





UE : PSYCHOPEDAGOGIE GENERALE

ECUE : DONNEES FONDAMENTALES DU PROBLEME DE L'EDUCATION

FILIERE : CAP/CAFOP PSYCHOPEDAGOGIE

CREE PAR KOUDOU OPADOU, PROFESSEUR DES UNIVERSITES

PLAN DU COURS

INTRODUCTION

I- MANIFESTATIONS

- 1. DIFFICULTES A LANGAGE ORAL**
- 2. DIFFICULTES EN LECTURE**
- 3. DIFFICULTES EN L'ORTHOGRAPHE ET A CALLIGRAPHIER**
- 4. DIFFICULTES EN MATHEMATIQUES**
- 5. DIFFICULTES D'ORDRE COGNITIFS**

II FACTEURS

1 FACTEURS INDIVIDUELS

- 1-1 FACTEURS PHYSIQUES**
- 1-2 FACTEURS LIES AU DEVELOPPEMENT DU LANGAGE**
- 1-3 FACTEURS LIES AU TRAITEMENT DE L'INFORMATION ET A LA MEMOIRE**

2 FACTEURS D'ORIGINE SOCIALE

- 2.1 INEGALITES SCOLAIRES**
- 2.2 EDUCATION FAMILIALE**

3 FACTEURS COGNITIFS

4 FACTEURS CONATIFS

- 4.1 MOTIVATION**
- 4.2 ATTRIBUTIONS**

5 FACTEURS FAMILIAUX 6- FACTEURS SCOLAIRES

BIBLIOGRAPHIE

INTRODUCTION

Les difficultés d'apprentissage sont un terme générique qui renvoie à un groupe hétérogène de problème se manifestant par les difficultés importantes dans l'acquisition et l'utilisation de l'écoute de la parole, de la lecture, de l'écriture de la mathématique. Les difficultés d'apprentissage sont également des difficultés à utiliser des stratégies cognitives. Au primaire, il s'agit de l'élève dont l'analyse de sa situation démontre que les mesures de remédiation, mises en place par l'enseignant (e) ou par les autres intervenants au cours d'une période significative ne lui ont pas permis de progresser suffisamment dans ses apprentissages.

I. DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE SCOLAIRE : MANIFESTATIONS

1. Difficultés liées à langage oral

Le langage oral est une base importante pour les autres acquisitions à l'école. Les déficits dans ce domaine peuvent se présenter au niveau de la réception (écoute) ou de l'émission dans le processus de communication. Un vocabulaire pauvre et d'importantes difficultés en prononciation entraînent des problèmes relatifs à la compréhension du vocabulaire et des textes utilisés à l'école. Des lacunes dans l'acquisition de la conscience phonologique (sensibilité aux sons et habilité à jouer le son des mots) serait l'un des principaux facteurs des problèmes ultérieurs en lecture.

2. Difficultés en lecture

Les difficultés sérieuses à la lecture entraînent de graves conséquences pour l'ensemble de la scolarité d'un élève. La plupart des matières utilisent ce support pour transmettre l'information. Des problèmes sérieux en lecture occasionnent également des difficultés en orthographe. Pour bien saisir la nature des difficultés en lecture, il importe de bien identifier ses composantes : connaissance du système écrit – mouvement des yeux et leur fixation appropriée – attention du lecteur – extraction de l'information du texte – décodage et compréhension de l'information.

3. Difficultés en l'orthographe et à calligraphier

Plusieurs élèves éprouvent des difficultés en orthographe, en écriture ou encore dans les deux domaines à la fois. La plupart du temps, l'élève qui connaît des difficultés en lecture le connaît aussi en orthographe. Mais l'inverse n'est pas nécessairement vrai ; de bons lecteurs peuvent éprouver des difficultés à orthographier correctement. Certains élèves ont également

des difficultés à calligraphier correctement les textes demandés. L'écriture est laborieuse et mal habile. Les problèmes d'orthographe et de calligraphie apparaissent simultanément ; l'élève qui a des problèmes sérieux en orthographe risque d'être perturbé sur le plan émotif par cette situation ; il est plus contracté, il doit concentrer son attention à la fois sur l'orthographe et sur la calligraphie ; la tâche n'est pas facile.

4. Difficultés en mathématiques

La mathématique ce n'est pas simplement compter ou faire des additions, des soustractions ; elle implique la capacité de raisonner et de résoudre des problèmes ; elle inclut la statistique, la probabilité.

5. Difficultés d'ordre cognitifs

Il s'agit de difficultés de raisonnement qui entraînent la résolution des tâches d'apprentissage. L'élève peut avoir du mal à organiser ou à structurer les étapes nécessaires à la réalisation d'une tâche ou d'un problème. L'élève peut aussi présenter des problèmes de mémoire à court ou à long terme. (Amnésie, trouble de mémoire, ne pas pouvoir retenir)

Toutes ces difficultés peuvent être regroupées dans ce qu'on appelle les dysharmonies cognitives.

II. DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE SCOLAIRE : FACTEURS

1. Facteurs individuels

Dans ce groupe de facteurs, on identifie les facteurs physiques, les facteurs liés au développement lié au langage et les facteurs liés au traitement de l'information et à la mémoire.

1-1. Facteurs physiques

Les facteurs physiques peuvent relever des problèmes neurologiques (lésion cérébrale), visuel ou auditif, une bonne vision et une bonne audition sont nécessaires pour bien percevoir les stimuli qui interviennent dans l'apprentissage. L'état de santé générale peut également exercer une influence sur les prédispositions à l'apprentissage. "L'état physique" de l'élève lorsque le matin à l'école est aussi à considérer. Celui qui a regardé le dernier film à la télé, qui a été empêché de dormir par un bruit toute la nuit ou même qui ne mange pas est peu prédisposé à l'apprentissage scolaire.

1-2. Facteurs liés au développement du langage

L'élève en difficulté sérieuse d'apprentissage dans sa langue d'enseignement éprouve la plupart du temps les difficultés dans les autres matières parce qu'il ne peut accéder à leur contenu écrit. Un consensus a été établi au niveau des recherches sur les relations. Un déficit du langage et la prédiction des difficultés en lecture. Ces déficits sont associés à la conscience phonologique.

1-3. Facteurs liés au traitement de l'information et à la mémoire

Les élèves en difficulté ont des déficits quant à leur capacité de traiter et de mémoriser les informations.

2. Facteurs d'origine sociale

2-1. Inégalités scolaires

Des études portant sur des pratiques des lectures des élèves relèvent des difficultés à tirer des conclusions hâtives à propos de l'analyse des variables sociales. Dans ce contexte, une étude révèle une relation entre le nombre d'ouvrages lus par les enfants et adolescents et la profession ou le diplôme de la mère : plus le niveau d'étude de la mère est élevé, plus les élèves sont de grands lecteurs. Sur la base de ces données, on est tenté de croire que le diplôme ou la profession de la mère explique les quantités de lectures. Mais que d'autres caractéristiques peuvent distinguer les milieux sociaux considérés.

2-2. Education familiale

Il s'agit de la structuration de l'environnement familial selon la théorie de Jacques Lautrey. Il s'est intéressé à la structuration de l'environnement familial, une variable qui désigne les règles de vie quotidiennes imposées à l'enfant. Cette dimension permet de distinguer trois types de milieu familial : milieu à structuration rigide – milieu à structuration souple – milieu à structuration faible. Les résultats de ces études montrent que le milieu à structuration souple est le plus favorable au développement cognitif et à la réussite scolaire de l'enfant.

3. Facteurs cognitifs

Les facteurs cognitifs portent essentiellement sur les styles cognitifs : dépendance – indépendance du champ ; réflexion – impulsivité.

Les sujets dépendant du champ privilégient les informations d'origine externe alors que les autres ont tendance à s'appuyer sur leur propre repère et à manifester une plus grande adaptation aux situations problèmes (les sujets indépendants sont plus performants que les

sujets dépendants). La réflexion impulsivité oppose le style réfléchi qui constitue pour un individu à différer et contrôler sa réponse au style impulsif qui se manifeste par la tendance à produire rapidement une réponse négligeant le risque d'erreur. (Toujours pressé, dépose chaque fois ses copies avant l'heure et avec beaucoup d'erreurs).

