RÉPUBLIQUE D'HAÏTI

MINISTERE DE l'EDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (MENFP)

MODULE DE PSYCHOLOGIE GENERALE POUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE DES ENSEIGNENTS DU FONDAMENTAL

Préparé dans le Cadre du Projet d'Éducation Pour Tous (EPT)

2008-2014

Préparé par :

Caroline MALLEBRANCHE

Sous la Coordination de :

Norbert STIMPHIL

Pierre Enocque FRANCOIS

Wilson Fritz SAINT-FORT

Michel-Ange AUGUSTIN

Thierno Hamidou BAH, Consultant International

Sous la Supervision de :

- **La DFP (Etzer VIXAMAR chargé de la FIA et feu WALTER GÉDÉUS)**
- **La Coordination Générale de l'EPT**

Revu et corrigé en 2014 par (pour la CIEP et la FONHEP):

Jacqueline BAUSSAN

Françoise CROS

INTRODUCTION

L'importance de la psychologie dans le domaine de l'éducation n'est plus à démontrer car instruire enseigner et éduquer visent le développement, le perfectionnement de l'homme dans sa totalité en vue de son intégration dans la Société.

L'enseignement concerne la manière dont l'enfant développe son entendement, sollicite ses facultés pour apprendre et la manière dont un enseignant peut favoriser ces apprentissages et aider au développement harmonieux de l'élève. La psychologie éclaire l'enseignant sur le fonctionnement psychique, affectif, sensoriel et social de l'enfant et lui permet d'exercer une action éducative efficace.

Pendant longtemps, la psychologie ne s'est intéressée qu'à l'adulte, l'enfant n'étant qu'un cas particulier de la psychologie adulte : les différences qualitatives n'étaient pas reconnues. Or plus tard, les chercheurs se sont aperçus que les modes de fonctionnement et de développement de l'enfant lui étaient propres. Autrement dit, l'école est profondément concernée par le fonctionnement et le développement psychique au sens large de l'élève.

Dans l'enseignement, la psychologie de l'enfant permet de connaître les élèves par des observations, des comparaisons, des tests (épreuves standardisées), des expérimentations et tant d'autres méthodes sur les plans intellectuel, comportemental, affectif, social et physique.

Pourquoi étudier la psychologie de l'élève ?

- ✧ Elle permet à l'enseignant de tenir compte des intérêts et des besoins spécifiques des apprenants pour leur donner un enseignement efficace ayant du sens.

- ➢ Elle permet de comprendre l'origine des différences individuelles parmi les apprenants
- ➢ Elle permet de déterminer les contributions de la psychologie sur l'éducation
- ➢ Elle permet de différencier les domaines de la psychologie

- ✧ Elle permet aussi à l'enseignant de mieux gérer ses élèves pour faciliter leur apprentissage et apporter les régulations nécessaires par rapport à des situations particulières dans les relations maître-élèves et élèves-élèves.

- ✧ Elle lui permet de connaître les caractéristiques des différentes étapes du développement de l'enfant en vue d'y adapter son enseignement.

Il existe une forte solidité des liens entre la psychologie et la pédagogie, actuellement d'ailleurs on parle de psychopédagogie. L'enseignement est la voie principale d'éducation et toute pédagogie se fonde sur les données de la psychologie pour valoriser les méthodes et surmonter certaines difficultés. Ainsi, la psychologie aide à la mise en œuvre d'une pédagogie efficiente tandis que cette dernière enrichit les données psychologiques pour l'enseignement et l'éducation.

COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES VISÉES

Ce module de formation vise à doter l'étudiant-maître des connaissances nécessaires sur la psychologie pour lui permettre d'avoir une vision globale du développement de l'enfant et de l'adolescent, d'établir les rapports existant entre le processus de développement de l'enfant et les apprentissages scolaires et de réinvestir les connaissances acquises dans la résolution des problèmes de comportement et la formation des jeunes de l'école fondamentale. Autrement dit, il vise au moins trois compétences figurant dans le référentiel de compétences de l'enseignant haïtien de l'école fondamentale :

- ✧ Faciliter les apprentissages des élèves car comprendre ce qui se passe dans le comportement et la tête d'un élève permet de dépasser ses difficultés ;
- ✧ Evaluer les apprentissages dans la mesure où la psychologie éclaire les résultats donnés par l'élève et permet d'en inférer des types de difficultés à travailler chez l'élève ainsi que les manières de réguler ces apprentissages ;
- ➢ Dominer certaines techniques d'investigation en psychologie ;
- ➢ Evaluer et classer les comportements des apprenants ;
- ✧ Gérer le groupe classe pour connaître les formes de relations sociales dans lesquelles les élèves sont à l'aise ou au contraire en difficultés. La psychologie permet de comprendre ce qui se passe en matière de relation entre les élèves, entre les enseignants et entre élèves et enseignants.

Ce module se divise en deux parties :

La première partie comprend 5 thèmes d'études ou séquences, dans une perspective d'intégration progressive qui n'isole pas chacun des thèmes :

- ✧ Présentation de la psychologie : son sens et sa pertinence dans la pratique enseignante
- ✧ La sensation et la perception
- ✧ La mémoire

- L'intelligence
- La motivation

La deuxième partie du module porte sur la psychologie du développement de l'enfant et de l'adolescent. Elle s'articule autour de six thèmes d'études :

- Le développement humain : définition et vue d'ensemble
- Les théories générales du développement
- Le développement de l'enfant de 0 à 3ans
- Le développement de l'enfant de 3 à 6 ans
- Le développement de l'enfant de 6 à 12ans
- Le développement de l'adolescent de 13 à 16 ans

QU'EST-CE QUE LA PSYCHOLOGIE ?

Objectif : Donner à l'étudiant-maître des connaissances sur ce qu'est la psychologie de l'élève et son utilité pour le maître

Mise en situation de l'étudiant-maître, tâche et consignes

- ✧ Un ordinateur peut-il penser ?
- ✧ Une poupée peut-elle penser ?
- ✧ Quelles différences y-a-t-il entre ces objets ?
- ✧ Qui pense et pourquoi ?

Placer les étudiants-maîtres en groupes de 4 ou 5 et leur demander de réfléchir sur les conséquences de cet échange. Les laisser dresser la liste de leurs questions et mettre ces dernières en commun pour s'apercevoir que l'homme pense, qu'il est capable de s'adapter à de nouvelles situations, qu'il réagit de manière émotionnelle, affective, subjective, plus ou moins intéressée par la consigne, avec des croyances, avec des souvenirs, avec une motivation, etc.

Structuration de la situation par le formateur

Le formateur rassemble toutes ces composantes pour souligner le fonctionnement propre de la psyché de l'individu avec ses sensations, ses sentiments, ses affects, son imagination, ses intérêts et sa motivation, son imagination, sa créativité, sa possibilité d'abstraction, etc.

La psychologie est alors la discipline qui étudie l'ensemble de ces phénomènes chez l'homme, qui tente de les comprendre voire de les infléchir, de les exploiter dans un but éducatif et d'apprentissage. La connaissance du fonctionnement de la psyché de la personne, et encore plus de l'élève, éclaire l'enseignant sur les choix de ses méthodes d'enseignement.

D'ores et déjà, il faut abandonner toute volonté de tout comprendre chez une personne ; toutefois des éléments peuvent permettre d'éviter des erreurs, des maladresses et d'aider autrui à son plein épanouissement.

Il existe plusieurs terrains sur lesquels se spécialisent les psychologues :

- le travail (psychologie du travail),
- le côté social de l'individu ou des individus (psychologie sociale),
- l'aspect subjectif de la pensée personnelle (la psychologue clinique), ou
- l'école elle-même (psychologie scolaire voire psychopédagogie).

Bien souvent le maître, qui n'est pas un spécialiste de la psychologie, par ses observations, ses intuitions, ses réflexions spontanées, peut repérer chez un ou des élèves des problèmes de nature psychologique (attention, distraction, fatigue, agressivité, oubli, etc.). Les premières connaissances en psychologie de l'enfant l'aident à faire un dépistage et à orienter éventuellement l'élève vers une consultation spécialisée quand son intervention ne suffit pas à résoudre la difficulté.

LA SENSATION ET LA PERCEPTION

Objectif : Que l'enseignant puisse repérer et traiter des problèmes des élèves liés à l'attention et à la perception pour y porter remède

Activité de l'étudiant-maître : consignes et tâche

Demander à chaque étudiant-maître de se souvenir d'une situation où il a appris (ce peut être des situations hors école comme apprendre à faire de la bicyclette, apprendre à nager, apprendre à faire un gâteau, apprendre à coudre, apprendre à nager, apprendre à faire du bateau, etc.).

Chaque étudiant-maître active ses souvenirs pour décrire la situation dans laquelle il a appris : son âge, le lieu, le moment, la présence de pairs ou d'adultes, le processus de cet apprentissage avec peut-être au début des ratées, des hésitations voire quelques échecs (analyser les éléments de ces échecs comme :

- mauvaise appréciation de la distance,
- forte émotion paralysante,
- regard intimidant d'autrui,
- moqueries,
- absence de motivation, etc.).

Les critères facilitateurs ou inhibiteurs de cet apprentissage sont listés et analysés par les étudiants maîtres.

Structuration de la situation par le formateur

Le formateur repère à la fois le processus tel qu'il est décrit, les composants psychologiques de l'apprentissage comme les sensations visuelles (mauvaise appréciation de la distance), auditives (pas entendu la consigne) ou olfactives (une odeur de cuisine), une perception aigue de certains éléments au détriment d'autres tout aussi importants, une sensation d'instabilité ou de souffrance physique tout cela sont des impressions subjectives ressenties.

Le formateur montre que chacun a sa manière de vivre, d'interpréter, d'être sensible à des composants situationnels différents. Cet ensemble d'éléments se retrouve dans la psychologie générale.

Apports notionnels du formateur

La perception ou la sensation sont des phénomènes complexes et continuellement sollicités par l'enseignant dans ses demandes auprès des élèves, d'attention, de repérage ou d'identification de contenus, de production d'outils voire d'écoute de l'autre.

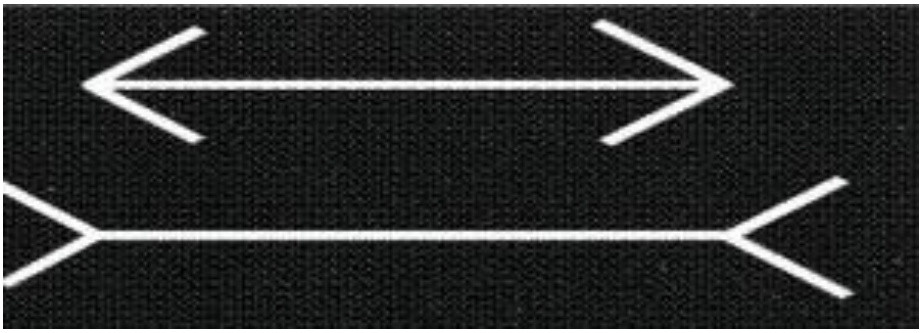
Or il est utile pour un enseignant d'observer la manière dont les élèves perçoivent ou non des situations-problèmes dans lesquelles ils sont plongés. L'enseignant peut repérer trois temps dans le processus de perception :

- **Un temps de sélection** où l'élève ne peut percevoir la totalité de la situation et s'oriente vers certains éléments d'information et pas d'autres. L'enseignant repère alors la hiérarchie que fait l'enfant et peut être amené à souligner certains aspects d'une situation pour limiter toute ambigüité ou incompréhension des consignes de la part de l'élève. Par exemple, certains enfants sont plus sensibles à des informations visuelles tandis que d'autres le sont plus pour des informations auditives.
- **Un temps d'organisation** dans une perspective d'interprétation. Il existe des lois du regroupement perceptif qui se résument comme suit : dans un ensemble donné d'éléments, on tend à en regrouper certains, comme s'ils appartenaient à un même sous-ensemble, de la manière suivante :
  - les éléments qui sont les plus rapprochés : loi de la proximité. Par exemple, rattacher la présence du directeur d'école à la sonnerie de l'école
  - les éléments qui se ressemblent : loi de la similitude. *Par exemple, voir une personne bien habillée est interprétée comme inspecteur*
  - les éléments qui s'inscrivent en continuité les uns avec les autres : *loi de la bonne continuation. Par exemple,*
    - les éléments qui forment ou tendent à former une figure fermée : loi de la fermeture ;
    - les éléments dont la position relative change de la même façon par rapport aux au tres : loi du mouvement commun.
- **Un temps d'interprétation** qui est en quelque sorte l'aboutissement du processus de perception par lequel l'élève prend connaissance de son milieu, ce qui constitue un enjeu fondamental pour pouvoir s'adapter.

La perception est donc un processus complexe de sélection, d'organisation, et d'interprétation des éléments d'information, tant sensoriels que cognitifs dont nous disposons à tout moment. La perception suivant l'observation est d'abord fonction des variations qui elles-mêmes doivent être organisées. En effet, même si les principes à la base de l'organisation perceptive peuvent suffire dans certains cas à entrainer la perception d'une forme signifiante, l'interprétation à donner aux stimuli qui parviennent à nos organes sensoriels dépend généralement du contexte dans lequel est présenté le stimulus. Cet aspect « contexte » implique à la fois l'ensemble de la stimulation et la dimension cognitive liée entre autres, aux apprentissages antérieurs.

En somme, le monde perçu est une construction du cerveau développée à partir des données provenant des systèmes sensoriels de la mémoire. Cette dimension est très importante lorsque le maître met en place une situation d'apprentissage pour identifier les élèves qui n'ont pas construit leur compréhension du monde selon les représentations que s'en était fait l'enseignant. Bien savoir que chaque enfant perçoit différemment une situation identique pour tous. La pédagogie différenciée prend ici tout son sens.

L'exemple le plus courant est celui lié à ce qu'on appelle les illusions optiques. La figure ci-dessous montre deux lignes strictement identiques quant à la longueur et à l'épaisseur mais à l'une on a mis deux parenthèses fermantes alors qu'à l'autre ligne, elles sont ouvertes. La majorité des observateurs pensent que les lignes n'ont pas la même longueur et que la plus longue est la seconde.



Evaluation/régulation des connaissances des étudiants-maîtres

En groupes de 4 ou 5, donner des exemples d'illustration dans vos souvenirs d'apprentissages d'une ou deux lois régissant la perception (loi de proximité, loi de similitude, loi de bonne continuation, loi de fermeture, loi du mouvement commun).

Mettre en commun et évaluer la pertinence des situations proposées ainsi que leurs conséquences sur les apprentissages.

Activités pour les élèves d'école fondamentale

Demander aux élèves de regarder les objets pendant environ 10 secondes et passer à la diapositive suivante:

















Puis demander aux élèves de trouver l'objet ajouté (mettre en évidence d'utiliser la catégorisation pour faciliter la perception)












La mémoire

Mise en situation de l'étudiant-maître

Au sens général, la mémoire est la capacité à conserver et à restituer le passé. Elle est liée aux souvenirs, c'est-à-dire aux images du passé. Mais dans un sens plus strict, la mémoire est la capacité à encoder, à stocker et à restituer les informations. Sa force dépend de trois grands facteurs :

- **physiologique** : comme un bon fonctionnement du cerveau, de l'hippocampe ;
- **socio-contextuels** : le contexte spatial, temporel et inédit de l'évènement. *Par exemple, un souvenir fort resté comme celui d'une fête d'anniversaire ou d'un départ.*
- **psychologiques** : comme l'attention, conscience focalisante et sélective sur un évènement, les conditions affectives. Par exemple, un élève qui n'a pas dormi suffisamment ou un apprentissage au cours duquel l'élève a eu du plaisir ou du déplaisir (tout apprentissage n'est pas souffrance).

Quoi qu'il en soit, notre mémoire, qui ne conserve que des souvenirs significatifs, permet la construction d'une histoire individuelle, d'avoir un sentiment d'identité dans le temps et de s'insérer en société.

- Pouvez-vous vous rappeler un souvenir d'apprentissage plaisant, puis un souvenir déplaisant ?
- Quelles en sont les composantes ? (physiques, affectives, sociales ?)
- Pouvez-vous les décrire avec précision ?

Lire un passage de Marcel Proust et l'évocation liée au gâteau « madeleine ». (Cf. Annexe) et demander à chacun de retrouver un souvenir du type de celui de la Petite Madeleine.

Cet exercice permet de souligner la complexité même de la mémoire et du souvenir. L'enseignant doit repérer les particularités de cette mémoire, même s'il travaille plus sur ce qu'on pourrait appeler la « mémoire cognitive », celle sur laquelle le maître a le plus de prise

Apport notionnel du formateur

De manière générale, on peut voir la mémoire comme la suite de trois opérations :

- l'encodage,
- le stockage
- la restitution.

