processus actif et constructif établissant des liens entre les connaissances antérieures et de nouvelles informations ; processus cumulatif qui requiert l'organisation constante des connaissances aussi bien factuelles (déclaratives) que pratique (conditionnelles et procédurales).

www.medecinegen-creteil.net/Petit-dictionnaire-a-l-usage-des

(Selon **Houdé**, 1998) modification de la capacité à réaliser une tâche sous l'effet d'une interaction avec l'environnement. Ce qui entraîne un changement durable et sous entend une expérience antérieure avec des stimuli de l'environnement.

premiumorange.com/renard/révisions/SVT/lexBio.htm

Acquisition d'un ensemble de savoir faire nouveaux, en vue de faciliter l'adaptation à des acquisitions ultérieures.

membres.lycos.fr/bfsavate/lexique.htm

Pour le dictionnaire **Larousse** apprendre c'est acquérir des connaissances, étudier.

Pour un **biologiste** : apprendre est le processus par lequel les réseaux neuroniques du cerveau se développent.

L'apprentissage selon un behavioriste et un cognitiviste :

Nous distinguons deux points de vue différents :

L'apprentissage comme modification du comportement et l'apprentissage comme modification des connaissances (logique de processus cognitifs). Dans les deux cas, il y a transformation, et deux sources explicatives de la transformation :

- rattachée à des potentialités congénitales donc des aptitudes susceptibles de maturation
- rattachée à une activité du sujet ou à l'influence de l'environnement qui la provoque

Il y a une distinction entre maturation physiologique (possibilités) et processus d'acquisition Testut (1991): L'apprentissage correspond à un changement durable du comportement résultant de l'expérience.

- l'expérience peut être due à la représentation d'une même situation (ex : apprentissage des tables) ou à la répétition d'une situation légèrement différente et nous aurons alors à un apprentissage par transfert. La répétition d'une même situation ne provoque pas forcément un apprentissage mais de la fatigue.
- 2- le changement est quantitatif et qualitatif
- « durable » suppose le maintien de la modification comportementale donc l'existence d'une trace mnémonique.

C'est une définition fonctionnelle de l'apprentissage avec des conséquences structurales au niveau des mécanismes et des processus qui interviennent dans l'établissement et la conservation des modifications. Ces processus ne sont pas

directement observables d'où l'élaboration de modèles théoriques explicatifs.

Définition 1 (Monpellier): L'apprentissage consiste en une modification systématique des conduites en cas de répétition d'une même situation.

Définition 2 (Reuchlin-1977): Il y a apprentissage lorsqu'un organisme placé plusieurs fois dans la même situation, modifie sa conduite de façon systématique et relativement durable.

Définition 3 (Le Ny-1961): L'apprentissage est l'acquisition dans la vie d'un individu de nouvelles acquisitions psychiques sous l'influence des conditions de l'environnement.

Définition 4 (Piéron): L'apprentissage correspond à une modification adaptative (assimilation/accommodation, définie par Piaget) au cours d'épreuves répétées et à un processus d'acquisition mnémonique.

L'apprentissage se caractérise par :

- Un changement dans l'organisation perceptuelle ;
- Un changement dans la connexion stimulus-réponse (SR).
- L'apprentissage est donc une acquisition de savoirs, de connaissances et l'acquisition réfère au changement dans la possession.
- L'expérience peut causer un changement dans le savoir d'un organisme. Le renforcement peut être nécessaire à l'apprentissage et l'expérimentation est à faire dans beaucoup de secteurs de l'apprentissage.

Hilgard définit l'apprentissage ainsi: L'apprentissage se réfère au changement du comportement chez un sujet ou comportement potentiel à une situation donnée apportée par les expériences répétées du sujet dans cette situation, pourvu que le changement du comportement ne puisse pas être expliqué sur la base de réponses tendancieuses, ou à des états temporaires (fatigue, stress, etc...).

Les variables responsables de l'apprentissage : Selon le professeur Philip Marton de l'Université Laval, plusieurs variables font partie de l'apprentissage :

La nature de l'apprentissage (l'acquis ou le retenu, la performance ou l'amélioration) L'acquisition (Importance du transfert, base de l'enseignement)

- La rétention (maturation)
- Le Transfer
- La motivation
- La maturation

b-L'apprentissage des associationnistes aux théories du conditionnement

Les vues associationnistes (déjà évoquées par Aristote). Elle constitue les bases des théories du comportement et de l'apprentissage. Ebbinghaus (1850-1909) : il étudie la mémoire avec des méthodes aussi précises que dans la psychophysiologie. On parle d'orientation associationniste ou atomistique. Toute explication de type associationniste de l'apprentissage et de la mémoire repose sur deux postulats :

Le phénomène mnémonique le plus élémentaire est l'association de deux éléments simples et préalablement indépendants l'un de l'autre. La continuité spatio-temporelle entre des éléments est une condition sine qua non de cette association.

- **Le triangle pédagogique :**

La situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou.

Les processus sont au nombre de trois : « enseigner » qui privilégie l'axe professeur-savoir, « former » qui privilégie l'axe professeur élèves, « apprendre » qui privilégie l'axe élèves savoir ; sachant qu'on ne peut tenir équivalement les trois axes, il faut en retenir un et redéfinir les deux exclus en fonction de lui.

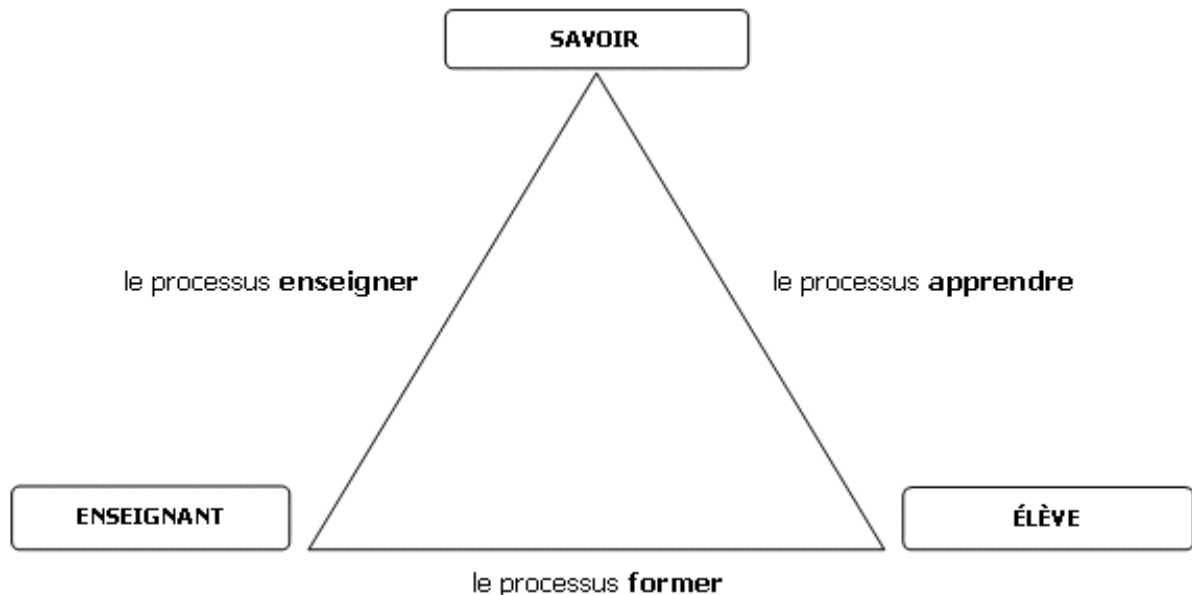


Figure 1- Le triangle pédagogique de J. Houssaye

— Un modèle systémique

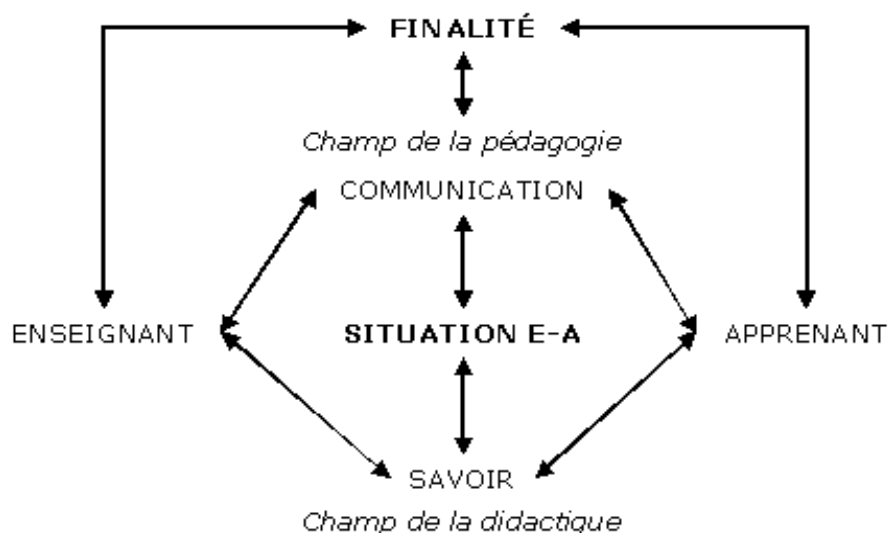


Figure 2—Le modèle systémique d'Altet

Un deuxième modèle, dont on peut considérer qu'il complète celui de Houssaye en explicitant les champs de la didactique et de la pédagogie, est le modèle systémique proposé par Altet (1997 : 15-17, Figure 2 ci-dessus). Ce modèle, qui décrit la pédagogie comme « la régulation fonctionnelle et dialectique entre les processus enseigner apprendre, apprendre enseigner, met l'accent sur la dynamique de la régulation pédagogique qui est plus de l'ordre du flux, de l'énergie et du temps que de l'équilibre entre des pôles » (Altet, 1991, cité par Altet, 1997 : 15). L'approche systémique a été vulgarisée par des auteurs comme De Rosnay (1975), et appliquée au domaine pédagogique par Gagner (1975).

— Le modèle SOMA de Legendre :

Dans son Dictionnaire actuel de l'éducation, Legendre définit un modèle de situation pédagogique qui comporte quatre composantes :

Le sujet (S) : l'être humain mis en situation d'apprentissage (que nous appelons l'apprenant) ;

L'objet (O) : les objectifs à atteindre (pour nous, le savoir) ;

Le milieu (M) : l'environnement éducatif humain (enseignant, orienteurs, conseillers, etc.), les opérations (administratives et d'évaluation) et les moyens (locaux, équipements, matériel didactique, temps, finances) ;

L'agent (A) : les « ressources d'assistance » telles que les personnes (enseignant, autres élèves), les moyens (livres, matériel audiovisuel, etc.) et les processus (travail individuel ou collectif, cours magistral, etc.) (Legendre, 1988, cité par Germain, 1989, passim).

Ce modèle de la situation pédagogique, adapté au domaine de la didactique des langues par Germain, est illustré par le schéma de la Figure 3 (ci-dessous).

La relation pédagogique, qui se trouve au centre de la situation pédagogique, se définit comme « l'ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et didactique dans une situation pédagogique » (Legendre, 1988). Par rapport au modèle de Carré, celui de Legendre présente l'avantage de ne pas faire de l'environnement un pôle parmi les trois pôles de la situation pédagogique, mais un Milieu qui inclut les trois autres pôles. En revanche, la position de l'enseignant paraît peu claire, puisqu'on le retrouve aussi bien en tant que composante de l'Agent que comme composante du Milieu. D'ailleurs, ces deux composantes Agent et Milieu semblent se recouper. Nous reviendrons sur ce modèle lors de notre discussion d'un modèle de la situation pédagogique propre à l'apprentissage des langues.

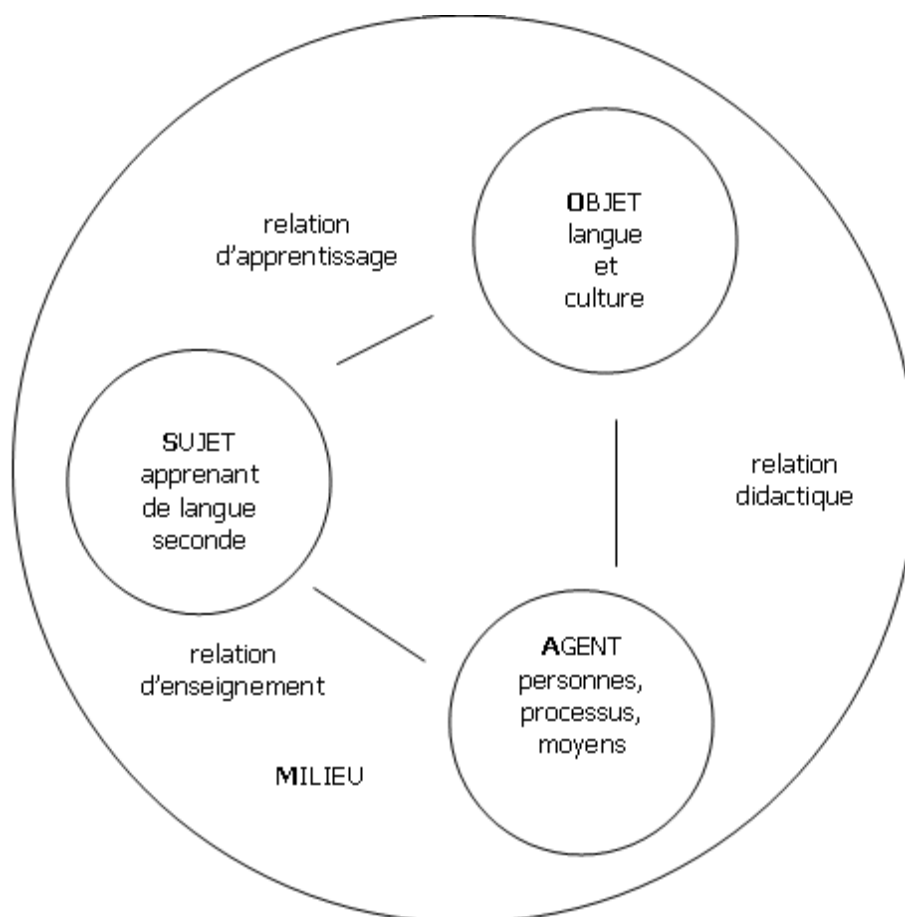


Figure 3– Le modèle SOMA de la situation pédagogique (Legendre, 1988, adapté à la didactique des langues par Germain, 1989)

c- Situation d'apprentissage

Une situation d'apprentissage est un ensemble de conditions et de circonstances susceptibles d'amener une personne à construire des connaissances. Une telle situation peut être "spontanée", non prévisible, et agir sur l'apprenant, interpellé par une observation, une rencontre, un évènement qui pose problème et remet en question ses représentations. Elle peut advenir à tout moment de la vie quotidienne. Mais dans le cadre habituel de formations, c'est l'enseignant qui compose une situation d'apprentissage en réunissant les conditions initiales – en ce sens c'est une "situation de départ" – et si possible motivantes qui vont poser problème. Il le fait sur la base d'une difficulté conceptuelle repérée chez l'apprenant ou

exprimée par lui. Le travail de l'enseignant consiste à concevoir cette trame initiale en décrivant un contexte susceptible d'amener ensuite la mobilisation de connaissances, un questionnement et une rupture des représentations. Il fournit des outils, des références, des indications méthodologiques, voire des indices qui permettront à l'apprenant de construire ses représentations par le biais d'activités et d'expériences cognitives vécues lors du traitement de la problématique posée.

- **Situation d'apprentissage en groupe**

Une situation d'apprentissage en groupe est une situation dans laquelle des personnes communiquent, s'organisent et partagent en ayant recours à des formes d'interaction susceptibles d'entraîner des mécanismes d'apprentissage.

Il s'agit donc de "conditions et circonstances" (cf. supra) particulières d'un point de vue social.

La possibilité de voir apparaître un conflit sociocognitif (Perret 79) entre les membres du groupe, impossible dans une situation d'apprentissage vécue individuellement, est un moteur important dans les processus de déconstruction - reconstruction des représentations.

d-Les stratégies de l'apprentissage

Un individu pour apprendre doit élaborer consciemment ou inconsciemment des stratégies d'apprentissage. En voici quelques-unes:

-LES STRATEGIES D'ENUMERATION : Il s'agit de mémoriser une liste de mots. Pour les mémoriser, on peut diviser une leçon en plusieurs paragraphes dont chacun a un mot clé. Ce mot clé appris permet de retrouver les connaissances liées au paragraphe concerné.

-LES STRATEGIES D'ELABORATION :

Les informations sont liées entre elles, selon la phonétique ou la représentation mentale de l'objet, etc.

LES STRATEGIES DE COMPREHENSION

En comprenant un texte par exemple, on intègre beaucoup plus facilement des concepts ou des notions clés. La compréhension est alors essentielle à l'apprentissage.

LES STRATEGIES AFFECTIVES

Elles sont nécessaires pour cadrer l'apprentissage: contrôler son temps, se détendre, se concentrer, etc....En outre, un mot appris peut avoir des connotations affectives et être mieux retenu par le sujet.

LES STRATEGIES ORGANISATIONNELLES

L'information est structurée. Ex: un document est découpé en plusieurs parties. On peut retenir les informations principales de chaque partie.

LES CATÉGORIES DE STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

CATÉGORIES DE STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE	DÉFINITION DES CATÉGORIES
STRATÉGIES AFFECTIVES Contrôle du langage interne Stratégies de gestion du stress Contrôle de l'impulsivité Stratégies d'auto motivation	Toute stratégie servant à la régulation et au contrôle des émotions, des sentiments ou des attitudes à l'égard de l'apprentissage
STRATÉGIES DE GESTION DES RESSOURCES Stratégies de planification et gestion du	Toute stratégie servant à la planification, à la régulation, au contrôle et à l'évaluation des ressources internes et externes nécessaires à l'apprentissage

temps Stratégies de concentration Stratégies de mémorisation Recours aux ressources humaines	
STRATÉGIES COGNITIVES Stratégies d'observation Stratégies de résolution Stratégies de réponse	Toute stratégie servant à la planification, à la régulation, au contrôle et à l'évaluation des processus cognitifs nécessaires à l'apprentissage



d.1-Les obstacles à l'acquisition de nouvelles stratégies

- La compétition avec des habitudes déjà en place, moins efficaces mais solidement implantées. D'une part, quand une stratégie est nouvelle pour la personne, elle requiert plus d'efforts de sa part pour l'utiliser correctement que des routines familières. D'autre part, les liens en mémoire entre les anciennes habitudes et les situations sont plus nombreux donc plus facilement accessibles.
- En second lieu, apprendre à faire quelque chose ne dit pas forcément quand et pourquoi le faire.
- En troisième lieu, l'apprentissage d'une nouvelle stratégie n'engendre pas automatiquement la connaissance pour l'adapter à son usage intensif dans une variété de contextes (transfert). Les apprenants novices ont besoin, en plus de la connaissance et de la pratique des stratégies d'apprentissage, d'une information spécifique sur les conditions d'application de ces stratégies à différentes disciplines et tâches d'apprentissage.

d.2-Les conditions favorables au maintien d'une nouvelle stratégie :

- une série de succès immédiats sur une certaine variété de problèmes difficiles;
- des conditions d'acquisition initiale telles que le ratio gain/effort soit élevé;
- une pratique de la stratégie suffisante pour pouvoir l'utiliser avec aisance;
- une compréhension de l'utilité de ces efforts;
- un contrôle fréquent de la performance.

Il semble, entre autres choses, que l'utilisation prolongée d'une stratégie dépende de l'aisance avec laquelle elle a pu être appliquée au moment de son acquisition et de sa pratique initiale. L'utilisation fréquente d'une stratégie dans des tâches variées, nouvelles et suffisamment complexes pour solliciter l'attention consciente est le meilleur moyen pour assurer son transfert et son maintien. Paradoxalement, l'exercice de stratégies dans une tâche très spécifique, au contenu délimité, est susceptible de promouvoir sa généralisation, alors que l'enseignement didactique des mêmes stratégies sous une forme plus abstraite et générale échouera probablement à obtenir une telle généralisation.

e-LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES VISÉES PAR LA RÉFORME SCOLAIRE

Il ya 12 compétences transversales, réparties en quatre catégories :

- **Des compétences d'ordre intellectuel**
 - ✓ Exploiter l'information,
 - ✓ Résoudre des problèmes,
 - ✓ Exercer son jugement critique

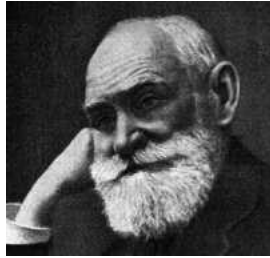
- ✓ Mettre en œuvre sa pensée créatrice,
- **Des compétences d'ordre méthodologique**
 - ✓ Se donner des méthodes de travail efficaces,
 - ✓ Exploiter les technologies de l'information et de la communication,
- **Des compétences d'ordre personnel et social**
 - ✓ Structurer son identité,
 - ✓ Coopérer,
- **Des compétences d'ordre de la communication**
 - ✓ Communiquer de façon appropriée.

4- Théories de l'apprentissage

A- La psychologie BEHAVIORISTE:

Le béhaviorisme a largement dominé les recherches en psychologie, de la Première Guerre mondiale à la fin de la Seconde. Selon cette approche, l'apprentissage est une modification du comportement provoqué par les stimuli venant de l'environnement. C'est surtout Burrhus F Skinner (1904-1990) un psychologue américain. Qui a développé cette approche et en a tiré une pratique pédagogique. L'apprentissage peut être obtenu par l'utilisation de récompenses appelées "renforcements positifs" (ex. : nourriture chez le rat de laboratoire, bonnes notes chez l'élève) et de punitions appelées "renforcements négatifs" (ex: choc électrique chez le rat, mauvaises notes chez l'élève). L'individu adopte un comportement lui permettant d'éviter les renforcements négatifs et d'augmenter la probabilité de survenue de renforcements positifs. Cette procédure s'appelle "conditionnement opérant". Skinner a critiqué le mode d'enseignement traditionnel essentiellement fondé sur des renforcements négatifs et a proposé de remplacer ceux-ci par des renforcements positifs. Sa théorie est à l'origine de l'enseignement programmé.