4. Facteurs conatifs

4-1. Motivation

La motivation est généralement définie comme un ensemble de mécanismes qui assurent le déclenchement, la régulation et le maintien du comportement jusqu'à la réalisation des intentions initiales. Les sanctions positives ont une influence positive alors que les sanctions négatives ou les commentaires neutres ont une influence négative. En d'autres termes, la source de motivation des élèves est dans l'expérience de la réussite.

4-2. Attributions

Les attributions sont les explications que l'individu donne de ses performances, on parle d'attribution causale externe ou d'attribution causale interne. L'attribution est externe lorsque ce sont des facteurs situationnels qui sont évoqués pour expliquer les performances (difficulté de la tâche, la chance...)

L'attribution est interne lorsque le sujet se considère responsable par ses capacités ou ses actes de ses performances. L'attribution des difficultés à un facteur interne comme le manque de capacité est source de démotivation.

5. Facteurs familiaux

Il s'agit essentiellement de processus familiaux :

- Construction d'un système de référence à partir de la scolarité des parents et d'éventuelles fratries
- Incitation explicite et implicite familiale
- Aide apportée par les parents et la fratrie

6. Facteurs scolaires

Ces facteurs renvoient aux rapports entre élèves et ses pairs d'une part et ses rapports avec les enseignants d'autre part, en termes soit de rejet soit en termes d'acceptation



UE : PSYCHOPÉDAGOGIE GÉNÉRALE

**ECUE : ÉVALUATION DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE ET
INTERVENTIONS**

FILIÈRE : CAP/CAFOP PSYCHOPÉDAGOGIE

CRÉÉ PAR KOUDOU OPADOU, PROFESSEUR DES UNIVERSITÉS

PLAN DU COURS

I. EVALUATION DES DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE

- 1. DEFINITION ET FONCTION**
- 2. OUTILS POUR EVALUER LA SITUATION DE L'ELEVE**

II INTERVENTIONS

- 1. PREVENTION**
- 2. LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE EXEMPLE DE STRATEGIE EN LECTURE**
- 3. DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE**
- 4. ENSEIGNEMENT DIRECT**
- 5. INTERVENTIONS SUR LES ASPECTS MOTIVATIONNELS**
- 6. LES RESSOURCES DESTINEES A L'ELEVE**

BIBLIOGRAPHIE

INTRODUCTION

De nombreux élèves éprouvent des difficultés à l'école et celles-ci manifestent par un retard scolaire ou par l'échec aux examens.

Certains connaissent des difficultés passagères qui peuvent être facilement surmontées avec l'aide appropriée. D'autres cependant accusent un retard qui les handicapera tout au long de leur parcours scolaire. Au cours des années 60 à 70, certaines difficultés d'apprentissage ont été identifiées par un vocabulaire particulier ou la racine grecque « dys- » (signifiant difficultés) sert de préfixe. La deuxième partie du mot détermine le secteur du problème observé.

L'évaluation de ces difficultés d'apprentissage a pour l'objectif de déterminer la présence de ces difficultés et de mettre en place des stratégies et adaptation nécessaire à la poursuite du cheminement scolaire et professionnel

I. EVALUATION DES DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE

1. Définition et fonction

L'évaluation est le processus permettant de porter un jugement sur les compétences développées et sur les connaissances acquises dans le but de prendre des décisions et d'intervenir.

Elle a une fonction fondamentale d'aide à l'apprentissage, elle joue un rôle de régulation, elle est la pierre d'assise de l'intervention.

2. Outils pour évaluer la situation de l'élève

Il existe plusieurs outils auxquels il est possible de recourir lorsque l'élève présente des difficultés de l'apprentissage. On distingue : l'observation, l'entretien, l'évaluation des stratégies et l'évaluation des fonctions cognitives, physiques, sensorielles et langagières.

- **Observation**

C'est l'outil de base. Car lorsqu'un enseignant identifie un élève en difficulté, c'est qu'il a observé diverses manifestations directement en classe à partir des résultats aux exercices et examens. En d'autres termes à partir des productions de l'élève. Ces productions peuvent faire apparaître des erreurs et des méprises.

Exemple : *erreurs d'usage ou erreurs lexicales, erreurs de grammaire, erreur sémantico grammaticale, erreur en mathématiques.*

- **Entretien**

Il est souhaitable que l'enseignant ou l'éducateur rencontre l'élève afin d'obtenir des renseignements sur les stratégies qu'il utilise au cours de son apprentissage. Les jugements et les opinions doivent être évités. En outre un entretien avec les parents d'élèves doit être prévu. L'enseignant par exemple peut avec les parents déterminer si l'élève vit une situation plus difficile que d'habitude. Il peut également s'informer sur les années de scolarité antérieure des élèves. Il doit éviter de culpabiliser les parents et mettre plutôt l'accent sur les points forts et les points faibles de l'élève à partir de situations précises.

- **Évaluation des stratégies**

L'enseignant doit s'informer sur les stratégies d'apprentissage utilisées par les élèves. Les élèves ont-ils des difficultés à s'autoréguler ? (Planification, révision, vérification du travail réalisé). L'enseignant peut également s'interroger sur les stratégies qui relèvent du domaine affectif (contrôle que l'élève exerce sur son stress pendant les examens).

- **Évaluation des fonctions cognitives, physiques, sensorielles et langagières**

Lorsqu'un élève présente des difficultés d'apprentissage, il est souhaitable de s'assurer s'il n'a pas un problème de fonctions cognitif (avec les tests psychométriques) ou s'il n'a pas un déficit physique ou sensoriel en termes s'assurer si l'élève n'a pas des problèmes de santé.

II. INTERVENTIONS

1. Prévention

On distingue la prévention primaire, la prévention secondaire et la prévention tertiaire.

- **Le premier type de prévention** vise l'ensemble d'une population et cherche à limiter les risques en offrant des mesures de protection. La maternelle est un lieu privilégié de prévention primaire.
- **La prévention secondaire** concerne les élèves en condition de vulnérabilité. C'est-à-dire des élèves identifiés à risque. On peut par exemple pour ces élèves qui ont des difficultés en lecture et écriture, avoir recours à la littératie. C'est-à-dire à l'ensemble des activités associées à la lecture et à l'écriture.
- Dans **la prévention tertiaire** il s'agit de prise en charge ou remédiation cognitive ou encore éducabilité cognitive.

2. Les stratégies d'apprentissage exemple de stratégie en lecture.

Des stratégies peuvent faciliter la compétence des élèves dans le domaine de la lecture. Avant la lecture, les élèves peuvent survoler l'ensemble du texte. L'enseignant peut les aider à activer leurs connaissances antérieures. Pendant la lecture, les élèves peuvent faire appel au contexte pour trouver le sens d'un mot. Ils peuvent résumer des idées importantes, ils peuvent noter des questions. Après la lecture, les élèves peuvent faire des synthèses, reformuler l'information.

3. Différenciation pédagogique

Elle consiste à mettre en place des occasions multiples (contexte d'apprentissage varié, méthode d'enseignement divers) pour permettre à chaque élève de développer des compétences et d'acquérir des savoirs au moyen de stratégies d'apprentissage variés. Dans l'enseignement de la lecture par exemple, l'enseignant peut recourir à la différenciation pédagogique de plusieurs façons :

- Lecture guidée
- Choix personnalisé des livres
- Sélection du niveau de difficulté des textes

4. Enseignement direct

Il n'est pas toujours possible en classe d'intervenir individuellement avec les élèves. Les enseignants utilisent alors un enseignement direct. Cet enseignement est associé à l'enseignement magistral mais il est plus large et comprend les étapes suivantes :

Etape 1	Association de la matière à enseigner aux connaissances antérieures.
Etape 2	Présentation et explication des objectifs
Etape 3	Présentation de la matière (c'est le cours lui-même)
Etape 4	Guidage des exercices d'apprentissage
Etape 5	Utilisation d'exercices supplémentaires avec rétroaction
Etape 6	Révision sur une base régulière

5. Interventions sur les aspects motivationnels

La motivation scolaire correspond à l'ensemble des forces internes et externes qui conduisent l'élève à **s'engager dans l'apprentissage** ou dans les activités proposées, à y **participer**

activement, à faire **des efforts raisonnables** pour choisir les moyens les plus appropriés et à **persévérer devant les difficultés**.