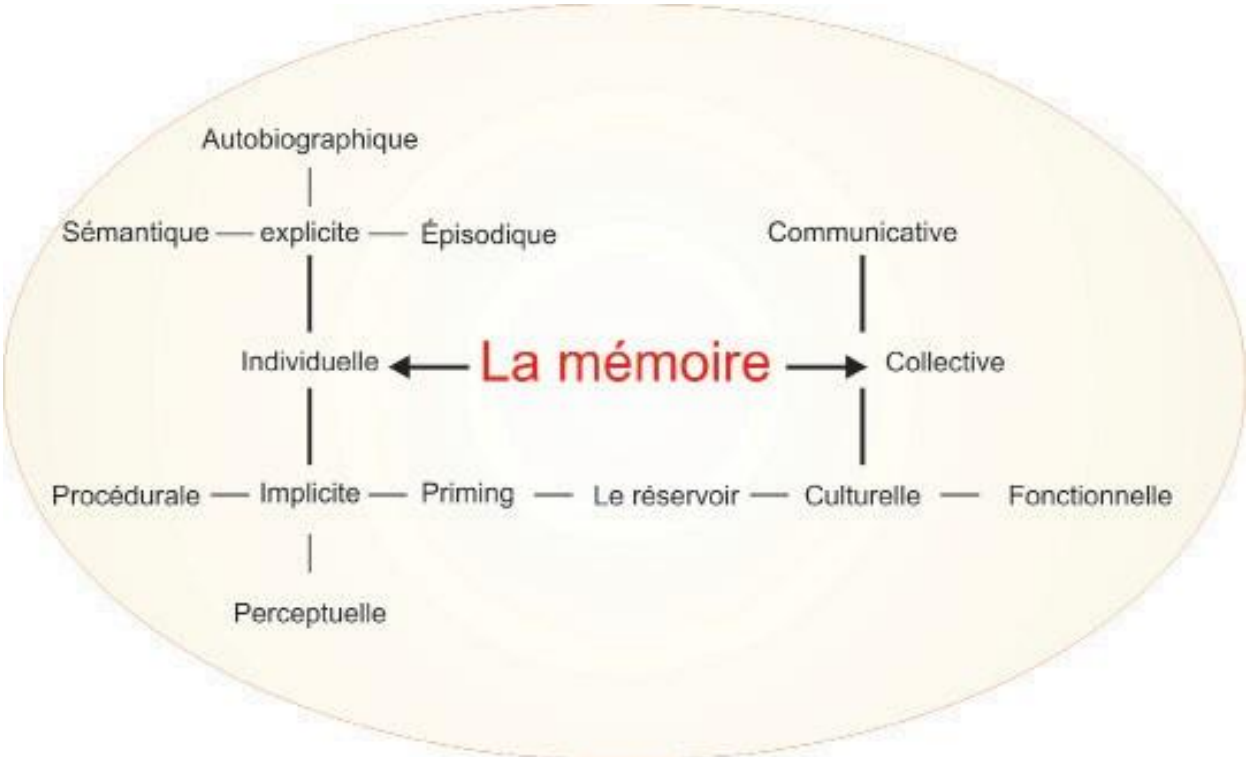
L'encodage consiste à coder le matériel à mémoriser sous une forme différente de la forme initiale. Par exemple, le mot Bonbon est mémorisé en passant du code visuel, graphique, acoustique, sémantique, affectif, gustatif, etc.

Le stockage qui serait la mise en mémoire. Le stockage s'accomplit en liant l'information nouvelle aux anciennes informations, le fraichement connu au déjà connu. Ce stockage est très lié au travail sur les représentations en didactique car ces dernières reposent sur un travail de mémoire personnel et social.

La restitution qui serait le rappel proprement dit. Il consiste à « aller chercher » l'information dans les « lieux » de la mémoire. Cette restitution peut être modifiée selon la situation même de cette restitution. C'est pourquoi le climat de la classe, la forme de question de l'enseignant, son attitude sont parfois déterminants pour une restitution la plus complète et pertinente possible. La mémoire pourrait être comparée à une bibliothèque où sont classés les ouvrages et où le lecteur extrairait l'ouvrage nécessaire à sa question. Certains ouvrages sont mal classés et donc plus difficiles à retrouver. On a perdu le système de classement.

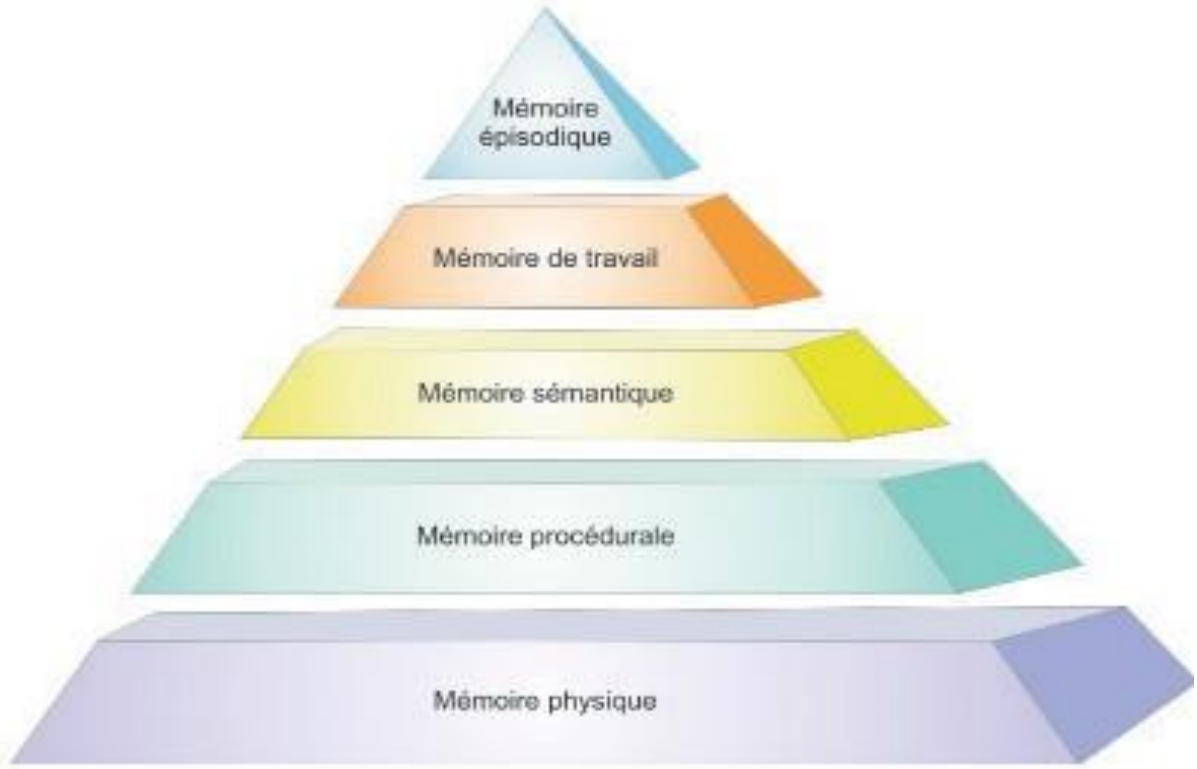
Le travail de mémoire est indispensable à l'apprentissage mais ce dernier ne peut se résumer au seul travail de mémoire. Une leçon apprise par cœur et ensuite oubliée ne constitue pas un apprentissage

La mémoire est au carrefour des pensées de la personne, des formes de sociabilité qu'il peut construire. Le schéma suivant montre les ramifications de la mémoire au carrefour de la biologie, de la psychologie, des sciences humaines et sociales.



SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

On peut également situer la mémoire sur une pyramide allant d'une mémoire immédiate à une mémoire inscrite à tout jamais dans l'individu.



De même, dans les années 1968, deux chercheurs, Atkinson et Shiffin ont fait l'hypothèse qu'il peut exister trois sortes de mémoire, si tant est qu'on puisse les repérer et les dissocier. Ces types de mémoire dépendent de la durée de rétention :

La mémoire sensorielle, liée aux sensations et perceptions. Sa capacité est phénoménale, mais elle perd vite les informations (une fraction de seconde). Nous retrouvons ce type de mémoire dans le cas étudié de la Petite Madeleine de Proust.

La mémoire à court terme ou mémoire immédiate. Elle n'est capable de retenir des informations que pendant une courte durée. De plus, elle ne peut retenir qu'une quantité limitée d'informations, généralement de 5 à 9 qui représente l'empan de la mémoire. C'est généralement celle que font travailler les enseignants lorsqu'ils posent des questions immédiatement après un exposé. On retrouve cela aussi dans les évaluations d'acquisitions d'élèves faites immédiatement après le cours (ce qu'on appelle « évaluation à chaud »).

La mémoire à long terme est, en principe permanente. Elle est gardée dans l'esprit de la personne et pour cela, elle est significative. Elle est en principe permanente car elle utilise la répétition, la signification.

Comment alors un enseignant peut-il développer la mémoire des élèves sur les objets du savoir scolaire ? Il n'a à sa disposition que l'interrogation de l'élève, ce qu'il a retenu et encore, ce qu'il accepte de restituer à la suite de la question de l'adulte.

D'où la nécessité de placer le jeune dans une situation où il puisse se rappeler ce qu'il a retenu. Le maître a alors à sa disposition l'information mémorisée, sa quantité et sa qualité. Cette dernière est la plus importante car il ne s'agit pas de faire des élèves des perroquets mais de construire du sens autour des savoirs scolaires à acquérir.

L'étude de la mémoire est d'autant plus importante pour un futur enseignant qu'elle est le média à partir duquel l'élève va construire ses propres savoirs. La restitution par l'élève de ce qu'il a retenu et compris est étroitement dépendante de trois facteurs : la nature du matériel que l'enfant a à mémoriser, la façon dont elle lui est présentée et, enfin, son état de réceptivité (fatigue, occupations sociales et psychologiques fortes).

Activités d'apprentissage

- Proposer aux étudiants-maitres de tenter de retenir une liste de 50 mots usuels (outils, meubles, sport, vêtements, fruits, animaux etc.) qui leur est présentée au début du cours. Au bout d'une demi-heure, revenir sur l'activité et leur demander d'essayer de la restituer le plus fidèlement possible. Les élèves maitres se rendront compte des points suivants :
  - Ceux qui ont étudié la liste pèle mêle ont retenu 9 mots maximum. Cela représente l'empan en mémoire à court-terme.
  - Ceux qui ont retenu plus de 9 mots ont probablement utilisé une stratégie. Faire découvrir les stratégies individuelles.

Cet exercice peut démontrer les limites de la mémoire à court terme.

- Proposer aux étudiants-maitres d'essayer à partir notions apprises, d'expliquer pourquoi une leçon apprise par cœur est vite oubliée. Les amener à comprendre le rôle privilégié du code sémantique dans la mémoire à long terme et du code acoustique dans la mémoire à court terme. Cette distinction est très importante à faire ici où l'apprentissage traditionnel consiste a chantonner les mots du livre (code acoustique oblige) pour les livrer tels quels au maître sans les comprendre.

L'intelligence

L'intelligence de l'élève vue de manière globale

Mise en situation de l'étudiant-maître

Objectif : recueillir les représentations des étudiants-maîtres pour travailler sur les dimensions qui seraient à réinterroger.

Mettre les élèves maîtres en groupes de 5 et leur demander de définir ce qu'est une personne intelligente, à quoi le voit-on, les dimensions qui permettent de dire de telle personne qu'elle est intelligente et de telle autre le contraire, c'est-à-dire qu'elle est bête ?

Mettre en commun et commencer à discuter sur ce que serait l'intelligence d'un individu et, plus particulièrement, d'un élève de l'école fondamentale. Est-ce forcément quelqu'un qui a bien étudié en classe ? Pourquoi ?

Structuration de la situation par le formateur

Ce denier prendra les éléments notionnels exposés ci-dessous en lien étroit avec ce qu'il repère des représentations des élèves maîtres.

Apports notionnels par le formateur

Tout apprentissage est le fruit d'une démarche mentale qui part d'un questionnement concret. L'intelligence représenterait l'ensemble des aptitudes cognitives servant à acquérir des connaissances, à les mémoriser et à utiliser les éléments de sa propre culture pour comprendre et résoudre des problèmes de la vie quotidienne, pour s'adapter rapidement tant à un milieu stable qu'à un milieu en transformation. Bref, pour remettre en cause les représentations initiales pour en construire de nouvelles plus scientifiques. L'intelligence est perçue comme la faculté de comprendre et de connaitre. Elle est le pilier du processus d'apprentissage. On ne naît pas intelligent mais on le devient tout au long de sa vie selon un processus continu.

L'intelligence étant une notion très complexe qui a été traversée par beaucoup de conceptions théoriques. Le schéma de la page suivante résume les différentes théories de l'intelligence telles qu'on peut les trouver actuellement [1].

[1] *Scienceshumaines.com L'intelligence de l'enfant : les théories actuelles 6 octobre 2011.*

Elles peuvent se résumer en quatre théories :

- Les néo piagétiens, adossés à la théorie structuraliste de Piaget, qui découpent le développement de l'intelligence de l'enfant en stades du plus concret au plus abstrait. Voir module de pédagogie générale. Par exemple, il existe des enseignants qui pensent que l'intelligence d'un enfant se développe du plus concret au plus abstrait, s'obstinant à faire manipuler des élèves avant tout apport notionnel oubliant que ce n'est pas la manipulation en elle-même qui est formatrice mais le sens que cette dernière prend pour l'élève.

- Les évolutionnistes qui s'adossent sur le darwinisme prônant un développement étroitement lié à l'environnement. Par exemple, il existe des enseignants qui pensent qu'un enfant issu d'un milieu défavorisé ne pourra jamais réussir à l'école pour la bonne raison qu'il est marqué irrémédiablement par son milieu familial.

- Le courant du développement précoce qui met en avant l'inné. Par exemple, il existe encore des enseignants qui pensent qu'à la naissance il y a des enfants intelligents et d'autres qui ne le seront jamais.

- Le courant du développement lié à l'environnement social qui valorise l'entourage de l'enfant. Par exemple, certains pédagogues proposent de placer certains élèves dans des pensionnats permettant ainsi d'isoler ces élèves de leur milieu considéré comme destructeur, sans penser aux liens affectifs profonds entre un enfant et ses parents quels que soient ces derniers.

Toutes ces théories sont à la fois justes et fausses : elles permettent seulement de comprendre que l'intelligence est non seulement complexe mais qu'elle se développe selon des critères qui échappent pour beaucoup à l'entendement.

Le courant des neurosciences a permis de mieux comprendre comment fonctionne le système psychique, à partir d'une infinité de connexions de neurones qui ouvre la voie à des formes d'intelligence complexes et jamais totalement achevées. Par exemple, un individu très jeune qui a subi une ablation d'une zone cérébrale correspondant à une activité langagière ou de l'audition peut, par un système de compensation de connexions nouvelles entre neurones, arriver à retrouver de manière fonctionnelle son usage. Les chercheurs ont montré que les combinaisons neuronales au niveau du cerveau sont infinies et toujours en activités.

Certains facteurs agissent soit positivement, soit négativement sur le développement de l'intelligence. Ce sont les facteurs endogènes et les facteurs exogènes. Il revient donc aux enseignants de créer et de maintenir des conditions favorables au développement des facultés intellectuelles dont l'intelligence.

QUATRE NOUVELLES APPROCHES DE L'INTELLIGENCE DE L'ENFANT

Les néopiagétiens

- Tentent de concilier les théories du développement de Jean Piaget et la psychologie cognitive.
- Décrivent le développement cognitif en ét

Jean-Pascal Lemaire

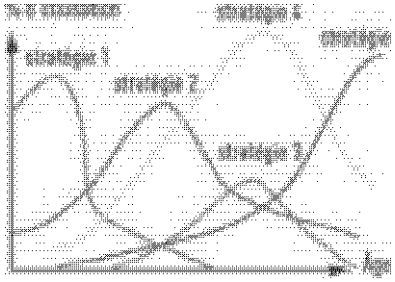
Les évolutionnistes

- Abordent le développement cognitif comme une évolution au sens de Charles Darwin, en tant variation et sélection.
- Ont une conception dynamique de l'intelligence qui évolue selon une

Robert Siegler

Olivier Houdé

Paul Van Geert



Le courant du développement p

- Étudie un domaine cognitif (ou module pour les tenants de la théorie modulaire) particulier pour une tranche d'âge donnée.
- Décrit le fonctionnement de l'enfant sans se préoccuper des notions de structure ou de stade.
- Insiste sur le caractère

Pierre

Le courant de l'environnement

- Considère le contexte – les interactions sociales l'éducation, la culture – comme des facteurs déterminants du développement cognitif.
- S'inscrit dans la lignée de Lev S. Vygotski et Henri Wallon.

William Damon

Cycle

Enfant

Adulte

Vieillesse

Naissance

Albert Bandura

Des tentatives de mesurer l'intelligence ont été menées, la plus célèbre étant celle de Binet et Simon qui ont eux-mêmes eu beaucoup de mal à définir ce qu'était véritablement l'intelligence jusqu'à dire « l'intelligence c'est ce que mesurent nos tests » !

Nouvel apport notionnel du formateur : le QI

Vers les années 1900, deux psychologues ont inventé des tests capables, d'après eux, de « mesurer » l'intelligence des gens et de déterminer l'âge mental des individus. Plus tard, la notion de Quotient intellectuel a permis de comparer l'âge mental à l'âge chronologique et de situer le développement intellectuel sur une échelle. Ces tests de Quotient intellectuel (QI) sont encore largement utilisés par les services de psychologie scolaire et suivent une échelle permettant de repérer les avancées de tout enfant..

Pour eux, ils supposent que tous les enfants passent par les mêmes étapes dans leur développement intellectuel, mais diffèrent par la vitesse à laquelle se déroule ce développement. Binet et Simon ont adopté une stratégie consistant à établir une série d'épreuves de difficulté croissant, puisées dans les actions quotidiennes. Désirant que leur échelle puisse être appliquée à des enfants de 3 ans à 13 ans, les chercheurs ont construit leur épreuve partant du plus simple pour arriver au plus complexe. Par la suite, après avoir déterminé le niveau d'âge moyen de performance intellectuelle atteint par un groupe d'individus d'un âge donné, ils ont appelé âge mental le niveau de performance intellectuelle défini d'après cet âge et âge chronologique l'âge réel d'une personne.