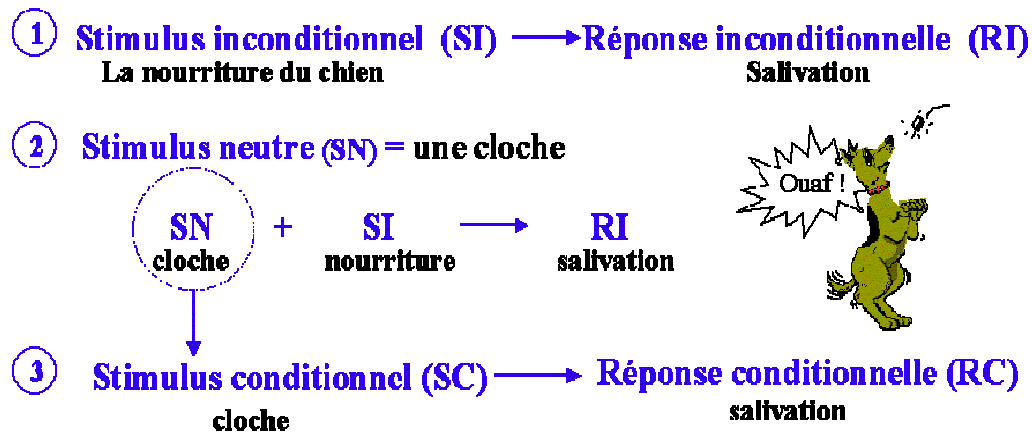
1- le conditionnement classique



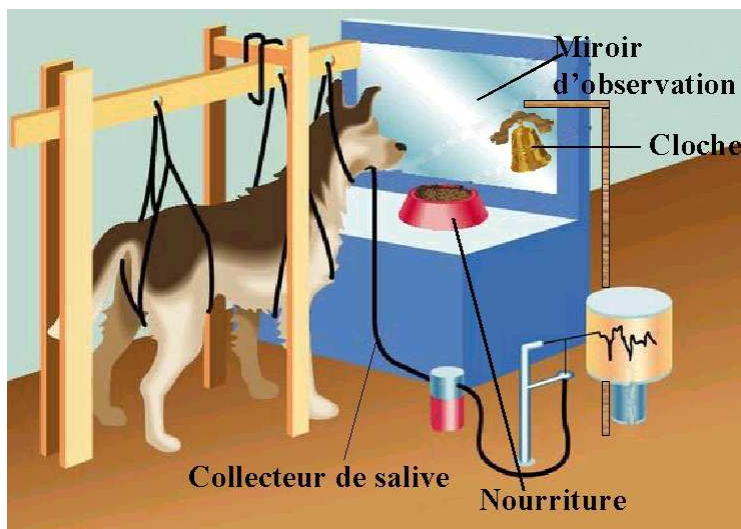
Le conditionnement classique a été rendu célèbre avec les expériences d'un physiologiste russe, Yvan Pavlov, sur ses chiens. Ce concept se nomme aussi répondant ou pavlovien. Il consiste en l'association en contingence de deux stimuli. Par le couplage (souvent, mais pas nécessairement, en contiguïté) d'un stimulus neutre n'ayant au départ aucune propriété particulière de persistance de déclenchement et d'un stimulus inconditionnel qui déclenche de façon stable une réponse inconditionnelle, le stimulus neutre en arrivera à provoquer, en sa présence seule, la réponse de départ que nous nommons réponse conditionnelle. Ainsi, à cette étape, le stimulus neutre se nommera stimulus conditionnel déclenchant une réponse conditionnelle. Cette nouvelle réponse déclenchée peut être identique à la réponse inconditionnelle de départ. Cependant, elle est souvent différente. Bref, le conditionnement classique survient habituellement après quelques essais, mais il est possible qu'il s'établisse après un seul couplage.

Représentation schématique

Exemple d'expérience avec les chiens: le conditionnement de la salivation au son d'une clochette qui représente l'arrivée de sa nourriture.



L'expérience de Pavlov



a-DÉFINITION DE L'APPRENTISSAGE:

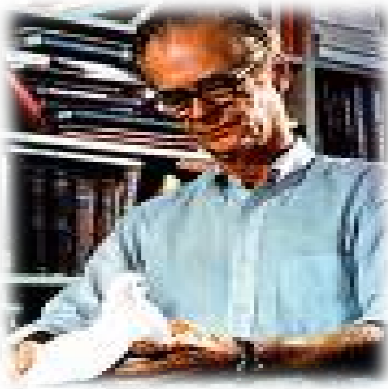
L'apprentissage consiste à acquérir ou à modifier une représentation de l'environnement.

Ce processus cognitif permet à un animal d'utiliser son expérience passée pour assimiler l'organisation de son

environnement et les conséquences de ses propres actions, et pour s'y accommoder. Il contribue donc à l'autorégulation et à l'adaptation des comportements. (Doré et Mercier, p. 2)

b- Les facteurs essentiels au conditionnement classique

- **1-La puissance du stimulus conditionnel**
Il est important que le SC soit facilement observable et repérable.
- **2- L'ordre de présentation du stimulus conditionnel et du stimulus inconditionnel.** Le conditionnement obtient de meilleurs résultats si on présente le SC (cloche) est présenté avant le SI (viande).
- **3- L'intervalle de temps entre la présentation du SC (cloche) et du SI (viande).** Si on présente le SC (cloche) 20 minutes avant le SI (viande) il y a peu de chance que les chiens fassent le lien. Ce qui est le plus efficace c'est de présenter le SC (cloche) juste avant le SI (viande) et que le SC (cloche) se poursuive au moins jusqu'au début du SI (viande).
- **4- La répétition :** Le son d'une cloche ne signifie rien pour le chien. Après la première association stimulus neutre (cloche) et stimulus inconditionnel (viande) le son de cloche ne signifie toujours rien pour le chien. Après une douzaine d'associations en SC (cloche) et SI (viande) le chien fait une association tout à fait claire entre les deux.



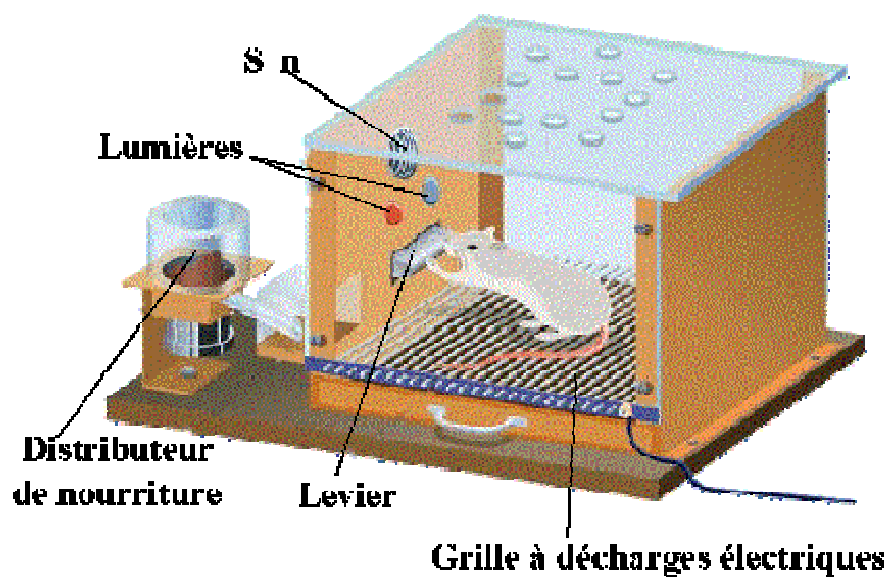
2-Le conditionnement opérant

Béhavioriste américain B.F. Skinner a exercé ses observations sur ses rats et ses pigeons. Selon Skinner l'apprentissage est un processus de modification du comportement résultant de l'association en contingence d'un comportement et d'un stimulus. Un comportement exécuté par un organisme entraîne ou est suivi d'événements particuliers. Les conséquences ou les événements subséquents auront un effet sur la probabilité que ce comportement se reproduise ou non. La répétition de la séquence "comportement suivi des même événements" (mais parfois une seule expérience suffit) modifie la probabilité d'apparition ultérieure de ce comportement en des circonstances similaires.

B.F. Skinner a mis sur point une situation expérimentale pour étudier les comportements opérants (des rats et des pigeons surtout) et leurs modifications, en manipulant certains aspects de la situation ou de l'organisme. La boîte de Skinner consiste en un espace limité conçu pour favoriser l'apparition des comportements opérants choisis et la mise en relief des stimuli expérimentaux, tout en limitant la possibilité d'exécution de comportements inadéquats et en réduisant l'interférence de stimuli parasites.



LA BOÎTE DE SKINNER



En conditionnement opérant, il a été établi qu'il y a quatre relations de contingence qui s'établissent:

Renforcement positif: augmentation de la fréquence d'un comportement suite à l'addition subséquente d'un stimulus

Renforcement négatif: augmentation de la fréquence d'un comportement suite au retrait subséquent d'un stimulus

Punition positive: diminution de la fréquence d'un comportement suite à l'addition subséquente d'un stimulus

Punition négative: diminution de la fréquence d'un comportement suite au retrait subséquent d'un stimulus.

LES QUATRE RELATIONS DE CONTINGENCE

	SITMULUS	
	Ajout +	Retrait -
Augmentation de la fréquence du comportement	Renforcement positif	Renforcement négatif
Diminution de la fréquence du comportement	Punition positive	Punition négative

Dans le conditionnement opérant, le sujet émet de lui-même une réponse parmi plusieurs et par la suite il y a un stimulus. Le choix de la réponse qui deviendra par la suite un stimulus dépend du renforcement ou de la punition.

a. Renforcement et punition:

1. Renforcement: augmente la probabilité du comportement
2. Punition diminue la probabilité du comportement.
3. Importance du renforcement dès que la réponse est donnée
4. Importance d'espacer les renforcements

b. Types de renforcements:

1. Intrinsèques: primaires
2. Extrinsèques: secondaires
3. Positif
4. Négatif

c. Types de Punitions:

1. Positives
2. Négatives
3. Effets secondaires: frustration et agressivité passive
impuissance appris.

Types de renforcement	Je donne +	J'enlève -
Désolant Punition	Augmentation de la réponse Renforcement positif Recevoir un cadeau	Augmentation de la réponse Renforcement négatif Enlever quelque chose de désagréable: ne pas avoir à faire les tâches ménagères
	Diminution de la réponse Punition positive Donner une punition	Diminution de la réponse Punition négative Enlever quelque chose d'agréable: enlever une permission



3-Connexionnisme

Edward Lee Thorndike (31 août 1874 - 9 août 1949) est un psychologue américain, précurseur du béhaviorisme. Il est notamment connu pour ses recherches sur l'intelligence animale et en psychologie de l'éducation.

Né à Williamsburg (Massachusetts), Edward Thorndike étudie d'abord à la Wesleyan University avant d'aller suivre les cours de William James à Harvard en 1895. L'année d'après il part à l'université Columbia à New York pour écrire sa thèse de doctorat (terminée en 1898) sous la direction de James McKeen Cattell. Après un an au Collège for Women of Case Western Reserve à Cleveland, il revient à Columbia où il restera jusqu'en 1940, d'abord en qualité d'assistant puis à partir de 1904 en tant que professeur et enfin de 1922 à 1940 comme directeur du département de psychologie de l'Institute

of Educational Research. Il a été président de l'American Psychological Association en 1912 et de l'American Association for the Advancement of Science en 1934. Les travaux les plus connus de Thorndike portent sur l'apprentissage chez l'animal puis chez l'homme. Il a remis en cause les conceptions dominantes à l'époque concernant l'intelligence des chiens et des chats en suggérant que leur capacité de résolution de problème (ouvrir une porte pour atteindre de la nourriture par exemple) est largement due au hasard.

Sa thèse, intitulée *Animal Intelligence: An Experimental Study of the Associative Processes in Animals*, est basée sur une série d'expériences dans lesquelles des chats enfermés doivent découvrir le mécanisme qui leur permet de se libérer et d'accéder à la nourriture. Les chats se déplacent dans la cage sans stratégie ou sans but apparents puis découvrent par hasard l'action qui leur apporte la solution. Après plusieurs essais ils savent comment obtenir de la nourriture et sortent de plus en plus vite de la cage.

Ces résultats ont été vivement critiqués comme étant un artefact de la situation expérimentale qui ne laisse pas à l'animal d'autre choix que de procéder au hasard. L'objection la plus sérieuse provient cependant de l'observation d'un apprentissage immédiat, sans renforcement progressif, chez certains mammifères par le sociologue Leonard Hobhouse et surtout par Wolfgang Köhler durant son travail sur l'insight chez les chimpanzés.

Pour expliquer l'apprentissage, les associationnistes du type S-R (stimulus-réponse) mettent l'accent sur les conséquences de la réponse et évitent le recours à des concepts qui expliqueraient le comportement par des processus d'ordre mental. De fait, les associationnistes parlent de contiguïté, de renforcement, de liens, d'associations, de mémoire, de construction de séquences de R (réponse), de la méthode des essais/erreurs, du rôle des connaissances antérieures et du fait que la réponse se construit par addition. Toutes les théories comportementales sont d'ordre associationniste.

Voici les principaux associationnistes :

Thorndike → Essais-erreurs (maturation-effet-exercices)

Guthrie → Contiguïté S-R (répétition)

Hull → Renforcement (effet-contiguïté)

a-Définition

La base de l'apprentissage selon Thorndike résulte en une association entre les impressions senties et les impulsions, actions (réponses). Donc, selon lui, l'étude du comportement doit être ramenée à ses éléments les plus simples : Le stimulus et la réponse. Un comportement est donc engendré ou modifié par association avec un stimulus, ce dernier devant être répété pour aboutir à une modification du dit comportement. Il ne se décrit pas en termes d'idées ou de sensations enregistrées dans des ensembles de cellules nerveuses, mais en termes de liaisons entre S et R, en termes de connexions entre S et R.

Le système d'apprentissage de Thorndike était parfois appelé un «bond» en psychologie ou simplement connexionnisme. L'apprentissage dépend, selon ce chercheur, de la fixation du lien entre S et R.

Les plus grandes formes de caractéristiques d'apprentissage et chez les humains et chez les animaux ont été identifiées par Thorndike comme les apprentissages par essais/erreurs. Les sujets choisissent une réponse et ils ont la conséquence de ce choix. C'est la loi d'essais/erreurs. De fait, selon la théorie de Thorndike, plusieurs réponses sont fournies avant d'obtenir la bonne.

Un essai est défini comme étant la durée de temps que prend un sujet pour trouver un seul but.

Thorndike a fait des expériences avec des chats, des poissons, des singes et des chiens (1898-1911).

Selon lui, l'apprentissage se fait graduellement. Il a établi une loi : la loi de l'exercice qui consiste en ceci : la répétition d'une

réponse conditionnée renforcée par un stimulus agréable tend à persister et une réponse suivie d'un stimulus désagréable tend à diminuer.

La contribution générale de Thorndike fut de formuler la loi de l'effet. Thorndike prétend qu'il doit y avoir répétition d'un comportement et l'apparition d'une récompense pour créer une habitude, puisque l'apprentissage dépend du lien entre S et R. Pour lui, la perception est un procédé associatif. Il parle de la théorie de la synapse : déjà, il avance ce postulat qu'il existe des liens entre les neurones. Mais il ne peut s'étendre davantage là-dessus, compte tenu de l'état des sciences biologiques à l'époque.

b-Lois d'apprentissage :

Thorndike développa de nombreuses expériences similaires sur l'être humain, en demandant par exemple à ses sujets de dire un chiffre entre 1 et 5 chaque fois qu'il prononce un mot. La récompense ou la punition (ce qu'on appelle maintenant le renforcement) sont le plus souvent de nature verbale, c'est-à-dire qu'il s'agit d'une simple approbation ou désapprobation par l'expérimentateur. Dans ces conditions les sujets apprennent, de façon largement inconsciente, à réaliser le comportement voulu (par exemple répondre « 5 » au mot « pomme de terre »).

Ces expériences permettent à Thorndike de formuler des grandes lois de l'apprentissage dont les deux plus connues sont :

La loi de l'effet : un comportement suivi d'une récompense sera associé à la situation qui l'a déclenché.

La loi de l'exercice : (inspirée par Ebbinghaus) : plus un sujet ne se comporte d'une certaine façon dans une situation donnée, plus l'association entre cette situation et ce comportement sera renforcé.

Thorndike s'est aussi intéressé au transfert de l'apprentissage d'une situation à une autre en fonction de leur similarité.

D'autres résultats de ses recherches - partiellement remis en cause par la suite - concernent l'effet de la récompense. Selon Thorndike l'importance de cette récompense n'a que peu d'influence sur l'efficacité de l'apprentissage et l'existence d'une punition en cas de mauvaise réponse n'en a aucune.

Concepts :

Conditionnement classique: Une réponse automatique ou inconditionnelle, telle qu'une émotion ou un réflexe, est déclenché par un nouveau signal, que l'on appelle stimulus conditionnel, après que ce dernier a été associé plusieurs fois à un stimulus inconditionnel initial.

Conditionnement opérant: Principe d'apprentissage dans lequel les renforcements positifs et négatifs ainsi que les punitions positives et négatives façonnent le comportement d'un individu.

Contingence: Relation séquentielle de dépendance entre deux événements.

Punition négative: Diminution de la fréquence d'apparition d'un comportement dû au retrait ou à l'arrêt d'un stimulus.

Punition positive: Diminution de la fréquence d'apparition d'un comportement en présence de certains stimuli.

Renforcement négatif: Événement qui renforce un comportement dû au retrait ou à l'arrêt d'un stimulus.

B/La psychologie de la forme (ou Gestaltheorie)



Au cours de la période 1930-1960, les théoriciens de la psychologie de la forme (ou gestaltistes) se sont

radicalement opposés aux behavioristes. Des expériences effectuées avec des singes mettent en évidence que la résolution d'un problème ne résulte pas de simples conditionnements, mais supposent également la compréhension de schèmes d'action complexes articulés entre eux. Par exemple, Wolfgang Köhler a observé comment les chimpanzés apprenaient à attraper des bananes situées à l'extérieur de leur cage, grâce à un bâton. C'était le fruit d'une période de tâtonnements, d'une phase très courte de réflexion, puis d'une soudaine compréhension (insight) de la solution. Max Wertheimer a affirmé que les apprentissages proposés aux élèves dans les écoles sont ennuyeux et ne font pas assez appel à la compréhension par insight et donc à une pensée véritablement créatrice.



La gestation intellectuelle de cette théorie débute en 1910. Elle prit son essor à l'époque de la seconde guerre mondiale. Les représentants de ce mouvement sont : Wertheimer, Koffka et Köhler. Il s'agit de l'école de Berlin. Donc, la gestalt est un mot allemand signifiant «forme globale» ou «forme organisée». La gestalt-théorie a exercé une action décisive sur la compréhension des perceptions (GOUPIL et LUSIGNAN, Apprentissage et enseignement en milieu scolaire, 1993).

Ce qui prime pour les gestaltistes c'est l'organisation perceptive. «D'après ces derniers, la perception immédiate découpe en unités globales, en structures. Les concepts de base de la théorie se dessinent. Koffka les formule sous forme de lois ; en réalité, il s'agit de postulats ou de généralisations empiriques, dont quelques-uns peuvent être coiffés des titres suivants : a) l'émergence de la forme b) le rapport figure-fond c) la ségrégation des unités de) l'organisation de la forme. (Psychologie de l'apprentissage, Louis DUBÉ, p. 182).

Les gestaltistes sont opposés aux théoriciens associationnistes.

Les mots-clés de la gestalt-théorie sont :

L'organisation ;



La forme ;



Le tout ;



Le champ ;

Les forces.

Les forces du champ s'organisent et donnent lieu à des ségrégations, des articulations, à des regroupements. Donc, le champ sensoriel a tendance à imposer sa propre organisation. Les force agissant sur ou à l'intérieur de la configuration du stimulus concourent à organiser une bonne figure. (Louis DUBÉ, 1990)

1- Définition de l'apprentissage :

La perception est plus importante que l'apprentissage pour les théoriciens de la gestalt de l'Allemagne, alors qu'en Amérique, c'est le contraire. La notion de l'insight est particulière à la gestalt. De fait, l'insight est un mode intelligent d'apprentissage.

« The mentality of ape », écrit par Köhler représente un ouvrage très important. Köhler arrive aux États-Unis en 1925, un an après Koffka, qui lui rédige en 1924 : « Growth of mind ». Köhler et Koffka s'attaquent aux théories de Thorndike et dénigrent le béhaviorisme. Köhler, notamment soutient que les animaux sont plus intelligents



que ne le suppose Thorndike. Il fait alors des expériences avec un singe nommé Sultan qui doit réorganiser toute une situation pour résoudre un problème.

Les différentes étapes par lesquelles le singe doit passer sont observées et notées :

- 1. Le tâtonnement ;**
- 2. La phase de réflexion ;**
- 3. La vision instantanée de la solution.**

Cette vision instantanée de la solution se traduit par ce que les gestaltistes appellent : l'insight (réorganisation de la situation d'un changement dans l'ordre de ses parties). Cette réorganisation prend forme au cerveau. En somme, l'insight reflète le processus de compréhension globale et il est appliqué dans la résolution de problèmes. En effet, il fut proposé pour rendre compte de l'émergence soudaine de la solution face à un problème quelconque, après une période de tâtonnement.

Selon Glover et Bruning, cinq phases principales font partie du processus de résolution de problèmes :

1. La détermination du problème ;
2. L'incubation et la réflexion ;
3. l'insight ;
4. La mémorisation ;
5. La généralisation des solutions acquises.

2-Les principes de la perception :

Les gestaltistes avancent l'hypothèse que nous percevons les objets de manière unifiée, ce qui fait que plusieurs composantes de l'image sont perçues au même moment. De cette notion découlent quelques principes : celui de la proximité, de la similitude, de la closure et de la continuité. La perception a un rôle important lorsqu'un sujet est en présence d'objets en proximité, ou en similitude, etc.

C/ Les psychologie cognitive :

La psychologie cognitive qui s'est développée à partir des années 60, a progressivement détrôné la théorie béhavioriste. Les psychologues cognitivistes tentent de comprendre ce qui se passe dans la boîte noire du psychisme humain. Le sujet ne se contente pas d'assimiler des données brutes: il les sélectionne et les met en forme. Des spécialistes de diverses disciplines (neurosciences, intelligence artificielle, linguistique,...) s'associent dans ce programme de recherche. Nombreux sont les domaines explorés par la psychologie cognitive.

1 - La perception:

Le cerveau fait un tri parmi la masse considérable de données issues de l'information. Ce filtre est nécessaire, il marque la différence entre voir et regarder, entendre et écouter.

2 - La mémoire:

Les travaux de psychologie cognitive ont mis en évidence que la mémoire comporte de multiples facettes. On a ainsi juxtaposé mémoire à court terme (utile, par exemple. pour se souvenir du numéro de téléphone que l'on doit composer) et mémoire à long terme. La mémoire à court terme initialement considérée comme un réceptacle passif est en fait assez complexe et a donc été nommée mémoire de travail. On distingue également la mémoire lexicale (qui se rattache au " par cœur ") et la mémoire sémantique qui concerne le sens des mots). Cette dernière joue un rôle nettement plus important que la mémoire lexicale.

3 - Les représentations:

Nous nous forgeons, au fil des ans, une représentation du monde environnant, parfois éloignée de la réalité. Ce courant de recherche rejoint la psychologie de l'apprentissage. En effet,

certain auteurs considèrent que l'enseignant doit tenir compte des représentations de l'élève afin de confronter judicieusement ce dernier avec des informations nouvelles en vue d'un changement de conceptions.