Les élèves qui ont vécus des échecs scolaires sont moins motivés par les tâches scolaires. Ils évaluent mal les exigences des tâches. Ils ne déploient plus d'efforts et ne s'investissent plus dans l'analyse des stratégies utilisées dans les tâches scolaires.

Il s'agira alors de faire comprendre à l'élève qu'il peut modifier ses stratégies et qu'il peut reprendre le contrôle de ses apprentissages.

Plusieurs variables sont associées à la motivation :

- **Variable 1** attribution causale des réussites ou des échecs
- **Variable 2** Sentiment de compétences
- **Variable 3** Sentiment d'auto efficacité

L'enseignant peut aider les élèves à se fixer des objectifs qu'ils sont capables d'atteindre. Il peut leurs proposer des activités qu'ils peuvent réussir. Il peut les soutenir dans leur progrès.

6. Les ressources destinées à l'élève

On distingue les services d'apprentissage, l'apprentissage coopératif et le tutorat par les pairs.

- **Les services d'apprentissage**

Certaines écoles ont des équipes de résolution de problèmes ou d'intervention. Dans le modèle de consultation collaborative, l'enseignant et l'orthopédagogue partagent leurs connaissances, leurs expertises, leurs expériences au profit des élèves à risque. Des taches d'enseignement assistent les élèves.

- **L'apprentissage coopératif**

C'est une organisation de l'enseignant qui met à contribution le soutien et l'entraide des élèves grâce à la création de petits groupes hétérogènes réunit autour d'un objectif commun et travaillant selon des procédures établies assurant la participation de tous et de toutes à la réalisation d'une tâche scolaire. L'apprentissage coopératif est différent du travail en équipe (groupe d'élève formé spontanément, aucun rôle planifié, pas d'interdépendance structurée, apprentissage spontanée des habiletés cognitives et sociales). Il est important pour l'enseignant de bien préparer les élèves à l'apprentissage coopératif.

- **Le tutorat par les pairs**

C'est le recourt à une autre personne (le tuteur) pour aider un élève (le tutoré) au cours de son apprentissage. Le tutorat est utilisé dans différents domaines :

Domaine 1	Lecture
Domaine 2	Écriture
Domaine 3	Mathématiques
Domaine 4	Langues Secondes
Domaine 5	Habiletés sociales

Le tutorat peut être informel ou formel.

Le tutorat informel est utilisé au quotidien par l'enseignant qui peut demander à un élève d'aider un autre élève.

Lorsque **le tutorat est structuré et formel**, il fait appel à des tâches bien définies, à une formation spécifique des tuteurs et à des évaluations fréquentes des tuteurs.

Le tutorat structuré doit inclure les composantes suivantes :

- Réponse active de l'élève
- Occasion fréquentes de répondre
- Rétroaction
- Renforcement

Le tutorat formel s'inscrit dans un programme de tutorat qui est planifié et non improvisé avec une étroite supervision. Des étapes précèdent son implantation :

- **Etape 1** Définir les besoins à combler et les buts du programme (faciliter l'acquisition des notions en mathématiques). **Etape 2** Fixer des objectifs précis
- **Etape 3** Choisir le responsable du programme
- **Etape 4** Effectuer le choix des activités et du matériel
- **Etape 5** Déterminer le rôle exact des tuteurs
- **Etape 6** Formation des tuteurs (familiarisation avec le matériel, avec les activités, avec les objectifs, avec les compétences à développer, la correction des exercices, etc.)

Différentes formules sont utilisées pour la formation :

- ✓ Jeux de rôle o Consignes écrites
- ✓ La démonstration sur bande vidéo

Après la formation des tuteurs, le responsable exerce tout au long de son déroulement une supervision étroite.



UE : PSYCHOPEDAGOGIE SPECIFIQUE

ECUE : ORIENTATIONS ACTUELLES DE LA PSYCHOPEDAGOGIE

FILIERE : CAP/CAFOP PSYCHOPEDAGOGIE

CREE PAR KOUDOU OPADOU, PROFESSEUR DES UNIVERSITES

PLAN DU COURS INTRODUCTION

- I. MODELE EXPLICATIF**
- II. MODELE CONSTRUCTIVISTE**
- III. MODELE DIALOGIQUE**

INTRODUCTION

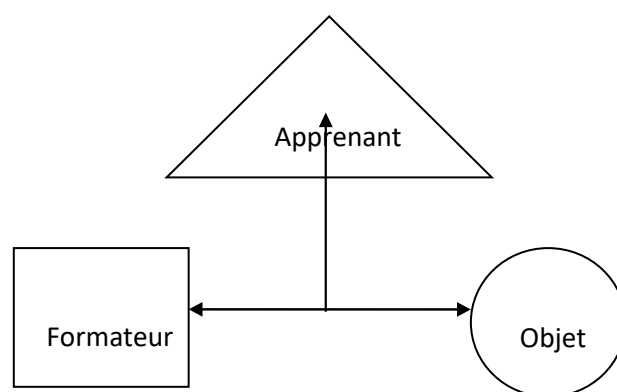
Les chercheurs en psychopédagogie s'orientent actuellement vers l'étude du traitement de l'information et analyse des techniques d'acquisition de l'information, son interprétation et son encodage, son classement et sa restitution.

Bénéficiant de l'apport des sciences humaines, la psychopédagogie ne peut qu'être rationnelle, faisant apparaître un nouveau style de rapport entre les individus participant à l'action pédagogique commune.

Le rôle de l'enseignant se clarifie ; il n'est plus seulement de donner une formation et de transmettre un savoir.

Les connaissances psychopédagogiques générales, les savoir sur les diverses moralités et stratégies de gestions des classes et enseignement ainsi que sur les élèves et leurs apprentissages, les connaissances disciplinaires et les savoirs dans une matière en particulier les concepts, les terminologies..., les connaissances pédagogiques des contenus et des savoirs sur les manières d'introduire la matière font l'objet de recherche et d'étude en psychopédagogie.

MODELE EXPLICATIF



Le modèle explicatif est celui qui tient la plus grande place dans l'univers de la pratique pédagogique actuelle. Le schéma de ce contexte pédagogique est celui du formateur qui est soucieux de transmettre des connaissances, ce formateur enseigne un savoir.

Dans le contexte pédagogique qui est celui d'enseigner, le dialogue entre le formateur et le savoir occupe toute la scène pédagogique. Le mode d'apprentissage théorique et magistrale tient une place importante en éducation. On se préoccupe encore beaucoup de transmettre des connaissances et spécialement dans le cadre scolaire. Il est possible de schématiser les diverses influences du contexte d'apprentissage dans ce qu'on appelle le triangle

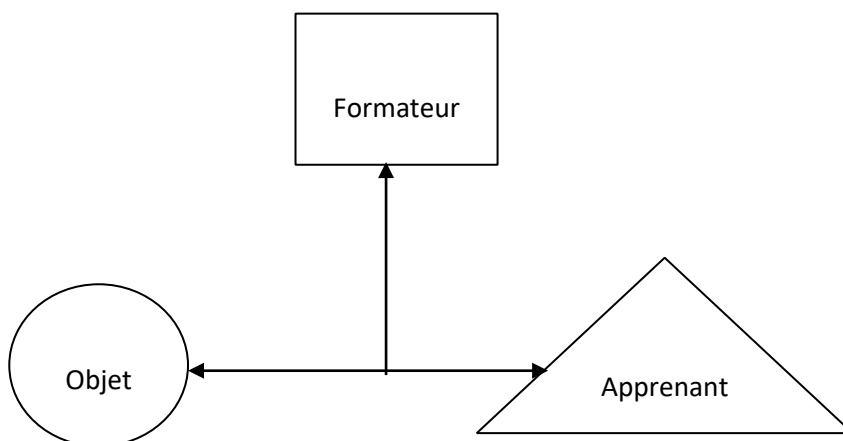
pédagogique. Le triangle pédagogique est constitué de trois pôles autour desquels gravitent le contexte d'apprentissage :

- Pôle objet (ce qui est à connaître)
- Pôle apprenant (celui qui cherche à connaître)
- Pôle formateur (celui qui aide l'autre à connaître)

Toutes les situations pédagogiques s'articulent autour de ces trois pôles du contexte d'apprentissage. Toutefois les différentes actions pédagogiques vont privilégier une relation particulière entre les trois pôles de ce triangle.