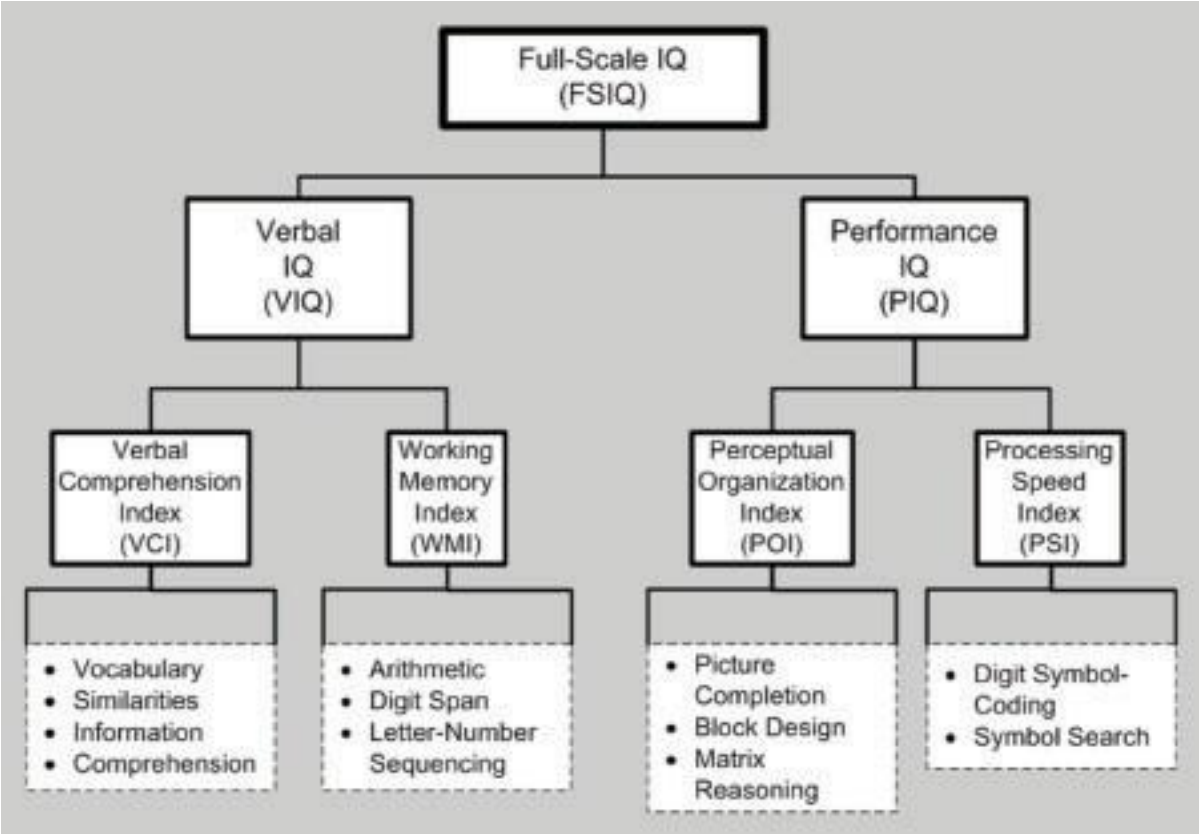
En 1916, le test élaboré par Binet et Simon a été ensuite adapté par Lewis Terman, ce qui a donné l'échelle d'intelligence de Stanford-Binet. :

$$QI = \frac{\text{Age mental}}{\text{Age chronologique}} \times 100$$

La définition du QI sur la base de l'âge mental s'est révélée inappropriée dès qu'on a voulu l'appliquer à des adultes. On s'est en effet rendu compte que l'âge mental n'évoluait pas de la même façon à partir de 16 ans et de plus en plus différemment à mesure que l'on s'approchait de l'âge adulte, ce qui donnait un QI de moins en moins élevé. Pour distinguer sa recherche basée sur l'âge mental, le QI déterminé par la formule de Wechsler a été appelé QI de déviation maintenant appelé Score pondéré. Il représente la mesure du développement intellectuel qui permet de pondérer le résultat obtenu par un individu en fonction de son groupe d'âge.

Si les tests originels de Binet Simon, dans leur simplicité ont été abandonnés, il n'en reste pas moins que subsistent des tests plus complexes, prenant en compte des dimensions plus génériques des aptitudes exercées dans des domaines différents comme : le domaine verbal, le domaine de l'activité pratique, le domaine de la compréhension, etc., prenant en plus en charge la rapidité à laquelle le sujet répond. Tout cet ensemble permet de fournir un score global.

Le schéma suivant en montre la structure :



Ce schéma montre que l'intelligence est un tout composite qui peut s'appréhender selon deux grandes manifestations : les capacités de verbalisation d'une personne et ses capacités en termes de performances physiques. Ces deux grandes orientations donnent naissance à des sous-catégories intellectuelles comme, pour l'axe verbal, entre la compréhension et la mémoire et pour l'axe de performance, entre l'organisation telle qu'elle est perçue et la rapidité de mise en œuvre du processus. A ces grandes catégories peuvent être rattachées des activités d'apprentissage des élèves. Par exemple, dans le domaine verbal si un élève y est agile, il aura des facilités pour acquérir le vocabulaire, pour s'informer ou pour faire des analogies.

L'intelligence en tant qu'ensemble élargi de capacités

Mise en activité de l'étudiant-maître

Demander à chaque étudiant-maître de dire quelles sont les caractéristiques précises qui lui permettent de dire qu'un élève est intelligent.

Vont fuser des noms comme : sensible, fluide verbalement, qui sait raisonner, qui sait argumenter, qui sait jouer de la musique, etc. Qui apprend bien ses leçons, qui se conduit bien, qui est sage rusé. Cela peut être une insulte car une tonalité comme « être intelligent » c'est être un malicieux, connotation « Bouki » est le naïf et « Malis » est l'intelligent.

Structuration de la situation par le formateur

Le formateur rassemble toutes ces propositions et les classe en catégories du type : émotion, cognitif, social, etc. pour montrer que l'intelligence possède dans sa démonstration de multiples facettes et démontre que l'intelligence est autre chose que la malice seule.

Synthèse et apports notionnels du formateur

Parmi les nombreux modèles théoriques qui ont tenté de combler les lacunes présentées par l'approche psychométrique, la théorie des intelligences multiples de Gardner (1996) est celle qui est le plus souvent mentionnée. Neuropsychologue professeur à l'université Harvard, Gardner (1996) a proposé une théorie mettant l'accent sur l'existence de formes multiples d'intelligences. Plutôt que de s'en tenir aux simples mesures obtenues à partir des tests, mesures qui se concentrent surtout sur les habiletés utilisées dans l'environnement et sur les connaissances acquises, Gardner préfère se baser sur « de l'information empirique de nature aussi bien biologique, psychologique qui témoigne de l'activité cognitive humaine ».

En utilisant le terme « intelligence » pour référer à des domaines de l'activité humaine qu'on désignait traditionnellement comme des talents ou des dons, Gardner visait à valoriser des capacités autres que celles mesurées par les tests de QI. Gardner a ainsi repéré sept intelligences : musicale, kinesthésique, logico-mathématique, langagière, spatiale, interpersonnelle et intra personnelle. Gardner a récemment ajouté une huitième intelligence (l'intelligence naturaliste) et émis l'hypothèse d'une neuvième (l'intelligence existentielle).

Une idée centrale de la théorie des intelligences multiples est que chacune d'elles est autonome, indépendante des autres. Ce qui signifie qu'un individu peut avoir telle intelligence développée et telle autre faible. Dans cette perspective, est venue se greffer une autre théorie, celle prônée par Daniel Coleman en 1995 de l'intelligence émotionnelle qui accorderait à l'émotion la possibilité de développer ou non l'intelligence d'un individu selon que ce dernier sache contrôler, canaliser voire gérer ses émotions.

Le maître doit donc repérer les formes d'expression d'intelligence de ses élèves et leur permettre à la fois de les développer mais aussi de les compléter par des formes inhabituelles ou pour lesquelles il est moins habile. En effet, il y a quelques années, un chercheur, Antoine de La Garanderie, avait découvert que certains élèves apprenaient mieux lorsque le maître parlait alors que d'autres élèves, c'était lorsque le maître faisait des schémas ou des dessins.

Ce chercheur en avait conclu qu'il y avait des élèves qui apprenaient plus facilement par le canal auditif tandis que d'autres apprenaient mieux par le canal visuel. Il en a fait deux catégories : les visuels et les auditifs. Mais lorsqu'il a voulu étudier plus précisément les profils des élèves qui réussissaient, il s'est aperçu qu'ils étaient tout autant visuels qu'auditifs et, qui plus est, il avait oublié la dimension kinesthésique très importante car l'enfant n'est pas qu'un cerveau et hypertrophier la dimension cognitive de l'apprentissage serait une erreur.

Autrement dit, le maître ne doit pas figer l'élève dans une catégorie d'intelligence mais l'aider à trouver en lui-même les forces et les formes de développement de son intelligence. Le maître a d'autant plus de chance de procéder à cette aide qu'il est polyvalent, qu'il aborde avec les élèves des contenus différents, sollicitant des formes d'intelligence différentes et qu'il observe l'élève tout au long de la journée et de l'année scolaires.

En conclusion, l'intelligence se voit à travers des comportements adaptés et efficaces, sachant qu'un élève peut réussir telle tâche et échouer à telle autre selon le contexte interne et externe de cette réalisation. On ne peut donc pas dire d'un élève qu'il est « doué en maths » ou qu'il a la « bosse des maths », tout dépend des conditions dans lesquelles l'élève a été placé.

Enfin, n'oublions pas l'hypothèse d'éducabilité que doit posséder tout enseignant qui repose sur
l'idée que toute personne et à plus forte raison tout enfant est éducable, quel que soit son niveau.

Les déterminants de l'intelligence

Mise en situation de l'étudiant-maître

Aborder la question des déterminants de l'intelligence avec les étudiants-maîtres c'est leur poser la question de l'inné ou de l'acquis qui fait souvent dire que quelqu'un naît bête et le restera toute sa vie. C'est se demander dans quelle mesure l'intelligence est déterminée par la génétique ou par l'environnement.

Par un travail en binôme demander de jouer pour l'un le défenseur de l'acquis et pour l'autre celui de l'inné.

Mettre en commun les arguments des uns et des autres et montrer que cette question est loin d'être tranchée. On entend par patrimoine génétique l'ensemble des gènes provenant des deux parents et regroupés en paires de chromosomes. Les données concernant l'influence de la génétique peuvent être regroupées en deux points : les variations entre les individus et les variations entre les sexes.

Cette question est importante car elle détermine le rôle de l'école dans le développement de l'intelligence de l'enfant. De façon générale, on entend par environnement le milieu où se développe l'organisme dès sa conception, c'est-à-dire tout ce qui n'est pas les gènes hérités des parents. On peut distinguer l'environnement intra-utérin, les facteurs périnataux ainsi que l'environnement postnatal. Un certain effet négatif peut même être associé à la consommation d'alcool sur le fœtus, des complications survenant lors de l'accouchement peuvent entrainer un retard intellectuel. L'environnement post-natal englobe tous les facteurs susceptibles d'influer sur le développement intellectuel de l'enfant, depuis la naissance jusqu'à l'âge adulte.

On peut y distinguer:

- les variables physiques,
- les variables culturelles,
- les variables sociales et psychologiques.

Evaluation/régulation de cette partie du module

Demander à chaque étudiant-maître de rédiger un texte d'une page convaincant montrant les potentialités de l'école comme vecteur de développement de l'intelligence de l'enfant et les obstacles qui peuvent exister. Donner des exemples concrets.

La correction peut être collective : le formateur distribue à chaque étudiant-maître une copie qui n'est pas la sienne et note les éléments avec lesquels il est d'accord et ceux avec lesquels il est en désaccord. Discussion générale et synthèse du formateur

Cette synthèse peut ajouter le problème du don et notamment de ce qu'on nomme les élèves sur-doués qui seraient des élèves pour lesquels les leçons en classe ne sont pas assez rapides et théoriques et qui seraient précoces. Dans certains pays, il existe des classes de surdoués. Rappeler également la déficience.

Chaque individu est particulier et il est hors de question que le maître forme des clones : des études menées sur le normal et le pathologique ont montré que la distinction n'était pas aussi évidente et que ce sont les normes sociales qui dictent parfois ce qu'est un comportement normal ou anormal. Il n'y a pas à proprement parler d'enfant « crétin » mais des enfants dont le comportement ne correspond pas tout à fait à celui attendu par le maître.

Chacun s'exprime avec ses capacités, ses connaissances, ses expériences qui ne sont pas celles des autres. Le maître doit donc prendre l'élève comme il est et lui permettre de profiter au maximum des apprentissages offerts par l'école.

Les services de suivi psychologique des élèves, parlent de déficience ou de retard pour caractériser le niveau intellectuel des individus dont le QI est inférieur à 70. Il importe de souligner que le niveau de déficience peut varier. Les degrés de déficience qu'on distingue à partir du QI sont :

- **Débile léger** : QI de 50 à moins de 70;
- **Débile moyen** : QI de 35 à moins de 50;
- **Débile grave** : QI de 20 à moins de 35;
- **Débile profond** : QI inférieur à 20.

Cette classification a pour but de servir de guide aux personnes qui accompagnent ces enfants. Parmi les causes de la déficience, on trouve tout d'abord les anomalies héréditaires. Un des cas les plus courants de la déficience intellectuelle dus à la génétique est la trisomie 21 ou Syndrome de Down caractérisée par la présence d'un chromosome de trop à la 21e paire. Cela pose la question de l'intégration dans les classes normales des handicapés mentaux.

Il convient de rappeler que la déficience intellectuelle légère est souvent due à un manque de stimulation du milieu et des conditions socio-économiques défavorables tandis que la déficience grave ou profonde est souvent liée à une maladie génétique ou à des atteintes congénitales. La stimulation intellectuelle qu'offrent l'école et l'éducateur contribuent à renverser les effets négatifs d'un environnement peu stimulant.

La motivation

Toute personne a des idées sur ce que peut être la motivation, notamment la motivation en classe. De nos jours, enseigner consiste à travailler à contre-courant d'une société de plus en plus tolérante et permissive sur le plan intellectuel. Alors que les mass-médias incitent les jeunes à se laisser aller dans des mondes imaginaires et à profiter pleinement du moment présent, les enseignants leur demandent de travailler, d'être attentifs, d'écouter, de lire et d'écrire. Ce décalage s'accentue entre ce qu'on offre aux jeunes à l'extérieur et à l'intérieur de l'école s'accentuent avec le temps. C'est pour cette raison qu'il est devenu impératif pour les enseignants et futurs enseignants, en plus d'avoir les compétences académiques et pro- fessionnelles requises, d'être des spécialistes de la motivation.

Mise en situation de l'étudiant-maître

Le formateur propose quatre catégories stylisées d'élèves face à la motivation en classe[2] en expliquant qu'il existe deux origines de la motivation : une origine extrinsèque qui vient de l'extérieur (par exemple, si le maître lui offre une situation scolaire qui l'intéresse) ou une origine intrinsèque qui vient de lui (quelle que soit la situation proposée par le maître, il est intéressé).

✧ **Le « Bosseur », le « Trimeur »**

C'est un passionné. Sa motivation est intrinsèque : il porte de l'intérêt aux études elles-mêmes.

Pour lui, les renforcements extérieurs (type d'encouragements) peuvent avoir trois effets :

- soit il y est indifférent, ou ils n'ont pas d'effet important.
- soit ils renforcent sa motivation intrinsèque. Par exemple, si on lui donne de l'argent pour le féliciter d'un bon résultat, il va s'acheter des livres avec cet argent, manifestant et renforçant du même coup sa motivation intrinsèque.
- soit au contraire ces renforcements extérieurs font diminuer sa motivation intrinsèque : le fait par exemple que l'activité soit rémunérée lui fait perdre de son intérêt propre pour l'élève.

✧ **Le « bon élève »**

Il a une compétence perçue (estime de soi) favorable, mais sa motivation est principalement extrinsèque : il veut réussir pour faire plaisir, pour avoir une bonne situation…

Si cet élève essuie quelques échecs, sa compétence perçue en est diminuée, vite influencée : ce «bon élève » demeure fragile.

[2]*Extrait du compte-rendu de la conférence de Paul Mban-zoulou 6/10/05*

✧ **L' « amateur »**

Cet élève peut être bon, réussir, mais à l'extérieur de l'école (musique, sport, famille…), c'est-à-dire uniquement quand il a le sentiment que c'est lui qui choisit. La moindre contrainte l'étouffe. C'est donc un élève motivé intrinsèquement, mais dans des activités autres que celles obligatoires.

✧ **Le « nul »**

C'est celui, amotivé, qui est arrivé à la conclusion que quoi qu'il fasse, rien n'est modifié, que ses résultats sont indépendants de sa volonté. Il sombre donc dans la résignation.

Il a appris à échouer, Les échecs à répétition, doublés de la contrainte, le plaçant dans une situation sans issue.

Stigmatisé comme « nul », il s'approprie ce statut qui va engendrer l'échec sans fin.

Il lui faut donc apprendre à réussir : il peut d'ailleurs nourrir son estime de soi ailleurs, dans des activités extérieures.

Le formateur demande à chaque groupe de 4 ou 5 étudiants-maîtres de prendre un des styles et de tenter de proposer des situations pédagogiques de développement de la motivation ou de changement de motivation (par exemple, le bosseur, comment le motiver pour faire autrement ou autre chose ?).

Structuration de la situation et apports notionnels par le formateur

Mettre en commun toutes les suggestions et, d'une part, cerner la définition de la motivation et, d'autre part, les classer selon les différentes théories explicatives de la motivation.

Comment définir la motivation scolaire ? Elle n'est pas directement observable et est souvent inférée par l'enseignant à partir du comportement de l'élève. On peut la repérer à partir de quatre dimensions

1- **Le déclenchement** : s'interroger sur ce qui a motivé le déclenchement d'un comportement, c'est en somme chercher ce qui a provoqué l'apparition du comportement au moment même où il est apparu. Comment les forces internes ou externes agissant sur l'organisme : ont-elles provoqué, à un moment donné l'apparition du comportement motivé?