4 - La résolution de problèmes:

La psychologie cognitive a montré que deux types de stratégies peuvent être utilisés pour résoudre un problème. Dans l'un le sujet part du but à atteindre et le décompose en sous buts successifs. Dans l'autre, le sujet déduit (en général par analogie avec une situation connue) un plan d'action, puis s'approche de la solution par corrections successives.

1-Le constructivisme de Piaget :



Jean PIAGET (1896-1980)

Affirme qu'au cours de son développement intellectuel, l'enfant passe par différents stades:

- l'intelligence sensori-motrice (de la naissance à deux ans), caractérisée par la découverte de l'espace, des objets et des êtres, à travers la perception et le mouvement;
- l'intelligence prélogique ou symbolique (deux ans à sept huit ans), au cours de laquelle l'enfant commence à élaborer des représentations mentales. Il peut jouer à des jeux de fiction (par exemple la dînette avec des herbes comme aliments);
- l'intelligence opératoire concrète (sept-huit ans à onze-douze ans): au cours de ce stade, l'enfant acquiert la notion fondamentale de conservation (de poids, de volume): il comprend qu'un liquide garde la même quantité si on le transvase d'un verre large dans un autre plus étroit (alors que dans ce dernier cas, le niveau est plus élevé);

- l'intelligence opératoire ou formelle (à partir de douze ans) qui consacre l'accès véritable à l'abstraction: l'enfant est capable de raisonner sur un problème en posant des hypothèses a priori. Selon Piaget, cette séquence est à la fois déterminée génétiquement et dépendante de l'activité du sujet sur son environnement. L'intelligence se construit grâce au processus d'équilibration des structures cognitives, en réponse aux sollicitations et contraintes de l'environnement. Deux actions y contribuent, l'assimilation et l'accommodation. L'assimilation est l'action de l'individu sur les objets qui l'entourent, en fonction des connaissances et aptitudes acquises par le sujet. Mais il y a inversement une action du milieu sur l'organisme, appelée accommodation, qui déclenche des ajustements actifs chez ce dernier. On appelle " constructivisme ", cette approche basée sur l'interaction sujet-environnement. Piaget a tiré de ses travaux une vision pédagogique proche du courant de l'école nouvelle.

Selon Piaget, l'intelligence humaine se veut un système d'opérations vivantes qui s'adapte au milieu biologique. Et pour qu'il y ait apprentissage, on doit rétablir l'équilibre entre le milieu et l'organisme et c'est l'action qui établit cet équilibre. Piaget dit que les échanges constants entre le sujet et l'environnement sont fondamentales.

Les deux processus complémentaires d'un mécanisme unique sont les suivants selon la conception piagétienne : l'organisation et l'association. L'organisation appartient à la structure et l'adaptation à la fonction.

Pour Piaget la définition de connaître est la suivante : Construire une forme d'activités nouvelles, assimiler une structure d'action, bref, un «schème» selon l'expression de Piaget.

L'assimilation : est définie comme suit : tout organisme vivant qui agit sur le milieu et lui impose une structure particulière.

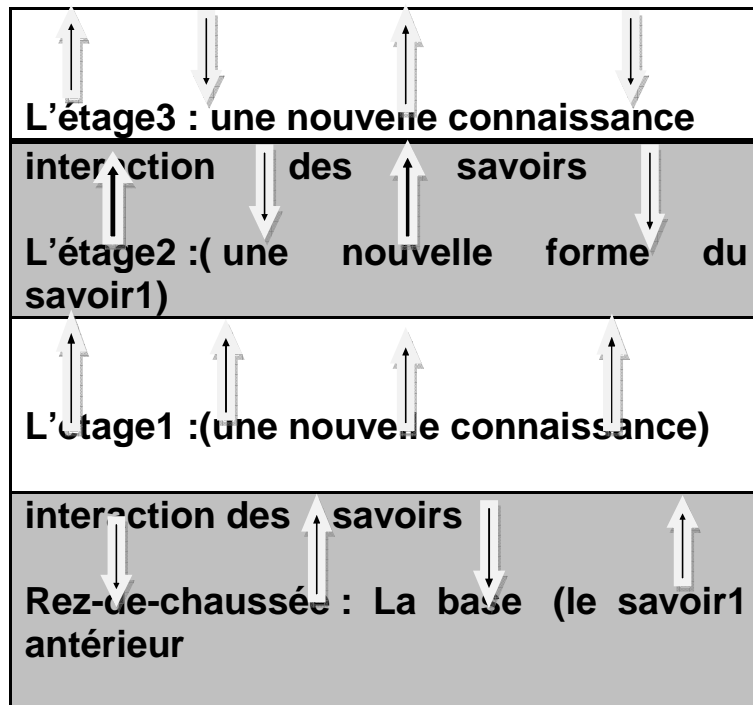
L'accommodation : Action inverse du milieu sur les structures organiques.

Schème : Forme de comportements qui se structurent à l'intérieur de l'organisme. (Louis DUBÉ, 1990)

La construction du savoir selon J.PIAGET

L'étage 4 : une nouvelle forme de savoir2

intégration du savoir



Intégration du savoir

En somme, le facteur principal de développement est l'équilibration qui passe par différents paliers de régulation dont les plus importants sont le sensori-moteur, le perceptif, le représentatif et l'opératoire.

La théorie sur laquelle les travaux de Piaget reposent se distingue par le rôle capital qu'elle accorde au sujet et aux influences du milieu dans l'acquisition des connaissances. Plus particulièrement, l'approche piagétienne reconnaît la nécessité d'utiliser différentes expériences de manipulation d'objets, de procéder à des essais concrets et de faire réfléchir les enfants sur les résultats de leurs expériences ou sur les questions soulevées par celles-ci. (GOUPIL et LUSIGNAN, 1993).

Deux éléments sont les pierres angulaires de la théorie : l'organisation et l'adaptation.

La composante organisationnelle s'explique par la tendance qu'ont les êtres vivants à intégrer leurs expériences et leurs activités dans des systèmes ou des structures. Il s'agit d'une tendance à catégoriser les événements par des relations de ressemblance, de proximité, d'identité de fonctions.

L'adaptation est l'aptitude de ces structures à évoluer, à se transformer (si nécessaire) en fonction des expériences vécues. Piaget dégage plusieurs principes pour le développement des structures cognitives et leur fonctionnement. Durant tous les stades dont nous avons parlé, l'enfant réutilise les structures qu'il a construites précédemment. Si une expérience qu'il vit correspond à une expérience déjà rencontrée, elle retrouve une place qui lui a déjà été assignée dans la structure cognitive, l'équilibre est maintenu, « c'est comme ce que l'on a déjà rencontré ». L'équilibration des structures cognitives c'est le processus d'assimilation. L'enfant comprend ce qui se passe, ce qu'on lui dit, ce qu'on lui explique.

Si l'expérience vécue est différente, nouvelle, surprenante, inédite, l'équilibre est rompu, la structure préexistante doit changer, se développer, s'améliorer afin de prendre en compte les nouveaux éléments, les nouvelles conditions. Le mécanisme d'accommodation est en route. L'enfant apprend ce qui se passe, ce qu'on lui dit, ce qu'on lui explique. C'est ainsi, par une recherche d'un nouvel équilibre, d'une structure plus riche ou plus efficace que l'enfant construit des structures cognitives de plus en plus adéquates, de plus en plus performantes. On parle aussi de la recherche d'une solution à un conflit cognitif entre les perceptions de l'environnement et les structures courantes de compréhension du monde dont dispose l'enfant. Ce n'est que dans ce dernier cas (l'accommodation) que l'on peut strictement parler d'apprentissage.

Les apports des théories de Piaget à notre compréhension de l'apprentissage sont nombreux:

- l'importance des connaissances antérieures ;
- l'importance d'une démarche active et d'une motivation de celui qui apprend afin de dépasser le stade d'une assimilation trop rapide ou trop peu réfléchie pour accéder à une accommodation de ses structures cognitives, à un réel apprentissage ;
- l'importance de la manipulation d'objets concrets, d'expériences authentiques ;
- l'importance de la structure des connaissances, des liaisons conceptuelles entre les éléments du savoir (ce qui nous éloigne somme toute du morcellement préconisé par les behavioristes), d'une approche plus globale des savoirs ;
- l'importance de la disponibilité des connaissances afin qu'elles puissent être utilisées au moment de l'assimilation c'est-à-dire de la compréhension (ou non) des événements ; l'importance de créer des situations interpellantes, adaptées au niveau des apprenants ;
- l'importance de favoriser le conflit cognitif afin de développer un apprentissage effectif par le mécanisme d'accommodations ;
- l'importance de la réflexivité et de la métacognition (apprendre comment on apprend pour mieux apprendre)
- l'importance du transfert c'est-à-dire du comment les situations déjà vécues peuvent aider à comprendre des situations qui peuvent paraître nouvelles « au premier coup d'œil » ou à maîtriser des situations réellement nouvelles. Il s'agit également de caractéristiques précieuses qui peuvent servir de références lors de l'élaboration d'un outil technologique sensé favoriser l'apprentissage. Plus loin encore, le développement et l'utilisation d'outils visuels et actifs (comme les logiciels de bureautique, le langage LOGO ou les logiciels de simulation-modélisation ...) favoriseraient l'apprentissage

et permettraient aux enfants de franchir « plus facilement » les différents stades Piaget.

Si Piaget nous disait que l'enfant construit ses connaissances par les processus dont nous avons parlé, les adeptes des constructions prétendent que cette construction mentale est facilitée lorsque l'enfant construit véritablement quelque chose. Les idées viennent lorsqu'ils construisent des artefacts : des maisons avec des briques en plastique (LEGO), des favorisent l'expression et la réflexion et le partage avec les autres. Pour cela, l'enfant n'est pas seul ... chacun pour apprendre nécessite et utilise les ressources de l'environnement, de la culture, de la société

2-La théorie sociale cognitive :



Le psychologue Albert BANDURA Est à l'origine de la théorie de " l'apprentissage social ", processus qui n'est pas confirmé au cadre scolaire, mais concerne de multiples situations de la vie quotidienne. Le terme d'apprentissage social désigne trois procédures d'acquisition qui ont leur source dans l'entourage de l'individu:

- l'apprentissage imitatif ou Vicariant résulte de l'observation d'un congénère qui exécute le comportement à acquérir. Bandura s'est particulièrement intéressé à l'agression. Selon lui, une bonne part des comportements agressifs sont appris par imitation de modèles tels que les parents et les pairs. Il a mené de nombreuses expériences dans lesquelles des

enfants frappent une poupée en tissu s'ils ont auparavant vu un petit film dans lequel un enfant agit ainsi, sans être ensuite réprimandé;

- la facilitation sociale désigne l'amélioration de la performance de l'individu sous l'effet de la présence d'un ou plusieurs observateurs:
- l'anticipation cognitive est l'intégration d'une réponse par raisonnement à partir de situations similaires.

Les travaux de Bandura connaissent un succès marqué depuis de nombreuses années. Ils ont d'abord été célèbres dans le domaine de l'apprentissage social (Bandura, 1980), ils le sont aujourd'hui avec le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) (Bandura, 1986, 1997). Mais ces concepts valent surtout par leur intégration dans un ensemble théorique éprouvé : la théorie sociale cognitive (TSC) qui inspire des recherches et des applications dans des secteurs aussi variés que la psychologie clinique et pathologique, l'éducation, la santé, le travail ou le sport. Souligne la centralité de l'image de soi pour la démarche de bilan de compétences. Elle se réfère aux travaux de Bandura à propos du développement et de l'actualisation de l'image de soi et du rôle de cette dernière dans le processus de motivation à l'égard du travail et de la vie professionnelle. Certains auteurs comme Bujold et Gingras (2000) ont indiqué que la théorie de l'apprentissage social appliquée au développement et à la prise de décision vocationnels par des chercheurs tels que Krumboltz (Mitchell, Jones et Krumboltz, 1979, Mitchell et Krumboltz, 1984) ne pouvait encore être considérée comme une théorie majeure mais qu'il y avait tout intérêt à surveiller ses développements à venir.

a-L'origine de la Théorie T.S.C :

Albert Bandura, fondateur de cette théorie, a obtenu son doctorat de l'université d'Iowa en 1952. En 1953, il se verra

offrir un poste à l'université de Stanford où il enseigne depuis. En 1986 Bandura publiera son livre : « Social Foundation of Thought and Action : A Social Cognitive Theory. », et lancera du même coup sa théorie sociale cognitive (TSC).

La TSC provient de la psychologie et tire ses racines du behaviorisme et de la psychologie sociale. Le behaviorisme fut l'objet d'un débat important sur la possible existence de processus médiateurs entre le stimulus et la réponse; en effet les opinions étaient divisées à savoir si le comportement n'était que la conséquence de renforcements et de punitions ou s'il pouvait antérieurement avoir été initié par un feed-back.

Certains psychologues avaient déjà proposé la notion de médiateur : on peut penser à William James avec sa notion d'habitude, Freud avec sa notion de pulsion, Tolman avec celle de la cognition. En 1930, Tolman défendit l'idée qu'une autre variable intervenait comme médiateur entre le stimulus et la réponse. Il introduisit alors le concept d'attente. Avec l'introduction de la cognition, les trois variables du comportement se trouvaient réunies pour l'élaboration de la théorie de l'apprentissage social (TAS) qui allait donner naissance à la théorie sociale cognitive. La TAS présentait les fondements de l'apprentissage : renforcement, punition, extinction et imitation d'un modèle. Miller et Dollard ajouteront que, le comportement est également motivé par certains besoins (drive), et que la réponse d'un organisme peut servir de stimulus à un autre. Les travaux de Miller et de Dollard préparèrent la route à une avalanche de nouvelles versions de la TAS. Par la suite, on passa du développement de modèles théoriques aux études empiriques.

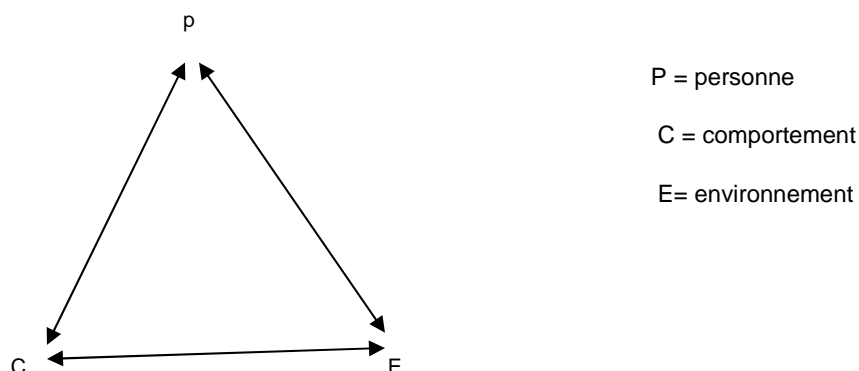
Contrairement aux behavioristes, la TAS spécifiait l'existence d'un médiateur entre le stimulus et la réponse, affirmant le rôle prépondérant de la cognition dans cette approche: l'être humain n'est plus seulement un jouet de l'environnement mais

un individu possédant un système de contrôle prévalent sur une réponse comportementale face à un stimulus. Même s'il existe différentes versions de la TAS, toutes s'entendent sur trois principes de base :

b-ASPECTS FONDAMENTAUX DE LA THÉORIE SOCIALECOGNITIVE

La théorie sociale cognitive est basée sur la notion d'interaction. Bandura (1986) précise qu'il ne suffit pas de considérer le comportement comme étant fonction des effets réciproques des facteurs Personnels et environnementaux les uns sur les autres mais que l'interaction doit être comprise comme un déterminisme réciproque des facteurs personnels, environnementaux et des comportements selon le schéma de la figure.

Figure1 : Schéma des déterminismes réciproques dans la théorie t.s.c



Ainsi, dans cette conception, l'influence de l'environnement sur les comportements reste essentielle, mais à l'inverse de ce qu'on trouve dans les théories behavioristes de l'apprentissage (conditionnements classique et opérant) une place importante est faite aux facteurs cognitifs; ceux-ci pouvant influencer à la fois sur le comportement et sur la perception de l'environnement. Cette perception est en effet plus déterminante que les conditions réelles dans lesquelles se trouve l'individu. Pour Bandura, les humains ne répondent pas seulement à des stimuli, ils les interprètent (1980)². Bandura cite plusieurs exemples montrant que l'effet de la situation sur le comportement (renforcement) ne devient vraiment significatif que lorsque le sujet prend conscience de ce renforcement. Mais ce modèle de causalité triadique et réciproque n'implique ni que chacun des trois facteurs intervienne avec la même force dans une situation donnée ni que les trois facteurs soient concernés en même temps. La bi directionnalité de l'influence signifie aussi que les personnes sont à la fois produit et productrices de leur environnement (Wood et Bandura, 1989, p 362).

Pour Bandura (1980, 1986), les croyances d'un individu à l'égard de ses capacités à accomplir avec succès une tâche ou un ensemble de tâches sont à compter parmi les principaux mécanismes régulateurs des comportements. Le SEP renvoie « aux jugements que les personnes font à propos de leur capacité à organiser et réaliser des ensembles d'actions requises pour atteindre des types de performances attendus » (Bandura, 1986), mais aussi aux croyances à propos de leurs capacités à mobiliser la motivation, les ressources cognitives et les comportements nécessaires pour exercer un contrôle sur les événements de la vie (Wood et Bandura, 1989).

Ces croyances constituent le mécanisme le plus central et le plus général de la gestion de soi (personal agency). En particulier, le SEP est supposé aider les gens à choisir leurs

activités et leurs environnements et déterminer la dépense d'efforts, leur persistance, les types de pensées (positives vs négatives) et les réactions émotionnelles face aux obstacles. Le SEP influe positivement sur la performance. Il a un rôle direct en permettant aux personnes de mobiliser et organiser leurs compétences. Il a un rôle indirect en influençant le choix des objectifs et des actions. Les résultats de la méta-analyse effectuée par Sadri et Robertson (1993) confirment que le SEP est corrélé avec la performance (r après correction = .40) et avec le choix du comportement (r après correction = .34). La liaison du SEP avec la performance est plus faible dans les études en milieu naturel (r = .37) que dans les situations expérimentales (r = .60).

Le meilleur moyen de développer un sentiment d'efficacité personnelle est de vivre des expériences qu'on maîtrise et réussit. Les croyances dans sa propre efficacité peuvent aussi être développées par modelage en prenant connaissance d'expériences réalisées par d'autres personnes. La persuasion verbale, par exemple les encouragements, peut accroître le sentiment d'efficacité, mais celui-ci ne survivra pas longtemps à l'épreuve de la réalité s'il a été "artificiellement" mené à un niveau irréaliste. Enfin les états physiologiques expérimentés dans certaines situations peuvent être interprétés par l'individu comme le signe de difficultés pour atteindre un résultat visé. Ainsi, les manifestations somatiques du stress sont-elles souvent attribuées à un manque de capacité.

L'ensemble substantiel de recherches sur les différents effets du SEP est résumé ainsi par Bandura, (1995). Les personnes qui ont un faible SEP dans un domaine particulier évitent les tâches difficiles qu'elles perçoivent comme menaçantes. Elles ont des niveaux faibles d'aspiration et une faible implication par rapport aux buts qu'elles ont choisis. Confrontées à des difficultés, elles butent sur leurs déficiences personnelles, sur les obstacles et sur les conséquences négatives de leurs actes plutôt que de se concentrer sur la façon d'obtenir une performance satisfaisante. Elles diminuent leurs efforts et

abandonnent rapidement face aux difficultés. Elles sont lentes à retrouver leur sens de l'efficacité après un échec ou un délai dans l'obtention de résultats. Elles considèrent une performance insuffisante comme la marque d'une déficience d'aptitude et le moindre échec entame leur foi en leurs capacités. Ces caractéristiques minimisent les opportunités d'accomplissements et exposent l'individu au stress et à la dépression.

Au contraire, un SEP élevé augmente les accomplissements et le bien-être personnel de plusieurs façons. Les personnes avec une forte assurance concernant leurs capacités dans un domaine particulier considèrent les difficultés comme des paris à réussir plutôt que comme des menaces à éviter. Une telle approche des situations renforce l'intérêt intrinsèque et approfondit l'implication dans les activités. Ces personnes se fixent des buts stimulants et maintiennent un engagement fort à leur égard. Elles augmentent et maintiennent leurs efforts face aux difficultés. Elles recouvrent rapidement leur sens de l'efficacité après un échec ou un retard. Elles attribuent l'échec à des efforts insuffisants ou à un manque de connaissances ou de savoir-faire qui peuvent être acquis. Elles approchent les situations menaçantes avec assurance car elles estiment exercer un contrôle sur celles-ci. Cet ensemble de caractéristiques d'auto-efficacité favorise les accomplissements personnels, réduit le stress et la vulnérabilité face à la dépression. Bandura, dans l'introduction d'un chapitre qu'il consacre à la vie professionnelle (1997), avance que la vie professionnelle est une « source majeure de l'identité personnelle et du sens de la valeur personnelle » et souligne un peu plus loin l'enjeu et la difficulté de cette construction de soi : « En prenant des décisions pour leur carrière, les gens sont aux prises avec les incertitudes quant à leurs capacités, la stabilité de leurs intérêts, la recherche à court et long terme de différentes professions alternatives, l'accessibilité des carrières envisagées, et le type d'identité qu'ils tentent de se construire ». Pour Lent et Brown (1996), la Théorie Sociale Cognitive des Carrières (TSC) représente un courant émergeant qui tente de

compléter et de lier des théories de la carrière déjà existantes. Reposant sur un constructivisme selon lequel l'être humain est capable d'influencer activement son propre devenir et celui de son environnement, cette théorie met l'accent sur les processus dynamiques intervenant dans la formation des intérêts, le choix des carrières et dans le parcours professionnel. Dans la TSC, les gens forment des intérêts durables pour une activité quand ils s'y considèrent eux-mêmes comme compétents et quand ils en attendent des résultats par eux valorisés. Ils choisissent une profession en fonction de leurs intérêts mais aussi des éléments contextuels qui " encouragent " ceux-ci (par exemple support social, difficultés modérées). Le niveau et la stabilité de réalisation professionnelle, dans la TSC, sont influencés par les aptitudes, le SEP, les attentes de résultats et les objectifs de performance.

Introduit dans la littérature relative aux carrières par Hackett et Betz en 1981, le SEP est, selon Lent et al. (1994), l'élément de la théorie sociale cognitive ayant retenu le plus l'attention dans la littérature carriérologique. Le SEP s'est avéré être un prédicateur des choix d'études et de carrière et des indices de performance.