Dans le modèle explicatif, le fondement théorique est d'expliquer quelque chose à quelqu'un qui apprend ; Le rôle du formateur est d'enseigner dicter et transmettre un savoir et celui de l'apprenant est de comprendre et de mémoriser des informations.

LE MODELE CONSTRUCTIVISTE

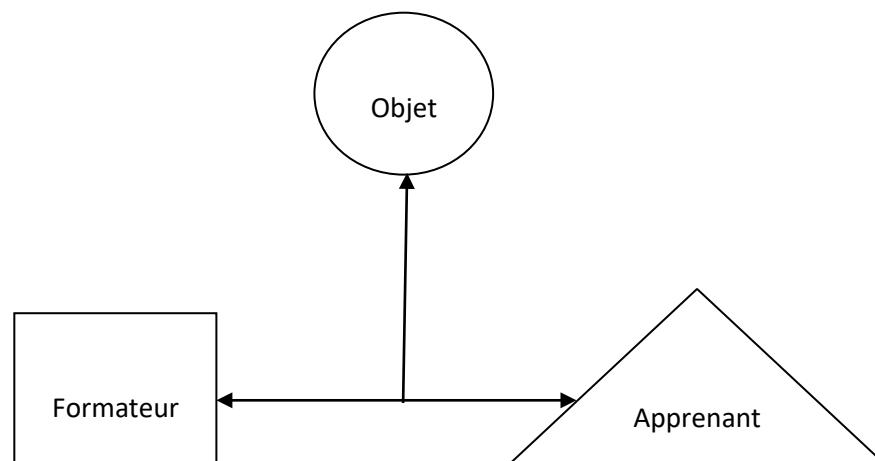


Plutôt que d'expliquer quelque chose à l'apprenant, le modèle constructiviste propose de mettre l'apprenant en situation de s'expliquer quelque chose à lui-même. Le schéma du contexte pédagogique dans la perspective constructiviste place la personne qui apprend au centre de la scène du processus d'apprentissage. L'apprenant s'engage dans un dialogue avec l'objet à connaître. Le formateur encourage la personne qui apprend à s'expliquer quelque chose ; ce formateur soutient l'apprentissage. Dans cette perspective le savoir est à découvrir et à construire.

Dans le modèle constructiviste, le fondement pédagogique est d'amener quelqu'un à s'expliquer quelque chose. Le formateur a pour rôle de soutenir, d'encourager et de motiver l'apprentissage.

Quant à l'apprenant il construit et organise des connaissances. de l'apprentissage appartient à la personne qui apprend. Dans le modèle constructiviste, le moteur de l'apprentissage appartient à la personne qui apprend. Dans cette optique l'apprenant est actif : il traite l'information, il reconstruit le réel à partir de ses connaissances antérieures. Le rôle du formateur est de favoriser et constituer la relation entre l'apprenant et l'objet de connaissance ; il doit également tenir compte des connaissances antérieures de l'apprenant et de ses perceptions de l'objet d'apprentissage. Le pédagogue constructiviste est donc un médiateur, un tuteur méthodologique, une personne ressource.

MODELE DIALOGIQUE



Dans la perspective dialogique, le formateur ne renonce pas à l'explication ni à la mise en situation, mais mets plutôt l'accent sur l'activité communicationnelle : le formateur inter agit avec quelqu'un. La scène du processus d'apprentissage est occupée par le dialogue entre le formateur et l'apprenant. L'un et l'autre partagent les responsabilités d'apprentissage s'engagent dans l'exploitation de la matière à connaître. Le dialogue est au cœur de la formation. Cette conception pose comme postulat que pour permettre à l'apprenant de se développer il faut avoir d'abord confiance en lui. La position du modèle dialogique est l'acceptation et l'accueil réciproque de l'un et de l'autre des partenaires du binôme d'apprentissage que sont le formateur et l'apprenant.

Dans le modèle dialogique le fondement pédagogique est d'échanger avec quelqu'un pour s'expliquer quelque chose. Le rôle du formateur est de créer, entretenir un climat d'échange et celui de l'apprenant est de découvrir et comprendre son rapport au réel (à la connaissance).

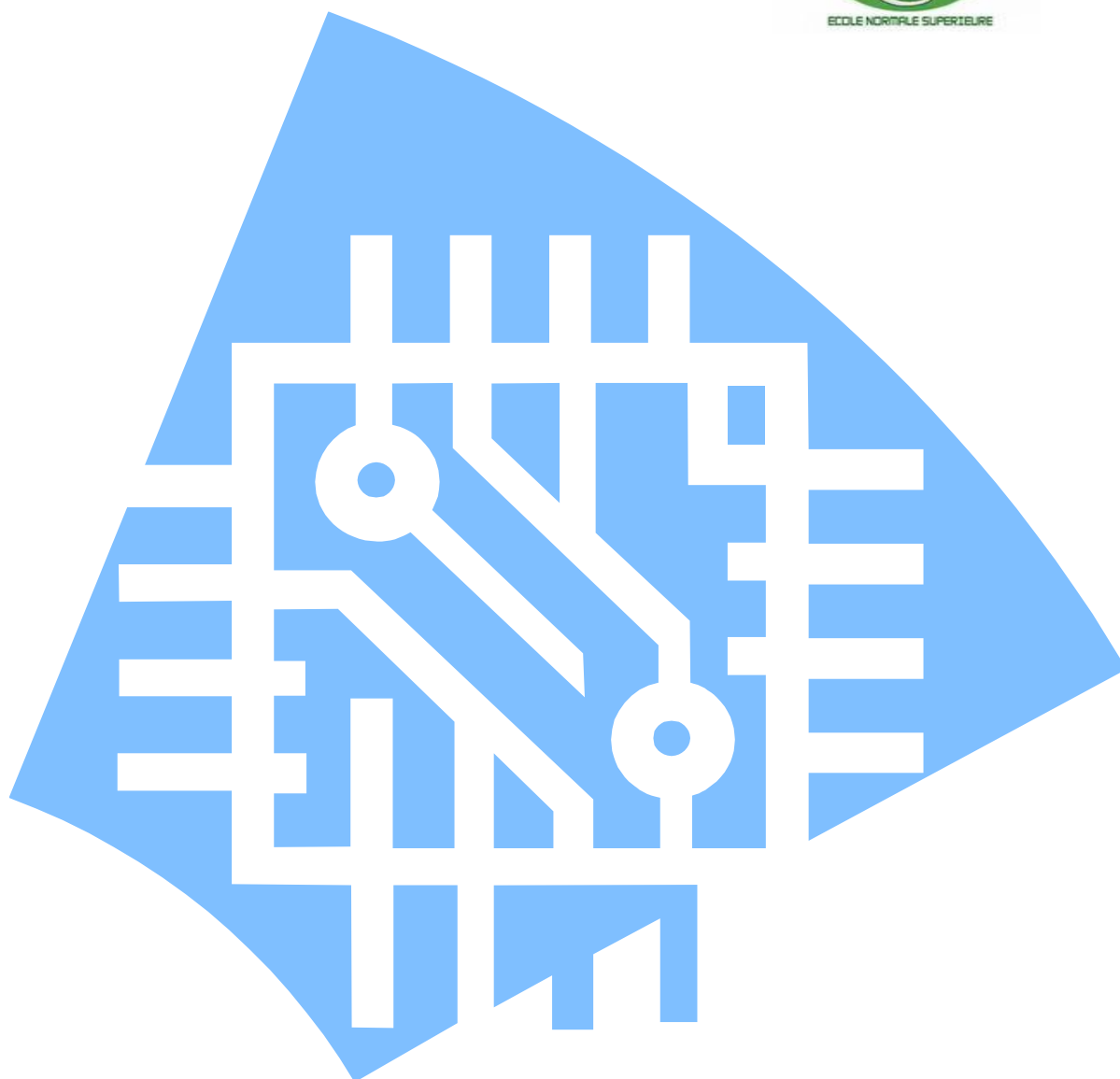
Dans ce type d'enseignement, le formateur adopte une attitude non interventionniste à l'égard de l'apprenant. Son rôle est de créer un environnement riche et varié susceptible de permettre à l'enseigner d'opérer le choix nécessaire à sa connaissance. Centré sur les composants

affectifs de l'apprenant, les connaissances sont gérées en fonction de ses intérêts et de ses besoins et les tâches d'apprentissage sont généralement globales plutôt que parcellaires (fractionnées, incomplètes)

CONCLUSION

Comme formateur on doit se demander ce que l'on veut faire pédagogiquement parlant : les actions s'insèrent-elle davantage dans une pratique enseignée, une pratique apprendre ou une pratique former ?