2- **La direction** : une fois un comportement déclenché, qu'est-ce-qui détermine la direction?

3- **L'intensité :** comprendre la motivation, c'est aussi comprendre l'intensité avec laquelle un comportement est posé.

4- **La persistance** : en fait, l'intensité avec laquelle un comportement se manifeste n'est pas garante de sa persistance. Comprendre la motivation de l'un et de l'autre demanderait donc de comprendre ce qui était différent dans ce qui motivait l'un par rapport à l'autre.

Plusieurs théories de compréhension de la motivation ont été évoquées. Nous n'abordons ici que les plus importantes.

A- Les théories biologiques

Parmi ces théories, celle qui met l'accent sur l'instinct comme source de motivation et qui s'appuie sur l'aspect héréditaire du comportement. L'instinct comme source de motivation peut être défini comme une disposition héréditaire entrainant un même comportement chez les individus d'une même espèce. Ceux qui se sont penchés sur cette théorie ne prétendaient évidemment pas que tout comportement était instinctif : ils désiraient plutôt découvrir quels comportements pouvaient être motivés par un instinct et quelle était la part de l'instinct dans ces cas. Le comportement instinctif observé dans la nature provient donc d'une combinaison où entrent en jeu des éléments d'ordre héréditaire et d'autres provenant du milieu.

Les travaux explorant la part de l'instinct comme hypothèse explicative des motivations ont démontré que les comportements dits instinctifs sont plus complexes et impliquent une interaction étroite avec les conditions prévalant dans l'environnement. Dans le cas d'un comportement instinctif, le déclenchement du comportement motivé provient de la disposition héréditaire tandis que l'environnement en détermine la direction.

B- La théorie de l'inconscient comme source de motivation

La psychanalyse : ainsi, pour Freud, tous les comportements permettent l'expression de l'une ou l'autre des catégories de pulsions : vie et mort afin d'abaisser la tension créée par ces pulsions. Dans l'expression de ces pulsions, l'individu rencontre très tôt des obstacles, ce qui l'amène à emprunter des chemins détournés pour s'exprimer. Les pensées associées à ces pulsions interdites deviennent alors trop douloureuses à admettre et sont refoulées dans l'inconscient. Ce dernier trouvera ainsi des façons de satisfaire ces pulsions fondamentales à travers divers comportements.

En fait, d'après Freud, autant les comportements que nous émettons, que les croyances auxquelles nous adhérons et les attitudes que nous affichons sont déterminés par des pulsions de vie ou de mort qui ont été refoulées dans l'inconscient parce qu'inacceptables.

Les psychanalystes appellent cela la pulsion épistémophilique, (c'est cette envie de chacun de connaître). Il n'y a pas d'enfant qui ne veuille pas accéder à la connaissance. Le problème est souvent que ce n'est pas la connaissance donnée par l'école qui l'intéresse mais celle des adultes, dans la rue ou de bricolages de mobylettes. De même, chaque enfant a un fort désir de connaître (Par exemple, la petite fille qui casse sa poupée pour voir ce qu'il y a dedans). Cette posture existe aussi chez le singe : si vous placez un singe dans une boîte fermée et juste ouverte par une fenêtre minuscule, le singe tentera de voir par cette fenêtre de manière répétitive et effrénée.

C- Les théories basées sur l'apprentissage (Cf. Le module de formation sur l'apprentissage scolaire)

La motivation peut être influencée par les apprentissages faits par un organisme dans ses interactions avec son environnement. On en distingue deux types.

- **Les apprentissages par conditionnement** :

  Pour les tenants du behaviorisme, un nombre restreint de comportements serait déterminé par l'instinct, alors que la plupart des comportements dits motivés ne seraient en fait que des réponses acquises par conditionnement. Ce sont principalement les forces externes issues de l'environnement qui sont à la source des diverses composantes de la motivation. Les comportements dits motivés ne seraient alors que des réactions à l'environnement, la plupart de ces réactions ayant été apprises.

- **L'apprentissage par observation d'un modèle** :

  Le rôle de l'observation mis en évidence dans le domaine de l'apprentissage social peut contribuer à expliquer la motivation à la source d'un comportement. Ces comportements sont appris à la suite de l'observation de modèles. Toutefois, comme nous l'avons vu précédemment, qu'il s'agisse de stéréotypes sociaux ou de comportements individuels, la motivation à la base de l'imitation de ces comportements dépend beaucoup du fait que l'individu cherche à s'identifier ou, au contraire, à s'opposer au modèle observé.

D- Les théories sociocognitives

Elles tentent d'expliquer le comportement motivé en faisant appel à une analyse cognitive de la situation en jeu, laquelle met l'accent sur l'environnement social.

- La théorie des attributions causales : sans nier l'intérêt des autres facteurs pouvant expliquer la motivation, Heider et Kelly ont mis davantage l'accent sur le point suivant. De façon générale, le comportement dépend beaucoup de la façon dont on interprète les événements passés et, plus particulièrement dans le cas de la motivation, des attributions causales, c'est-à-dire des causes évoquées pour expliquer un évènement. Ainsi, le fait qu'un individu soit motivé ou non à poser ou ne pas manifester tel ou tel comportement est très influencé par ce à quoi il « attribue » la cause d'une réussite ou d'un échec passé. Par exemple, il est plus facile d'attribuer la non compréhension d'un exercice donné en classe par le fait qu'il parle d'un contexte peu familier à l'élève.

- L'explication invoquant la notion d'inconscient cognitif : il ne s'agit toutefois pas d'un inconscient au sens psychanalytique du terme. Il s'agit plutôt d'un « inconscient cognitif » c'est-à-dire d'un système qui réagit à certaines stimulations, les traite et, éventuellement, influe sur le comportement en conformité avec l'analyse faite, le tout sans que l'individu en soit conscient. Par exemple, le choix du cheminement de la pensée est influencé par ce que peuvent dire les copains.

E- Les théories humanistes

Maslow a proposé un modèle montrant une hiérarchie dans les besoins, c'est-à-dire un ordre de priorité selon lequel les humains tendent à satisfaire leurs besoins. Ce modèle, couramment appelé la pyramide de Maslow vise à représenter l'idée selon laquelle un type de besoin donné ne peut être satisfait que dans la mesure où celui qui lui sert de base l'a d'abord été.

Les besoins que Maslow considère comme des besoins fondamentaux sont ceux liés au développement, au maintien ainsi qu'à la survie de l'organisme et, à travers lui, de l'espèce. Ils incluent d'abord les besoins physiologiques liés au bon fonctionnement de l'organisme physique tels que manger, boire, dormir et se reproduire. Ce sont ces besoins qu'on tend à satisfaire en priorité et qui constituent la base de la pyramide. Une fois les besoins physiologiques de base satisfaits, la priorité suivante va à la deuxième catégorie de besoins fondamentaux, à savoir les besoins liés à la sécurité visant à mettre l'organisme physique à l'abri de toute menace éventuelle.



Ce n'est qu'une fois les besoins fondamentaux satisfaits que la priorité se déplace vers les besoins de croissance personnelle visant le plein développement de l'organisme en tant qu'être humain. Viennent ensuite les besoins liés à l'appartenance et à l'amour, c'est-à-dire les besoins d'être non seulement accepté, mais apprécié par les autres. Enfin, il y a les besoins liés à l'estime de soi qui incitent la personne à faire des choses qui lui donnent une image positive d'elle-même et les besoins liés à l'actualisation de soi, c'est-à-dire au fait d'avoir réussi sa vie en ayant développé pleinement ses capacités en tant qu'individu. Par exemple, un enfant qui arrive à l'école avec la faim ne pourra pas apprendre : il vaut mieux d'abord lui donner à manger plutôt que de s'évertuer à vouloir le faire travailler. De même, des élèves dans une classe où il fait trop chaud auront du mal à se concentrer sur le travail donné par le maître.

Evaluation de la compréhension de la motivation scolaire et des réponses à y apporter

Prendre une étude de cas concret de démotivation scolaire d'un élève haïtien, tenter d'en inférer des explications puis proposer des situations pédagogiques et d'apprentissage susceptibles de remotiver l'élève. Rédiger un document où figurent les propositions avec en face les interprétations qui ont présidé aux choix de cette pédagogie.

On peut prendre des situations vécues comme celle d'un élève qui fait plus de 100 fautes à sa dictée, qui écope de la note zéro, qui sera sans doute fortement sanctionné chez lui, par ses parents et qui, de plus, a à recopier 10 fois la dictée entière. Pensez-vous que cet élève soit motivé ? Pourquoi ?

Autre exemple, un élève qui répète mécaniquement ce qu'il a appris sans vraiment en connaître le sens, peut-il avoir la même note qu'un élève qui n'a pas appris par cœur mais qui sait restituer le sens de ce qu'il a appris avec ses propres mots et qui lui aura peut-être la note 5 ? Qu'en pensez-vous ? Quelle motivation pour ces deux élèves ?

LE DÉVELOPPEMENT HUMAIN : DÉFINITION ET VUE D'ENSEMBLE

Mise en situation et structuration de la situation par le formateur :

Le formateur doit faire prendre conscience du processus de transformation de l'être humain. L'objectif est de faire comprendre qu'à chaque période de la vie, correspondent l'acquisition de compétences particulières, des besoins spécifiques et des caractéristiques physiques spécifiques. Il peut utiliser les points de départ suivants :

- Une métaphore : celle de la graine qui devient plantule puis plante. Faire ressortir sa fragilité au début de sa vie, les risques de déformation irréversible si le développement est contrarié. Le groupe est invité à décrire la naissance de la plantule et son développement. Plusieurs cas de figure sont évoqués : la plantule n'est pas arrosée, il n'y a pas de lumière, la source de lumière ne change pas de position, une pression mécanique pèse sur la plantule. Les étudiants-maitres peuvent être invités à dessiner les différents cas de figure. Ils sont invités à faire l'analogie avec le développement humain.
- L'évocation de souvenirs d'enfance par les étudiants-maitres dans le but de distinguer des moments-clés et des changements d'une étape à une autre de leur propre développement.

Apport notionnel par le formateur ou contenu théorique

Croissance et développement

Tout être vivant nait, vit, se développe et meurt selon des lois inhérentes à l'espèce. L'être humain nait après une gestation de 9 mois et se prépare à la vie adulte durant une longue période de 18 ans pendant laquelle la société lui doit protection. La déclaration des droits de l'enfant adoptée par la majorité des Etats fixe le cadre officiel qui permet de distinguer cette période de la vie appelée « enfance ».

De la naissance à l'âge adulte fixé à 18 ans, les transformations s'effectuent de manière organisée. Elles se poursuivent pendant toute la vie, même si elles sont plus subtiles et plus lentes que pendant l'enfance. Ce processus de transformation est appelé développement.

Le développement est un « processus qui fait passer l'enfant de l'état de nourrisson vagissant à l'état adulte » (Mazet et Houzel). La croissance est la transformation physique continue qui se traduit par une augmentation de la taille et du poids. La croissance ralentit considérablement à l'âge adulte pour devenir stationnaire entre 30 et 40 ans.



La croissance physique est un processus régulier et mesurable. Le développement psychologique est un ensemble de transformations qui permettent à l'individu d'atteindre des niveaux de plus en plus complexes de connaissances et de comportement.

Notion de période et de stade

Au cours de la vie, les changements et les transformations prennent une forme particulière, permettant de distinguer de grandes périodes avec chacune leurs enjeux, leurs caractéristiques, leurs besoins. Par exemple, entre 0 et 3 ans, le petit enfant acquiert la marche et le langage. Il doit se détacher petit à petit de sa mère pour accepter la présence des autres. Entre 12 et 18 ans, l'adolescent apprend à penser par lui-même et à se forger sa propre opinion. Il est capable de prendre des risques et de se rebeller contre l'autorité établie. Ces grandes périodes sont divisées en stades. La notion de stade réfère à des paliers de développement plus ou moins identifiables à partir des nouvelles compétences et caractéristiques physiques, cognitives, affectives ou sociales dont l'apparition concomitante donne une allure particulière au processus de développement.

Cependant, il n'y a pas forcément de transition nette d'un stade à l'autre. « Certains éléments caractéristiques d'une période donnée du développement ne disparaissent pas brusquement en passant à la période suivante mais vont lentement à l'arrière-plan et peuvent demeurer aux côtés d'autres aspects qui sont en train de se former » (Deldime R. et Vermeulen S.

Les lois du développement

Le développement obéit à certaines constantes et les modifications se retrouvent de manière à peu près identique quelle que soit la population.

Les changements sont de différente nature : ils sont quantitatifs ou qualitatifs. Les changements quantitatifs concernent la croissance pondérale (poids), l'évolution staturale (taille), l'enrichissement du vocabulaire (apprentissage de mots nouveaux). Les changements qualitatifs sont plus complexes. Ils se traduisent par l'émergence de nouvelles compétences. Ce sont des transformations qui touchent la nature des compétences et l'organisation interne. Les transformations quantitatives sont plus faciles à mesurer. Les transformations qualitatives sont observées à travers l'émergence de nouvelles caractéristiques, le développement de compétences nouvelles, des changements d'attitude, des intérêts nouveaux.

Le processus de développement physique et moteur suit deux directions : de haut en bas (céphalo-caudal i.e. depuis la tête vers les jambes) et du centre vers l'extérieur (proximo-distal i.e. l'axe du corps vers les extrémités). Le jeune enfant maitrise d'abord les mouvements de la tête, puis apprend à contrôler le tronc, et enfin acquiert la marche. Il contrôle ses bras avant de pouvoir se servir avec précision de sa main.

Le développement, même s'il est un processus ininterrompu, ne se fait pas suivant un rythme uniforme et continu. Il obéit à un ensemble de facteurs qui peuvent lui imprimer une vitesse, une direction. L'observation du développement d'un être humain permet d'identifier des périodes d'arrêt, de progrès, d'accélération, de ralentissement ou de régression.

Prenons l'exemple de Jonathan et observons les variations constatées à différents moments de son développement afin d'illustrer les notions précédentes :

Arrêt :

Entre 36 mois et 39 mois Jonathan n'a pas grossi. Il s'agit d'un arrêt de la croissance pondérale. Cet arrêt peut autant être dû à une maladie physique qu'à une difficulté d'ordre affectif (par exemple un traumatisme).

Progrès :

A 12 mois, Jonathan a effectué ses premiers pas sans l'aide d'un adulte. Il s'agit d'un progrès moteur.

Accélération et ralentissement:

En peu de temps, Jonathan est passé d'un vocabulaire de 50 mots à celui de 100 mots. Il s'agit d'une accélération des progrès langagiers. Cette accélération est suivie d'un ralentissement des progrès. Jonathan tarde à structurer des phrases complètes.

Régression :

Jonathan recommence à mouiller son lit à l'âge de 9 ans, alors qu'il était propre depuis l'âge de 3 ans.

La direction et le rythme du développement font la spécificité des différences individuelles dont l'éducateur doit se préoccuper afin d'accompagner l'enfant dans son développement.

Les facteurs qui influencent le développement :

Mise en situation

Faire chercher par les élèves-maîtres les facteurs qui jouent sur le développement d'un individu : donner des exemples de difficultés observées dans la croissance continue d'une personne, suivant le milieu dans lequel la personne s'est développée, le genre d'éducation qu'elle a reçu.

Apport notionnel par le formateur

Le développement nait de l'interaction de deux principaux facteurs : les facteurs internes dont l'hérédité et la maturation et les facteurs externes venant de l'environnement tant culturel et social que physique.

L'hérédité est la transmission de l'héritage biologique des deux parents lors de la conception. A travers sa combinaison génétique, chaque parent transmet à l'enfant une série de caractéristiques physiques comme la couleur de la peau ou des yeux, la forme de la bouche ou des jambes. La transmission génétique des caractéristiques physiques est évidente. Celle des caractéristiques psychologiques l'est moins, bien qu'elle soit indéniable. Les traits de personnalité, la propension à présenter certaines pathologies peuvent se transmettre du parent à l'enfant. La maturation est l'accomplissement de la programmation génétique liée à l'espèce et aux facteurs héréditaires.

L'environnement humain et physique représente un facteur de poids sur le développement de l'individu. Le milieu parental et culturel détermine les attitudes, les comportements, les acquisitions motrices et cognitives. Il définit en grande partie la santé mentale de l'individu et son adaptation. La famille est le creuset dans lequel le développement prend sa forme. L'école, les medias, l'Etat, la société à travers ses différentes composantes, influencent le devenir dans tous les domaines. L'habitat, le mode d'alimentation, l'accès aux soins de santé sont autant de facteurs qui agissent sur le développement. L'héritage biologique porte en lui des potentialités que le milieu pourra façonner, amplifier, développer ou inhiber.

Les différents domaines du développement :

Activités des étudiants-maîtres : A quoi les étudiants-maîtres voient-ils le développement de leurs élèves du début à la fin de l'année scolaire ? Noter les indices qui leur permettent de repérer cette évolution.

Apport notionnel du formateur

Les changements qui accompagnent la croissance et le développement touchent plusieurs aspects qui s'influencent mutuellement. Ces différents aspects sont interdépendants. Cependant, il convient de les distinguer afin de faciliter la description du développement durant chaque période.

Domaine moteur :

Il concerne les acquisitions impliquant le contrôle du mouvement. S'asseoir, ramper, marcher, courir, grimper, prendre, lancer, attraper sont des progrès de la motricité.

Domaine cognitif :

Il concerne les acquisitions d'ordre intellectuel. Le langage, la pensée, la mémoire, l'attention et la concentration, l'intelligence, l'imagination, la perception, font partie du domaine cognitif. L'enfant parle, observe, comprend, apprend etc.

Domaine affectif :

Il concerne le développement des liens d'attachement, les pulsions, les affects, la motivation, les désirs, les émotions. Il ressent le plaisir, la douleur, la joie, la peur, la tristesse, l'amour, la confiance, etc.