Le SEP intervient notamment comme médiateur du développement des intérêts professionnels, des choix de carrière et des niveaux de performance. Ainsi, les gens développeraient des intérêts pour les activités dans lesquelles ils conçoivent pouvoir réussir et cette anticipation de succès est en grande partie étayée par les expériences antérieures positivement renforcées, elle peut l'être aussi par l'observation des résultats obtenus par d'autres personnes (modelage). Le choix de carrière et celui des actions pour y arriver (par exemple études, formation) dépend des intérêts mais aussi des chances estimées de succès, elles-mêmes dépendantes du SEP et de l'environnement réel et perçu (débouchés, sélection).

Plus les gens ont un SEP fort et plus ils envisagent des carrières nombreuses comme possibles et mieux ils s'y préparent. Les gens s'autolimitent dans leurs choix de carrière,

souvent parce qu'ils doutent de leurs capacités. Par exemple, les femmes limitent leurs intérêts pour certaines activités traditionnellement masculines, même si leurs capacités ne sont pas, en fait, inférieures à celles de ceux-ci (Lent et al, 1994).

c-APPROCHE SOCIALE ET COGNITIVE DE L'APPRENTISSAGE

c.1-Fonctionnement psychologique :

- Interaction continue et réciproque entre déterminants personnels, comportementaux et environnementaux
- Importance du rôle des processus cognitifs :
- Maintenir un comportement en l'absence de stimulations externes (auto-renforcement)
- Guider le comportement à partir d'observations et d'informations recueillies
- Résoudre mentalement des problèmes
- Vérifier l'exactitude de la pensée
- Pouvoir auto-éveiller des réponses amotivationnelles
- Auto-renforcement (explicatif de l'autocontrôle)

c.2-Définition de l'apprentissage:

« Processus dans lequel les individus augmentent et maintiennent leur propre comportement en se récompensant eux-mêmes avec des standards qu'ils ont eux-mêmes établis » (Bandura, 1976)

- Les gens se fixent un certain standard de comportement
- Ils réagissent à leurs propres actions
- Auto-récompenses
- Autopunition

c.3-Fonction motivationnelle :

Le renforcement autocontrôle accroît la performance par sa fonction motivationnelle :

- Auto-évaluation : Établissement des standards .Observation de l'atteinte des standards établis.
- Fixe le niveau de performance :
- Auto-récompense contingente
- Facteur de motivation
- Persistance
- Atteinte du niveau de performance établi

Habileté impliquée:

-Représentation mentale des conséquences futures de l'a

- ✚ Source cognitive de motivation
- ✚ Auto-récompense positive :
- ✚ Auto-administration d'une récompense après une performance spécifique
- ✚ Ex : perte de poids = achat d'un vêtement réponses positives)

Auto-récompense négative: Décision d'enlever un stimulus à caractère aversif après une performance spécifique.

Ex: enlever le « poster » (mouton) dans la salle à manger après avoir fait la diète toute la journée

- Autopunitions (réponses négatives):
- Autopunition par ajout : Présentation d'un stimulus aversif après une performance spécifique

Ex: respirer une odeur exécrationnelle après chaque petite collation prise en surplus

- Autopunition par retrait :

Enlever un renforçateur disponible après une performance spécifique

Ex : donner une somme d'argent aux bonnes œuvres pour un excédent de 100 calories en rapport avec la limite permise

Processus en jeu dans l'autorégulation du comportement par des conséquences autoproduites (Adaptation de Bandura, l'apprentissage social, p.123)

Établissement des fonctions d'autocontrôle :

- Processus d'apprentissage des standards d'évaluation

- Les standards comportementaux qui déterminent le caractère auto-renforçant des réponses sont établis par :

Enseignement : « les gens apprennent à évaluer leur comportement en partie sur la base de la façon dont les autres ont réagi » (Bandura)

Modelage : «Influence des modèles dans la transmission des standards différentiels de comportement ex: l'enfant adopte les standards d'évaluation modelés par les autres » (Bandura et Kupers, 1964)

N.B. Hauts standards de comportement = récompense sociale

d-Application de la théorie T.S.C :

La théorie de l'apprentissage social a été appliquée largement à la compréhension de l'agression (Bandura, 1973) et des troubles psychologiques, en particulier dans le contexte de la modification du comportement (Bandura, 1969. C'est aussi le fondement théorique de la technique de modélisation du comportement, qui est largement utilisé dans les programmes de formation). Ces dernières années, Bandura a axé son travail sur la notion de légitime efficacité dans des contextes différents (par exemple, Bandura, 1997).

Exemples : La plus courante des exemples de situations l'apprentissage social sont télévisées. Le Commerciale

suggèrent que boire une certaine boisson ou en utilisant un shampoing cheveux nous rendra populaire et gagne l'admiration du peuple attrayant.) Selon le composant processus en jeu (comme l'attention ou la motivation), on peut modéliser le comportement manifesté dans le quartier commercial et acheter le produit objet de la publicité.

Principes de la théorie t.s.c:

Principe 1 : La conséquence de la réponse (telle que la récompense ou la punition) influence la probabilité de la reproduction du même comportement dans une situation donnée; principe également partagé par le behaviorisme.

Principe 2 : Les être humains apprennent par observation et imitation; de plus, ils peuvent apprendre en participant personnellement à cet apprentissage. On donnera le nom d'apprentissage vicariant à ce type de comportement, principe qu'aucun behavioriste classique n'aurait accepté.

Principe 3 : Les individus ont tendance à modéliser leurs comportements en observant certains autres auxquels ils peuvent s'identifier; cette identification se fait en fonction de l'évaluation du niveau de similarité qu'une personne a envers une autre, ainsi que du niveau d'attachement liant cette personne à une autre. En d'autres mots, plus une personne a des points communs avec vous, plus vous lui êtes attaché, et plus vous aurez tendance à imiter ses comportements.

Jusqu'en 1986, Bandura, contribuera à l'élaboration de la TAS. Il mettra l'accent sur le concept de cognition. Il insistera par la suite sur la façon dont enfants et adultes traitent l'information dans leurs rapports sociaux et dont par la suite ces cognitions influenceront leur développement et leurs comportements.

De plus, Bandura intégrera la notion d'apprentissage vicariant à cette théorie. Il développera les concepts de déterminisme réciproque, d'efficacité personnelle ainsi que l'idée d'une variation temporelle entre la cause et l'effet (contrairement aux behavioristes qui croyaient qu'il n'y avait pas de délai entre le stimulus, (la cause), et la réponse, (l'effet)). La théorie sociale cognitive permet de :

- Comprendre et prévoir le comportement des individus et des groupes
- Identifier des méthodes permettant de modifier ou de changer le comportement.
- Utiliser cliniquement cette approche dans la promotion de la santé mentale et du développement personnel.

La TSC définit le comportement comme une "triade dynamique" dans une interaction réciproque de facteurs personnels, de comportement et d'environnement. Ici, ce sont les processus cognitifs qui sont les premiers médiateurs du comportement; ainsi, les conséquences de la réponse seront utilisées pour façonner le traitement des futurs comportements et ceci avant même que le comportement ne soit engagé. De plus, la TSC stipule que la majorité des comportements sont appris par imitation (apprentissage vicariant).

Pour la TSC L'important apport de la cognition implique que la pensée est une force active qui construit la réalité de chacun d'entre nous, sélectionnant l'information, et choisissant des comportements sur la base des attentes et des valeurs. Par le biais du feed-back et de la réciprocité, la réalité d'un individu se forme grâce à l'interaction de l'environnement et de la cognition. Cependant, le traitement de l'information (attention, mémoire, capacité d'utiliser des symboles, et habiletés de résolution de problèmes) change avec le temps, selon le niveau d'expériences et de maturation. La compréhension des processus impliqués dans la construction de la réalité de

chacun d'entre nous permet la description du comportement, sa prédiction et la capacité de le changer.

Pour sa part, dans sa théorie, Bandura reconnaît l'importance du conditionnement classique et opérant, et du traitement de l'information mais il met sur pied sa théorie sociale cognitive en mettant l'accent sur les points suivants :

- les processus vicariants symboliques et autorégulateurs dans le fonctionnement psychologique ;
- le renforcement et l'observation de comportements ;
- l'aspect cognitif.

Bandura utilise un modèle de triangle pour expliquer le processus d'apprentissage, car selon lui, l'acquisition de comportements se fait en interaction entre l'environnement et les caractéristiques de l'individu. Il soutient que les individus ne réagissent pas tous de la même manière face à un comportement.

De plus, il souligne l'importance de l'observation et il affirme que le processus d'essai/erreur n'est pas toujours nécessaire pour favoriser la rétention de nouvelles connaissances. Lors de l'apprentissage par observation, les modèles de pensée et d'action sont importants.

Un autre point capital dans la théorie de Bandura est sans aucun doute le renforcement, celui fait par anticipation et qui joue un rôle dans l'apprentissage par observation. De fait, il y a un renforcement vicariant lorsque chez un observateur, la probabilité d'adoption d'un comportement augmente parce qu'il a vu une personne obtenir un renforcement positif pour un comportement donné.

Puis, Bandura soutient que les médias jouent aussi un rôle dans le processus d'apprentissage, car il y a imitation par les personnes de ce qui est proposé, soit à la télévision, à la radio, dans les livres, etc.

Finalement, toujours selon ce chercheur, on peut apprendre par autorégulation et par la perception d'efficacité personnelle.

Bandura classe sous quatre formes les phases d'apprentissage:

- ✚ Phase d'attention ;
- ✚ Phase de rétention ;
- ✚ Phase de reproduction ;
- ✚ Phase de motivation.

Concepts de la théorie :

Déterminisme réciproque : il s'agit ici de la "**dynamique triadique**" impliquant l'environnement, les facteurs personnels et le comportement. Il faut noter que chacun des éléments de cette triade n'a pas le même poids. Certaines influencent peuvent être plus importantes que d'autres et ne se présentent pas nécessairement en même temps. En fait, ces influences vont varier selon chaque individu, selon le comportement observé et selon l'environnement dans lequel le comportement se manifeste. L'interaction individu-comportement implique des influences bidirectionnelles des pensées, émotions et propriétés biologiques, avec les actions de l'individu. Par exemple, les attentes d'une personne, ses croyances, ses objectifs et ses intentions façonneront et dirigeront le comportement. Cependant, le comportement activé affectera par la suite pensées et émotions. On se retrouve donc dans un processus bidirectionnel. Quant aux aspects biologiques, ils font référence au sexe, groupes ethniques, tempérament et prédispositions génétiques.

Une influence bidirectionnelle s'exerce également entre l'environnement et les caractéristiques personnelles. Dans ce processus, les attentes, les croyances et les compétences cognitives sont développées et modifiées par des influences sociales et par les structures physiques de l'environnement. Ces influences sociales peuvent comporter de l'information et

activer des réactions émotionnelles à partir de facteurs tels que l'imitation, l'instruction et la persuasion sociale. De plus, l'être humain développera différentes réactions à partir de son milieu social et selon ses caractéristiques physiques, telles son âge, sa stature, son sexe et ses attraits physiques. La dernière influence bidirectionnelle s'exerce entre le comportement et l'environnement. Bandura considère que les individus agissent non seulement sur leur environnement mais en sont également les produits. Le comportement d'un individu peut affecter sa façon d'expérimenter l'environnement à partir de son attention. Ainsi, à partir d'une vaste gamme de possibilités, l'individu choisira ses interactions et ses activités selon ses préférences et ses compétences. L'agressivité d'un individu pourrait par exemple influencer son milieu en provoquant un environnement hostile.

La capacité d'influencer son propre destin, tout en reconnaissant que tout individu est soumis à certaines règles, s'inscrit dans cette influence bidirectionnelle. Les individus ne sont ni esclaves de leurs pulsions ni jouets de leur environnement. Ainsi, selon le réseau d'influences, ces derniers contribuent à leurs propres motivations, comportements et développement. Dans cette approche de la TSC, les individus sont caractérisés par cinq capacités fondamentales : **la symbolisation, l'imitation, la prévoyance, l'autorégulation et l'auto-analyse**. Ces capacités permettent aux individus de déterminer cognitivement leurs comportements. Capacité symbolique : la TSC affirme que la majorité des influences externes de notre comportement est traitée par des processus cognitifs. Cependant, d'après Bandura, les symboles (images mentales, mots) permettraient l'activation de ces processus et permettent aux humains de donner du sens et de la continuité à leurs comportements; ils permettent également d'élaborer des processus de résolution de problèmes par lesquels l'individu pourra prévoir ses actions futures et s'y engager. Grâce à cette capacité de prédiction,

une personne pourra évaluer les conséquences d'une action sans pour cela passer à l'acte (Bandura, 1989).

Capacités vicariantes : Le processus vicariant fait référence à l'habileté des individus à apprendre à partir de l'observation des autres et cet apprentissage par observation, donne la capacité d'évaluer la pertinence d'un nouveau comportement sans avoir à l'expérimenter (Bandura, 1997a; 1986; 1989). Ces informations encodées sous forme de symboles serviront de guide à de futurs comportements. Le processus vicariant entraîne une économie importante en limitant la perte de temps des apprentissages par essais et erreurs ainsi que la limitation des erreurs qui pourraient s'avérer fort coûteuses, voire fatales à l'individu. Enfin, les capacités vicariantes permettent d'explorer des situations et des activités dans le cadre d'un nouvel apprentissage, hors de portée à cause des contraintes de temps, de ressources ou de mobilité. Par exemple, en donnant accès à de nouveaux environnements, la télévision et Internet ont permis d'étendre notre répertoire de modèles. L'apprentissage par observation est régulé par quatre processus : l'attention, la rétention, la reproduction et la motivation (Bandura, 1969; 1977; 1986; 1989). L'attention fait référence à la capacité d'un individu de sélectionner les actions et les comportements à partir de son environnement. Les caractéristiques de l'observateur et du comportement observé auront un rôle important dans la sélection de l'information, comme déjà mentionné, l'observateur aura tendance à sélectionner le comportement de personnes lui ressemblant et avec laquelle il aura développé une relation d'intimité.

La rétention est possible grâce à la capacité des individus de former des symboles à partir des comportements observés et de les stocker en mémoire. Une fois ces symboles

emmagasinés, ils seront convertis en actions appropriées afin que s'effectue le modelage (apprentissage). Ce processus fait référence à celui de reproduction, un des quatre processus de base de l'apprentissage vicariant. Enfin, l'évaluation du comportement en fonctions des résultats attendus, influencera la probabilité d'adoption ou non de ce comportement (processus motivationnel).

Capacité de prévoyance: selon la TSC la majorité des comportements est intentionnelle et dictée par la prévoyance. Cette dernière fait référence à la capacité d'un individu à se motiver et à guider ses actions par anticipation des résultats (Bandura, 1989). Même si la TSC conserve l'idée que les stimuli influencent la probabilité de la réponse, et ceci par anticipation des résultats, elle ajoute cependant que la réponse n'est pas nécessairement et directement associée aux stimuli présents, mais d'abord aux expériences antérieures ayant créé des attentes quant aux résultats. La probabilité d'initier ou non certains comportements serait bien plus influencée par l'attente des conséquences, bien plus que par les résultats possibles. Les attentes font référence à l'évaluation que fait un individu des conséquences de son comportement; c'est donc la capacité de réguler le comportement à partir des attentes qui détermine le mécanisme de prévoyance du comportement; celui-ci dernier est influencé quand la capacité de prévoir une action (prévoyance) est traduite en objectif et en action par l'utilisation du mécanisme d'autorégulation.

Capacité d'autorégulation : cette capacité se définit par le pouvoir que possède un individu de contrôler son comportement. C'est grâce à lui que l'individu passera petit à

petit d'un locus de contrôle externe à un locus de contrôle interne. L'autorégulation se développe par un jeu d'influences réciproques, individu/ société, ceci incluant les niveaux de standards de l'individu et les niveaux sociaux et moraux. Les individus se fixent continuellement des objectifs et comparent les résultats selon leurs niveaux d'accomplissement personnel. Ainsi, les standards peuvent motiver quelqu'un à travailler davantage ou à modifier son comportement selon les objectifs poursuivis. Trois facteurs semblent déterminer le niveau de motivation d'un individu :

- premièrement le **sentiment d'auto efficacité** : celui-ci affecte fortement l'initiation d'un comportement; les personnes possédant un bon niveau d'efficacité ont beaucoup plus de chances de persévérer dans une tâche que les autres.
- **Le feed-back** est le second facteur intervenant dans la motivation; c'est par lui qu'une personne apprend à contrôler et à ajuster ses efforts dans la poursuite de ses objectifs en les rendant plus réalistes et accessibles. De plus, le feed-back permet d'augmenter le sentiment d'auto efficacité.
- Le troisième facteur touche **l'anticipation du temps requis à l'accomplissement de l'objectif**: plus le temps requis est long plus la probabilité de l'atteinte de l'objectif est compromise: les objectifs à court terme seront plus facilement réalisés et contribueront à augmenter les niveaux de motivation.

Le comportement est également régulé par les standards moraux et sociaux. L'évaluation de nos propres réactions par la critique interne (approbation ou réprimande) ainsi que les standards moraux peuvent influencer nos actions (Bandura, 1986; 1991). Ces standards se développent par l'observation

d'autrui, par l'éducation, la religion et les médias. Bandura défend l'idée que l'observation du comportement serait plus déterminante que les instructions verbales, principalement en ce qui concerne l'éducation des enfants. Cependant, il admet que certains individus pourront au cours de leur vie, différer des standards qu'ils ont modélisés, lors d'un changement de statut social. Ainsi, les standards intériorisés dépendent du niveau de compatibilité avec le modèle, de la valeur rattachée à l'activité, ainsi que de la perception qu'à un individu de son locus de contrôle. C'est à partir du processus d'auto régulation que le comportement pro social sera intériorisé (Bandura, 1989; 1991).

Capacité d'autoanalyse : l'autoanalyse permet à l'individu d'évaluer ses expériences, de réfléchir sur ses processus de pensée et de les modifier selon ses besoins. Le sentiment de compétence est le principal aspect de l'auto analyse encourageant l'activation de certains comportements. Selon la TSC, les individus développent une perception de leurs propres habiletés et caractéristiques, qui guideront par la suite leur comportement, déterminant ce qu'ils tenteront d'accomplir ainsi que la quantité d'efforts qu'ils déploieront en vue de la performance requise. (Bandura, 1977).

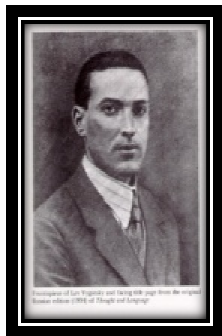
Ainsi, le sentiment de compétence d'un individu se développe à partir de ses réussites passées, de l'observation des succès et des échecs des autres, des encouragements de l'entourage ainsi qu'à partir de ses propres états physiologiques (nervosité, anxiété, émotions) suscitées lors de l'observation du comportement d'autrui (Bandura, 1977). La comparaison entre ses propres performances et celles de ses pairs est une source importante dans le développement du sentiment de compétence. Ainsi l'école serait un environnement privilégié du développement de ce sentiment. Cependant comme le note Rosenholtz (Rosenholtz et Rosenholtz, 1981), la tendance actuelle privilégie la comparaison de la performance d'un élève versus la performance d'un groupe. Malheureusement, ce type de comparaison peut avoir des conséquences catastrophiques

chez des élèves ayant des retards ou des difficultés d'apprentissage.

3-La théorie de Vygotsky

Lev S. VYGOTSKY (1896-1934)

Psychologue russe contemporain de Piaget, a également élaboré une théorie interactionniste de l'apprentissage, mais qui insiste sur tout sur la composante sociale. " Dans notre conception, dit-il, la vraie direction de la pensée ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel. "



a- Présentation de la théorie

Selon lui, la pensée et la conscience sont déterminées par les activités réalisées avec des congénères dans un environnement social déterminés. Il considère que chaque fonction supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant: tout d'abord dans une activité collective soutenue par l'adulte et le groupe social; dans un deuxième temps, lors d'une activité individuelle, et elle devient alors une propriété intériorisée de l'enfant. Le rôle de l'enseignant est important puisque " ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui à l'aide des adultes, il pourra l'accomplir seul demain. ". La distance entre ce que l'enfant peut effectuer seul et ce qu'il peut faire avec l'aide d'un adulte est la " zone proximale de développement ", espace sur lequel l'apprentissage doit s'effectuer.

Vygotsky au courant des travaux de Piaget. Il étudie le développement cognitif des enfants. Selon Gredler (1992) Piaget et Vigotsky ont quatre points en commun.

- L'établissement d'un cadre théorique pour l'étude des processus psychologiques ;

- L'identification de différentes structures psychologiques durant le développement ;
- L'analyse des processus psychologiques requis pour atteindre des niveaux plus élevés de développement ;
- L'affirmation que le développement psychologique ne procède pas par petits changements isolés (GOUPIL et LUSIGNAN, Apprentissage et enseignement en milieu scolaire, 1993).

Vygotsky maintient qu'il doit y avoir une alliance entre la pensée et le langage. Selon ce qu'il avance, le langage serait un médiateur nécessaire dans le développement de la pensée. De plus, il prétend que si les enfants parlent à voix haute, c'est pour résoudre un problème et trouver une solution plus aisément. Le discours oral est donc pour Vygotski, un instrument de pensée dans la recherche et dans la planification d'une résolution d'un problème donné.

Par ailleurs, Vygotsky a une vision contraire à Piaget en ce qui a trait au caractère du langage ; en effet, Il affirme que le langage a un caractère social et non égocentrique. Et plus tard, quand l'enfant devient adulte, ce même langage devient interne, donc silencieux.

Vygotski insiste également sur le rôle de la culture et de l'environnement dans le développement de l'enfant. Les interactions que subit l'enfant, que ce soit avec ses parents, ses éducateurs, ses pairs, et autres, jouent un rôle de premier ordre dans le développement de l'intelligence et de l'affection de l'enfant.

De fait, la théorie de Vygotski met l'accent sur la coopération sociale. Cette façon de faire (la coopération) permet à l'enfant de développer plusieurs fonctions intellectuelles :

- ✚ **L'attention volontaire ;**
- ✚ **La mémoire logique ;**
- ✚ **L'abstraction ;**
- ✚ **L'habileté à comparer et à différencier.**

Nous pouvons affirmer que Vygotski est contre l'enseignement magistral. Malheureusement, ce chercheur eut une courte vie. Il mourut à l'âge de 38 ans sans pour autant avoir terminé son œuvre. Le plus grand ouvrage de Vygotski est : *Thought and language*. Il est l'un des auteurs les plus cités dans les travaux de recherche sur le langage écrit.

b-Conclusion :

Vygotski pense que l'intelligence se développerait grâce à certains outils psychologiques que l'enfant trouverait dans son environnement parmi lesquels le langage (outil fondamental) ; ainsi l'activité pratique serait intériorisée en activités mentales de plus en plus complexes grâce aux mots, source de la formation des concepts.

