

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université Mohamed Khider - Biskra



Faculté des Lettres et des Langues
Département des Langue et de Littérature Française

Intitulé du module :

PSYCHOPÉDAGOGIE

Cours destiné aux étudiants de Master 1
Spécialité : Didactique des Langues Étrangères
Premier semestre

Élaboré par
Dr. Ourida HEDDOUCHE

Année universitaire 2025 – 2026

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université Mohamed Khider - Biskra



Faculté des Lettres et des Langues
Département des Langue et de Littérature Française

Intitulé du module :

PSYCHOPÉDAGOGIE

Cours destiné aux étudiants de Master 1
Spécialité : Didactique des Langues Étrangères
Premier semestre

Élaboré par
Dr. Ourida HEDDOUCHE

Année universitaire 2025 – 2026

Table des matières	
Présentation et organisation du cours	6
Introduction générale	15
Chapitre I : Fondements et cadre épistémologique de la psychopédagogie	18
Introduction	18
I.1. Définitions des concepts fondamentaux	18
I.1.1. La psychologie : objet, définition et préoccupations	19
I.1.2. La pédagogie : étymologie et champ d'action	19
I.1.3. La psychopédagogie : synthèse et statut	20
I.2. Champs d'application et interconnexions de la psychopédagogie	21
I.3. Genèse et courants historiques de la discipline	22
I.3.1. Les précurseurs et le développement initial	23
I.3.2. Les grandes écoles de pensée et leurs postulats	24
I.4. Rôle de la psychopédagogie dans l'enseignement	27
I.5. La recherche en psychopédagogie et l'épistémologie ..	29
I.5.1. Objectifs et finalités de la recherche	29
I.5.2. Méthodes et formes de recherche	29
Conclusion	30
Proposition d'exercices et de recherches	32
Chapitre II : Psychologie du développement de l'enfant et de l'adolescent	35
Introduction	35
II.1. Étapes et caractéristiques du développement	35
II.1.1. L'enfance (de la naissance à la puberté)	35
II.1.2. La puberté et l'adolescence	36
II.2. Enjeux psychologiques spécifiques à chaque âge	37
II.2.1. Développement psychomoteur et physique	37
II.2.2. Développement cognitif (intellectuel)	38
II.2.3. Développement socio-affectif	38
II.3. Facteurs influençant sur le développement et l'apprentissage de l'enfant	40
II.3.1. Facteurs biologiques et psychologiques internes	40
II.3.2. Facteurs environnementaux et sociaux (externes)	40
II.3.3. Facteurs de l'apprentissage et rôle de l'enseignant	41

Conclusion	42
Proposition d'exercices et de recherches	44
Chapitre III : Grandes théories d'apprentissage	50
Introduction	50
III.1. Le modèle transmissif (ou modèle de l'empreinte)	50
III.1.1. Aperçu historique	50
III.1.2. Principes de base et notions traitées	51
III.1.3. Rôle de l'enseignant	51
III.1.4. Rôle de l'élève	51
III.1.5. Apports du modèle transmissif	52
III.1.6. Limites du modèle transmissif	52
III.2. Le béhaviorisme (ou Comportementalisme)	52
III.2.1. Aperçu historique	52
III.2.2. Principes de base et notions traitées	53
III.2.3. Rôle de l'enseignant	53
III.2.4. Rôle de l'élève	54
III.2.5. Apports du béhaviorisme	54
III.2.6. Limites du béhaviorisme	54
III.3. Le cognitivisme	55
III.3.1. Aperçu historique	55
III.3.2. Principes de base et notions traitées	55
III.3.3. Rôle de l'enseignant	55
III.3.4. Rôle de l'élève	56
III.3.5. Apports du cognitivisme	56
III.3.6. Limites du cognitivisme	57
III.4. Le constructivisme	57
III.4.1. Aperçu historique	57
III.4.2. Principes de base et notions traitées	57
III.4.3. Rôle de l'enseignant	58
III.4.4. Rôle de l'élève	58
III.4.5. Apports du constructivisme	58
III.4.6. Limites du constructivisme	59
III.5. Le socioconstructivisme (ou interactionnisme social) ...	59
III.5. 1. Aperçu historique	59
III.5. 2. Principes de base et notions traitées	59
III.5. 3. Rôle de l'enseignant	60
III.5. 4. Rôle de l'élève	60
III.5. 5. Apports du socioconstructivisme	61
III.5. 6. Limites du socioconstructivisme	61
III.6. Le connectivisme	61
III.6. 1. Aperçu historique	61