Domaine social :

Il concerne le rapport aux autres et la capacité d'intégrer les règles de la vie en commun. L'enfant apprend à vivre avec les autres. Il apprend le comportement coopératif, se fait des amis, accepte ou recherche la compagnie des adultes ou des enfants, réagit positivement aux sollicitations des autres. Il apprend à s'intégrer au groupe social et à tenir compte des convenances.

Les différentes périodes de l'enfance

L'enfance est divisée en grande période qui ont chacune leur problématique, leurs enjeux et caractéristiques :

1. La petite enfance (0 à 3 ans), période pendant laquelle le jeune enfant traduit sa vie psychique par le mouvement. Les progrès moteurs sont au premier plan. La capacité de communiquer se met en place à travers la communication non-verbale et le langage. Les premiers comportements intellectuels se manifestent dans les activités sensori-motrices. Sur le plan affectif, l'enjeu principal est la conduite d'attachement. Puis, l'enfant sort de la relation fusionnelle pour devenir un être à part entière qui a conscience d'exister. Il sait désormais parler, maitrise le mouvement, s'exprime a la première personne, devient indépendant, contrôle ses sphincters. La personnalité naissante de l'enfant cherche à s'affirmer à travers la crise d'opposition qui annonce la transition à la phase suivante.

2. L'âge préscolaire (3 à 6 ans), période pendant laquelle le besoin de mouvement est encore intense. Le jeu est l'activité principale de l'enfant. Le langage verbal se développe et conduit aux premières abstractions, à travers la formation des concepts. L'enfant est egocentrique. Sa perception et sa pensée sont syncrétiques. Sur le plan affectif, la relation privilégiée avec la mère cède la place au triangle enfant-mère-père. L'imagination se développe. Le réel et la fiction se mélangent. Le raisonnement est intuitif. L'enfant ne peut pas encore coordonner ses actions par des opérations logiques.

3. L'enfance (6 à 12 ans) ; les acquisitions des années précédentes se consolident. Sur le plan moteur, l'enfant perfectionne son mouvement. Sur le plan affectif, l'enfant atteint une étape « tranquille » qui lui permet d'investir son énergie psychique dans les apprentissages scolaires et intellectuels. L'école et les amis prennent le premier plan dans sa vie sociale. Il devient capable de coopérer au sein d'un groupe, joue avec les autres et non plus à côté des autres. Il peut « penser » l'univers d'une manière logique à condition de pouvoir appuyer sa pensée sur des expériences concrètes. Il apprend à manier les idées et les symboles pour atteindre à la fin de la période la capacité de réfléchir en termes abstraits.

4. L'adolescence (12 à 18 ans) ; comme le homard qui se défait de sa carapace pour en fabriquer une autre, l'adolescent n'est plus tout à fait un enfant et n'est pas encore un adulte. Il est en quête de son identité et se trouve dans un état de grande vulnérabilité. Son ouverture au monde autour de lui, son désir de s'affirmer et de faire des expériences, l'adoption de nouveaux modèles sociaux différents des modèles parentaux font de lui un individu en plein questionnement. Ses nouvelles capacités de raisonner dans l'abstrait sont mises a profit dans son désir de se forger des idées personnelles. L'adolescence est l'âge des remises en question, notamment des idées reçues des parents et des figures d'autorité.

Activités d'évaluation formative :

- ✧ Réaliser une courbe de croissance à partir de données de poids et de taille
- ✧ Réaliser des catégories suivant les domaines du développement à partir d'une liste de compétences. (*Par ex : l'enfant peut : -utiliser la phrase négative –accepter la séparation d'avec sa maman –peut jouer au jeu coopératif –peut sauter à pieds joints). Le formateur donne une liste de comportements et acquis variés. Ces comportements sont placés dans 4 colonnes sous les différents domaines.*
- ✧ **Travail en groupe** : brainstorming et réflexion en petits groupes pour identifier les composantes du milieu qui influencent le développement.

Les théories générales du développement

Mise en situation

Le formateur invite les étudiants-maitres à se placer en groupe de 5. Puis il propose à chaque groupe de réfléchir sur le sens des proverbes et dictons suivants :

« Timoun se ti bet »

« L'enfant est le père de l'homme »

« Yo pa bati kay san fondasyon »

« Donnez-moi les premières années de la vie d'un homme et je vous fais don du reste »

« Le ou pa jwenn manman ou tete grann »

Chaque assertion est analysée afin d'en dégager le sens. Les groupes sont invités ensuite à faire le lien entre les dictons et la conception de chacun sur l'éducation des jeunes enfants, les idées et croyances de tous sur le jeune enfant. En quoi ces croyances et ces idées affectent l'éducation du jeune enfant ? Qui est ce jeune enfant ? la Psychologie apporte des réponses aux questions que nous nous posons sur l'enfant et la meilleure manière de l'éduquer.

Apport notionnel du formateur

L'idée que l'on se fait d'un enfant et des changements dans son évolution dépend de notre expérience, de nos valeurs, de nos préjugés et des informations que nous fournissent les enfants de notre entourage. Ces idées peuvent se généraliser à l'ensemble des enfants. Quand ces idées répondent à des questions importantes et complexes et qu'elles découlent d'une approche méthodologique avérée, elles se constituent en théorie du développement.

Les théories du développement varient entre elles par rapport aux dimensions du développement auxquelles elles s'intéressent et à la méthode employée pour étudier le développement. Aucune théorie ne rend compte de toutes les dimensions relatives au développement car celles-ci sont nombreuses et complexes. Chaque théorie a son étendue, sa portée et ses limites, développe sa propre terminologie. Les théories sont utiles en ce sens qu'elles permettent d'expliquer le passé, de prévoir l'avenir, d'apporter des conseils pratiques pour résoudre les problèmes éducatifs auxquels sont confrontées les personnes chargées du bien-être des enfants.

Après avoir introduit l'idée que les théories apportent des explications différentes aux phénomènes lies au développement, le formateur invite les étudiants maitres à effectuer une recherche documentaire sur ces approches. Mises en groupes de 5 étudiants-maîtres et chaque groupe fait une recherche documentaire sur une approche qu'il exposera ensuite aux autres.

L'approche psychodynamique

La Psychanalyse

Initiée par Sigmund Freud, cette approche étudie le développement de la personnalité et explique la psychopathologie adulte à travers la résolution d'une série de conflits jalonnant le développement. D'après la psychanalyse, l'énergie psychique ou libido est dirigée vers la satisfaction de pulsions acceptées ou non par la société. A chaque stade, correspond un type de conflit que l'individu surmontera de manière plus ou moins satisfaisante. L'angoisse liée à la résolution de ces conflits peut générer la fixation au stade et déboucher sur la pathologie.

Les stades définis par Freud sont les suivants :

Le stade oral :

Pendant la première année de la vie, la satisfaction est apportée par la stimulation de la bouche et le plaisir qu'éprouve le bébé a sucer. La zone orale est investie d'énergie libidinale et demeurera plus ou moins importante en tant que source de satisfaction.

Le stade anal :

Entre 1 et 3 ans, c'est la zone anale qui devient la source de libération de tension. L'enfant apprend à contrôler, à attendre, à garder, à laisser aller volontairement. Le répertoire de l'enfant s'enrichit de source de satisfaction à travers le « dire non, choisir, refuser, donner, accepter ».

Le stade phallique :

Entre 3 et 5 ans, la principale source de tension et de satisfaction est la zone génitale. La possession du pénis ou son absence sont une source de préoccupation pour les garçons et les filles. Les pulsions sexuelles des enfants sont dirigées vers le parent de sexe oppose, ce qui donne lieu au complexe d'Œdipe. Le garçon désire sa mère et la veut pour lui seul, mais il craint la vengeance de son père et refoule cet amour pour sa mère ainsi que son hostilité pour son père. Le conflit œdipien se résout lorsque l'enfant s'identifie au parent de même sexe en intériorisant ses valeurs, ses caractéristiques etc.

La période de latence :

Elle dure de 5 ans à la puberté. Elle n'est pas a proprement parler un stade de développement mais plutôt une période d'accalmie psychosexuelle. L'intérêt de l'enfant est tourné vers les activités scolaires, l'adoption de nouveaux modèles sociaux etc.

Le stade génital :

La puberté réactive les conflits vécus au stade phallique et fait renaitre les pulsions endormies. Les nouvelles pulsions sont dirigées vers les pairs du sexe opposé. C'est le stade de l'ouverture à la sexualité adulte.

La théorie psychosociale d'Erik Erikson

La théorie d'Erikson intègre les principaux concepts de la théorie de Freud. Il tient davantage compte du contexte social dans lequel s'effectue le développement individuel. Erikson propose huit stades qui constituent des périodes critiques mettant en jeu des forces qui s'opposent. A chaque crise, l'opposition des deux pôles menant à la création d'une identité positive quand l'équilibre est maintenu. Chaque stade prépare le stade suivant.

Le tableau suivant permet de comprendre les enjeux de chacun des stades décrits par Erikson :

Stade	Dimensions en opposition	Problème psychosocial dominant	Modalités relationnelles dominantes
0 a 1 an	Confiance vs Méfiance	Acquisition de la confiance de base. La réponse à ses besoins permet à l'enfant de sentir que quoi qu'il arrive, quelqu'un l'aime et l'appuie. Une certaine dose de méfiance est utile pour qu'il apprenne à anticiper le danger.	S'approprier selon les modalités d'incorporation dont l'enfant dispose (sucer, mâcher, mordre, manger, respirer) et donner en retour
1 à 3 ans	Autonomie vs doute et honte	Les habiletés de contrôle sur soi et sur l'environnement se développent. Elles impliquent la possibilité de choisir et la conscience de n'être pas choisi.	Garder, conserver, choisir ou au contraire laisser aller, rejeter, éviter
4 à 5 ans	Initiative vs culpabilité	L'enfant prend conscience d'être une personne. La dominante est l'identification. Quelle personne est-il ? le désir de réalisation et d'initiative et de puissance est confronté à la culpabilité d'être allé trop loin.	Réaliser, faire, imiter les modèles
6 ans à la puberté	Compétence vs infériorité	L'apprentissage est le thème dominant. Le problème est de devenir compétent et d'éviter le sentiment d'infériorité associé à l'échec	Apprendre, construire des choses, faire des expériences, maitriser des phénomènes, savoir
Adolescence	Identité vs diffusion	« Qui suis-je ? », identité sexuelle, identité des rôles. L'adolescent doit choisir et donc exclure certaines possibilités.	Tenter d'être quelqu'un, être soi-même
Jeune adulte	Intimité, solidarité vs isolement	Investir dans l'autre sans craindre de perdre son identité. Le défi de la solidarité se pose dans la relation amoureuse comme dans la relation amicale	Se perdre et se retrouver en quelqu'un d'autre
Age adulte	Générativitévs centration sur soi	Investissement de l'énergie dans le futur pour laisser sa trace (ses enfants, un projet, son travail) tout en s'investissant dans l'immédiat	Prendre soin de/appuyer le développement de/travailler au futur
Troisième âge	Intégrité vs désespoir	Acceptation des réalisations personnelles avec leurs limites.	Etre ce que l'on a été, accepter de ne plus être, de laisser la place

L'approche behavioriste

Cette approche nie les motivations inconscientes et ne s'intéresse qu'aux comportements observables, mesurables et quantifiables. Les behavioristes considèrent que l'environnement joue un rôle déterminant dans l'orientation du comportement. Dans cette approche, le développement humain repose avant tout sur un ensemble de réactions aux évènements extérieurs. Par conséquent, si nous parvenons à cerner toutes les influences exercées par l'environnement sur l'individu, nous pourrons prédire ses comportements et même les modifier. Il faut donc tenter de reconnaître et d'isoler les facteurs qui poussent les gens à agir. Pour étudier les comportements complexes, il faut les diviser en éléments plus simples.

La théorie de l'apprentissage social ou apprentissage par observation

La théorie de l'apprentissage social maintient que la personne - notamment l'enfant - apprend en observant et en imitant des modèles. Cette théorie met l'accent sur les réponses aux stimuli de l'environnement. Toutefois, elle attribue à la personne un rôle plus actif que le behaviorisme classique et elle reconnaît l'importance de la pensée dans l'apprentissage, d'où la qualification de « néo-behaviorisme ». Selon la théorie de l'apprentissage social (ou théorie sociale cognitive), nous apprenons à partir de l'observation des personnes de notre entourage. Si les comportements des personnes observées sont récompensés, nous aurons tendance à adopter ces comportements dans l'espoir d'être récompensés à notre tour. Cette théorie reconnaît ainsi l'influence des processus cognitifs dans l'acquisition et le maintien des comportements.

L'approche cognitiviste

Cette approche due en grande partie aux travaux minutieux et systématiques du Psychologue suisse Jean Piaget permet de comprendre le développement des processus cognitifs. Piaget décrit également des stades de développement qui décrivent la manière dont la connaissance se construit au fur et à mesure que l'enfant grandit. Il définit 4 grands stades :

1. **Le stade sensori-moteur (de 0 à 2 ans)** : Piaget remarque le rapport étroit qui existe entre le comportement moteur et la perception chez le nouveau-né. L'enfant sort de son état d'indifférenciation et s'emploie à découvrir les rapports entre ses sensations et ses activités motrices. Il bouge, s'agite, frappe les objets à sa portée et découvre par exemple la distance qui sépare sa main de l'objet. Il comprend que sa main fait partie de son corps et qu'il n'en est pas ainsi de l'objet. Piaget dit qu'il différencie le moi du non-moi. Il devient graduellement conscient de l'effet de ses actions sur son environnement, de sorte qu'il peut agir intentionnellement pour faire que les événements intéressants durent davantage (par exemple faire du bruit avec un hochet). Il découvre la permanence de l'objet, c'est à dire que celui-ci continue d'exister même s'il ne le voit pas.

2. **Le stade préopératoire (de 2 à 7 ans)**: l'apparition du langage et l'accès à la fonction symbolique provoquent un grand bouleversement dans la manière dont l'enfant peut se représenter le monde. Les mots en tant que symboles sont représentatifs des objets. Mais si l'enfant peut penser de façon symbolique les mots et les images qu'il emploie, il ne peut encore les agencer de manière très logique. Toute opération suppose une opération contraire qui la rend réversible. Par exemple, la quantité d'eau renversée sur le sol correspond à celle qui était dans le verre avant que celui-ci ne se casse. Ou encore, une pizza coupée en tranche peut être reconstituée en rassemblant les pointes de chaque tranche. Au stade préopératoire, l'enfant ne maitrise pas la réversibilité de l'action. Piaget démontre ce fait avec ses expériences sur la notion de conservation. Durant ce stade, la pensée est encore très dépendante des impressions visuelles.

3. **Le stade des opérations concrètes (de 7 à 12 ans)** : La notion de conservation s'acquiert petit à petit, d'abord sur le nombre à 6 ans, du volume à 7 ans, de la masse à 9 ans. A ce stade, même si l'enfant se sert de termes abstraits, il ne peut le faire qu'en fonction d'objets concrets. L'enfant peut procéder à des essais expérimentaux pour mieux comprendre un phénomène, cependant il ne le fait pas de manière systématique.

4. **Le stade des opérations formelles (de 12 à 18 ans)** : Au stade des opérations formelles, l'enfant devient capable de formuler des hypothèses et d'explorer toutes les solutions possibles. Il est capable de résoudre des syllogismes. Pour Piaget, l'opération formelle est le fait de considérer toutes les possibilités, de déduire les conséquences pour chaque hypothèse. C'est la capacité de concevoir les possibilités au-delà de ce qui est présent dans la réalité.

L'enfant construit peu à peu sa capacité de raisonner à travers ses expériences, en intégrant des schèmes de comportement nouveaux. Le double mécanisme de l'assimilation et de l'accommodation que Piaget appelle équilibration permet cette évolution.

Activités d'évaluation formative :

- Former des groupes de 5 participants. Dans un premier temps, le formateur revoit l'énumération des stades de développement suivant Erikson. Puis il propose la liste suivante des relations significatives de l'individu : mère, famille de base, voisins et camarades d'école, groupes de pairs et modèles extérieurs à la famille, parents, associés et compétiteurs, travail partagé, humanité.

Demander à chaque groupe de travailler à identifier les relations significatives correspondant à chacun des stades définis par Erikson. Chaque groupe doit trouver les arguments pour justifier ses choix. Dans une dynamique de mise en commun à la fin de l'exercice, le formateur amène les groupes à confronter leurs arguments pour trouver la bonne réponse.

- Comparer en construisant un tableau des stades de développement selon Freud et selon Erikson. Faire constater leurs points d'harmonie et noter les aspects dans lesquels ces deux théories se complètent.
- Le formateur peut effectuer avec les participants les expériences de Piaget sur la conservation.

Le développement de l'enfant de 0 à 3 ans

Mise en situation par le formateur

Le formateur présente différentes photographies ou images représentant des enfants entre 0 et 3 ans. Les participants essayent de deviner l'âge des enfants sur les photographies en se référant à leurs propres expériences avec des enfants. Les images sont classées et le groupe est amené à constater les changements importants survenus dans l'intervalle compris entre 0 et 3 ans.

Apport notionnel du formateur

Le développement commence au moment de la conception. A sa naissance, le bébé est vieux de 9 mois. L'état de santé de sa mère a déjà eu des conséquences sur sa propre santé. De la première cellule au bébé naissant, le développement a été fulgurant. La première année de la vie sera tout aussi déterminante. C'est probablement l'année la plus importante sur le plan du développement.