Pour Vygotski, le langage dit « égo-centrique » de l'enfant (opposition entre Vygotski et Piaget) a un caractère social et se transformera ensuite en langage dit « intérieur » chez l'adulte et serait un médiateur nécessaire dans le développement et le fonctionnement de la pensée.

Il présente à partir de travaux expérimentaux le développement des concepts sous forme de complexes chez le tout petit enfant, jusqu'aux concepts élaborés, employés par les adultes.

Le travail de Vygotski articule plusieurs concepts clés qui sont essentiels dans la compréhension du développement précoce de l'enfant. Un des plus importants est celui concernant les zones de développement dont la zone proximale de développement (ZPD) (cf. les considérations de la traductrice de *Pensée et langage* p.39) qui décrit l'espace conceptuel entre ce que l'enfant peut apprendre de lui-même et ce qu'il peut apprendre avec l'aide d'un adulte. La ZPD est donc tout ce que l'enfant peut maîtriser quand une aide appropriée lui est donnée. Vygotski pensait que les enfants peuvent réaliser et maîtriser des problèmes difficiles quand ils sont guidés et aidés par une personne compétente, généralement un adulte, au cours d'une collaboration. Ainsi, l'éducateur a bien une fonction,

il n'a pas qu'à attendre que l'enfant construise par lui-même, en toute autonomie, ses savoirs, par une maturation psychologique plus ou moins naturelle. C'est là une critique du concept rousseauiste d'éducation négative. La théorie de Vygotski est un plaidoyer en faveur de l'existence d'un rapport dynamique et complexe entre la pensée et le langage, entre les différents aspects du langage doué de sens tels que la sémantique et la phonologie.

Les recherches récentes dans le domaine de la reconnaissance des mots permettent en outre de préciser cette problématique en interrogeant les rapports de la phonologie et de la sémantique avec le lexique mental. Contrairement aux behavioristes, Vygotski ne définit pas la pensée comme étant «le langage moins le son » (p. 383), mais pense que «les unités de base de la pensée et celles du langage ne coïncident pas; l'un et l'autre processus présentent une unité mais non une identité » (p. 377). S'éloignant d'une vue associationniste et mécaniciste des rapports entre la pensée et le langage, Vygotski n'en rejette pas moins la thèse idéaliste qui suppose une indépendance de la pensée à l'égard des mots et pour laquelle «toute pensée énoncée est un mensonge» (p. 383). En se dégageant ainsi des deux courants théoriques opposés qu'il critique, Vygotski ouvre la voie de l'étude de la signification. Cette voie sera d'ailleurs empruntée par de nombreux théoriciens de la signification, tel que Wittgenstein (1921), dans les décennies 1950-1970.

Le thème majeur de la théorie de Vygotski, c'est que l'interaction sociale joue un rôle fondamental dans le processus de développement cognitif. Contrairement à l'idée de Piaget qui suppose que le développement de l'enfant doit nécessairement précéder leur apprentissage, Vygotsky a fait valoir que l'apprentissage social précède le développement. Vygotski (1978) stipule que: "Chaque fonction dans le développement culturel de l'enfant apparaît deux fois: d'abord, sur le plan social et, plus tard, au niveau individuel; D'une part, entre les gens (inter psychologique) et ensuite à l'intérieur de l'enfant (intra

psychologique). La théorie du développement social de Vygotsky repose sur deux principes: l'autre qui possède plus de connaissance (More Knowledgeable Other : MKO) et de la zone proximale de développement (ZPD). Le MKO se réfère à toute personne qui a une compréhension meilleure ou un niveau de capacité plus grand que l'apprenant, à l'égard d'une tâche particulière, un processus, ou un concept. Le MKO est normalement considérée comme étant un enseignant, entraîneur ou personne âgée, mais le MKO pourrait également être pairs, une personne plus jeune, ou même les ordinateurs. La Zone proximale de développement est l'endroit où l'élève peut accomplir une tâche en vertu d'une d'orientation d'un adulte ou la collaboration avec les pairs qui ne pourraient pas être atteints seuls. Vygotsky a fait valoir que l'apprentissage a eu lieu dans cette zone.

c-L'application pédagogique de la théorie

c.1-Implications pour les élèves

Les écoles, en occident et particulièrement aux États-Unis, ont été lentes à fournir des environnements dans lesquels les étudiants jouent un rôle actif dans leur propre éducation. Plutôt qu'un enseignant dicte son sens aux étudiants pour une récitation future, la théorie du développement social donne l'opportunité à l'enseignant de travailler en partenariat avec ses étudiants pour que ces derniers créent leur propre sens. Une salle de classe, en se fondant sur la théorie de Vygotsky, fournirait des pupitres (ou tables) regroupés ou des tableaux et un espace de travail pour l'enseignement par pair, la collaboration, et l'enseignement des petits groupes. À l'instar de l'environnement, la conception pédagogique de matériel destiné pour l'apprentissage devrait être structuré à l'avance et encourager l'interaction et la collaboration des étudiants. Ainsi, la classe devient une communauté d'apprentissage.

c.2-Implications pour les enseignants

Historiquement, les écoles ont été organisées autour d'un enseignement pour la mémorisation et la récitation. L'enseignant diffuse la connaissance à mémoriser par les élèves, qui à leur tour récitent le retour d'information à l'enseignant (Hausfather, 1996). La théorie de développement social de Vygotsky conteste cette méthode traditionnelle d'enseignement et d'études montrent maintenant que les stratégies fondées sur la théorie du développement social sont beaucoup plus efficaces que d'autres stratégies. L'échafaudage ou le support (Scaffolding), l'enseignement réciproque, et l'enseignement guidé sont des stratégies efficaces d'appliquer la théorie de Vygotsky.

L'échafaudage est une structure de soutien temporaire créée par l'enseignant pour aider un élève à accomplir une tâche qu'il ne pouvait pas remplir seul. L'enseignement réciproque est une stratégie d'enseignement utilisés pour enseigner la lecture, où les élèves prennent tour à tour l'enseignant pour une paire ou d'un petit groupe. Le rôle de l'enseignant peut être simplement de clarifier ou de poser des questions.

L'enseignement guidé implique l'enseignant et les élèves à explorer des problèmes de mathématiques, puis en partageant leurs différentes stratégies de résolution de problème dans un dialogue ouvert (Hausfather, 1996). L'interaction sociale, qui est au cœur de la théorie du développement social, a transformé grâce à l'intégration des technologies d'information et de communication dans la société. La collaboration et l'instruction par pair deviennent possible une fois on fournit un espace physique partagé, mais actuellement les relations d'apprentissage peuvent être créées à partir des distances via Internet.

D-COMPARAISON DES APPROCHES EMPIRISTES ET COGNITIVISTES

psychologie	empirisme	Cognitivisme (innéisme)
Nature de l'être humain (sujet)	Il s'agit d'être plastique et passif formé par son environnement	Il s'agit d'un être structuré et actif formé par son propre programme, générique et l'auto organisation de ses catégories mentales en interaction avec l'environnement
développement	Développement se fait par conditionnement, habitude et répétition.	Développement se fait par maturation des compétences à travers laquelle le sujet accroît sa maîtrise
Nature de l'apprentissage	L'apprentissage est une réaction à des stimuli externes	L'apprentissage résulte de l'application des mécanismes cognitifs
Nature de la connaissance	La connaissance est un conditionnement par répétitions	La connaissance est un processus de traitement de l'information et de construction du savoir
Rôle de l'enseignant	L'enseignant gère le comportement et détermine des objectifs et les traduit en comportements observables. Il renforce les comportements désirables et ignore les comportements indésirables	L'enseignant traite l'information. Il sélectionne, organise et schématise les connaissances pour les élèves. Il place les élèves en situation de construction de leurs propres savoirs.

D'après le tableau de la page 235 du livre : La pédagogie, Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours, GAUTHIER et TARDIF, 1996

1-Les exigences fondamentales d'un enseignement socioconstructiviste

"L'apprentissage n'est valable que s'il précède le développement": tel est le premier principe d'un enseignement socioconstructiviste. Les progrès développementaux sont le produit de processus se déroulant à deux moments décalés dans le temps, la conséquence directe d'une élaboration individuelle des coordinations sociales efficaces vécues dans les situations de communication et d'apprentissage, lesquelles ont pu donner naissance à des fonctions se trouvant dans la zone de proche développement. De la même façon que c'est en faisant évoluer sa pensée "naturelle", composée de représentations "naïves" antérieures, que l'élève a pu apprendre ce qu'il sait aujourd'hui et se développer, c'est en faisant évoluer ses représentations actuelles que l'enfant pourra

apprendre et se développer. Ainsi, toute situation nouvelle devra permettre à l'enfant de se fonder sur (ou faire référence à, ou s'appuyer sur...) des savoirs acquis antérieurement, dans des situations isomorphes ou voisines, à tout le moins évocatrices de situations sociales régulatrices connues. Ce qui aura pour conséquence de faciliter la généralisation (ou le transfert) des procédures (ou des stratégies) déjà éprouvées dans des contextes similaires ou voisins. Ce principe impose bien évidemment une double tâche à l'enseignant : une analyse des compétences à maîtriser (savoirs préalables indispensables, pré-requis,...) et une analyse des représentations "naïves", « déjà là » chez l'enfant.

Les variables sociales comme consubstantielles aux processus d'élaboration des savoirs locaux et des outils généraux de la pensée. Les dispositifs d'enseignement doivent donc nécessairement prendre en compte et faire varier habilement les situations de co-construction (travaux de groupe), les situations marquées socialement (dont les principes de résolution peuvent être sémantiquement reliés à des régulations sociales connues), et/ou les situations pouvant évoquer des pratiques sociales ritualisées (plus ou moins familières, mais que l'enfant peut résoudre en appliquant des outils cognitifs de traitement de type "schéma"). L'enseignant aura donc ici encore une double tâche d'"ingénierie didactique" et d'"ergonomie cognitive", dans le cadre de sa transposition didactique.

Une troisième exigence conduit à considérer les médiations sémiotiques comme fondamentales dans la zone de proche développement. "Les processus de socialisation s'accomplissent au moyen d'interactions médiatisées par le langage. Le langage a donc une fonction organisatrice fondamentale, tant du point de vue de l'attribution de sens par l'élève à une situation d'apprentissage, que du point de vue de l'accomplissement de sa cognition en vue de l'acquisition visée par l'enseignant. Toute situation nouvelle devra donc s'appuyer sur les échanges interactifs (enfant-enfants et/ou élève-

enseignant) permettant aux élèves de construire leur propre savoir, par négociations et régulations successives. Il s'agit en fait de permettre l'appropriation des connaissances, dans le cadre d'un contrat de communication le plus explicite possible au sein duquel ce sont les actes de langage échangés qui génèrent l'accomplissement des cognitions et, partant, les progrès.

L'élaboration d'outils de pensée "conceptuels" individuels introduit en situation d'apprentissage est fondamentale pour favoriser le fonctionnement actuel et doter l'appareil cognitif de schèmes de pensée utilisables dans les résolutions de problème et les apprentissages futurs. Il s'agit de permettre aux élèves de véritablement s'approprier les signes et systèmes de signes socialement élaborés et/ou utilisés dans les échanges médiatisés par l'enseignant, autrement dit de transformer des processus interpersonnels en processus intra personnels, ou encore de faire que les actes de langage échangés au cours de la communication verbale entre enseignant et élèves deviennent des fonctions actives du traitement cognitif. Les situations d'enseignement devront s'efforcer de favoriser une mémorisation "active", organisée à partir d'une utilisation conscientisée de signes et systèmes de signes langagiers, lesquels deviennent du même coup «outils» cognitifs individuels et permettent une dialectique intra individuelle, constructrice de la pensée. L'enseignant devra donc provoquer fréquemment des actes illocutoires métacognitifs afin que la prise de conscience des savoirs et des savoir-faire soit la plus claire, la plus explicite et la plus "verbalisable" (langage extérieur - adressé à autrui- ; ou intérieur - "pour soi"-) que faire se peut.

E/Les théories du traitement de l'information

Les théories du traitement de l'information veulent expliquer comment le cerveau recueille, traite, emmagasine et récupère les informations afin de les réutiliser. Ces théories considèrent les processus mentaux comme une succession d'étapes où chacune est consacrée à l'exécution d'une fonction particulière.

A la base des diverses théories en ce domaine, on peut citer les travaux de R. Atkinson et R. Shiffrin publiés dès 1968. Selon ces théories, les stimuli externes sont tout d'abord captés par nos sens. C'est l'enregistrement sensoriel. Cet enregistrement est continu et souvent inconscient. Les stimuli sont retenus dans le registre (mémoire) sensoriel pour une très courte durée de une à deux secondes. Si le contenu de cet enregistrement retient l'attention de la part de l'individu, il est transmis à la mémoire de travail (dite aussi à court terme) pour une durée approximative de 30 secondes. S'il n'y a pas de concentration ou d'attention, l'information passe à l'oubli, sinon elle est encodée et transférée au cerveau (mémoire à long terme) pour emmagasinage et pour réutilisation future. C'est ainsi que les chercheurs de ce domaine se donnent pour tâche d'étudier les différentes formes d'activités cognitives que le sujet exerce dans ses interactions avec l'environnement (comprendre et interpréter, inférer et prédire, lire et écrire, résoudre des problèmes, raisonner, évaluer ...) et les différents types de structures et de capacités cognitives mobilisées dans ces activités (connaissances déclaratives et procédurales, représentations, capacités métacognitives ...).

Ce cognitivisme va donc plus loin que la Gestalt qui s'intéressait principalement à la perception ; il se distingue aussi du constructivisme dont la préoccupation centrale était la modification des structures en fonction des stades de développement du sujet et la compréhension des mécanismes de transformation de ses structures.

Parmi les apports les plus visibles de ces théories à une vision globale de l'apprentissage, nous retiendrons la nécessité de créer et d'établir des liens entre les différentes connaissances, de les présenter sous diverses formes (en schéma par exemple) car ceci renforce la rémanence de la mémorisation des informations, d'associer diverses « images » à ces informations (l'objet, ses attributs, son image, son bruit, ses circonstances ...).

Associées à certains principes du behaviorisme (création d'environnements favorables à l'apprentissage), ces théories ont conduit à l'élaboration de l'enseignement dirigé (Directed instruction) qui visait à fournir aux enseignants une démarche rationnelle pour l'élaboration de cours ou de séquences d'apprentissage. Robert Gagné fut un des pionniers de cette approche.

1-Définition de l'apprentissage

Cette théorie postule que les prises de décisions et donc les réponses que l'individu produit en réaction aux sollicitations du milieu, dépendent du traitement par le cerveau des informations prélevées sur ce milieu. Ce sont ces opérations mentales qui intéressent l'enseignant car c'est sur elles qu'il va tenter d'agir pour modifier ou construire les réponses des apprenants.

Pour **PAILLARD** (Psychologue du travail, in Psychopédagogie des APS) le traitement de l'information est hiérarchisé en quatre niveaux. Les deux niveaux inférieurs constituent le système sensori-moteur où le contrôle de l'action est automatique et évacue les processus cognitifs, il concerne le contrôle des mouvements rapides.

Les deux niveaux supérieurs, ou système cognitif, produisent des schémas moteurs ou des représentations qui orientent la perception, définissent des stratégies, et font appel à la prise de conscience. Entre les deux systèmes il existe des échanges. En temps normal, l'ensemble essaie de fonctionner

- au niveau minimal où les régulations sont automatisées,
- niveau 1 (niveau musculaire)
- niveau 2 (niveau des programmes câblés) et si ce n'est pas suffisant il passe aux niveaux supérieurs
- (niveau 3 auto-adaptatif construction de programmes nouveaux) et

- (niveau 4 de l'auto-organisation cognitive, prévision des actions et conséquences des actions) pour adapter la conduite à des contraintes nouvelles.

Le but de l'apprentissage moteur est de faire en sorte que les régulations cognitives soient automatisées au niveau du traitement sensori-moteur ce qui libère le niveau cognitif pour d'autres tâches.

Le système ne fonctionne pas de la même façon pendant l'apprentissage. Ceci pose des questions à l'enseignant:

Chez l'enfant le système est-il centré sur le sensori-moteur ou le cognitif? (voir SCHMIT) Vaut-il mieux mettre l'accent sur le premier ou le second? Est ce qu'en fonction du niveau d'expertise ou du stade de développement, on est plutôt sur l'un que sur l'autre?

Dans les apprentissages va-t-on mettre l'accent sur un contrôle de type "montant" - du sensori-moteur vers le cognitif pour tendre vers une abstraction et une mémorisation de cette abstraction - ou de type "descendant" - partir des données représentationnelles pour construire le mouvement? C'est une question fondamentale car l'apprentissage ne peut pas se faire sans de multiples répétitions mais des répétitions intelligentes, ce que l'élève a dans la tête ce n'est pas ce qu'il sait faire. Il y a un décalage entre la représentation de l'action et le contrôle de l'action.

Dans la théorie behavioriste l'objectif de l'apprentissage est le produit attendu (en EPS le geste sportif techniquement juste). L'erreur est à bannir.

Dans la théorie du traitement de l'information, le produit est la preuve que l'apprentissage a eu lieu mais l'accent est mis sur les processus mentaux qui sous-tendent le produit, d'où l'importance de la clarté du but, de la connaissance du résultat pour que l'élève puisse réguler ses apprentissages. L'erreur est l'indice d'un mauvais traitement de l'info de la part du sujet et doit conduire l'enseignant (et l'élève) à identifier les causes de l'erreur et à modifier la situation.

2-SCHÉMAS MOTEURS:

Pour SCHMIDT, le schéma moteur représente la structure du geste qui est commune à tout un ensemble de gestes possibles. Il possède une composante abstraite, les invariants du geste (aspects spatio-temporels, la forme globale (par exemple : les lancers) et une composante concrète (intensité force vitesse amplitude direction) qui permet l'adaptation à la situation (par exemple : le tir au hand ball). L'invariant se construit sur la base de répétitions variées. La composante concrète est actualisée à chaque essai et s'élabore sur la base de la prise d'info.

Construction du programme moteur pour le débutant: lorsqu'un sujet projette une action il va mobiliser un programme moteur déjà constitué ou programme câblé. Dans le cas de l'apprentissage, il va solliciter un programme qu'il pense être le plus proche possible de celui nécessaire pour effectuer l'action. Entre le projet d'action et le résultat réel de l'action il y a une distorsion, surtout si l'on demande au débutant de s'adapter à des contraintes nouvelles ce qui est le cas dans le cadre des APS. Ce résultat réel de l'action va être comparé au résultat attendu à l'aide d'un comparateur ou idée du but de l'action.

Conséquence pédagogique: lorsqu'on demande à un enfant d'agir il faut qu'il ait clairement à l'esprit le produit, le résultat, le but de ce qu'il doit faire. Or, définir clairement le but de la tâche est une activité beaucoup plus difficile à réaliser par l'enseignant que l'on ne pense. Si le but de la tâche n'est pas clair pour l'élève, il va redéfinir la tâche généralement en essayant de limiter les efforts à fournir pour réussir.

Grâce à ce comparateur qui va produire un signal d'erreur, l'élève va mesurer l'écart entre le résultat réel et le résultat attendu, ce qui lui permettra de reformuler le projet d'action pour corriger le programme moteur. (En modifiant certains paramètres, la force, la direction etc...)

Conséquence pédagogique: il n'y a pas d'apprentissage sans erreurs, l'erreur n'est donc pas à sanctionner mais doit être

considérée comme un processus normal à exploiter, à interpréter par le maître et l'élève pour adapter le geste au but de l'action.

Évolution vers l'expert: le schéma se complexifie car la régulation ne se fera plus seulement à partir du résultat de l'action mais aussi à partir des conséquences sensorielles du geste. Dès le projet d'action il y a dans le programme, non seulement le résultat attendu mais également les conséquences sensorielles. On est dans des possibilités de contrôle au cours du déroulement du programme sauf pour les programmes balistiques comme les lancers. Construire un programme c'est construire une structure où l'on met en adéquation des conséquences sensorielles et le résultat de l'action.

Conséquences pédagogiques: à certains moments, il est important de dire à l'élève qu'il a réussi immédiatement après son action car il va pouvoir corréler sa réussite et les conséquences sensorielles de sa réussite pour construire son programme. Encore faut-il que l'enseignant ait une idée juste de ce qui permet la réussite et qu'il sache s'organiser pédagogiquement pour rendre possible ce retour individualisé de l'info vers l'élève.

L'identification de la réponse juste est plus efficace si elle peut être différenciée des réponses qui ne le sont pas. Par exemple en tennis on peut demander à l'élève de viser une fois le bas du filet puis derrière le court plutôt que de viser uniquement le carré de service, pour l'aider à perfectionner le comparateur. Il faut que l'enfant apprenne à réguler son activité à travers des feed-back sensoriels et non uniquement à travers du guidage verbal. À la notion d'erreur on préfère substituer la notion de connaissance du résultat, l'apprentissage bénéficie tout autant des succès que des erreurs.

Pour certains auteurs, il n'y a jamais création d'un mouvement nouveau, il y a réorganisation d'ensembles connus pour

élaborer un schéma différent (le triple saut est la rupture et la réorganisation d'un automatisme de base qui est la course).

Limites de cette approche cognitiviste (courant du contrôle de l'action):

Cette approche, quoi qu'apportant des connaissances indispensables, ne prend pas en compte la complexité des conduites humaines lors d'un apprentissage, en particulier elle ne dit rien de la motivation de l'élève pour l'apprentissage d'un geste précis (foot ou tennis ou danse?), des stratégies à identifier et dans lesquelles ce geste prend sa signification, des conséquences liées aux contraintes des situations d'enseignement (collectif, obligatoire, de courte durée), des conditions à créer pour donner du sens aux apprentissages proposés. Tous ces problèmes sont abordés par d'autres domaines scientifiques.

3-ÉTAPES DE L'APPRENTISSAGE:

FITTS (1964) distingue 3 étapes du débutant à l'expert, qui va de la construction du schéma moteur vers l'automatisation du geste.