Il est peut-être un peu utopique de vouloir choisir l'un ou l'autre de ces modèles car former reste toujours une façon d'enseigner quelque chose à quelqu'un, d'aider quelqu'un à apprendre quelque chose et d'échanger avec quelqu'un pour s'expliquer quelque chose. En d'autres termes notre action pédagogique demande un lien souple et ouvert d'apprentissage qui respecte l'apprenant dans ses besoins, ses attentes et ses objectifs avec un objet à découvrir et à connaître.



UE : PSYCHOPEDAGOGIE SPECIFIQUE

ECUE : LES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX

FILIERE : CAP/CAFOP PSYCHOPEDAGOGIE

CREE PAR KOUDOU OPADOU, PROFESSEUR DES UNIVERSITES

PLAN DU COURS

INTRODUCTION

I- LECTURE COMPREHENSION

1. DECODAGE

1.1. ACQUISITION DE L'IDENTIFICATION DES MOTS ECRITS

1.2. CONSCIENCE PHONOLOGIQUE

1.3. ACCES AUX LEXIQUES CHEZ LE LECTEUR HABILE

2. COMPREHENSION

II- PRODUCTION ECRITE

1. CONCEPTUALISATION OU PLANIFICATION

2. LA FORMULATION (MISE EN TEXTE DE LA FORMULATION ECRITE)

3. LA TRANSCRIPTION

4. LA REVISION

III- APPRENTISSAGES NUMERIQUES DU NOMBRE AU COMPTAGE

1. OPERATIONS NUMERIQUES

2. LA RESOLUTION DE PROBLEME ARITHMETIQUE

BIBLIOGRAPHIE

INTRODUCTION

Les apprentissages en contexte scolaire n'ont de pertinence lorsqu'ils permettent aux apprenants de quitter l'école avec de nouvelles compétences et de nouvelles connaissances. Plusieurs facteurs influencent l'apprentissage entre autres le style d'apprentissage, la motivation extrinsèque et intrinsèque, les stratégies cognitives, les émotions, les stratégies métacognitives, les expériences et les connaissances antérieures, le niveau d'implication... Les recherches psychologiques sur les apprentissages scolaires ont abouti à la construction de modèle développement destiné à décrire l'évolution des apprentissages chez l'apprenant. Les travaux sur la lecture compréhension, la production écrite et l'acquisition numérique fournissent 3 illustrations à la contribution de ses recherches.

LECTURE COMPREHENSION

La lecture est une activité complexe de traitement d'information graphique dont l'objectif est d'extraire la signification de l'énoncé écrit. La compréhension objective ultime du lecteur est le produit de deux ensembles d'opération :

- Activité spécifique lié au décodage,
- Activité mentale du traitement des significations.

Les deux composantes fonctionnent en interaction.

1- Décodage

1-1. Acquisition de l'identification des mots écrits.

La capacité des lecteurs à identifier les mots écrits se développe en 3 principales étapes qui correspondent à des procédures de traitement des mots : logographique, alphabétique et orthographique.

1-1-1. Etape logographique

La lecture logographique ou globale se caractérise par un traitement purement visuel de l'information écrite. Elle s'appuie sur la reconnaissance d'indices visuels lesquels peuvent appartenir au contexte dans lequel les mots apparaissent (logo publicitaire ou emballage) ou être pris dans le mot lui-même (traits graphiques saillants).

1-1-2. Etape alphabétique

Elle se caractérise par l'utilisation dominante de la médiation phonologique qui repose sur la mise en correspondance de l'écrit avec l'oral au niveau des relations entre graphème et phonème.

1-1-3. Etape orthographique

Elle correspond au début de l'expertise en lecture. La procédure dominante est la reconnaissance des mots à partir de leur caractéristique orthographique sans recours systématique à la conversion phonologique. Cela suppose que les mots ne peuvent être reconnus qu'ils ont été déjà rencontrés et stockés en mémoire.

1-2. Conscience phonologique

L'effet facilitation de la conscience phonologique s'explique par le fait que la capacité à repérer les phonèmes à accéder aux principes alphabétiques.

1-3. Accès aux lexiques chez le lecteur habile

Le lexique est une structure de la mémoire à long terme qui contient les informations linguistiques sur les mots. Deux voies d'accès au lexique ou information sémantique existent : une voie directe ou lexicale, une voie indirecte appelée également phonologique.

La voie lexicale intervient pour la lecture des mots fréquents dont la représentation est stockée en mémoire. Lorsque les mots sont inconnus ou rare, la voie indirecte apparaît, elle procède par codage du mot écrit en forme phonologique.

2- Compréhension

La compréhension de l'écrit est une construction de sens qui combine deux sources complémentaires d'informations. La 1^{ère} source de nature textuelle issue de décodage des données graphiques. La 2^e source est composée des connaissances permanentes du lecteur présentes dans sa mémoire à long terme. Dans la 1^{ère} source l'automatisation du décodage est une condition nécessaire de compréhension, cependant, elle n'est pas suffisante d'où la 2^e source ; la base de connaissances. Tout compreneur dispose de connaissances activables en mémoire à long terme formant la psychologie du monde.

PRODUCTION ECRITE

Des quatre activités langagières de base, écouter, parler, écrire, lire. L'écriture étant que production de texte écrite est sans doute la plus complexe. Elle comporte une séquence de quatre processus : conceptualisation, formulation, transcription et révision. Les 4 processus de la production écrite.

1- Conceptualisation ou planification

Cette étape traite les contenus, elle rassemble les opérations de recherche des idées, les opérations d'organisations à récupérer et sélection des informations. Toute production langagière se déroule sous l'influence des intentions communicative du locuteur : un thème, un but (écrit pourquoi) un destinataire (écrire pour qui). Les psychologues thématiques du scripteur jouent un rôle important au niveau de la production du texte écrit, mais également de la charge cognitive.

2- La formulation (mise en texte de la formulation écrite)

Il s'agit donc de sélection, de construction des propositions et des phases, de la coordination des énoncés.

3- La transcription

L'activité graphométrie assure la réalisation physique du langage écrit c'est à-dire la transcription des unités linguistiques en unités graphique. Cette activité exige une gestion lourde dans les premières années d'apprentissage. Elle est coûteuse en temps, coûteuse en effort et coûteuse en attention cognitive.

4- La révision

La révision du processus de retour – contrôle. Elle permet d'évaluer et si nécessaire d'améliorer la qualité du texte produit. La révision compte trois étapes : La détection, l'identification ou diagnostic et enfin la modification.

APPRENTISSAGES NUMERIQUES

Les recherches récentes en psychologie dégagent un étonnant paradoxe entre la précocité des habiletés numériques et le difficile apprentissage de l'arithmétique.

1- Du nombre au comptage

Très tôt les enfants comprennent qu'il existe des mots pour compter. Cette acquisition est facilitée par les caractéristiques de lexique numérique. L'acquisition du lexique numérique se développe progressivement avec le langage et s'achève vers 7 à 8 ans. L'une des activités où se manifeste concrètement la maîtrise de la chaîne numérique est le comptage. Compter est une opération, une activité dont la réussite se fonde sur un certain nombre de principes cognitifs appris progressivement (principe d'ordre stable) (suite de nombre est fixée et inusable). Le comptage sur les doigts permet d'alléger chez l'enfant la charge mémoire.