La première année de la vie

L'évènement qui marque cette première année est l'acquisition du contrôle moteur menant des mouvements désordonnés et improductifs des premiers jours au contrôle de la préhension et de la locomotion. A la naissance, le bébé bouge et s'agite sans aucun contrôle. A 6 mois, il se tient assis, peut attraper un objet, le porter à sa bouche. A 8 mois, il s'appuie sur ses mains et se met à quatre pattes. A 12 mois, il est debout et fait ses premiers pas. Ces acquis d'ordre moteur vont influencer les progrès sur le plan cognitif. Le fait de pouvoir garder volontairement dans sa main un objet et de jouer avec lui, permet à l'enfant de comprendre le monde physique autour de lui. Les objets qu'il attrape dans sa petite main sont différents par la forme, le poids, la couleur, la texture. Il les explore, les étudie en les suçant, en les agitant.

Ses expériences motrices et sensorielles contribuent à faire naitre les sensations qui lui feront prendre conscience de son corps et de ses limites. Ses allées et venues quand il acquiert la marche à 12 mois lui offrent la possibilité d'explorer son environnement et d'enrichir le champ de ses expériences. Le jeu est la principale activité, basée sur un mouvement incessant.

L'appareil sensoriel se met en place. Les sensations tactiles, auditives, olfactives et gustatives sont très nettes dès la naissance. Le bébé sent les caresses, les manipulations et le contact des vêtements. Il entend avant même la naissance. Il différencie l'odeur du lait maternel et réagit en tournant la tête vers un coton imbibé du lait de sa mère. La vision est le sens moins développé à la naissance. Elle prendra de l'acuité et de la profondeur au fil des premiers mois de vie.

Toutes ces sensations, alliées à celles naissant du mouvement (sensations kinesthésiques) permettent le développement de la proprioception et contribuent à donner à l'enfant une vision de plus en plus claire de lui-même et du monde. Il distingue les objets, prend conscience des limites de son corps, découvre l'espace, multiplie les expériences. Il intègre les découvertes faites par hasard à son répertoire de comportement. C'est la réaction circulaire qui peut s'illustrer ainsi : le jouet de bébé lui échappe des mains et tombe. Fasciné par le bruit et le mouvement du jouet, bébé le jette désormais volontairement et le regarde tomber inlassablement (le For Da).

Les prémisses de la communication humaine s'établissent. L'enfant communique par le sourire au 3ème mois et réagit au visage humain placé en face de lui et qui s'adresse à lui. Le contact visuel s'établit, mais l'enfant ne distingue pas encore les figures inconnues. Il est sensible à l'odeur et à la voix de sa mère. A 8 mois, il reconnaît les étrangers et se montre méfiant ou carrément angoissé à leur approche. Ce progrès peut être mal compris par les parents qui le croient devenu « sauvage ». Le langage s'établit à l'intérieur de ce processus de communication. Au roucoulement des premiers mois, succède le premier mot auquel s'ajoute un nombre grandissant de noms de choses et de verbes d'action.

A la fin de la 2eme année, la phrase apparaît dans une structure rudimentaire de 2 mots. Il dira par exemple « jouet tombé » pour « le jouet est tombé ». A 3 ans, l'enfant fait des phrases complètes. Le langage explose. Le vocabulaire continuera à s'enrichir tout au long du développement.

Le bébé sait susciter l'attention et l'attendrissement de son entourage. Il établit un lien très fort avec la figure maternelle et développe envers elle un rapport de confiance absolue. C'est l'attachement. Le processus d'attachement est le résultat de l'interaction entre l'état émotionnel de l'enfant et la qualité de la relation parent-enfant.

Si ses besoins sont correctement satisfaits, l'enfant ressent la confiance et se développe sur un mode très sain et résilient. C'est comme s'il faisait le plein d'amour et de confiance en soi. Quand l'attachement est bon, l'enfant se montre plus fort devant l'adversité. Le sentiment de sécurité contribue à un concept de soi positif. La certitude d'être aimé et protégé de manière inconditionnelle lui permet d'affronter la vie et la séparation sans angoisse. La résilience vue comme la capacité de surmonter les difficultés et de garder sa santé mentale malgré les traumatismes que la vie nous inflige commence à se définir très tôt.

De 1 à 3 ans

Les progrès s'enchainent et s'imbriquent. L'enfant marche, court, grimpe et se met à explorer l'environnement. Les capacités motrices de base sont établies. Elles continueront à s'améliorer tout au long du développement sans changement radical, vers l'harmonie et la précision dans le mouvement. A 2 ans, l'enfant peut monter et descendre un escalier sans alternance, en posant les deux pieds sur chaque marche. Il peut taper dans un ballon, tourner en cercle, sautiller, danser. Il maitrise de mieux en mieux son corps, coordonne davantage ses jambes et ses bras. Il devient capable d'accélérer, de ralentir, de freiner. A 3 ans, il monte et descend les escaliers en alternant. Il saute sur un pied et peut maintenir l'équilibre pendant quelques secondes. Le schéma corporel, c'est-à-dire la conscience que l'enfant a de son corps et l'image qu'il en développe commence à se préciser. Dans un premier temps, l'enfant sait montrer les principales parties de son corps, puis il devient capable de les nommer.

Les progrès les plus remarquables concernent le développement du langage. Entre 2 et 3 ans, l'enfant devient capable de réunir 2 mots dans une phrase, d'utiliser le « je », le « moi », le « tu », les verbes. Son langage est encore enfantin. Son vocabulaire s'enrichit rapidement.

Le jeu imaginaire apparaît. L'enfant imite les adultes et joue à faire « comme si ». Le jeu prend la forme d'une activité intense, solitaire, qui s'exprime à travers le mouvement. L'enfant n'est pas encore capable du jeu coopératif. Il ne joue pas avec les autres, mais à côté des autres.

L'enfant commence à développer son autonomie. Pendant cette période il fait l'apprentissage de la propreté. Il ne se mouille plus pendant la journée puis, devient propre la nuit. Il peut tenir seul sa cuiller et s'alimenter. Il sait se déshabiller et montre le désir de s'habiller et de se laver seul. Son désir d'autonomie coïncide avec la crise personnaliste où il tente d'affirmer sa personnalité en s'opposant à son entourage. C'est l'âge du « non », du « je veux faire seul ».

Activités d'évaluation formative

- Observations d'images représentant des jeunes enfants entre 0 et 3 ans. Déterminer pour chaque âge avec l'aide du formateur les besoins des enfants en matière de stimulation, de soins, de protection. En dresser un tableau.
- Dresser une liste de ce que le parent ou l'éducateur peuvent faire à chaque étape pour aider l'enfant à grandir et à atteindre l'étape suivante.

Le développement de l'enfant de 3 à 6 ans

Mise en situation

Le formateur propose aux participants de réfléchir sur des citations et d'en dégager la signification profonde. A titre d'exemple :

- L'enfant n'est pas un adulte en miniature
- L'enfant qui joue ne joue pas (Montessori)
- Elever un enfant, c'est lui apprendre à se passer de nous

De ces citations, les étudiants maitres dégagent des thématiques qui sont liées à la période allant de 3 à 6 ans : l'autonomie, le jeu etc.

Apport notionnel

La période préscolaire revêt une importance capitale dans le développement car elle assure les bases du développement cognitif et prépare les années d'école. Entre 3 et 6 ans, les progrès sont remarquables. Cette période définie par Jean Piaget comme le stade préopératoire est celle du développement de la fonction symbolique. Par l'acquisition du langage, l'enfant devient capable de se représenter les objets. Les mots en tant que symboles peuvent représenter les choses. Un objet peut aussi représenter un autre objet : en jouant, l'enfant pourra prendre un petit bout de bois qui sera tour àtour la voiture ou l'avion. Malgré cette capacité de représentation mentale, le petit de 3 et 4 ans ne peut pas encore agencer les mots et les images qu'il emploie de manière très logique. Par exemple, une enfant de 4 ans reconnaît que 2 boules de pâte à modeler sont identiques. Quand on roule l'une des boules pour en faire un long et mince boudin devant lui, il dit que ce dernier contient plus de pâte.

Ce n'est que plusieurs années plus tard que l'enfant reconnaitra que les deux formes différentes contiennent la même quantité de pâte. C'est la notion de conservation définie par Jean Piaget (se référer au module de Pédagogie générale). L'enfant se base encore beaucoup sur ses impressions visuelles afin d'effectuer des jugements. Dans l'exemple suivant, l'enfant est persuadé qu'il y a plus de boules en B qu'en A.



Titre : Conservation de la quantité

Un certain nombre d'acquis liés à son expérience psychomotrice vont lui permettre d'améliorer sa capacité de raisonner et constituer la base pour le raisonnement logique du stade de développement suivant.

Sur le plan psychomoteur, **le schéma corporel** s'élabore d'une manière de plus en plus stable. C'est la conscience que l'enfant a de son corps et de la place que celui-ci occupe dans l'espace. L'élaboration de ce schéma corporel commence dès les premiers mois de la vie. L'intégration des sensations visuelles, kinesthésiques, auditives, tactiles et de toutes les perceptions liées au monde extérieur contribue à créer cette conscience de son existence et de celle d'autrui.

Vers 3 ans, les éléments essentiels du schéma corporel sont présents. L'enfant montre et nomme les parties de son corps. Il peut imiter des mouvements de plus en plus complexes. Il représente dans le dessin de la personne humaine une figure rudimentaire composée de la tête, des bras et des jambes directement rattachés à la tête. C'est le bonhomme-têtard. Peu à peu, le bonhomme têtard va se différencier et se complexifier. Le tronc directement collé à la tête prend la forme d'un cercle auquel se joignent désormais les membres représentés par un simple trait. Le cou, les épaules, les terminaisons vont ensuite faire leur apparition. Les membres seront représentés par un trait double vers l'âge de 6 ans. La représentation des traits du visage subit elle aussi une évolution.

L'élaboration du schéma corporel se révèle à travers ce dessin. Par la prise de conscience du corps, l'enfant entame la construction d'un moi solide. Son corps devient outil d'expression et de relation avec le monde qui l'entoure. Le corps pris comme point de référence permet à l'enfant d'intégrer les données qui viennent de l'extérieur et de se situer par rapport a celui-ci.

L'enfant intègre les notions d'espace, de temps, de rythme. Ces notions sont capitales pour lui permettre de développer sa perception et sa capacité de discrimination et de se former des connaissances plus justes de la réalité. Il devient conscient des formes, des couleurs, des positions, des caractéristiques physiques des objets (taille, poids, épaisseur, texture, quantité, ..). Il peut effectuer des tris en partant d'une caractéristique : par exemple, il peut constituer l'ensemble des objets rouges. Sa capacité de raisonnement ainsi mise à profit constitue la base du raisonnement mathématique ultérieur.

La notion de temps plus abstraite suit elle aussi un cheminement qui amènera l'enfant à prendre conscience des rythmes du jour et de la nuit (puis des moments de la journée, des jours, des mois, des années), de l'écoulement du temps (grandir, vieillir), puis des séquences temporelles (avant, après, le début, la fin). Ces notions de l'espace-temps seront les bases sur lesquelles se construiront les apprentissages formels (lecture-écriture-mathématique).

Sa motricité globale et sa coordination s'améliorent. Entre 3 et 6 ans, l'enfant améliore ses compétences motrices en développant de la précision, de la fluidité et de la coordination dans ses mouvements. Il se débarrasse des syncinésies qui affectaient son mouvement. Il acquiert de l'équilibre et devient plus audacieux au moment de prendre des risques. Les manèges, cages à grimper, bicyclettes et autres appareils et jouets d'extérieurs sont favorables à son développement. L'enfant de la campagne qui n'a pas accès à ce type de matériel dispose des espaces naturels que lui fournissent la rivière et la plage pour y nager, les arbres pour y grimper.

L'amélioration de la coordination vient du fait que l'enfant devient de plus en plus capable de dissocier son mouvement et de l'inhiber. Il peut faire bouger un membre ou un segment de son corps, par exemple son bras, alors que le reste du corps est immobile. Freiner ou inhiber le mouvement sont de nouvelles compétences en rapport avec la maturation biologique et les processus de myélinisation. Il devient capable de se servir avec précision de ses mains, améliorant par sa motricité fine, ce qui se conclura à 6 ans par l'apprentissage de l'écriture.

Le langage s'installe et la fonction symbolique se développe, rendant l'enfant capable d'effectuer ses premières abstractions. C'est l'âge du « pourquoi ? » à profusion. La curiosité exacerbée s'exprime par le langage mais aussi par l'action. L'enfant casse ses jouets pour en découvrir le mécanisme. Le vocabulaire augmente à un rythme accéléré. Le développement du langage soutient celui de la pensée et réciproquement. Le langage est un outil de communication qui se construit aussi à travers le lien affectif et social. Les échanges verbaux lient l'enfant aux personnes significatives de sa vie. Ce n'est pas par hasard que la langue privilégiée par l'enfant soit d'abord celle de sa mère, ce qui fait dire d'une langue qu'elle est « maternelle ».

Cette étape de la vie est définie comme période sensible par Maria Montessori pour le développement du langage. L'absorption de la langue parlée dans le milieu se fait comme une éponge absorbe l'eau. L'enfant adopte les intonations, l'accent, le vocabulaire de son milieu.

Développement de la personnalité :

La personnalité naissante de l'enfant s'affirme. La période commence par la crise personnaliste au cours de laquelle l'enfant prend conscience d'être une personne unique. En manifestant haut et fort sa volonté, il affirme sa personnalité et s'oppose à son entourage. La confrontation s'exacerbe au moment de l'apprentissage de la propreté. L'attitude des parents contribuera à renforcer les attitudes positives ou rebelles de l'enfant face à l'autorité.

La pensée est syncrétique et basée sur l'intuition immédiate. L'enfant peut centrer son attention sur chaque aspect d'une situation de manière successive. Il n'est pas encore prêt à mettre ces différents aspects en lien. Par exemple, la boulette de pâte à modeler peut prendre différentes formes. L'enfant les perçoit et note les différences. Mais il n'est pas encore capable de noter que ces différentes boulettes avaient la même quantité de pâte à modeler avant de changer de forme [imagination] type de raisonnement logique

Différents types de jeu :

Entre 3 et 6 ans, le besoin de bouger est important. L'activité de l'enfant est centrée sur le jeu. Jusqu'à 3-4 ans, le jeu de l'enfant tient davantage de la décharge motrice que d'une activité élaborée. Le jeu semble être le prétexte pour bouger et se défouler. Plutôt que d'utiliser les blocs pour construire une tour, l'enfant se mettra de préférence à les frapper sur la table ou à les lancer par terre. Ce faisant, il exerce ses fonctions motrices et en retire un grand plaisir. **Ce sont les jeux fonctionnels.**

Le jeu prend à partir de 3 ans une forme plus organisée, laissant la place au « faire semblant », au « comme si ». Il devient jeu d'imitation, au cours duquel l'enfant imite des actes en exécutant des mouvements ayant une signification sociale. Il joue au policier, au chauffeur, au « Charles Oscar » ; il est l'avion, le chien ou le cheval, le papa ; elle est la coiffeuse, le docteur, la maman, la marchande ou le professeur. Les rôles sociaux font leur apparition Les parents et les éducateurs sont les modèles. L'enfant en reproduit les attitudes, les habitudes, les moindres faits et gestes et l'intonation de la voix. **Ce sont les jeux de fiction.**

L'enfant découvre les jouets qui lui permettent de construire quelque chose, soit une tour avec les blocs, soit un jeu de construction, l'élaboration d'un dessin. Etc. il éprouve beaucoup de plaisir à exhiber ses productions. La part que l'adulte prend à l'y initier et à l'encourager est très importante du point de vue de la stimulation. **Ce sont les jeux de construction.**

Une forme de jeu plus passive consiste à lire un livre, regarder un programme pour enfants à la télévision, écouter une histoire. **Ce sont les jeux de réception.**

Le jeu est le champ des expériences cognitives, affectives et sociales. L'enfant s'y met à l'épreuve, apprend à s'organiser, recrée les situations qui lui causent de l'angoisse afin de les exorciser. Par exemple, l'enfant joue à être l'infirmière qui l'a reçue dans la salle d'attente de l'hôpital quand il a été malade. Il met celui avec lequel il joue à la place du malade et prend la place du personnel soignant. Il élabore ainsi sa compréhension de la situation et évacue l'angoisse en se situant à l'autre pôle. Il n'est plus le malade. Il peut rejouer la situation pendant un certain temps jusqu'à ce que les émotions qui y étaient liées s'apaisent.

Le jeu est un puissant moyen d'apprentissage. Il favorise les représentations mentales, contribue à l'équilibre émotionnel.

Activités d'évaluation formative :

Le formateur peut proposer les activités suivantes visant à renforcer les acquis théoriques et à lier ces derniers à l'activité pratique des étudiants maitres.

- Etablir les conditions d'un environnement idéal en faveur du développement optimum de l'enfant d'âge préscolaire
- Etablir une liste de jouets ou de matériel éducatif accessible à l'enfant de la campagne, à l'enfant de la ville avec peu de moyens économiques
- Discussion autour du choix de la langue d'enseignement au niveau scolaire

Le développement de l'enfant de 6 à 12 ans

Mise en situation des étudiants-maîtres

- Le formateur invite les participants à faire la synthèse des progrès réalisés entre 3 et 6 ans. Puis il leur propose d'essayer d'anticiper les progrès à venir entre 6 et 12 ans. Dans un brainstorming, les participants évoquent des progrès qui sont ensuite classés (comme progrès moteur, affectif, cognitif etc.). L'apport notionnel permettra de clarifier et construire le savoir. Le formateur peut également proposer d'effectuer une recherche sur les changements physiques qui s'opèrent chez les filles et les garçons pendant la puberté.

Apport notionnel du formateur

A 6 ans, l'enfant a grandi et est prêt d'atteindre ce qu'on appelle communément l'âge de raison. C'est aussi l'âge d'entrée à l'école fondamentale. Cette période de la vie est celle de la consolidation de nombreux aspects de la personnalité, plutôt qu'une succession d'acquisitions nouvelles.