- **La première phase** est appelée phase cognitive car l'élève a à faire un effort important sur le plan cognitif. Il va devoir répondre à la question: "comment m'y prendre pour avoir une réponse adaptée à cette situation problème?" Son but sera d'organiser son plan d'action ou son schéma moteur et de mémoriser les indices pertinents pour la construction du geste fournis par l'enseignant. Toutes les aides vont permettre de faciliter l'identification du but et des sous but (si le but est trop général il ne permet pas la

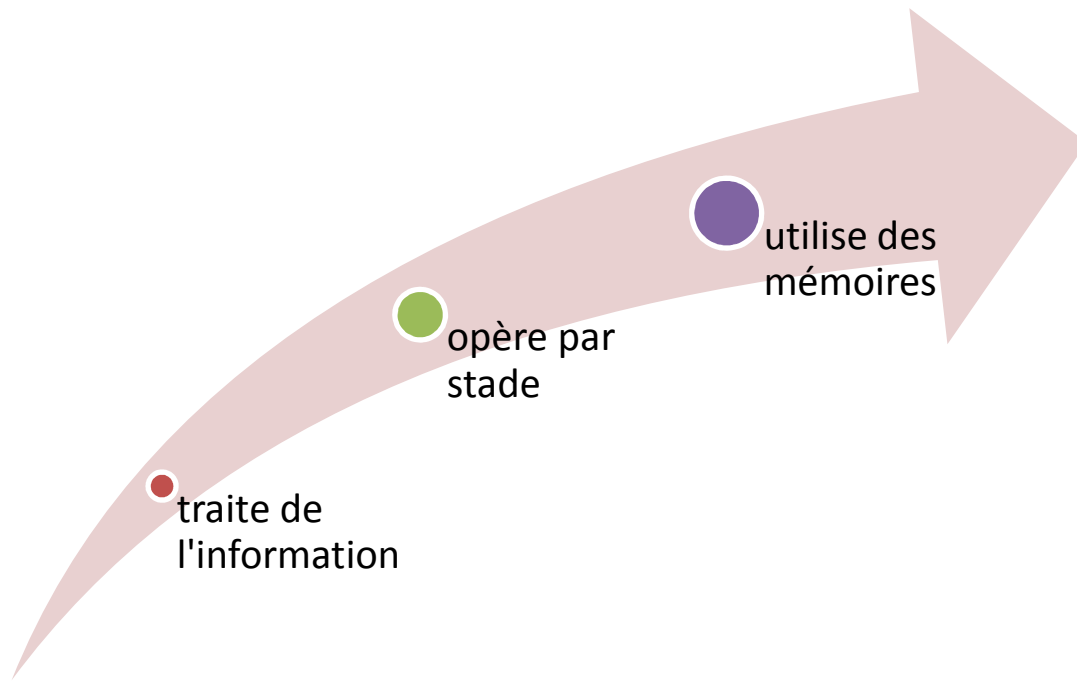
construction d'un plan d'action efficace), et d'orienter l'attention du sujet vers les indices pertinents pour la réussite. Le guidage et le contrôle de l'action s'effectuent à partir de signaux verbaux (consignes).

- **La deuxième phase** est appelée phase associative. C'est une phase où l'on considère que le sujet sait faire le geste dans sa globalité. Ce qui est recherché c'est l'affinement du geste et la régularité de la réponse, (sa fixation ou sa diversification en fonction de la nature de l'habileté). Le guidage et le contrôle de l'action s'effectuent à partir de repères extérieurs pris sur l'environnement.
- **La troisième phase** est appelée phase autonome. Les repères sont intériorisés, les signaux pris en compte pour réguler l'action, sont proprioceptifs. Cela se traduit par une baisse et un partage de l'attention, car le geste est géré à un niveau sensori-moteur, la possibilité de choix entre diverses stratégies qui vient de l'amélioration de la mémoire à long terme, et une automatisation complète du geste. (Exemple en demi fond l'élève doit passer d'une gestion de sa course à partir de repères extérieurs - coups de sifflet, chronomètre, etc.. à une gestion à partir de repères intériorisés - essoufflement, rythme de course etc...)

4- Modèles du traitement de l'information :

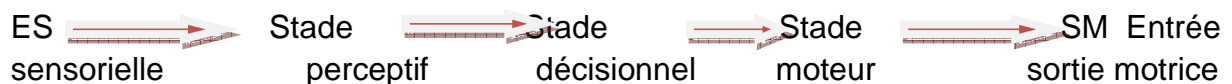
Rappel des principes de base de fonctionnement du système de traitement de l'information (STI) :

1. le système traite de l'information ;
2. opère par stade ;
3. utilise des mémoires.



4.1-Modèle proposé par WELFORD en 1968.

Premier modèle proposé par WELFORD en 1968



On situe donc trois étapes entre ES et SM.

4.2-Second modèle développé par THEIOS en 1975

Le modèle de Theios propose différentes étapes du traitement de l'information provenant d'une source externe. Il reconnaît cinq stades :

- **Stade 1** : l'entrée dans le STI se fait au niveau de capteurs spécifiques de l'information (œil pour, l'information visuelle par exemple). Il s'agit de processus sensoriels périphériques où le signal est codé dans un langage qui puisse être transmis et traité par le système nerveux central.
- **Stade 2** : le signal externe ainsi codé est comparé aux autres signaux internes codés présents en mémoire : il est ainsi reconnu et identifié.

- **Stade 3** : le résultat de cette étape permet une recherche en mémoire de la réponse globale associée à la situation ou la détermination d'une réponse en termes d'objectif.
- **Stade 4** : ainsi définie en termes de finalité, la commande motrice permet l'élaboration progressive d'un programme d'action. Il s'agit de sélectionner et d'organiser les instructions qui vont activer les effecteurs en fonction des conditions d'exécution de l'action.
- **Stade 5** : enfin, le dernier stade prend en compte les opérations de transmission des informations codées vers les effecteurs sélectionnés, le décodage de ces informations et les ajustements de la réponse motrice (état des effecteurs).

4.3 Troisième modèle développé par SANDER en 1990.

Les propositions de Sanders (1983) s'inscrivent dans le cadre des modèles linéaires du traitement de l'information. Selon ces modèles, le traitement de l'information est réalisé selon une succession de stades, permettant le passage du stimulus à la réponse.

L'identification de ces stades a été réalisée selon les principes de la méthode des facteurs additifs, proposée par Sternberg (1969). Cette méthode est basée sur l'analyse des effets mutuels de certaines variables expérimentales (par exemple, la qualité du signal, la compatibilité de la réponse, ou la durée de la période préparatoire), dans des tâches de temps de réaction de choix. Si l'on obtient un effet d'additivité entre deux variables (c'est-à-dire que leurs effets sont indépendants), on en conclut que ces deux variables affectent chacune des stades différents. Par contre si l'on obtient un effet d'interaction (c'est-à-dire que l'effet d'une variable est lié à l'effet de l'autre), on suppose que ces deux variables affectent au moins un stade en commun.

La méthode des facteurs additifs a permis la mise en évidence d'un certain nombre de stades de traitement, affectés sélectivement par une certaines variables. Dans une

formulation simplifiée du modèle, Sanders (1983) retient quatre stades de traitement :

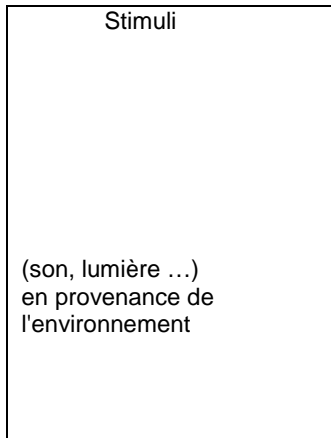
- un stade de prétraitement, affecté par l'intensité du stimulus,
- un stade d'extraction des caractéristiques, affecté par la qualité du signal,
- un stade de sélection de la réponse, affecté par la compatibilité du signal,
- un stade d'ajustement moteur, affecté par l'incertitude temporelle.

Les variables citées présentent toutes entre elles des effets d'additivité. Ces variables, que l'on peut qualifier de "computationnelles", modifient la difficulté de la tâche et affectent directement les étapes de traitement de l'information. D'autres variables, davantage liées au contexte (Delignières, 1993a) qu'à la tâche stricto-sensu, sont supposées affecter en premier lieu l'état énergétique du sujet. Parmi ces variables "énergétiques", on peut citer certaines drogues (caféine, barbituriques, amphétamines), la privation de sommeil, le temps passé sur la tâche, l'heure du jour, la connaissance des résultats, etc...

L'effet de ces variables énergétiques sur le temps de réaction a été étudié par certains auteurs selon la méthode des facteurs additifs. Ces travaux ont montré que les effets étaient sélectifs, c'est-à-dire que l'effet d'une variable donnée ne se répercute pas sur l'ensemble des étapes de traitement, mais sélectivement sur une ou deux d'entre elles.

Sanders, Wijnen et van Arkel (1982) montrent que l'effet de la privation de sommeil est interactif avec celui de la qualité du signal, mais additif avec ceux de l'intensité du signal et de la compatibilité de la réponse. Frowein (1981b) obtient pour sa part un effet d'interaction entre privation de sommeil et

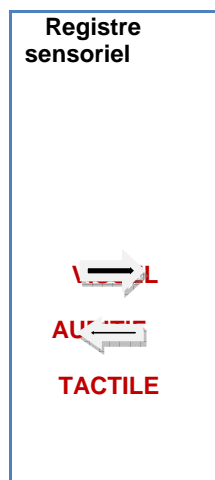
incertitude temporelle. La privation de sommeil affecterait donc de manière sélective les étapes d'identification du stimulus et d'ajustement moteur, mais serait sans effet sur l'étape de prétraitement et sur l'étape de sélection de la réponse.



Sanders (1983) propose un modèle cognitivo-énergétique tendant de rendre compte de ces résultats expérimentaux. Dans la logique des modèles basés sur le concept de ressource, Sanders admet que la rapidité de traitement dépend simultanément de la quantité d'information

à traiter, et de l'état énergétique du sujet. Selon l'auteur, les différentes étapes du traitement de l'information sont liées de manière sélective à trois types de réservoirs énergétiques, ou ressources.

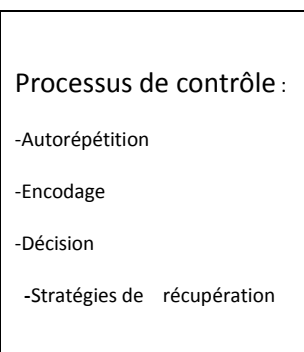
LE SCHEMA DU TRAITEMENT DE L'INFORMATION HUMAIN (D'après



Mémoire à long terme(MLT)

Mémoire à court terme (MCT)

ATKINSON et SHIFFRIN 1958).



Réponse

Le STI utilise des mémoires ou différents niveaux de stockage.
On reconnaît :

- **1er niveau de stockage** : la mémoire sensorielle où l'information est stockée sur une très courte durée.

Ex : on croise quelqu'un dans la rue, on la dépasse et on la reconnaît juste après. L'information dans ce contexte est gardée présente durant seulement quelques secondes et son traitement nous reste inconscient.

- **2ème niveau de stockage** : c'est la mémoire à court terme ou mémoire de travail, mémoire de l'instant. C'est une mémoire opérationnelle qui permet d'agir. Chargement du programme moteur pour agir. La mémoire à court terme permet de stocker l'information autant de temps que l'on reste vigilant et que l'on s'efforce de la garder présente à l'esprit. Progressivement l'information a tendance à s'effacer sauf si on continue à la cultiver, dans ce cas elle passe en mémoire à long terme.

- **3ème niveau de stockage** : mémoire à long terme. C'est la mémoire du sens commun qui est stocké très longtemps et qui perdure d'autant plus si on la rappelle de temps en temps. Elle stocke l'action sous forme de programme moteur.

Ex : lors d'une attaque en hand-ball, il faut comparer la situation présente avec une situation que l'on a déjà connue ce qui produit une action adaptée.

Chapitre 3 : psychologie de l'adolescence

Dans ce chapitre divers thèmes sont abordés :

La Définition et l'historique de la période de l'adolescence, et la Définition et l'historique de la psychologie de l'adolescent. L'acquisition des connaissances théoriques et appliquées sur la psychologie de l'adolescence et la compréhension de cette phase de la vie chez l'adolescent et son développement physique et hormonal (la puberté), son développement cognitif, intellectuel et son acquisition de la pensée formelle, et comprendre aussi son développement affectif, émotionnel et social. Nous abordons aussi la crise de l'adolescence et sa répercussions sur l'élève adolescent l'école : les difficultés scolaires, l'échec scolaire, les causes de l'échec scolaire et la relation enseignant-élève (adolescent) à l'école. Nous terminons ce chapitre par des propositions pour vaincre l'échec scolaire chez l'élève adolescent. Et proposer une méthode de communication avec les élèves adolescent.



« L'adolescence consiste à donner une forme Culturelle à une réincarnation qui pour appartenir à la nature doit revenir à la Culture. La fin de L'adolescence est l'aboutissement de ce Processus » A. Miller

1. Définition et historique de l'adolescence.

1.1 Définition de l'adolescence.

1. **L'adolescence** : (du latin *adolescencia*, de *adolescere*, « croître »). Période de la vie qui se situe entre l'enfance, qu'elle continue, et l'âge adulte. Cette période, que l'on dit « ingrate », est marquée par d'importantes transformations corporelles et psychologiques. Ce passage entre le monde de l'enfance et celui des adultes se fait, dans nos civilisations, sur de longues années. Ses limites, situées approximativement entre douze à treize (12 à 13) ans et dix-huit à vingt (18 à 20) ans, peuvent difficilement être précisées, car l'âge et la durée de l'adolescence varient selon les races, les sexes, les conditions géographiques et surtout les milieux socioéconomiques et culturels. (Sillamy Norbert, p 23 ; 1980).

2. **L'adolescence** : (du latin *adolescencia*.). Etymologie : âge de la croissance, période de la vie qui suit l'enfance et précède l'âge adulte. On peut y distinguer trois stades :

La préadolescence, période de transition durant laquelle débutent généralement les transformations pubertaires (environs 12-14 ans) ; **l'adolescence** proprement dite (environs 15- 17 ans) ; âge normal de la crise pubertaire et de la crise psychologique d'où naissent les conflits entre génération ; **la grande adolescence** (environ 18- 20ans) qui après la liquidation de ces conflits, aboutit à l'âge adulte. (Foulquié Paul, 1997).

3. **L'adolescence** : est avant tout une période longue (12 à 25ans) de conflit du développement. Elle est au centre de l'activité quotidienne et des préoccupations de l'élève durant toute sa scolarité. Durant cette période, le corps et ses activités sont au centre du processus d'accès à l'identité, du « je ».

L'adolescence est bien ce temps de remise en cause généralisée des acquis antérieurs, des certitudes et des constructions qui ont ponctué les phases de séparation / individuation de la première année (Winnicott, 1971) la période œdipienne de la troisième à la cinquième année ainsi que la phase de latence de la sixième à la onzième année. Ces différents stades participent à l'acquisition d'outils de contrôle et de régulations des processus psychologiques.

L'adolescence entraîne l'individu dans un travail psychique singulier, travail qui présente des facteurs communs avec la psychopathologie de la dépression. (Terme Pierre, 2002).

4. L'adolescence : est une phase de la vie humaine de transition entre l'enfance et l'âge adulte. L'adolescence démarre vers 13 ans en France. La poussée hormonale de l'adolescence provoque une déstabilisation de l'équilibre de l'enfance qui a des conséquences sur tout le champ de la personnalité. Cette phase est marquée par des changements physiques (puberté puis fin de la croissance), affectifs (modification de la vie relationnelle), intellectuels (compréhension de la vie et de sa vie) et psychiques (recherche identitaire, acquisition progressive de l'autonomie).

Dans l'espèce humaine, l'adolescence correspond à une particularité biologique. Comme chez la plupart des espèces animales de vertébrés, la croissance de l'individu n'est pas terminée avant la mise en route de la reproduction. L'adolescent est très différent des enfants de 6-12 ans.

Ces deux fonctions sont consommatrices d'énergie. Chez l'espèce humaine, la reproduction est possible avant la fin de la croissance, ce qui induit une forte consommation d'énergie, et souvent une grande sensation de fatigue à cet âge.

Cette fatigue adolescente est donc d'origine biologique, et ne doit pas être perçue comme de la paresse.

Le mot vient du verbe latin *adolescere* qui signifie grandir vers (ad: vers, *adolescere*: croître, grandir) ou du nom *adulescens*, le jeune homme.

5. L'adolescence : est une période longue dans les sociétés où l'acquisition d'autonomie est tardive : une scolarité longue retardant l'entrée dans la vie active.

Les âges de l'adolescence varient selon la culture :

Aux États-Unis, elle est considérée comme ayant commencé à l'âge de treize ans, et achevée à 19 ans, comme en Grande-Bretagne. On les appelle les teenagers.

Dans les pays occidentaux, cette phase se traduit souvent par des relations conflictuelles avec les parents, dont l'autorité est rejetée. Elle se traduit également par la fréquentation de groupes de «copains» élaborant une culture commune (musique, loisirs, sport par exemple). C'est une période pendant laquelle l'adolescent fait des expériences parfois extrêmes dans leur développement, cherchant à dépasser les limites connues. Certains s'enflamment pour la spiritualité, l'amour, l'expérience de la sexualité ou une moralité absolue, d'autres s'adonnent à la prise de substances ayant une action psychique (tabac, alcool, voire drogues douces et dures), enfin un petit nombre peut être tenté par des formes de criminalité. Parfois un même adolescent touche à toutes ces formes de découvertes.

En Afrique l'adolescence ne donne pas lieu en général à une remise en cause des relations avec les parents.

Le passage à l'âge adulte peut être marqué par une cérémonie formelle dans certaines cultures :

La tradition juive considère les membres de la communauté des adultes à 13 ans et cette transition est célébrée dans la cérémonie *bar mitzvah*, selon la jurisprudence islamique, les signes de l'âge de puberté, dans le calendrier hégirien, est de 15 ans chez les garçons et de 9 ans chez les filles.(en islam la

puberté apparaît à travers des signes physiologiques tel les menstruations chez la jeune fille)

Au Japon, il y a un jour de janvier consacré au « passage à l'âge adulte » (ou 成人式) (voir le calendrier japonais).

En Afrique et en Amérique latine l'adolescence est souvent l'âge de rites initiatiques qui renforcent l'intégration au monde des adultes. (Wikipedia, Gnu ,2008

1.2 Historique de l'adolescence.

1. L'adolescence : La notion d'adolescence est une notion toute nouvelle, l'histoire mentionne pour la première fois l'adolescence en tant que caractère social au XVIII siècle au travers d'écrits où sont exprimées des plaintes concernant des déprédations provoquées par des groupes de jeunes gens.

Bien sur cela ne veut pas dire que l'adolescence, aussi bien au niveau biologique que social, n'existait pas avant cela, mais à partir de cette période elle sera identifiée en tant que telle, la société la pose comme un état reconnu.

Dans les sociétés « primitives », les limites de l'adolescence sont nettement établies par les rites initiatiques, qui marquent le passage de l'enfance à l'âge adulte. La durée de l'initiation varie également, et parfois dans des proportions considérables : quelques semaines dans certaines tribus du Congo ou bien plusieurs années dans certaines tribus indiennes. Dans l'Antiquité, chez les Romains, l'adolescence se terminait officiellement vers l'âge de trente ans.

Dans les sociétés industrielles, on peut dire que l'adolescence commence vers l'âge de 11-12 ans jusqu'à, pour certains 40 ans. La fin de l'adolescence est marquée par la fin des études, le premier travail, l'armée, la naissance du premier enfant, ... cela est particulier à chaque individu. (Balegamire Bazilashe J., Marc P., Tricorne, 2000).

2. L'adolescence. : IL n'y a pas si longtemps, l'adolescence n'était pas reconnue par la collectivité. C'était un état individuel, de même que le troisième âge. Dans les cultures occidentales, l'adolescence est devenue phénomène de société. C'est un état à la fois enfantin et sérieux.

La provocation de la part des adultes est apparue chez les artistes avant et pendant la seconde guerre mondiale (romantisme, dadaïsme...), revendication contre toutes les institutions de la société (famille, état, église, armée, école...). A partir de 1950, les adolescents reprennent à leur compte toutes ces revendications, tous ces états d'âme. En 1960, émergence de la musique pour les exprimer. En 1970, en plus de la musique, l'opposition au monde adulte s'exprime par la politisation (concerts de soutien ou de protestation, chanteurs engagés politiquement). 1980, accès généralisé aux drogues que l'on partage pendant les concerts ou avant les manifestations. 1990: le refus des habitudes familiales s'exprimera à travers un comportement différent, par exemple alimentaire .En 2000, la grande incertitude face au chômage, à la difficulté de se loger, ainsi qu'une moindre protection des familles ou de la société des adultes les conduisent à recréer leur monde virtuel autant pour s'isoler de ceux-ci (jeux vidéo, ordinateurs...) que pour se retrouver entre eux (Internet, téléphone portable...). Les adolescents deviennent par ce biais accro de la technique et des médias.(cours de psychologie,2008).

3. L'adolescence : est généralement entendue comme la période de vie qui s'étend de la puberté à L'âge adulte. Les avis sur les limites d'âge de cette période sont très partagés mais on admet Généralement qu'elle commence aux alentours de 12 ans et se poursuit jusqu'à environ 18-20 Ans, quand les principales

transformations biologiques, psychologiques et sociales sont Accomplies.

Le terme « adolescent » n'est entré dans le langage courant qu'à la fin du 19ème

Siècle et c'est Dans les années 40 qu'il est devenu populaire. Cela dit, l'étymologie du terme remonte à L'Antiquité puisqu'il est composé de la racine latine « adolescent » qui, au participe présent S'écrit « adolescens » et signifie « en train de grandir », et au participe passé « adultus » ou « Qui a fini de grandir ».

On perçoit généralement l'adolescence comme une période de crise et de turbulences au cours de laquelle de nombreux paramètres sont remaniés. L'individu doit en effet gérer au mieux les Changements corporels qu'il subit, l'image de soi qui se trouve de fait modifiée, la recherche Et l'affirmation de son identité, les attentes des parents ainsi que la multiplication des rapports Sociaux. De tous temps on a cherché à établir des catégories d'âge pour distinguer les différentes étapes du développement humain. Ainsi, Françoise Dolto retrace le parcours de la jeunesse du Moyen Age à nos jours selon le modèle ci-dessous :

Moyen âge	Renaissance-XVIIIème	XIXème-1950	1960-1980	Fin XXème
-Le temps des héros	-Le temps des maîtres	-Le temps des timoniers	-Le temps des idoles	-Le crépuscule des dieux
-identification à la chevalerie	-identification aux savants	-Identification aux chefs de guerre	-identification aux stars éphèbes	-le groupe substitut du père
-conquérants	-grands navigateurs explorateurs	-Combattants de liberté	-chefs de bande	-collectif de classe
-rites d'initiations	-apprentissage	-fin de la république des professeurs	-ni dieu ni maître	-fin des idéologies
-collusion, pouvoir et mystique	-opposition, pouvoir et conscience	-révolutionnaires	-Retour du narcissisme	-culte du rassemblement
-croisés martyres et grandes causes	-génies		-Esthètes et prophètes	-Associations humanitaires

2. Définition et historique de la psychologie de l'adolescent

2.1 Définition de la psychologie de l'adolescent.

La psychologie de l'adolescent : est une branche de la psychologie qui s'intéresse spécifiquement à l'adolescent et aux transformations psychique, cognitives et sociales qui accompagnent les transformations physiologiques de la puberté.