2- Opérations numériques

2-1. Addition

Contrairement à l'adulte qui récupère directement les résultats numériques en mémoire, l'élève de CP résout fréquemment les additions simples ($m + n$) par comptage de 1 à 1 à partir du nombre le plus élevé de la paire. En revanche à la même période la résolution se fait par récupération en mémoire lorsque les éléments de la paire sont identiques. Progressivement les élèves abandonnent la résolution des additions basée sur le comptage et acceptent à la récupération directe en mémoire où les données s'organisent en réseau. La récupération directe en mémoire beaucoup plus rapide et efficace que le comptage mental ou physique impose une demande limitée de ressource cognitive en mémoire de travail. Une implication importante est la nécessité de favoriser son installation et son automatisation par la pratique des opérations et l'apprentissage systématique des tables additives, des tables soustractives, des tables multiplicatives.

2-2. La soustraction

L'évolution de la résolution des soustractions paraît s'opérer en trois phases :

1^{ère} phase : les sujets utilisent leur doigt comme aide mémorielle externe pour se donner une perception globale des quantités.

2^e phase : Ils recourent à des modes de résolution par comptage avec ou sans aide digitale.

3^e phase : Ils récupèrent de plus en plus souvent des réponses en mémoire.

2-3. La résolution de problème arithmétique

Plusieurs facteurs expliquent les nombreux échecs observés dans la résolution de problèmes arithmétiques apparemment très élémentaires. S'agissant des enfants plus jeunes, la résolution de problème simple n'est possible que lorsque la représentation des situations de référence se

révèle aisé à simuler en pensée. Les enfants par exemple sont capables de résoudre des problèmes du type suivant : Paul avait 3 billes, Jean lui a donné 5 billes. Combien de billes Paul a-t-il maintenant ? Ou encore Paul avait 5 billes, il a donné 5 billes à Jean. Combien de billes Paul a-t-il maintenant. Ces mêmes élèves échouent jusqu'au cours élémentaire avec les problèmes du type suivant : Paul avait 3 billes, Jean lui a donné des billes. Paul a maintenant 6 billes. Combien Jean lui a-t-il donné de billes ou encore Paul avait des billes, il en a donné 5 à Jean maintenant Paul a 3 billes. Combien Paul avait-il de billes ?

Apparemment cela n'est pas l'opération arithmétique (addition ou soustraction) qui met l'enfant en difficulté, mais surtout la situation de référence. Celle-ci est caractérisée par deux grandes catégories de facteurs, à savoir la sémantique des problèmes et la formulation des énoncés. Les types de relations sémantiques dans les problèmes :

- Le changement : X avait 3 billes puis lui a donné 5 billes. Combien de bille a maintenant ?
- La combinaison ; X a 3 billes, Y a 5 billes combien X et Y ont-ils de billes ensembles ?
- La comparaison : X a 8 billes Y a 5, combien X a-t-il de billes de plus que Y ? Les problèmes de type changement sont très difficiles à résoudre lorsqu'il s'agit de trouver l'état initial. Ce n'est qu'à partir du CE2 que le taux de réussite devient important.

Les problèmes du type combinaison suivent la même règle, les problèmes des types comparaison sont les plus difficiles à résoudre.

- La formulation des énoncés :

Plusieurs facteurs compliquent la tâche de l'élaboration de la représentation de l'élève dans la formulation des énoncés : Agencement des propositions successives notamment l'emplacement de la question ; choix du vocabulaire utilisé et la taille des énoncés.



UE : PSYCHOLOGIE DU DEVELOPPEMENT

ECUE : DEVELOPPEMENT DE LA PERSONNE FILIERE : CAP/CAFOP

PSYCHOPEDAGOGIE Créé par KOUDOU OPADOU, Professeur des Universités

PLAN DU COURS

INTRODUCTION

I Développement de la personnalité (HENRI WALLON)

- 1. L'individu un être biologique et social**
- 2. Du biologique au psychologique**
- 3. Une conception globale et discontinue du développement de la personnalité**
- 4. Stades du développement de la personnalité**

II Développement du raisonnement moral (KOHLBERG)

BIBLIOGRAPHIE

INTRODUCTION

Le développement est conçu comme une série d'étapes par lesquelles l'être vivant passe. C'est un processus qui fait passer l'enfant de l'état de nourrisson à l'état adulte. Le développement psychologique est l'apparition de formes, de fonctions et de conduites qui sont le résultat d'échanges entre l'organisme et l'environnement. Dans ce cours, nous allons nous intéresser au développement de la personnalité et au raisonnement moral.

I. Développement de la personnalité (HENRI WALLON)

1. L'individu un être biologique et social

Chez HENRI WALLON, l'Homme n'est pas seulement un être biologique mais également un être social, car dès sa naissance, le bébé apparaît d'emblée comme un être social. Ce qui caractérise le bébé humain, c'est son immaturité biologique, c'est-à-dire son incapacité à survenir seul à ces besoins vitaux et à agir sur les objets. Les facteurs biologiques et sociaux contribuent donc à la construction de la personnalité. Le développement est donc appréhendé en termes de passage de l'organique au psychique, du biologique au psychologique.

2. Du biologique au psychologique

Pour expliquer comment au cours du développement les comportements évoluent d'une origine biologique à une signification psychologique, HENRI WALLON décrit trois (3) notions fondamentales : **le mouvement, l'émotion et l'imitation.**

2.1 Mouvement

Le mouvement remplit deux (2) fonctions : une fonction d'action sur le milieu extérieur (*L'appréhension, la manipulation, la locomotion*) et une fonction d'expression (*expression de soi-même, et expression de relation avec autrui [posture et mimique]*). Ce sont les interprétations de l'entourage qui donnent au premier mouvement du bébé une valeur expressive. Le mouvement apparaît donc comme étroitement lié à la notion d'émotion, comme la face cachée de l'émotion.

2.2 Emotion

L'émotion joue un rôle fondamental dans le développement dans la mesure où elle marque l'entrée de l'enfant dans la vie psychique. Elle apparaît comme le moyen privilégié de communication avec l'entourage avant l'apparition du langage. Le mouvement et l'émotion

apparaissent fondamentalement liés et indispensables à la survie du bébé. Le passage de l'intelligence des situations sans langage à l'intelligence représentative avec l'apparition du langage est rendu possible grâce à l'imitation.

2.3 Imitation

L'imitation d'un mouvement pour soi est une sorte d'accommodation aux attitudes de l'autre (***imitation immédiate***). La véritable imitation est l'imitation différée dans le temps c'est –à– dire la représentation abstraite du modèle à son absence.

Ces trois (3) notions (***le mouvement, l'émotion et l'imitation***) expliquent le processus par lequel le social prend le relais du biologique et comment l'enfant passe progressivement de l'action sensori-motrice (0-2 ans) à la représentation.

3. Une conception globale et discontinue du développement de la personnalité

Considéré l'individu dans sa globalité et sa complexité, consiste à prendre en compte plusieurs dimensions du fonctionnement humain : ***l'affectivité, l'acte moteur, la connaissance***.

- L'affectivité domine la première partie de la vie psychique et est liée à l'émotion.
- L'acte moteur constitue à travers les mouvements un des principaux moyens dont dispose l'individu pour agir sur le milieu.
- La connaissance domine plus tardivement le développement et est liée à l'apparition du langage.

4. Stades du développement de la personnalité

Chaque stade est caractérisé par un mode particulier de relations entre l'enfant et son milieu : ***orientation centrifuge (l'enfant se tourne vers le monde extérieur) ou orientation centripète (l'enfant se tourne vers lui-même)***. L'ensemble des conduites de l'enfant ne sont pas strictement délimité car on observe des *chevauchements temporels*.