L'école prend une importance considérable dans la vie de l'enfant. L'influence des pairs est décuplée et prend le pas sur la vie familiale. La coopération au sein d'un groupe devient possible.

Sur le plan moteur et physique, les progrès sont importants et se manifestent à travers une coordination très efficace, une force physique accrue, de la rapidité, de l'endurance et de la précision. C'est l'âge où l'investissement sportif et les jeux de compétition prennent une place importante au sein de l'école. Les garçons plus particulièrement y trouvent la possibilité de se mettre en valeur, de se mesurer les uns aux autres. C'est l'opportunité aussi de vivre des expériences groupales significatives.

Un progrès important de cette période est la possibilité d'exercer l'inhibition motrice dans l'activité motrice volontaire alors que l'excitation est présente. Cette nouvelle compétence permet à l'enfant de 7 ans de différer son action à courte échéance (jouer à cache-cache/ lago ou pratiquer la feinte dans les jeux sportifs) et à longue échéance chez l'enfant plus grand (attention progressive aux repères sociaux du temps, prévoyance, établissement des attitudes d'ordre, de régularité).

Des différences entre filles et garçons à l'avantage des garçons sont relativement faibles et s'accentuent surtout au début de l'adolescence. Ces différences sont imputables à l'interdépendance des facteurs internes tels que la maturation avec l'entrainement, l'éducation et les différences culturelles.

Durant cette période, les garçons comme les filles prennent en moyenne 3,2kg et grandissent de 5 à 8 cm par année jusqu'à la poussée de croissance pubertaire qui commence vers l'âge de 10 ans.

Cependant, les rythmes de croissance varient selon l'ethnie, la nationalité et la classe socioéconomique. Bien que l'on doive attribuer une partie de cette variation à des différences génétiques, les influences du milieu jouent également.

Parallèlement, l'enfant d'âge scolaire a généralement bon appétit ; l'apport énergétique doit être suffisant pour qu'il grandisse et se développe normalement. Cependant, son régime ne doit pas être composé de plus de 30% de lipides, dont moins de 10% sous forme de graisses saturées. Le régime alimentaire doit miser sur la variété, faire une large part aux glucides complexes et comporter des aliments à teneur réduite en matières grasses.

Nous reconnaissons tous que la pauvreté entraine la sous-alimentation, mais l'inverse est vrai aussi. La sous-alimentation entraine la pauvreté en agissant sur la santé de l'enfant, sur ses capacités d'apprentissage, sur sa force physique et ses capacités de travail. Le déficit nutritionnel se situe souvent sur le plan d'une insuffisance en micronutriments (vitamines et minéraux) quand le régime alimentaire n'offre qu'une diversité insuffisante d'aliments. Les enfants sont particulièrement touchés puisque les micronutriments sont essentiels à la croissance.

Emergence de la puberté :

Vers la fin de la période, les différences individuelles peuvent être très marquées.

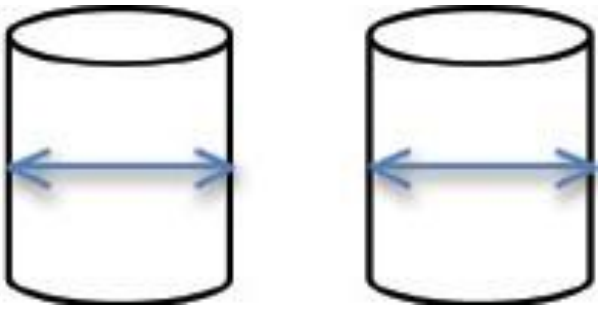
Sur le plan cognitif, l'enfant devient capable de réfléchir sur plusieurs aspects d'une situation en même temps : **c 'est la pensée opératoire.**

Si on lui présente les deux boulettes de pâte à modeler identique et qu'on en écrase une, il comprend que la quantité de pâte à modeler n'a pas changé. Si on lui demande d'expliquer ses raisons:

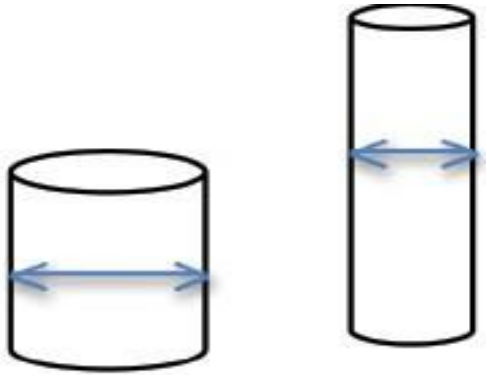
- ✧ Il explique qu'on n'a rien enlevé ni ajouté : **c'est la notion de conservation.**
- ✧ Il comprend aussi que la matière peut reprendre sa forme antérieure **: c'est la réversibilité.**

La pensée se détache de la perception momentanée. Cette modification importante de la pensée enfantine le rend capable d'effectuer des raisonnements plus justes. Dans l'expérience suivante, il peut comprendre que la quantité d'eau ne varie pas à cause de la forme du récipient.

A)



B)



Titre : Notion de conservation des liquides

A partir de l'âge de 7 ans, l'enfant fait la différence entre le réel et l'imaginaire. La fabulation régresse. Le souci de la vérité objective se développe lentement entre 8 et 12 ans. Le mensonge apparaît avec la volonté évidente de tromper. L'enfant ment surtout quand il essaye d'échapper à la sévérité excessive de l'adulte. Le mensonge est alors dicté par la crainte. La fiction est encore présente dans les jeux, mais elle a besoin d'un certain réalisme pour se développer

L'émergence de la puberté est le fait marquant de la fin de cette période et du début de la période suivante. Les variations individuelles sont importantes et se manifestent dans les différences morphologiques.

Les caractères sexuels extérieurs s'affirment. L'apparition des seins chez les filles, la croissance physique, l'apparition des poils suivent des courbes inégales, créant chez les jeunes pubères une représentation mentale du corps souvent perturbée. L'apparence physique est l'objet de préoccupations narcissiques subjectives et fait l'objet de satisfaction ou d'insatisfaction. L'usage du miroir s'intensifie. Les garçons craignent d'être trop petits, de manquer de carrure. Les filles craignent d'être trop grandes. L'acné et les points noirs, la disproportion du nez ou des oreilles, l'irrégularité des dents constituent autant de sources de gêne ou d'inquiétude chez les jeunes adolescents. Ces inquiétudes sont liées au besoin de conformité aux normes sociales. Les filles sont particulièrement sensibles aux images de la beauté féminine et à ses canons culturels.

Les irrégularités de la maturation sexuelle entrainent souvent des difficultés. La puberté précoce confère à l'adolescent une efficacité sociale élevée, de la popularité au sein de son groupe et de l'indépendance. L'adolescent peut être amené à choisir des modèles adultes de manière prématurée. Le développement sexuel tardif confère un statut social d'infériorité et de dépendance par rapport aux autres. Il peut créer l'isolement social, le sentiment de rejet et d'incompétence pouvant persister au-delà de la période pubertaire.

L'incidence de la transformation pubertaire sur le développement de la personnalité individuelle et sur la constitution des rapports sociaux à l'intérieur de l'école est importante.

Activités d'évaluation formative :

- Rechercher dans chacune des théories du développement étudiées précédemment, les progrès qui correspondent à l'étape 6 à 12 ans. Retrouver dans les notions de la séquence les données qui sont issues de chacune des théories.

Le développement du jeune de 12 à 18 ans

Mise en situation

Le formateur invite les participants à évoquer individuellement leur propre adolescence et à retrouver les éléments-clé de la problématique de cette période. Mise en commun de ces éléments clés et apport notionnel au fur et à mesure du formateur

Eléments de l'Apport notionnel du formateur

Sous l'effet des hormones, le corps de l'enfant se transforme de façon spectaculaire. La puberté se manifeste d'abord par une formidable poussée de croissance, puis le corps se sexualise, les formes adultes se dessinent, alors que l'adolescent acquiert la capacité de se reproduire et ressent le trouble de la pulsion sexuelle. Il assiste également à des modifications profondes de sa pensée. Il est maintenant capable de raisonner abstraitement, de formuler des hypothèses, de se détacher du réel pour envisager le possible. Ce développement cognitif permet la progression du jugement moral.

Le développement physique

L'adolescence est caractérisée par des changements physiques spectaculaires. Le corps de l'adolescent se transforme lors d'une poussée de croissance qui n'a d'égale que dans la première année de la vie. Non seulement le corps grandit, mais ses formes et ses proportions changent et deviennent celles d'un adulte. L'adolescence est aussi caractérisée par la puberté, un long processus qui mènera à la maturité génitale et à la capacité de reproduction. Physiologiquement, l'adolescence marque le sommet de sa croissance corporelle.

La puberté et la maturation sexuelle

Bien qu'elles semblent apparaître subitement, les transformations physiques et la puberté s'inscrivent dans un long processus programmé avant la naissance et contrôlé par la maturation. Ces changements biologiques invisibles se manifestent d'abord par un accroissement rapide de la taille et du poids.

La maturation sexuelle, elle, se manifeste par des profonds changements sur le plan hormonal qui entraîneront également une sexualisation de l'ensemble du corps liée au développement des caractères sexuels primaires et secondaires. À la fin de cette métamorphose, les garçons et les filles seront devenus des hommes et des femmes capables de se reproduire. Les caractères sexuels primaires désignent les organes reproducteurs.

Les organes génitaux des femmes étant internes, le début des menstruations, ou menarche, demeure le signe le plus évident de la maturation sexuelle féminine. Les règles apparaissent assez tardivement dans la séquence des changements physiologiques de la puberté.

En ce qui concerne les garçons, la spermatogenèse, c'est-a-dire la production des spermatozoïdes par les testicules et la capacité éjaculatoire marquent le début de la maturité sexuelle. Elle est confirmée par la présence de sperme dans l'urine, et le garçon est fertile dès son apparition. Les premières émissions de sperme ont souvent lieu lors d'éjaculations nocturnes et se produisent chez la plupart des adolescents, qu'ils se masturbent ou pas et qu'ils aient ou non des relations sexuelles.

Les caractères sexuels secondaires désignent les signes physiologiques de la maturation sexuelle qui ne sont pas directement reliés aux organes sexuels. Chez les filles, la puberté se manifeste d'abord par le développement des seins. Certains garçons, à leur grand désespoir, connaissent un accroissement temporaire de leur poitrine, phénomène normal qui se résorbe habituellement au bout de 12 à 18 mois.

Le développement du système pileux, dont les poils pubiens et les poils axillaires, constitue également un signe de maturation.

L'apparence physique joue un grand rôle dans l'estime de soi des adolescents. Or, cette apparence se modifie profondément et de manière imprévisible à la puberté, ce qui oblige les adolescents à repenser leur image de soi. Souvent les adolescents n'aiment pas ce qu'ils voient d'eux dans le miroir. Les garçons voudraient être plus grands, plus larges d'épaules et plus athlétiques. Les filles voudraient être plus sveltes, avoir de beaux seins, de belles formes, de beaux cheveux et une peau saine.

Les filles ont tendance à se montrer plus critiques à l'égard de leur apparence que les garçons du même âge. Le groupe de pairs des adolescents transmet les normes corporelles et sert de point de comparaison. Les problèmes d'image corporelle à l'adolescence peuvent avoir des effets à long terme sur les sentiments que l'on éprouve envers soi-même.

La quête de l'identité

La question de l'identité constitue le principal enjeu affectif et social de l'adolescence. La construction de l'identité est un processus qui concerne en fait tout le cycle de vie. Cependant, ce processus prend une urgence nouvelle à l'adolescence, alors qu'émerge la sexualité adulte et que les adolescents doivent y choisir leurs futurs rôles sociaux.

La formation de l'identité à l'adolescence commence par la redécouverte de soi. L'adolescent, dont le corps et l'intelligence ont pris une expansion vertigineuse, voit dans le miroir un inconnu aux possibilités mystérieuses : lui-même. Il lui faudra découvrir un peu de ce mystère et faire des choix. Face à une telle tâche, l'adolescent risque de se sentir perdu.

La construction de l'identité adulte implique une part de rupture par rapport au monde des parents et au monde de l'enfance. C'est cette part de rupture que l'on nomme la crise d'adolescence, considérée comme la plus déchirante des crises de croissance inhérentes au cycle de vie. Freud voyait dans l'adolescence une crise de l'équilibre pulsionnel qui marque le passage entre l'accalmie relative de la fin de l'enfance et la stabilité émotive de l'âge adulte. L'adolescence serait l'occasion d'une poussée libidinale marquée, d'une réactualisation du complexe d'Œdipe et d'un retour de ce qui a été refoulé.

Les différences culturelles

Non seulement, les conflits ne font pas nécessairement partie de l'adolescence, mais ils ne sont pas non plus un phénomène universel. Des études américaines se sont penchées sur le vécu de cohortes d'adolescents et permettent de relever les phénomènes culturels propres à l'Occident. Ces études réalisées au cours des années 60, 70, 80 montrent que la majorité de ces adolescents n'éprouvaient pas de difficultés quant à l'image corporelle, le développement physique ou la sexualité. Parallèlement, l'adolescence était exempte de stress dans certaines sociétés qui permettaient aux enfants d'être témoins de la naissance de bébés, de l'activité sexuelle des adultes, etc. Dans certaines cultures, on célèbre la maturation sexuelle de la jeune fille par un rite.

Les comportements sexuels

L'intégration de la sexualité représente une autre transformation radicale qui survient à l'adolescence. C'est à cette période que l'identité sexuelle se complète et s'affirme avec la sexualisation du corps consécutive à la puberté et que l'orientation sexuelle se précise. De 1920 à 1970, la civilisation occidentale a connu une libération sexuelle. Il y a eu une augmentation de l'approbation sociale à l'égard de l'ensemble des rapports sexuels et la diminution du double standard, selon lequel les normes imposées aux filles en matière de comportement sexuel étaient plus rigides que celles imposées aux garçons. Cette pratique se traduit par des pratiques sexuelles plus ouvertes chez les jeunes. Pour la plupart des jeunes, la masturbation est la première expérience sexuelle de l'orgasme délibérément vécue. Elle aide l'adolescent à apprendre à recevoir du plaisir sexuel et donc, éventuellement, à en donner.

Les médias présentent aux adolescents des modèles qui peuvent influencer leur sexualité et leur perception de la réalité.

Le développement des relations affectives et sociales

Au point de vue socioaffectif, l'adolescence est marquée par une double révolution : l'acquisition de l'autonomie et le détachement relatif par rapport à la cellule familiale. Le groupe de pairs sert de tremplin à la plupart des adolescents pour qu'ils s'élancent vers le monde extérieur. Le groupe de pairs, déjà investi pendant l'enfance, devient un terrain d'exploration de soi et de découvertes relationnelles d'où peuvent émerger les relations significatives de l'âge adulte. Plus les adolescents vieillissent, plus les relations amoureuses tendent à prendre de l'importance.

Les rapports avec les parents

Pour les adolescents, l'acquisition de leur autonomie signifie l'émancipation de l'autorité parentale, ce qui occasionne nécessairement des heurts. Pour les parents, au contraire, l'accès à l'autonomie de leur enfant implique qu'ils lâchent prise et qu'ils composent avec des êtres changeants et souvent imprévisibles.

Les liens d'attachement aux parents continuent de marquer le monde émotionnel des adolescents. Tout comme il existe des modes d'attachement différents entre les enfants et leurs parents, il existe des modes d'attachement différents entre les adolescents et leurs parents.

La plupart des heurts entre les parents et les adolescents ont trait à des questions liées à la vie quotidienne : le travail scolaire, les tâches ménagères, les fréquentations, les sorties et l'apparence. Vers la fin de l'adolescence, les conflits portent davantage sur les relations amoureuses et la consommation d'alcool ou de drogue. Les conflits parent-enfant sont habituellement plus fréquents au début de l'adolescence et se stabilisent au milieu de cette période et se calment lorsque le jeune atteint l'âge de 18 ans. Il se peut que les conflits du début de l'adolescence soient surtout liés à la puberté et à ses effets, ainsi qu'au besoin d'autonomie.

Les relations avec les pairs

Les adolescents passent la majeure partie de leur temps libre avec des jeunes de leur âge, auxquels ils peuvent s'identifier et desquels ils seront dépendants un certain temps avant d'acquérir une indépendance véritable. Avec leurs pairs, les adolescents se sentent libres, stimulés et motivés. Les jeunes manifestent souvent une admiration exagérée pour leur propre génération.

De plus, ils ont tendance à croire que la plupart des adolescents partagent leurs valeurs personnelles, à la différence de la plupart des gens plus âgés. Dans leur élan vers la maturité affective et sociale, les adolescents trouvent rassurant d'avoir des amis du même âge qui les comprennent et sympathisent avec eux, d'autant plus que ces amis vivent souvent des situations semblables. L'adolescent se sent plus à l'aise pour expérimenter de nouvelles valeurs auprès de ses amis qu'auprès des adultes

Activités d'apprentissage

- Les participants sont invités à identifier les points de fragilité de la période de l'adolescence et à proposer des mécanismes de protection. Une liste de mesures éducatives positives pourrait ainsi être dressée.

  Par exemple : L'adolescent est influençable du fait de sa quête d'identité. Pour le protéger, il convient d'identifier ses points forts et de lui permettre de s'affirmer par ses talents personnels.

EVALUATION DU MODULE

Inviter les étudiants-maîtres à passer une journée dans une classe du primaire et à revenir avec un récit écrit d'observation comportant les critères suivants :

1- Age des élèves et caractéristiques des différences pour des élèves du même âge

2- Noter les variétés de profil entre garçons et filles (rapport au langage, comportement social, proximité avec les autres élèves, par exemple, les filles avec les filles et les garçons avec les garçons, etc.)