Quelques considérations sur l'adolescence existent chez certains philosophes anciens. Pour Platon, la puberté s'accompagne de l'apparition des convictions et des capacités de compréhension, bases essentielles pour parvenir à l'intelligence et la raison propres aux adultes. D'autres, comme Aristote, estiment qu'entre 15 et 20 ans, l'individu est passionné, impulsif, courageux et idéaliste. Bien plus récemment, au XVII^e siècle, les programmes éducatifs commencent à intégrer les capacités intellectuelles propres à chaque période de la jeunesse. Le raisonnement devient l'enjeu éducatif entre 12 et 18 ans. En 1762, les réflexions pédagogiques de Jean-Jacques Rousseau aboutissent au livre *Émile ou De l'éducation*. Reflétant le nouveau regard de la société sur l'adolescent, Jean-Jacques Rousseau considère l'importance de la crise propre à cette période, marquée par le débordement des pulsions sexuelles et le bouleversement du corps et de l'esprit.

2.2 Historique de la psychologie de l'adolescent.

C'est à la fin du XIX^e siècle que ces prémices se transforment en réel intérêt scientifique et social. La psychologie va

considérer l'adolescence comme une seconde naissance (sur le plan psychique), une période particulièrement propice à la constitution de la personnalité, à la maturation sexuelle et au développement intellectuel. Certains, comme Stanley Hall ou Pierre Mendousse (*l'Âme de l'adolescent*, 1909 et *l'Âme de l'adolescente*, 1928), s'intéressent à des dimensions adolescentes telles que l'idéalisme, l'opposition, la mélancolie. Bien que Sigmund Freud l'ait théorisée au même moment en tant qu'étape clé du développement psychique, les psychanalystes vont assez peu intervenir sur la question adolescente. Ils sont surtout préoccupés par le développement sexuel infantile et les névroses adultes, jusqu'à ce que Pierre Mâle s'intéresse, dans les années 1960, aux manifestations normales et pathologiques de l'adolescence. Pour lui, cette période est celle de la réactivation du complexe d'Œdipe.

Au cours de la seconde moitié du XX^e siècle, la psychologie clinique et expérimentale s'attache à comprendre les changements liés à l'adolescence, son processus (ou crise) et ses dimensions développementales.

3. le développement de l'adolescent (élève) et conséquence en éducation.

3-1 Les tâches développementales de l'adolescent.

Selon Gaonac'h et Golder cette période de crise est marquée par différentes tâches développementales concernant l'élaboration des rapports au corps, des rapports à autrui et enfin du rapport à soi.

Type de rapport	Evènement	âge	Tâches
Rapports à autrui	Vie sociale	de 12 à 17-18ans	<ul style="list-style-type: none"> • Se défaire des liens de la dépendance avec les parents • S'engage dans les relations à proximité avec les pairs
Rapport à soi	Identité	de 13 à 19 ans	Se situer et se structurer à travers des enjeux cruciaux : <ul style="list-style-type: none"> • Les perspectives professionnelles • Les relations interpersonnelles • Le rapport à l'autre sexe • Les valeurs de croyances • Les plans de la vie

3.2 Le développement physiologique et hormonal de l'adolescent (élève).

Les auteurs précisent que la construction de l'image corporelle dépend de trois dimensions, à savoir les réalités biologiques, l'histoire personnelle du sujet et les pressions sociales.

De toute évidence l'adolescent voit son corps se transformer avec les désagréments que l'on connaît. L'acné fleurit sur les visages et le corps se trouve provisoirement disproportionné à

cause du décalage entre la taille et la prise de poids. Donc ce déséquilibre hormonal, c'est le phénomène de la puberté.

a. La puberté : Puberté (du latin pubertas ; de pubis, var, de pubes, »poil follet «. Ensemble des transformations psycho-organique, en relation avec la maturation sexuelle, qui marque le passage de l'enfance à l'adolescence. La puberté est précédée d'une période, dite « pré pubertaire », qui dure de un à deux ans, au cours de laquelle la croissance physique s'accélère et les caractères sexuels secondaires apparaissent. Ces phénomènes annoncent une transformation profonde de tout l'organisme, une modification de tous les tissus, du nombre et du volume des cellules, des hormones. (Sillamy Norbert, Bordas ; 1980). Le déséquilibre hormonal et le changement morphologique font que l'adolescent ne se reconnaît pas dans son corps, et se sent étranger : il ne se reconnaît plus dans le miroir. Alors que l'histoire personnelle de l'adolescent va déterminer l'estime de soi, celle-ci influençant également la construction de l'image corporelle.

b. Les Modifications pubertaires.

Les pressions sociales, englobent les normes idéales de beauté. Ainsi La jeune fille se fixe comme objectif de ressembler aux top-modèles qui couvrent tous les Magazines, s'astreignant de fait à un régime parfois dangereux. L'idéal masculin de son côté Est caractérisé par une activité sportive et une musculature imposante. Ces normes étant Difficiles à atteindre, surtout à un âge où on ne peut contrôler les changements naturels du Corps, l'image corporelle est souvent négative ce qui entache alors l'estime de soi.

La précocité pubertaire est appréciée différemment selon les sexes. Elle est pénalisante pour la jeune fille qui est victime de moqueries, mais s'avère être un avantage pour le garçon. De manière inverse, une puberté tardive est très pénalisante pour le garçon qui se sent isolé et Inférieur.

Nous allons d'abord aborder le développement pubertaire « organique » que l'on pourrait dire « normal ».

1. Chez la fille en moyenne en l'an 2000 (puisque des variations sont notées au cours du temps avec une avance séculaire) la puberté débute à 11 ans avec (stades de Tanner) :

- petit bourgeon mammaire et élargissement de l'aréole.
- quelque poils sur les grandes lèvres et le pubis.
- à l'échographie pelvienne, un utérus qui commence à se développer avec une longueur > 40mm. La ligne endométriale apparaît. Les ovaires ont un volume >3 ml avec plusieurs follicules.
- L'accélération de la vitesse de croissance débutera avec une prise de taille annuelle qui va passer de 5 cm/an avant la puberté à 8 à 9 cm /an
- La radiographie du poignet permet de visualiser l'apparition du sésamoïde du pouce qui correspond à un âge osseux de 11 ans et est le critère le plus commode du début de la puberté

Autour de 12 ans ce qui est le plus notable, c'est le pic de vitesse de croissance : 8 à 12 cm en un an, les premières leucorrhées, la pilosité axillaire, et à 13 ans (11-15) la ménarche suivie aussitôt du ralentissement de la croissance.

A 16 ans, l'aspect physique est adulte et la croissance n'est plus que de 1cm ou moins.

2. Chez le garçon, la puberté débute vers 12 ans avec le départ de l'augmentation du volume testiculaire : 4 à 6 mm.

- suivi quelques mois après de quelques poils à la racine de la verge,
- l'accélération de la vitesse de croissance débute
- vers 13 ans le pénis s'allonge. Une gynécomastie est souvent retrouvée, plus ou moins bien vécue, d'autant qu'elle est souvent associée à une séborrhée débutante et à de l'acné,
- le sésamoïde du pouce apparaît, ce qui permet à la radiographie du poignet de situer l'âge osseux à 13 ans et le vrai début de la puberté masculine

- La voix se modifie,
- Enfin à 14 ans (donc nettement plus tardivement que chez la fille) se fait le pic de vitesse de croissance : 10 à 15cm.

A 16 ans la pilosité faciale apparaît et la voix devient adulte. Le cartilage thyroïde fait saillie. Enfin à 18 ans la croissance staturale se finit avec un gain annuel de < 1cm. Pendant ce temps, la masse musculaire est passée de 27% du poids corporel à 10 ans à 44 %, ce qui est moins marqué chez la fille avec une répartition du tissu adipeux sous-cutané différente.

Ces critères morphologiques peuvent déjà à eux seuls être des sources de difficultés pour l'adolescent, puisque aussi bien une puberté précoce (avant 9 ans chez la fille, avant 11 ans chez le garçon) qu'une puberté différée peuvent provoquer des interrogations de l'adolescent sur son statut réel : pour se situer (et être situé) dans le groupe, il va faire davantage appel à son morphotype et à son âge pubertaire qu'à son âge chronologique. Les premières éjaculations vers le milieu de la puberté chez les uns, les premières règles chez les autres vont être plus ou moins l'objet d'interrogations sur le nouveau statut qui est en train de se mettre en place, avec la découverte d'un corps différent, parfois perçu comme étranger et donc souvent caché (voir les modes adolescentes tendant à dissimuler le corps derrière l'uniformisation), parfois rejeté jusqu'au pathologique

Le Pr. Patrick ALVIN, qui a été l'un des premiers pédiatres français à créer un service de médecine pour adolescents dans le service du Pr. Courte cuisse à Paris Bicêtre, en soulignant qu'il ne faut pas découper l'adolescent en tranches et que l'approche multidisciplinaire est primordiale, s'est penché sur les différents stades de la puberté et a proposé une classification **en 3 stades** :

- 1- **le début de l'adolescence** : filles 11-13 ans, garçons 12-14, où apparaît vraiment la différenciation des sexes
- 2- **la mi-adolescence** : filles 13-16 ans, garçons 14-17, où se fait comme on vient de le voir le plus important de la transformation physique et où d'une part se fixe la sexualisation, et d'autre part se construisent les règles sociales.
- 3- **la fin de l'adolescence** : 17-21 ans, où se réalise une certaine indépendance avec la fin des transformations physiques, mais où le développement psychique et social n'est pas encore consolidé.

3.3 Le développement psycho- social de l'adolescent.

Du point de vue de la relation à l'autre, l'adolescence est caractérisée par deux phénomènes

Essentiellement, à savoir le besoin d'indépendance par rapport à l'autorité et le désir d'appartenance à un groupe. D'un point de vue ethnologique, J. Bales (J. Bales, M. Dittusheim & P. Marc, n 34, 1995) nous apprend que :

- L'adolescent est reconnu comme socialement différent des autres classes d'âge dans 100% des cultures et sociétés.
- Il existe un mot spécifique pour le définir dans 40% de ces sociétés et un signe non verbal dans 80% des cultures.
- On sait encore que l'adolescent subit un rite d'entrée (du type séparation, marginalisation ou acceptation) dans 75% des cultures.
- Dans la majorité des cultures, l'adolescent passe 70% de son temps avec des adultes de même sexe contre seulement 10% avec des pairs de même sexe.

- Enfin, son comportement antisocial est systématiquement observé chez 45% des garçons contre 20% des filles.

Dans de nombreuses civilisations, l'entrée dans la vie sociale adulte est marquée par des rites d'initiation, qui ont pour but de préparer l'individu aux épreuves de la vie. A l'heure actuelle,

L'apprentissage social semble plus difficile que dans les sociétés primitives : La découverte de l'amour est accompagnée d'une quantité de problèmes à résoudre (expériences décevantes, sexualité, maladies sexuellement transmissibles,...). L'adolescent doit également faire face à de nombreuses inquiétudes concernant son avenir professionnel, sa relation avec ses parents. La perspective de fonder un foyer, etc. En bref tout devient un **NT**. Obstacle à franchir !

a. l'adolescent (élève) dans le milieu social et éducatif

Quel est le statut de l'adolescent, dans le milieu social et éducatif ?

1. L'adolescent se heurte à la contradiction entre la revendication de sa reconnaissance par le milieu qui l'entoure et sa recherche éperdue d'une autonomie qu'il considère comme devant lui être due, alors même qu'il revendique l'assistance morale et matérielle de ce même milieu. Les interdits jusque là plus ou moins acceptés (ou imposés) deviennent des contraintes inacceptables contre lesquelles, pour lui, la rébellion est légitime.
2. L'apprentissage occupe une grande partie de son temps, avec une scolarisation qui se situe entre le collège et le lycée, de la 4ème à la terminale. Il faut remarquer que l'on demande un effort intellectuel important à un moment, où la puberté, et la croissance staturo-pondérale est à son maximum, et donc tout se conjugue dans cette période de

la vie pour désorienter un peu plus l'adolescent de tous ces changements.

On distingue trois phases dans le comportement social de l'adolescent :

- **Phase d'opposition** : chez la fille, elle survient entre 12 et 13 ans et chez le Garçon entre 12 et 15 ans. Elle commence par un effondrement total de tout l'acquis moral et social de la période de latence. C'est un mouvement régressif au cours duquel l'adolescent est imprévisible, avec refus de tout ordre établi, vols, provocations... Il y a à la fois l'incapacité à domestiquer les désirs, et recherche du plaisir dans la transgression de l'interdit. On note aussi un mépris de tout ce qui représente l'ordre. Ceci a pour but une certaine prise de conscience de soi. Période du "*Je n'veux pas!*".
- **Phase d'affirmation du Moi** : chez la fille entre 13 et 16 ans, et chez le garçon. Entre 15 et 17 ans. C'est une période de revendication, de "*Je veux!*", avec demande d'indépendance, de liberté. C'est l'époque du conflit des générations. Il y a élaboration de systèmes nouveaux et meilleurs pour la société. Période de l'adolescence où on discute beaucoup. Mégalomanie, affabulation, idéalisation. Générosité et égoïsme.
- **Phase d'insertion** : chez la fille entre 16 et 18 ans, et chez le garçon entre 18 et 20 ans. L'adolescent s'identifie à l'adulte de façon stable, avec moins d'idéalisation. Il réalise son indépendance affective, et construit son indépendance économique. Il accepte réellement et sans ambivalence de se passer de ses parents. Cette phase d'insertion est facilitée avec l'accès au travail et à la relation de couple mais freinée quand la précarité ou le chômage s'installent. Il faut savoir que de plus en plus d'adolescents se retrouvent désormais à la rue, sans domicile fixe et

sans travail régulier: c'est un phénomène relativement nouveau, et qui prend de l'ampleur en ce début du 21^{ème} siècle.

Il est donc inévitable que la période troublée traversée entre 12 ans et 18 ans, certains disent même 25 ans, ne puisse se dérouler sans anicroches. Si nous avons pour certains oublié nos problèmes d'adolescence, nous ne pouvons de toutes façons pas nous y référer : si certains points sont évidemment communs, l'environnement social n'a plus rien de comparable avec ce que nous avons pu connaître. Si la littérature de ce siècle, des *Désarrois de l'élève Toërless* de Musil à *L'Attrape cœurs* de Salinger qui passionne encore la génération actuelle, peut rendre compte d'une certaine permanence de la psychopathologie de l'adolescence, il faut ré envisager le problème dans son actualité socio-économique. Le danger serait de méconnaître le nombre d'individus touchés et s'il est volontairement provoquant de dire que 99% des adolescents relèvent de la consultation psychiatrique, il n'en reste pas moins que les conséquences à long terme sont largement sous-estimés.

b- Les conduites à risques :

Ces conduites, qui traduisent à la fois le romantisme adolescent et l'angoisse profonde des métamorphoses subies, peuvent prendre des aspects variés.

- Chez l'adolescent qui trouvera son équilibre, cela se traduira par des exploits sportifs, une attirance pour les sports dits « de l'extrême », et permettra un épanouissement de la personnalité. Mais chez l'individu pour qui les mécanismes de protection endogène ou exogène ne joueront pas, la solitude et l'instinct de mort peuvent l'emporter : les accidents sont importants dans cette tranche d'âge, soit avec les deux roues soit, dès le permis passé, avec les 4 roues.

- L'agressivité vis-à-vis des autres peut aussi être classée dans ce cadre, avec chez l'adolescent une sous-estimation du préjudice causé à autrui.
- Les fugues, dans lesquelles nombre d'adolescents pensent trouver une liberté revendiquée. Mais, ayant rompu le lien économique et privé de la protection familiale, ils se trouvent entraînés dans des zones de vie à risque puisqu'ils deviennent des proies faciles.

3. 4 le développement cognitif de l'adolescent (élève).

À l'adolescence, le développement de la pensée et des capacités cognitives, initié durant **l'enfance**, se poursuit. Pour le psychologue **Jean Piaget**, célèbre pour sa théorie des stades de développement, qui caractérisent le processus menant à la pensée conceptualisée, l'adolescent entre 12 ans et 15 ans accède au stade de la pensée formelle et acquiert le raisonnement hypothético-déductif. Manipulant les concepts et les hypothèses, l'adolescent apprend à raisonner à partir des informations données (même verbalement) et à en déduire, de manière logique, les solutions recherchées. La pensée formelle a été largement étudiée après Jean Piaget, qui a surtout travaillé sur le développement de l'enfant. Alors que l'appréhension du réel occupait son fonctionnement mental durant l'enfance, l'adolescent devient capable de construire des projets et des théories, de favoriser les dimensions abstraites par rapport aux valeurs concrètes. Progressivement, il s'intéresse moins aux idées qu'aux relations qu'elles entretiennent. De plus, il prend peu à peu conscience qu'il a des convictions, des points de vue personnels, qu'il expérimente dans son environnement amical, scolaire ou familial. Toutes ces évolutions liées à la pensée formelle accompagnent le développement de fonctions cognitives comme la mémoire et le langage. On constate encore que sur le plan cognitif l'adolescent développe la pensée « formelle » qui lui permet de réfléchir sur des situations abstraites, détachées des objets concrets. Ceci donne lieu à de nombreuses interrogations du type « qui suis-je? », « pourquoi

suis-je ici? ». La Pensée domine donc à ce stade du développement et on assiste à une augmentation des Périodes de réflexion ou de rêverie.

3. 5 Le développement affectif et émotionnel de l'adolescent. (Élève).

Concernant le rapport à soi, l'adolescent se lance dans une importante « campagne » d'affirmation de soi. Il se cherche et veut construire son identité. Celle-ci trouve des origines

Bien antérieures à l'adolescence puisqu'elle est un enjeu dès la naissance. Le fait d'être un enfant désiré ou non a des conséquences importantes sur l'image de soi et donc sur la Construction de l'identité. De plus, lors des premières années de vie, l'enfant prend conscience de lui-même à travers sa relation avec la mère ; Il découvre son corps au moyen des contacts Physiques qu'il expérimente avec elle. On imagine alors l'ampleur des dégâts que peuvent Causer des relations ratées entre la mère et l'enfant lors des premières années de vie.

Au début de l'adolescence l'expression de soi est désorganisée mais à mesure qu'il accumule Les expériences, l'adolescent se constitue une identité sociale. La distinction entre le Moi et le Non Moi se précise grâce aux interactions nouvelles qu'il a avec les adultes. Celles-ci lui permettent de recevoir en miroir sa propre image et ainsi d'intérioriser petit à petit qui il est.

Cette affirmation de soi est très instable dans un premier temps et l'adolescent alterne des Comportements plus ou moins contradictoires.

L'adolescent est anxieux, déprimé, dépressif, inhibé. Il fait des actes antisociaux. L'aspect défensif ne réussit pas à retenir l'aspect émotionnel. Le côté oral se traduit par de la boulimie, de l'anorexie, et de l'avidité sur tous les plans (stade oral) Les pulsions anales reviennent à travers l'agressivité, le "*non!*",

modifiant tous ses rapports avec l'ordre, le pouvoir (accès au dossier (stade anal) . Retour aussi des pulsions phalliques et œdipiennes, se traduisant par une crise d'originalité autant physique que mentale (stade phallique) Réactivation des pulsions œdipiennes vis-à-vis des parents, créant des sentiments de "honte des parents", afin d'éviter la pulsion par une attitude inverse .Critique de ce que sont les parents. Plus il se sent dépendant d'eux, plus il sera agressif vis-à-vis d'eux. Les parents ne peuvent rien pour l'aider car c'est leur présence même qui crée le conflit.

A cet âge là, il n'est pas rare que l'individu tienne un journal secret et vif dans deux mondes. Le premier serait celui de la réalité et le second une sorte d'asile intérieur où l'adolescent

Trouverait refuge lorsque la réalité extérieure le déçoit. Ce monde intérieur est alimenté de **rêverie**, de secrets, de réflexion, d'isolement, de communication avec soi et de divers

Sentiments. L'imagination prend également une part importante dans la vie mentale de l'adolescent. Celui-ci se construit une identité à travers des personnages auxquels il souhaite ressembler. Les chanteurs, acteurs ou autres sportifs deviennent alors des idoles et des modèles. Bien souvent lorsqu'on parle d'adolescent on associe des événements ou des termes assez peu **flatteurs**. On pense alors à « **rébellion** », « **conflits** », « **délinquance** », etc. Pourtant tous les enfants ne connaissent pas une adolescence aussi tumultueuse. Pour schématiser de manière grossière on peut distinguer deux profils types d'adolescents :

- Le «révolutionnaire » : il est animé par un attrait pour ce qui est nouveau voire Interdit et souhaite se distinguer de l'adulte. Cela se manifeste par une certaine excentricité dans le langage, les vêtements et le comportement.

- Le « rectiligne »: son affirmation de soi se fait sans bruit, ses activités sont plus souples que celles du révolutionnaire, en d'autres termes il est mieux adapté à la vie réelle. Son imagination est moins prononcée, il est plutôt un homme (une femme) d'action.

4. La Crise de l'adolescence

Cette période est décisive à plus d'un titre, tant le changement est important. Il va s'agir pour l'adolescent de construire des processus identitaires stables, tout en s'affranchissant de ses parents, en investissant de nouveaux centres d'intérêt et de nouvelles relations, et en adoptant une identité sexuelle.

Pour de nombreux psychanalystes, si tout se prépare durant les premières années de la vie, tout se joue réellement à l'adolescence. En 1936, Maurice Debesse parle de « crise d'originalité juvénile » : l'adolescent prend conscience de lui-même d'une manière totalement nouvelle, ce qui s'accompagne d'une très forte affirmation de soi et d'une révolte à l'encontre des adultes et des institutions. Pierre Mâle, dans une perspective psychanalytique, soutient au début des années 1960 que la crise juvénile est marquée par la difficulté à affronter la réalité de son soi et de son corps, et par l'entrée dans la **sexualité active**, avec la masturbation, source fréquente de culpabilité mêlée de fierté et de sentiment de fragilité. Le psychologue **Erik Erikson**, en 1968, avance que le développement de l'individu repose sur huit stades, associés à des crises spécifiques. La crise identitaire concerne le cinquième stade, à l'adolescence. Son bon déroulement dépend de l'acquisition d'un sentiment d'unité interne, et de l'inscription dans le temps et l'environnement.

Avant d'arriver à un nouvel équilibre tant physiologique que psychologique, l'adolescent expérimente de nombreux changements : ses goûts évoluent, en matière de relations sociales ou d'activités extrascolaires ; son comportement se

manifeste par des moments plus ou moins fréquents d'indifférence ou d'opposition ; son caractère se modifie, passant d'ouvert à taciturne par exemple. L'accès à la maturité passe donc par des transformations qui, si elles peuvent s'avérer pénibles à vivre pour l'entourage proche, sont aussi vécues difficilement par bon nombre d'adolescents.

5. L'indépendance et l'appartenance, deux mouvements contradictoires.

Revenons maintenant à la tâche développementale qui consiste à trouver sa place dans la vie Sociale. Comme nous l'avons annoncé plus haut, cette tâche s'oriente vers deux directions. Parfois contradictoires, à savoir conquérir son indépendance (par rapport à l'autorité) et Constituer un nouveau groupe d'appartenance, autrement dit reproduire un schéma de **dépendance**.