STADE	ORIENTATION
Stade de l'impulsivité motrice 0-6 mois	Orientation centrifuge
Stade émotionnel 3mois -1 ans	Orientation centripète
Stade sensori-moteur et projectif 1 an -3 ans	Orientation centrifuge
Stade du personnalisme 3 ans -6 ans	Orientation centripète

Stade catégoriel 6 ans -11 ans	Orientation centrifuge
Stade de la puberté et de l'adolescence à partir de 11 ans	Orientation centripète

La première étape du développement est celle de la vie intra-utérine caractérisée par une symbiose organique et une orientation centripète. La naissance marque une nouvelle étape et l'entrée de l'enfant dans le stade d'impulsivité motrice qui est caractérisée par une dépendance totale du bébé à l'égard du milieu humain (orientation centrifuge).

Dans **la seconde période**, le désordre moteur de la première période acquiert progressivement une valeur expressive grâce aux interventions et aux interprétations de l'entourage. Une phase davantage centrifuge débute avec la phase sensori-motrice projective (stade sensori-moteur projectif).

La troisième période correspond à la période de l'acquisition progressive de la marche et du langage. L'enfant peut se déplacer, saisir les objets, les manipuler et les nommer. C'est ici qu'il acquiert des connaissances.

L'ensemble de ces acquisitions permet à l'enfant d'affirmer plus nettement sa personne, ce qui débouche sur une première crise qui apparaît autour de 3 ans, il entre alors dans le stade du personnalisme (3 à 6 ans), qui est composé de trois (3) périodes :

La période **d'opposition** vers 3 ans « période du NON », vers 4 ans début de la période de **grâce** au cours de laquelle l'enfant s'applique à plaire et séduire son entourage, vers 5 ans s'instaure une période **d'imitation** de l'adulte ; l'ensemble de ce stade est à dominante centripète c'est-à-dire tourner vers l'élaboration intime de l'individu.

- **Stade catégoriel** correspond à l'âge scolaire. L'enfant développe une activité davantage intellectuelle qu'affective dirigée vers le monde extérieur.
- **Stade de la puberté et de l'adolescence** constitue une deuxième crise dans le développement. Au regard des connaissances acquises au cours des stades précédents l'adolescent affirme sa personnalité, il atteint un mode de raisonnement abstrait (**stade de raisonnement formel : Piaget**).

II. Développement du raisonnement moral (Laurence KOHLBERG)

Laurence Kohlberg distingue trois (3) niveaux du raisonnement moral. A l'intérieur de chaque niveau sont distingués deux (2) stades.

- **Niveau 1** : morale préconventionnelle (4 à 10 ans)

La morale est soumise à des événements extrinsèques. Les règles viennent d'une puissance supérieure et il faut s'y conformer.

- **Stade 1** : moralité hétéronome (4 à 10 ans) ou encore orientation vers la punition et l'obéissance. Il s'agit d'éviter de transgresser les règles pour éviter les sanctions de la part des adultes.
- **Stade 2** : relativisme instrumental et individualisme. L'acte est jugé comme moral si le résultat rencontre les intérêts et les besoins de l'individu et le cas échéant ceux des autres.

- **Niveau 2** : morale conventionnelle 11 à 18 ans

Il s'agit de la moralité de conformité. Un acte est jugé comme moral s'il participe au maintien de l'ordre social.

- **Stade 3** : conformité aux attentes mutuelles, concordance interpersonnelle. La famille ou le groupe dont l'enfant fait partie devient important : les actions morales sont celles qui correspondent aux attentes des autres. Le plus important c'est le maintien de bonnes relations.
- **Stade 4** : système social (la loi, l'ordre et la conscience)

La loi et l'ordre social doivent être respectés à tout prix ; on se conforme aux règles car c'est la loi du système social. C'est ici que s'opère le passage de la morale hétéronome à la morale autonome.

- **Niveau 3** : morale postconventionnelle ou principes moraux

Le jugement moral est fondé sur des valeurs et des principes appliqués indépendamment du niveau d'autorité des individus qui édictent ou imposent les conduites. Ce troisième niveau n'est atteint qu'à l'adolescence et selon **KOHLBERG** beaucoup de personnes ne dépassent pas ce stade.

- **Stade 5** : Contrat social et droits individuels. L'action morale doit tendre vers le meilleur pour le plus grand nombre ; l'adolescent ou l'adulte sait qu'il existe différents points de vue et que les valeurs sont relatives. Toutefois, certaines valeurs sont absolues comme l'importance de la vie humaine, la liberté de chacun. Elles doivent être défendues à tout prix.
- **Stade 6** : Principes éthiques universels. L'adulte développe des principes éthiques librement choisis pour déterminer ce qui est bien et il s'y conforme. Comme les lois suivent normalement ces principes, elles doivent être respectées. Les principes éthiques auxquels on se conforme, font partie d'un système de valeurs et de principes élaboré.



UE : PSYCHOLOGIE DU DEVELOPPEMENT

**ECUE 2 : ORGANISATION DES MILIEUX SCOLAIRES (LE PRESCOLAIRE ET
LE PRIMAIRE)**

FILIERE : CAP/CAFOP PSYCHOPEDAGOGIE

CRÉÉ PAR KOUDOU OPADOU, PROFESSEUR DES UNIVERSITÉS

PLAN DU COURS

I MILIEU PRÉSCOLAIRE

1.DÉVELOPPEMENT PSYCHOMOTEUR ET COGNITIF

2.DÉVELOPPEMENT DE LA PERSONNALITÉ ET DES RELATIONS SOCIALES

II MILIEU SCOLAIRE

1.DÉVELOPPEMENT PSYCHOMOTEUR ET COGNITIF

2.DÉVELOPPEMENT DE LA PERSONNALITÉ ET DES RELATIONS SOCIALES

BIBLIOGRAPHIE

INTRODUCTION

Avant l'âge de quatre (4) ans l'enfant atteint un degré de développement qui le rend apte à profiter d'activités éducatives suivies. Les observations des psychologues, des pédagogues et des psychopédagogues rendent compte de l'évolution sensorimotrice, affective et mentale de l'enfant. Le développement biologique et l'éveil de l'esprit de l'enfant de quatre (4) ans sont déjà suffisants pour rendre possible et intéressante pour lui des activités exigeant un mouvement de contrôle des mouvements et d'attention : rythmique, gymnastique, découpage, modelage, jeux divers ; ou encore l'audition de contes, de chants, etc... Le milieu scolaire présente un énorme potentiel qui réunit un ensemble de ressources liées à la pratique éducative et à l'innovation.

I Milieu préscolaire (enfant de 2 à 6 ans)

1. Développement psychomoteur

Les habiletés psychomotrices posturales et de manipulations se mettent en place au cours des années préscolaires. L'enfant se déplace avec confiance dans toutes les directions, monte à vélo, utilise ses mains pour exécuter des mouvements relativement précis. Il grimpe sur une table. Le tronc s'allonge en même temps que les bras et les jambes. Le système nerveux et musculaire ainsi que le squelette sont en pleine maturation. Les enfants mal nourris accusent un retard au niveau du développement osseux. Du point de vue de l'expression graphique l'enfant s'efforce de représenter des objets réels mais les résultats qu'il obtient sont inférieurs à ses intentions : absence d'éléments importants dans le dessin (un bonhomme sans bras), détails en surnombre (multiplication des doigts de la main), disproportion entre certains éléments constitutifs du dessin (la main est plus grande que la tête). L'enfant de cet âge est exposé aux maladies chroniques liées aux systèmes respiratoires : (allergies, asthmes, bronchites chroniques, sinusites). Les accidents représentent une source de danger : chute, coupure, brûlure, empoisonnement accidentel.

2. Développement cognitif et moral

Est cognitif ce qui a trait à la cognition et donc ce qui appartient ou est lié à la connaissance, à l'apprentissage et à la pensée. Un être cognitif a la capacité d'apprendre et d'organiser ses connaissances, Il est doué de raison sans tenir compte de l'affectif. Sur le plan cognitif l'enfant du préscolaire maîtrise peu les concepts de conservation, de réversibilité, de classification et de sériation et fait preuve d'égoïsme. Les enfants du préscolaire arrivent à

faire la relation entre les signifiants et les signifiés ; leurs pensées intellectuelles est à la fois pré conceptuelle et intuitives. Le jeu est le travail favori des enfants, c'est grâce au jeu que les enfants grandissent, qu'ils apprennent à se servir de leurs muscles. Plusieurs types de jeux sont utilisés : le jeu oisif, le jeu spectateur, le jeu solitaire indépendant, le jeu comme activité parallèle, le jeu comme activité communicante, le jeu d'équipe ou de collaboration, le jeu comme compagnon de jeu imaginaire.