3- Conduire un entretien avec le maître ou la maîtresse sur les différences perçues par ce dernier entre les élèves en matière de maturité, de comportements ou de maniement de la langue.

4- Proposer des interprétations des différences à la lumière de ce qui a été appris dans ce module et en noter les arguments.

DES EXERCICES (Extraits de l'ouvrage « Introduction à la psychologie générale, Aima Okumu)

Modèles d'exercices

Votre rôle en tant qu'enseignant est très important puisque vous aidez les enfants à apprendre des nouvelles compétences, à développer des attitudes positives et des connaissances utiles, afin qu'ils deviennent des citoyens autonomes, indépendants, créatifs et productifs. Bien que les élèves apprennent certaines choses dans un souci d'apprentissage seulement, la majorité de ce qui est enseigné est généralement considérée comme utile. En enseignant délibérément à ces élèves, vous les aidez à clarifier et à raffiner leurs idées et leurs compétences alors qu'ils grandissent et deviennent matures.

C'est à travers ce que les enseignants enseignent et ce que les élèves apprennent que les bénéfices de la formation scolaire sont dérivés et peuvent profiter à tous.

Exercice numéro un

•Sélectionnez 10 garçons et 10 filles (au hasard et sans tenir compte de leur âge). i) Demandez à chaque élève d'écrire ce que leurs enseignants font pour qu'ils aiment apprendre et pour qu'ils continuent donc à assister au cours. ii) Une fois la première partie terminée, demandez aux étudiants d'écrire ce que les enseignants font en classe qui les rend inconfortables ou mal à l'aise.

•De façon semblable, sélectionnez 10 garçons et 10 filles plus âgés (au hasard et sans tenir compte de leur âge). I) Demandez à chaque élève d'écrire ce que leurs enseignants font pour qu'ils aiment apprendre et pour qu'ils continuent donc à assister au cours. ii) Une fois la première partie terminée, demandez aux étudiants d'écrire ce que les enseignants font en classe qui les rend inconfortables ou mal à l'aise.

•Maintenant, compilez soigneusement les résultats de vos études des quatre groupes selon : a) la 1re et la 2e année, et la 3e année et la 4e année; b) Selon le sexe pour les deux niveaux.

Écrivez un texte de 80 à 100 mots : i) Un résumé de vos résultats, ii) Un rapport de 250 à 550 mots que vous soumettrez au président et au conseil d'administration de votre école, en prenant soin de préciser clairement :

•Les objectifs de votre étude

•Les résultats principaux de votre étude

•La conclusion

•Les recommandations pour aller de l'avant.

Exercice numéro deux

Écrivez un rapport de 300 à 600 mots et soumettez-le à l'enseignant-chef afin qu'il le lise au personnel pendant la réunion du personnel. Les points suivants doivent clairement être spécifiés :

•Rétroactions du personnel sur la faisabilité de vos suggestions dans le rapport.

•Mesures pratiques collectives qui sont prises ou mises en place pour consolider la connaissance apprise grâce à votre rapport

En tant qu'enseignant, vous êtes conscient du rôle joué par la motivation dans le développement de la lecture et dans l'accomplissement de l'élève. Des pratiques éducatives variées sont utilisées pour accroître la motivation de la lecture et pour encourager les enfants à lire.

Tâche à réaliser

Contrairement à la lecture imposée, la lecture de détente est celle que les élèves choisissent d'eux-mêmes. La lecture de détente est aussi connue sous le nom de lecture de loisir, lecture récréative, lecture indépendante et lecture auto sélectionnée. Cela signifie que les élèves ont le droit de choisir ce qu'ils veulent lire. Cela signifie également que la lecture dépasse les livres :

a) Sélectionnez un groupe d'élèves composé de 15 garçons et de 15 filles, ayant tous moins de 18 ans et demandez-leur ce qui suit :

•S'ils lisent pendant leur temps de loisir

•Pourquoi ils lisent

•Qu'est-ce qu'ils lisent

•Les sujets et le type de personnages sur lesquels ils aiment lire

•Qui les encourage à lire

•Où ils obtiennent ce qu'ils lisent

•S'ils ne lisent pas, pourquoi?

b) Sélectionnez six enseignants (trois hommes et trois femmes) dans votre école et demandez-leur de répondre, par écrit, aux questions suivantes :

•Quelles sont les sources de motivation qui poussent les élèves à lire?

•Quels sont les facteurs qui font en sorte que les élèves sont enjoués à l'idée de la lecture en général?

•Dans votre grille-matières, allouez-vous du temps pour enseigner la lecture?

Sinon, pourquoi?

•Attitude des élèves à l'égard de la lecture de détente à l'école en général.

Une fois ces activités complétées, analysez les données recueillies et présentez les résultats en mentionnant clairement :

•Découvertes principales autant du côté des élèves que du côté des enseignants.

•Différences de sexe quant à la motivation de lecture, ce qu'ils lisent, les sujets et les personnes sur lesquels ils aiment lire, ceux ou celles qui ne lisent pas du tout.

•Ce que les enseignants ont dit à propos des sources de motivation de lecture, des facteurs qui font en sorte que les élèves sont enjoués à l'idée de lire et du temps accordé pour la lecture dans leur grille-matières.

Écrivez un rapport qui comprend entre 300 et 600 mots pour les inspecteurs de district d'écoles. Expliquez les facteurs qui vous ont motivé à mener cette étude, vos découvertes principales et vos suggestions et recommandations pour améliorer la culture de la lecture dans les écoles fondamentales du district.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ainsworth M.D., Blehar, M.C. Waters E. et S. Wall (1978). Patterns of Attachment : assessed in the Strange situation and at home. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum,

Askevis-Leherpreux, F. La psychologie, Edition Nathan, Paris, 2012

Bandura, A. (1994). Self Efficacy in V.S. Ramachaudron (Ed.), Encyclopedia of human behavior. 4. New York. AcademicPress. 71-81

Bandura, Ross et Ross (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. Journal of abnormal and Social Psychology. 63, 575-582

Bouchard C et Frechette N (2011), Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs, Presses de l'Université du Québec

Cole, Bruschi et Tamang (2002). Child development. Cultural Differences in Children's Emotional Reactions to difficult situations.

Colombo, J. (1993). Infant Cognition: Prediction later intellectual functioning, Thousand Oaks, CA, Sage.

Crinsworth M. S. Blehar, M.C., Waters, E. et Wall, S. (1978). Patterns of attachment : A Psychological study of the Strange Situation. Hillsdale, N.J. Erlboum.

Deldime R et Vermeulen S. (1997) Le développement psychologique du jeune enfant, 7e ed. De boeck

Frisch (1997). Sex stereotyping of Infants : A Re-examination Journal of reproductive and Infant psychology.

Gardner, H. (1996). Les intelligences multiples. Éditions Retz, Paris (France).

Germain, B. et P. Langis (2003). La sexualité, regards actuels, Laval, Groupe Beauchemin.

Gueguen, N Méthodologie en psychologie, Editions Dunod, Paris, 2007

Lieury A Mémoire et réussite scolaire, éditions Dunod, Paris, 1997

Okumu, A. Introduction à la psychologie générale, Review of Critical Psychology, 1, 21-33.

http://en.wikipedia.org/wiki/Creative_Commons Attribution

http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/

Golse, B. (2001). Le développement affectif et intellectuel de l'enfant, Paris, Masson.

Grick, N.R., et Grotpeter, J.K.(1995). Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. Child Development. 66(3), 710-722

Harter, S. (1998). Comprendre l'Estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : considérations historiques, théoriques et méthodologique in : Bolognini, M. et Prêteur, Y. (Ed.) Estime de soi. Perspectives développementales, Lausanne-Paris : Delachaux et Niestle. 57-81

Huisman, Denis (1972). Encyclopédie de la psychologie, psychologie générale. Nathan, Paris (France).

Lamb, M.E. (2004). The role of the father in child development, 3e éd., New York, John Wiley & Sons.

Lavigeur S., Coritu S., Dubeau (2000). Les familles de garde, un lieu de prévention des problèmes de développement et d'adaptation sociale des enfants. Revue Canadienne de l'Étude en Petite Enfance. 8, 3, 73-76.

Lavigeur, S., S. Coutu, D. Dubeau et A. Devault (2004). Les compétences des parents des parents et les ressources qui les soutiennent, W3.uqo.ca/qemvie.

Mackinnon-Lervis, (1997). Perceptions of parenting as predictors of boys sibling and peer relations. Vol. 33(6) Nov. 1997, 1024-1031

Mc Hale S.M., Updegraff, K.A., Helms-Erikson, et Crouter, A.C. (2001). Sibling influences on gender development in middle childhood and early adolescence: a longitudinal study. Developmental Psychology.. 37, 115-125.

Mucchielli, A. (1981). Les motivations. Presses Universitaires de France, Paris (France).

Olds, S.W. et de D.E. Papalia. (Adaptation sous la direction d'Annick Bève). (2005). Psychologie du développement humain. Chenelière Éducation, (Canada), 6ième Édition.

Parent, G. et P. Cloutier. (2009). Introduction à la psychologie. Chenelière Éducation, Montréal (Canada).

Rathus Spencer A. (Adaptation sous la direction de Ledoux Carole. (2000). Psychologie générale. Éditions Études Vivantes, Laval (Canada).

Roulin, J-L. et C. Monier. (2001). La mémoire de travail : un outil pour penser, in éduquer et Former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation. Coordonné par Jean-Claude Ruano-Borbalan. Éditions Sciences Humaines (Auxerre, France).

Royer, N. (2004). Le monde du préscolaire, Montr.al, Gaëtan Morin.

Slobin, D. (1983). Universal and particular in the acquisition of grammar, dans E. Wanner et L. Gleitman (Ed.) Language acquisition : The state of the art, Cambridge, England, Cambridge university Press.

Tremblay, S. (2003). Enquête Grandir en qualité, Recension des écrits sur la qualité des services de garde, Québec, ministère de la famille et de l'Enfance, Direction de la recherche de l'évaluation et de la statistique.

Vandelle, D.L. (2000). Parents, peer groups and other socializing influences. Developmental Psychology. 36(6), 699-710

Vitaro, F. et C. Gagnon (Ed.) (2000). Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, tomes 1 et 2, Montréal, Presses de l'Université du Québec.

ANNEXES

Texte de Marcel Proust (Mémoire)

Marcel Proust

(1871-1922)

Du côté de chez Swann

L'auteur :

> Valentin Louis Georges Eugène Marcel Proust, né à Auteuil le 10 juillet 1871 et mort à Paris le 18 novembre 1922, est un écrivain français, dont l'œuvre principale s'intitule À la recherche du temps perdu.

LE TEXTE CELEBRE DE LA MADELEINE :

II y avait déjà bien des années que, de Combray, tout ce qui n'était pas le théâtre et le drame de mon coucher, n'existait plus pour moi, quand un jour d'hiver, comme je rentrais à la maison, ma mère, voyant que j'avais froid, me proposa de me faire prendre, contre mon habitude, un peu de thé. Je refusai d'abord et, je ne sais pourquoi, me ravisai. Elle envoya chercher un de ces gâteaux courts et dodus appelés Petites Madeleines qui semblent avoir été moulés dans la valve rainurée d'une coquille de Saint-Jacques. Et bientôt, machinalement, accablé par la morne journée et la perspective d'un triste lendemain, je portai à mes lèvres une cuillerée du thé où j'avais laissé s'amollir un morceau de madeleine.

Mais à l'instant même où la gorgée mêlée des miettes du gâteau toucha mon palais, je tressaillis, attentif à ce qui se passait d'extraordinaire en moi. Un plaisir délicieux m'avait envahi, isolé, sans la notion de sa cause. II m'avait aussitôt rendu les vicissitudes de la vie indifférentes, ses désastres inoffensifs, sa brièveté illusoire, de la même façon qu'opère l'amour, en me remplissant d'une essence précieuse : ou plutôt cette essence n'était pas en moi, elle était moi. J'avais cessé de me sentir médiocre, contingent, mortel. D'où avait pu me venir cette puissante joie ? Je sentais qu'elle était liée au goût du thé et du gâteau, mais qu'elle le dépassait infiniment, ne devait pas être de même nature.

D'où venait-elle ? Que signifiait-elle ? Où l'appréhender ? Je bois une seconde gorgée où je ne trouve rien de plus que dans la première, une troisième qui m'apporte un peu moins que la seconde. II est temps que je m'arrête, la vertu du breuvage semble diminuer. Il est clair que la vérité que je cherche n'est pas en lui, mais en moi. [...] Je pose la tasse et me tourne vers mon esprit. C'est à lui de trouver la vérité. Mais comment ? Grave incertitude, toutes les fois que l'esprit se sent dépassé par lui-même ; quand lui, le chercheur, est tout ensemble le pays obscur où il doit chercher et où tout son bagage ne lui sera de rien. Chercher ? pas seulement : créer. II est en face de quelque chose qui n'est pas encore et que seul il peut réaliser, puis faire entrer dans sa lumière. Et je recommence à me demander quel pouvait être cet état inconnu, qui n'apportait aucune preuve logique, mais l'évidence, de sa félicité, de sa réalité devant laquelle les autres s'évanouissaient. Je veux essayer de le faire réapparaître. Je rétrograde par la pensée au moment où je pris la première cuillerée de thé. Je retrouve le même état, sans une clarté nouvelle. Je demande à mon esprit un effort de plus, de ramener encore une fois la sensation qui s'enfuit.

Et, pour que rien ne brise l'élan dont il va tâcher de la ressaisir, j'écarte tout obstacle, toute idée étrangère, j'abrite mes oreilles et mon attention contre les bruits de la chambre voisine. Mais sentant mon esprit qui se fatigue sans réussir, je le force au contraire à prendre cette distraction que je lui refusais, à penser à autre chose, à se refaire avant une tentative suprême. Puis une deuxième fois, je fais le vide devant lui, je remets en face de lui la saveur encore récente de cette première gorgée et je sens tressaillir en moi quelque chose qui se déplace, voudrait s'élever, quelque chose qu'on aurait désancré, à une grande profondeur ; je ne sais ce que c'est, mais cela monte lentement ; j'éprouve la résistance et j'entends la rumeur des distances traversées. Certes, ce qui palpite ainsi au fond de moi, ce doit être l'image, le souvenir visuel, qui, lié à cette saveur, tente de la suivre jusqu'à moi.

Mais il se débat trop loin, trop confusément ; à peine si je perçois le reflet neutre où se confond l'insaisissable tourbillon des couleurs remuées ; mais je ne peux distinguer la forme, lui demander, comme au seul interprète possible, de me traduire le témoignage de sa contemporaine, de son inséparable compagne, la saveur, lui demander de m'apprendre de quelle circonstance particulière, de quelle époque du passé il s'agit. Arrivera-t-il jusqu'à la surface de ma claire conscience, ce souvenir, l'instant ancien que l'attraction d'un instant identique est venue de si loin solliciter, émouvoir, soulever tout au fond de moi ? Je ne sais. Maintenant je ne sens plus rien, il est arrêté, redescendu peut-être ; qui sait s'il remontera jamais de sa nuit ? Dix fois il me faut recommencer, me pencher vers lui. Et chaque fois la lâcheté qui nous détourne de toute tâche difficile, de toute oeuvre importante, m'a conseillé de laisser cela, de boire mon thé en pensant simplement à mes ennuis d'aujourd'hui, à mes désirs de demain qui se laissent remâcher sans peine.

Et tout d'un coup le souvenir m'est apparu. Ce goût, c'était celui du petit morceau de madeleine que le dimanche matin à Combray (parce que ce jour-là je ne sortais pas avant l'heure de la messe), quand j'allais lui dire bonjour dans sa chambre, ma tante Léonie m'offrait après l'avoir trempé dans son infusion de thé ou de tilleul. La vue de la petite madeleine ne m'avait rien rappelé avant que je n'y eusse goûté ; peut-être parce que, en ayant souvent aperçu depuis, sans en manger, sur les tablettes des pâtissiers, leur image avait quitté ces jours de Combray pour se lier à d'autres plus récents ; peut-être parce que, de ces souvenirs abandonnés si longtemps hors de la mémoire, rien ne survivait, tout s'était désagrégé ; les formes - et celle aussi du petit coquillage de pâtisserie, si grassement sensuel sous son plissage sévère et dévot - s'étaient abolies, ou, ensommeillées, avaient perdu la force d'expansion qui leur eût permis de rejoindre la conscience.

Mais, quand d'un passé ancien rien ne subsiste, après la mort des êtres, après la destruction des choses, seules, plus frêles mais plus vivaces, plus immatérielles, plus persistantes, plus fidèles, l'odeur et la saveur restent encore longtemps, comme des âmes, à se rappeler, à attendre, à espérer, sur la ruine de tout le reste, à porter sans fléchir, sur leur gouttelette presque impalpable, l'édifice immense du souvenir.

SOMMAIRE

pages

INTRODUCTION ---------- 3
COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES VISÉES ----------**5**
QU'EST-CE QUE LA PSYCHOLOGIE ?---------- **7**
LA SENSATION ET LA PERCEPTION ----------9
La mémoire ----------14
L'intelligence ---------- 19
L'intelligence de l'élève vue de manière globale----------19
L'intelligence en tant qu'ensemble élargi de capacités ----------24
Les déterminants de l'intelligence ----------26
La motivation ----------28
LE DÉVELOPPEMENT HUMAIN : DÉFINITION ET VUE D'ENSEMBLE----------35
Croissance et développement ----------35
Les théories générales du développement ----------42
Le développement de l'enfant de 0 à 3 ans ---------- 49
Le développement de l'enfant de 3 à 6 ans ---------- 52
Le développement de l'enfant de 6 à 12 ans ---------- 57
Le développement du jeune de 12 à 18 ans ----------61
LA QUÊTE DE L'IDENTITÉ ----------**62**
EVALUATION DU MODULE ----------**67**
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES ----------**69**
ANNEXES ----------73