L'adolescent est en train de se construire en tant qu'adulte et l'autorité quelle que soit représente une atteinte à sa liberté. Les parents contrôlent les comportements, les fréquentations et souvent l'orientation scolaire ou professionnelle. L'école impose un programme et contraint à un travail régulier. Cette autorité est vécue comme pesante et généralement sa nécessité n'est pas bien comprise par l'adolescent. Il s'essaye alors à la Contester de manière plus ou moins virulente. Cette tendance à dire « Non » peut se manifester par l'imitation de comportements réservés à l'adulte (tabac, alcool, drogue,...) ou par la contre imitation du modèle attendu.

Pour marquer sa différence par rapport à ce monde adulte et autoritaire, l'adolescent éprouve le besoin de vivre en « **bande** ». Il y trouve, l'amitié, la solidarité et la compréhension. Ces Pairs connaissent généralement les mêmes difficultés et

ensemble ils tentent d'introduire de Nouvelles normes. L'appartenance au groupe repose ainsi sur par exemple:

Une forme caractéristique de la vie en bande durant l'enfance est le scoutisme. Il repose sur le regroupement et Un sentiment d'appartenance très fort s'exprime au travers des activités collectives, des chants, de la devise, des Costumes, de l'insigne et des mots de passe

- ✚ -Des goûts en commun (musique, cinéma, jeux,...), une mode vestimentaire commune, en ce moment casquette, jeans larges, baskets,...
- ✚ -Des loisirs communs tels que surf des neiges, roller skate, jeux vidéos, basket-ball, Football,...
- ✚ -Des comportements d'opposition dans certains cas, à savoir la consommation d'alcool, de cigarettes, de marijuana,...

Le modèle de référence de l'adolescent d'aujourd'hui est un modèle qui nécessite une certaine aisance financière. En effet pour s'offrir les vêtements de marque à la mode, les équipements de sports nécessaires à la pratique du surf ainsi que les dernières consoles de jeux vidéo, il faut de l'argent, beaucoup d'argent. Pour se le procurer, le jeune homme ou la jeune fille peut s'adresser à ses parents ou se mettre en quête d'un « petit » travail, qui peut représenter par ailleurs un symbole d'indépendance. L'ennui est que cette activité supplémentaire peut nuire à la scolarité. Il est donc si difficile de pouvoir accéder à la reconnaissance des pairs que cela peut provoquer un sentiment d'injustice et un besoin de révolte contre la société inégalitaire.

6. les facteurs de déresponsabilisation.

Lutte, auteur de « Supprimer l'adolescence, essai sur la condition des jeunes » (1982), avance Que la société industrielle pourrait être à l'origine, du moins en partie, de la crise observée à L'adolescence. Il explique que le jeune

individu n'y est plus pris en charge comme c'était le cas dans les sociétés précédentes. En effet, dans la plupart des familles les deux parents travaillent en dehors du foyer, laissant ainsi les adolescents seuls pendant des périodes importantes de la journée. D'autre part, les adolescents étaient autrefois initiés plus tôt à la « vie adulte », notamment grâce à l'apprentissage. Aujourd'hui la durée des études augmentent et simultanément le temps passé au sein du foyer familial. Ainsi le passage de l'école à la vie active ne se fait plus de manière « brusque » comme autrefois. On assiste aujourd'hui à l'émergence d'une période de latence pendant laquelle les jeunes restent dépendants de leurs parents et connaissent même parfois le chômage. Ceci a pour conséquence d'éloigner l'adolescent de ses responsabilités. Il est toujours plus dépendant et peine à trouver ses marques dans une société d'adultes. De nos jours plutôt que d'être immergés dans un monde d'adultes, les jeunes sont confinés dans un monde d'adolescents qui manquent de repères et de cadre stable.

7. Les sources de tension entre parent et adolescent

La profession tout d'abord est souvent sujet de désaccord. C'est généralement aux parents que revient la décision finale concernant l'orientation scolaire ou professionnelle. Si cette décision est conforme aux désirs de l'enfant tout se passe pour le mieux. En revanche si les parents refusent le choix de l'enfant, les relations deviennent houleuses. L'amour est également un sujet délicat pour l'adolescent. Il est en train de découvrir l'intimité avec un(e) partenaire et cette nouvelle relation appartient à son jardin secret. Il perçoit donc les nombreux interrogatoires de ses parents comme inquisiteurs.

Les tensions au sein du couple parental (crise de milieu de vie des parents) ou le divorce des parents (actuellement un couple sur trois divorces) peuvent également être des facteurs déstabilisants. L'adolescent perd ses repères et les parents trop impliqués dans leur séparation, relâchent l'attention sur leurs

enfants. Il n'existe donc plus de cadre auquel l'adolescent puisse se référer pour savoir s'il adopte les bons comportements ou non.

8 .L'adolescent (élève) et l'école

1-Les fonctions de l'école

L'école remplit deux fonctions très importantes dans le développement de l'adolescent. Une première fonction est dite cognitive et la seconde sociale.

1.1. La fonction du développement cognitif :

Débouche sur l'acquisition de la pensée formelle. Pour ce faire l'école doit susciter l'activité et la participation de l'élève. Elle peut encore privilégier l'apprentissage par la découverte plutôt que par la démonstration.

a. le développement de la pensée formelle à l'adolescence

Selon **PIAGET**, l'intelligence constitue une forme particulière d'adaptation de l'organisme, les interactions que l'individu entretient avec son environnement sont dictées par une recherche d'équilibre entre les données du monde extérieur et les formes qu'adopte l'intelligence pour l'appréhender et le comprendre. Au cours du développement, la pensée s'organise progressivement en système ou structure de plus en plus complexes et l'étude génétique de l'intelligence se donne pour tâche de cerner les divers stades qui caractérisent cette recherche constante d'équilibre. Quatre stades ont été identifiés dans le développement cognitif :

- Le stade sensori-moteur (0à2ans)
- Le stade intuitif ou préopératoire (2à7/8 ans)
- Le stade opératoire concret (7/8 à 11/12 ans)
- Le stade opératoire formel (11/12 à 14/15 ans)

L'accès à la pensée hypothético-déductive La structure combinatoire La maîtrise de la réversibilité : le groupe INRC
Maîtrise de 4 opérations logiques reliées entre elles :
l'identité, la négation, la réciprocité et la corrélativité.

Le problème de la généralisation de la pensée formelle à l'adolescence

. Généralisation du stade opératoire formel à l'adolescence selon PIAGET : point de controverse.

En 1972, PIAGET estime que tout individu normal peut accéder au stade des structures formelles à la condition que son environnement social et l'expérience acquise assure l'alimentation cognitive et la stimulation intellectuelle nécessaires à une telle construction.

L'accès à la pensée formelle : l'effet de l'expérience scolaire le rôle du sexe sur le développement cognitif à l'adolescence. Si on n'observe pas de différence dans les performances cognitives de filles et des garçons au cours du stade de la pensée concrète, les écarts se creusent en faveur des garçons lors du passage à la pensée formelle. La pensée formelle et la problématique de l'adolescence

b. L'évaluation de l'intelligence à l'adolescence

La stabilité du Q.I. : rapport entre l'âge mental, mesuré par des épreuves spécifiques à un âge donné et l'âge chronologique. Origine sociale et développement intellectuel.

Problème : certains adolescents ont développé des habilités qui ne sont jamais mesurées par les tests. (Claes.Michel ,2008)

2.. La fonction du développement social.

Réside dans le fait que, par sa taille et ses interactions Sociales, l'institution scolaire préfigure le monde adulte. L'adolescent y fait également l'expérience de l'acquisition de statuts (performances scolaires, popularité dans le groupe, succès auprès de l'autre sexe,...).

L'école par son règlement très contraignant est vécue comme un obstacle à la liberté, à l'indépendance. Il est donc aisé de comprendre pourquoi l'adolescent s'y révolte. Toutefois

Quand on interroge les élèves sur le type de professeurs qu'ils préfèrent, on s'aperçoit qu'ils n'ont que peu d'estime pour ceux qui ne savent pas se faire respecter. On peut comprendre cela comme un besoin que l'adolescent a de se révolter dans un cadre qui l'empêche malgré tout de prendre n'importe quelle direction. Ce cadre est donc sécurisant.

Une façon de combiner les désirs d'indépendance et d'autorité est de favoriser les activités créatives ou les travaux de groupe par rapport à des programmes trop stricts et individualistes. En d'autres termes il faut laisser à l'élève une certaine marge de manœuvre dans un cadre contenant les éventuels dérapages. On dit généralement qu'il faut instaurer un processus directif au sein duquel les contenus peuvent être traités de manière participative.

9. l'adolescent (élève) et l'échec scolaire :

a. Définition de l'échec scolaire :

L'échec scolaire désigne le phénomène des élèves quittant les systèmes scolaires modernes sans qualification ou diplôme et plus largement les difficultés d'apprentissage. Ainsi, la notion d'échec scolaire est complexe car elle est au croisement de plusieurs disciplines (sociologie, psychologie, pédagogie, etc.) et pôles d'intérêt (politique, économique, etc.). L'échec scolaire change de définition selon le point de vue d'où l'on se place. "

b. Qu'est-ce que l'échec scolaire ?

Si votre enfant ne réussit pas à apprendre ou s'il apprend avec plus de difficultés que les autres enfants de son âge, s'il ne peut s'intégrer à une communauté scolaire en raison de troubles du comportement ou de troubles relationnels, les parents, les enseignants vont parler d'échec scolaire. En effet, l'école a deux missions essentielles à accomplir :

- Une mission d'éducation qui aide l'enfant à devenir un citoyen,
- -Une mission d'instruction qui permet à l'enfant d'acquérir des savoirs.

Par ailleurs, il y a souvent interaction entre ces deux fonctions de l'école : un élève qui ne réussit pas à acquérir les savoirs de son âge va, par réaction, se démotiver et va présenter des troubles du comportement à l'école.

Inversement, un élève présentant des troubles du comportement qui se manifestent par des difficultés à se concentrer, des rêveries ou qui va adopter des conduites agressives à l'égard de ses camarades ou des réactions d'opposition envers ses enseignants va, par ricochet, présenter des troubles des apprentissages. Une trop grande inhibition dans la relation aux autres peut aussi considérablement gêner les acquisitions des savoirs.

10. Quelles sont les causes de l'échec scolaire ?

Il est très difficile de déterminer la causalité en matière d'échec scolaire. Certains invoqueront des causes génétiques, neurologiques, des causes sociologiques ou des causes psychoaffectives.

a. Les causes biologiques ou génétiques :

Si ces causes sont indéniables dans certaines anomalies chromosomiques qui amoindrissent considérablement le développement cognitif et affectif de l'enfant (trisomie 21 ou autres anomalies génétiques), il est plus contestable de les

invoquer lorsqu'il s'agit de difficultés révélées par l'entrée dans les apprentissages de base, difficulté à **lire** et à **écrire** surtout. Pour certains, ce trouble appelé "**dyslexie**", s'origine dans un dysfonctionnement neurologique. Malgré les nombreuses recherches dans ce domaine qui s'appuient sur les nouvelles techniques d'investigation du fonctionnement de cerveau, la preuve absolue n'a toujours pas été apportée.

b. Les causes culturelles ou socio-économiques :

L'échec scolaire est en effet inégalement réparti selon les classes sociales. On va parler de fatalité sociologique ou de reproduction de l'échec d'une génération à une autre. S'il est indéniable que les enfants issus des classes supérieures ont plus de chances de se retrouver à l'université ou dans les grandes écoles, certains enfants issus de milieux défavorisés peuvent malgré tout bien réussir à l'école.

c. Les causes psychoaffectives :

Un élève peut se trouver en échec scolaire à cause d'un environnement affectif peu favorable. C'est ce qu'on observe quand un événement familial bouleverse la vie de l'élève : divorce des parents, décès d'un membre de la famille, naissance d'un nouvel enfant...Mais dans ce domaine, il n'existe pas non plus de fatalité. Certains élèves dont les parents ont divorcé ou qui ont une nouvelle petite sœur ou un nouveau petit frère ne voit pas, pour autant, leurs résultats scolaires baisser.

L'échec scolaire est certainement soumis à de multiples facteurs. Plutôt que de chercher une causalité linéaire : tel facteur provoquant l'échec scolaire, on peut supposer que ce sont une multitude de facteurs qui interagissent les uns avec les autres lorsque l'élève est en difficulté à l'école.

11. Des propositions pour vaincre l'échec scolaire

Pour apporter de l'aide, il vaut mieux essayer de comprendre le problème en fonction de l'histoire personnelle de l'élève qui est toujours une histoire singulière, c'est -dire qu'elle ne ressemble à aucune autre.

Les enseignants, les parents, désireux d'aider l'élève à dépasser sa difficulté qui l'empêche de réussir normalement à l'école devront s'interroger en fonction de l'histoire de vie de l'élève, de sa façon de réagir face à cette difficulté. Il faut donc avant tout être à l'écoute de l'élève, lui demander ce qu'il pense de son échec, lui expliquer les différents moyens qui pourraient être mis en œuvre pour l'aider.

- Il faut essayer d'agir dès que la difficulté apparaît car il faut être conscient que les choses s'arrangent rarement d'elles mêmes.
- La première démarche est de demander un rendez-vous avec l'enseignant. L'élève doit pouvoir assister à tout ou partie de ce rendez-vous. Il verra ainsi que ses parents et ses enseignants se mobilisent autour de son problème et qu'il ne va pas rester seul devant ses difficultés. Cela va l'aider à reprendre confiance en lui, c'est un facteur très important qui sera un atout majeur pour résoudre son problème.
- Il faut essayer de réfléchir à plusieurs à cet échec, rapprocher les points de vue des enseignants, des parents, ainsi que celui des enseignants spécialisés qui sont à l'école pour apporter de l'aide, ou faire appel, quand c'est nécessaire à une aide extérieure à l'école.
- **-Un enseignant spécialisé** pour l'aide scolaire en petits groupes d'élèves. Cet enseignant, appelé aussi maître ou maîtresse d'adaptation, aide les élèves qui ont une difficulté à aborder les apprentissages mais qui n'ont pas de troubles du comportement. Cet enseignant va essayer de donner à l'élève des outils méthodologiques : apprendre à apprendre. C'est-à-dire, savoir lire une consigne, savoir rechercher dans un dictionnaire etc. Cet enseignant travaille avec un petit groupe d'élève. Il peut

donc apporter une aide plus individualisée que l'enseignant qui travaille avec toute la classe. L'élève va peu à peu reprendre confiance en lui.

- **-Un enseignant en rééducation** qui a pour objectif de restaurer chez l'élève le désir d'apprendre et l'estime de soi l'aidera en lui proposant, dans la plupart des cas, des activités ludiques. Ce rééducateur peut travailler avec un petit groupe d'élèves mais il peut aussi aider l'élève par une prise en charge individuelle.
- -Le psychologue scolaire qui peut proposer un bilan à l'enfant ou l'aider grâce à des entretiens réguliers.

Si ces aides apportées dans le cadre de l'école ne sont pas adaptées à la difficulté de l'élève, d'autres spécialistes extérieurs à l'école peuvent intervenir.

L'orthophoniste peut aider l'élève qui a des difficultés en langage. Elle peut aussi être efficace dans le domaine de la langue écrite : lecture, orthographe...

La psychomotricienne intervient quand l'élève est maladroit avec son corps. Élève ainsi aidé sera mieux dans son corps et dans sa tête.

Les psychologues ou les pédopsychiatres peuvent proposer des thérapies qui permettent à l'élève d'exprimer ses difficultés pour mieux les dépasser.

En effet, chez l'élève, la situation peut évoluer dans le bon sens, car les difficultés ne sont pas figées. C'est ce qui peut encourager les parents et les élèves à entreprendre une démarche quand il y a un problème quelconque. Ce qui est important, c'est de ne pas laisser l'élève seul devant sa difficulté. Pour autant, il serait vain de rechercher des responsabilités des uns ou des autres. Il vaut mieux regarder le problème en face et essayer de le résoudre. C'est l'attitude la plus positive qui permet, le plus souvent, une bonne évolution.

12. Communiquer avec les adolescents (élèves).

Les élèves disent également qu'ils aiment être compris, que leur forme de maturité soit prise en considération. Cet aspect semble important surtout lorsque l'on sait que la plupart des adultes ne savent pas écouter les plus jeunes. Selon Thomas Gordon, une bonne relation Maître - élève doit reposer sur cinq principes fondamentaux :

- La franchise : pouvoir s'exprimer librement.
- Le souci des autres : se sentir estimé.
- La solidarité : plutôt que dépendance et soumission.
- L'individualité : pouvoir épanouir sa créativité.
- Le respect des besoins de l'autre : éliminer les privilèges et frustrations.

Thomas Gordon a également identifié douze obstacles à la communication qui peuvent intervenir lorsqu'un individu vous parle d'un problème qu'il rencontre. Ces obstacles ne sont pas spécifiquement liés à la relation maître - élève mais s'y appliquent toutefois très bien :

- **Donner des ordres, commander** : cela revient à restreindre la liberté d'action du destinataire, ce qui n'a d'autre effet que de le pousser à faire le contraire ou de générer de la colère.
- **Avertir, mettre en garde** : ce type de message ressemble au précédent mais il est en plus accompagné d'une menace. La contrainte est encore plus grande, la liberté est encore plus réduite, l'élève se sent de moins en moins écouté.
- **Faire la morale, prêcher** : une fois que l'adolescent s'est retrouvé dans une situation délicate il est de toute façon trop tard pour revenir en arrière. rien ne sert alors de faire la morale, d'autant plus que l'adolescent est souvent capable de se rendre compte par lui-même qu'il a fait une erreur.

- **Suggérer des solutions, conseiller** : donner des conseils peut sembler bénéfique mais cela a un effet déresponsabilisant qui ne rend pas service à l'élève. D'autre part pour donner de bons conseils il faut connaître tous les paramètres de la situation, ce qui est rarement le cas. Si l'adolescent applique la solution proposée et qu'elle s'avère peu pertinente, vous serez la cible de ses reproches. Vous éprouverez alors du ressentiment face à cet adolescent qui ne reconnaît pas l'aide que vous essayez de lui témoigner.
- **Argumenter, persuader par la logique** : pour persuader quelqu'un il faut que celui-ci ait envie d'apprendre quelque chose, s'intéresse à l'argumentation. Or l'adolescent qui a des soucis est angoissé, il n'est donc pas en mesure de recevoir cette information.

Prenons un exemple : « ce qui t'arrive n'est pas si grave, pense à tous ceux qui sont bien plus malheureux que toi, qui n'ont rien à manger, qui ont perdu un proche,... »

Cette argumentation revient clairement à dire « ton problème est un faux problème, Arrête de te plaindre », rien d'étonnant alors à ce que l'adolescent se sente incompris et se renferme sur lui-même.

- **Juger, critiquer, blâmer** : ce message a pour effet de dégrader l'estime de soi de celui qui le reçoit. L'adolescent se sent incompetent, stupide, inférieur.
- **Humilier, ridiculiser** : on voit tout de suite les limites d'un tel message qui ne peut que renforcer la dégradation de l'estime de soi.

- **Psychanalyser, diagnostiquer** : l'analyse donne l'impression que le maître sait tout ou a la possibilité de tout savoir sur la personnalité et l'intimité de l'élève. Ce dernier se sent mis à nu et se replie donc sur lui-même pour se protéger. La communication est fermée et l'élève n'a pas trouvé de soutien.

- **Complimenter, approuver** : il peut paraître étonnant qu'un compliment soit néfaste, pourtant dans le contexte de l'adolescent qui souffre, ce type de message est maladroit. L'adolescent dont l'estime de soi est dégradée n'a que faire de s'entendre dire qu'il est intelligent, beau, brillant ou autre. Il ne se vit pas comme cela et ne peut donc pas être d'accord avec ces compliments. Une nouvelle fois il se sent incompris.

- **Rassurer, consoler** : « ce n'est rien, tout va s'arranger, tu verras dans une semaine tu n'y penseras plus ». Ce message est en fait un moyen de fuir la situation qui est présentée. L'adolescent se dit que le maître n'a que faire de ses soucis, il ne se sent pas respecté, pourquoi devrait-il alors respecter son professeur ?

- **Enquêter, questionner** : le principe même d'une bonne écoute est d'éviter toute question. L'adolescent souhaite s'exprimer mais à son rythme et seulement s'il se sent en confiance. Poser des questions est inquisiteur, le destinataire a le sentiment qu'on lui vole son intimité.

- **Dévier, blaguer, esquiver** : de la même manière que les consolations, les blagues reviennent à dire « il n'y a pas de problème, il ne faut pas s'en faire ». Pourtant L'adolescent a besoin qu'on écoute son histoire et qu'on y

croit. Ces messages ont des effets néfastes au sein de la relation et ils donnent l'impression de ne pas être entendu. Les problèmes semblent minimisés alors qu'ils font réellement souffrir celui qui les vit. Ce dernier en vient à la conclusion qu'il est entièrement responsable de ce qui lui arrive et qu'il n'a qu'à changer son comportement ou son opinion. En utilisant l'écoute active, il est possible de faciliter la communication avec un élève adolescent.

Les règles suivantes sont à la base de cette technique :

- S'armer de patience : montrer que nous avons du temps à consacrer à celui qui veut nous faire part de son problème.
- Accepter les sentiments qui sont exprimés en évitant de les juger, critiquer,...
- Ne pas poser de questions, l'adolescent doit rester maître du débit.
- Reformuler pour montrer qu'on est attentif et que l'on comprend.
- Ne pas donner de conseils car on ne connaît jamais tous les paramètres de la situation.
- Etre présent pour l'élève ne signifie pas lui donner accès à notre vie privée.
- Ne pas trahir sa confiance, respecter la confidentialité. L'écoute active semble indiquée pour gérer les situations problématiques des adolescents.

Conclusion

Lorsque l'aide apportée correspond à la problématique des élèves, les progrès apparaîtront si le suivi proposé à l'élève est régulier et si les parents ont confiance dans le spécialiste qui est chargé de cette aide.

En effet, chez l'élève, la situation peut évoluer dans le bon sens, car les difficultés ne sont pas figées. C'est ce qui peut encourager les parents et les élèves à entreprendre une démarche quand il y a un problème quelconque. Ce qui est important, c'est de ne pas laisser l'élève seul devant sa difficulté. Pour autant, il serait vain de rechercher des responsabilités des uns ou des autres. Il vaut mieux regarder le problème en face et essayer de le résoudre. C'est l'attitude la plus positive qui permet, le plus souvent, une bonne évolution.

Les élèves adolescent ont besoins aujourd'hui d'éducateurs qui les accompagnent sur les chemins de sortie de l'enfance, comme le signifie l'étymologie du mot éducateur : ExDucere.