Au niveau du développement moral, l'enfant se situe au niveau de la morale préconventionnelle. Il s'agit d'éviter de transgresser les règles pour ne pas être frappé ou puni (Laurence Kohlberg).

3. Développement des relations sociales et de la personnalité

La plupart des enfants de cet âge traverse une série d'étape qui mènent à la compréhension de la constance du genre : ils prennent conscience de leur identité sexuelle, ils comprennent la stabilité et la constance du genre. Ils élaborent des règles relativement rigides, lesquelles organisent ce que garçon et fille se censés faire et ne pas faire. Grâce aux jeux, les enfants acquièrent la maîtrise de leur corps et développent de nouveaux savoir-faire. Les enfants de cet âge développent beaucoup de peurs car ils sont susceptibles d'avoir vécu certaines expériences effrayantes, avoir entendues parler histoires terrifiantes. Beaucoup d'enfants à cet âge sont également agressifs ou passifs et dépendant. En principe au fur et à mesure que les enfants grandissent ils perdent leurs sentiments d'impuissances, plusieurs de leurs peurs disparaissent. Du point de vue de l'agressivité, le fait de frapper souvent un enfant lui procure une double raison de devenir violent : il ressent douleur et humiliation, il trouve un exemple de comportements agressifs chez l'adulte auquel il s'identifie. L'enfant passif et dépendant devient souvent un adulte dépendant car il a été l'objet de frustration, de rejet, de punition, de pratique de protection exagérée, de contrôle excessif et de domination des parents. Du point de vue psychosexuel deux zones érogènes dominent (le pénis et le clitoris). L'enfant présente en outre des comportements typiques (masturbation, exhibitionnisme, voyeurisme). Il s'intéresse aux différences anatomiques. Un complexe d'œdipe se développe dont la résolution est marquée par l'extériorisation des images parentales des exigences et des intérêts parentaux qui constituent le sur-moi.

II Milieu scolaire (6 à 12 ans)

1. Développement psychomoteur

Le développement psychomoteur décrit la prise de contrôle progressive par l'enfant de son système musculaire au fur et à mesure, de la disparition de la motricité primaire (reflexe archaïque), de la maturation du système nerveux central, de la progression de son éveil et de la répétition de ses expériences motrices. Le processus de croissance établie dans les années du préscolaire se poursuit : l'enfant grandit de 5 à 7 cm et prends environ 2.5 kg/an.

La plupart des capacités motrices importantes sont acquise à cet âge : augmentation des vitesses d'exécution, amélioration graduelle de la coordination des mouvements. Les enfants à cet âge prennent un grand plaisir à expérimenter les limites de leurs possibilités corporelles et à développer de nouvelles habiletés. La force s'accroît régulièrement. Le développement se poursuit dans le sens de la précision et de l'endurance dont les jeux d'équipes et les compétitions organisées constituent le terrain d'exécution. Ces enfants sortent à la corde, font du vélo, font du sport, font des acrobaties ; ils dansent, courent dans tous les sens, sortant de la cour de l'école se poursuivent les uns les autres. Les filles présentent un peu plus de tissus adipeux et un peu moins de masse musculaire que les garçons. Les changements hormonaux pubertaires peuvent s'amorcer dès l'âge de 8 ans chez les filles et vers 9 ou 10 ans chez les garçons. Sur le plan de l'expression graphique, l'enfant est dans le réalisme intellectuel qui se caractérise par la transparence, le doublement des organes paires dans les représentations de profil, l'usage de détails exemplaires (l'inscription de légendes). Par exemple, à travers la façade d'une maison, l'enfant dessine l'intérieur des chambres ; il dessine le bébé dans le ventre de sa mère, il dessine les quatre roues d'un véhicule vue de face ou de profil, ... Les enfants de cet âge contractent 4 à 6 fois par an une maladie aigües : grippe, rhume. Les problèmes respiratoires sont importants de même que les brûlures, les coupures, les blessures, les chutes, les empoisonnement accidentel.

2. Développement cognitif et morale

La pensée de l'enfant subit des changements importants lorsque certaines habiletés cognitives comme la réversibilité, la conservation, la classification ou la sériation sont acquises. L'enfant également à utiliser la logique inductive : il constate en s'amusant que s'il ajoute un jouet à un ensemble de jouets et qu'il fait ensuite le compte il aura toujours un de plus. Mais cet enfant ne maîtrise pas encore très bien la logique déductive (émettre des hypothèses). Même si le développement cognitif à ce stade est assez avancé l'enfant reste encore lié aux faits concrets, à ses propres observations et à ses expériences personnelles. Comme application pratique à l'école élémentaire les enfants apprennent les sciences et d'autres matières beaucoup plus facilement si la matière est présentée d'une façon pratique avec beaucoup d'expériences

pratiques d'expérimentation inductive. Ces enfants apprennent moins facilement lorsque la matière est présentée selon un mode déductif. Des enfants d'intelligences normales éprouvent des difficultés à apprendre à lire à écrire à manipuler des chiffres. Si le diagnostic de ces difficultés est établi assez tôt et si on porte une attention particulière à ces enfants l'on pourrait résoudre leur problème. Le développement cognitif et social de l'enfant est fortement influé par la qualité de l'école qu'il fréquente : La qualité des élèves (recherche de l'excellence, grande exigence, grande attente), l'organisation des classes, la régularité et correction des devoirs, l'application de la discipline, les expériences des enseignants, l'aspects de l'établissement scolaire, la gestion de l'établissement, la taille de l'établissement etc. Sur le plan moral cette morale va vers la convention : la morale conventionnelle. Les actions morales sont celles qui correspondent aux attentes des autres enfants qui valorisent la confiance, la loyauté, le respect, la gratuité et la conservation des relations mutuelles.

3. Développement des relations sociales et de la personnalité

Cette période est caractérisée par la diminution des activités sexuelles. La pudeur, le dégoût, les aspirations morales et éthiques font leurs apparitions. L'enfant utilise ses pulsions sexuelles et les transforme en pulsions de savoir par sublimation. Les relations verticales et horizontales sont très importantes : C'est en jouant avec ses pairs que l'enfant se familiarise avec les relations réciproques aussi bien coopératives que compétitives. Ils perçoivent leurs amitiés comme des relations réciproques dans lesquelles la générosité et la confiance sont des éléments compétents. L'attachement aux parents demeure fort mais les comportements d'attachement sont moins visibles au fur et à mesure que l'enfant grandit sauf en cas de situations stressantes (cas de maladie, la perte d'un parent, la naissance d'un nouveau-né). Chez certains enfants on observe une phobie de l'école à travers la peur de fréquentation scolaire. En réalité cette phobie est liée aux sentiments que l'enfant porte à ses parents généralement à la mère qui effraie l'enfant et non pas l'expérience de scolaire elle-même. Le traitement de la phobie de l'école exige qu'on emmène l'enfant à l'école le plutôt possible en ignorant les larmes, les crises et les accusations ou en le raccompagnant immédiatement. Les relations entre les pairs occupent une place de plus en plus importante de même que la ségrégation sexuelle dans les activités de groupe entre pairs. L'agressivité envers les pairs est plus physique que verbale. Les enfants qui ont un tempérament difficile sont plus susceptibles de développer plus tard des troubles de comportement. Les enfants rejetés socialement sont caractérisés par des niveaux élevés d'agressivité et de brutalité et ont tendance à interpréter le comportement des autres comme menaçant et hostile. Le stress associé à cet environnement contribue à la faiblesse des résultats scolaires.

BIBLIOGRAPHIE

Les ouvrages à consulter :

1. KOUDOU Oupadou & SEKA Yapi Arsène Thierry (2021). La psychologie de L'éducation dans la formation des enseignants. Abidjan : PUA, LEPPE.
2. KOUDOU Oupadou & SEKA Yapi Arsène Thierry (2021). Encadrement de l'enfant et de L'adolescent en scolarisation. Abidjan : PUA, LEPPE. Page