III.6. 2. Principes de base et notions traitées	61
III.6. 3. Rôle de l'enseignant	62
III.6. 4. Rôle de l'élève	62
III.6. 5. Apports du connectivisme	62
III.6. 6. Limites du connectivisme	63
Conclusion	63
Proposition d'exercices et de recherches	65
Chapitre IV : Cultiver la pensée critique et le désir d'apprendre	68
Introduction	68
IV.1. Désir d'apprendre	68
IV.1.1. Qu'est-ce que le désir d'apprendre ?	68
IV.1.2. Fondements théoriques	69
IV.1.3. Implications pédagogiques	70
IV.2. Pensée critique	72
IV.2.1. Définition et enjeux	72
IV.2.2. Modèles cognitifs sous-jacents	73
IV.2.3. Stratégies pédagogiques pour développer la pensée critique	74
IV.3. Synergie entre désir d'apprendre et pensée critique	76
Conclusion	78
Proposition d'exercices et de recherches	80
Chapitre V : Soutien psychopédagogique et estime de soi	84
Introduction	84
V.1. Le soutien psychopédagogique : définition, fondements théoriques et objectifs	84
V.2. L'estime de soi : concept, dimensions et développement	85
V.2.1. Définition et composantes de l'estime de soi	85
V.2.2. Construction de l'estime de soi chez l'enfant et l'adolescent	86
V.2.3. Estime de soi et apprentissage	87
V.3. Difficultés scolaires et fragilisation de l'estime de soi	88
V.4. Dispositifs et stratégies de soutien psychopédagogique ...	88
V.5. Le soutien psychopédagogique comme levier de réussite éducative	89
Conclusion	89
Proposition d'exercices et de recherches	90
Conclusion générale	95
Bibliographie	98

Présentation et organisation de l'ouvrage

1. Informations sur le cours

Faculté: des Lettres et des Langues

Département: de Langue et Littérature Française

Public cible: Première année Master

Spécialité: Didactique des Langues Étrangères

Module: Psychopédagogie

Crédit: 01

Coefficient: 01

Durée: 01 semestre

Volume horaire hebdomadaire: 1 h 30

Unité d'Enseignement	VHS	V.H hebdomadaire				Autres	Coeff.	Crédits	Mode d'évaluation	
	15 sem.	C	TD	TP	T. Personnel				Continu	Examen
UE fondamentales										
Didactique générale et didactiques disciplinaires	67h30	1.30	3.00		77h30		09	18		
Méthodes didactiques du FLE et théories sous-jacentes linguistiques et psychologiques	45h	1.30	1.30		50h00		03	06	40%	60%
Neurosciences et didactique des langues	45h	1.30	1.30		50h00		02	04	40%	60%
Textes et discours en classe de FLE	45h	1.30	1.30		50h00		01	02	40%	60%
UE Méthodologie										
Questionnement en recherche universitaire	45h	//	3.00		55h00		2	4	100%	//
Outils numériques et recherche-action	37h30	//	2.30		22h30		2	4	100%	//
Logiciels libres (open source)	22h30	//	1.30		22h30		1	1	100%	//
UE Découverte										
Analyse des médias	22h30	1.30			22h30		01	01	//	100%
Psychopédagogie	22h30	1.30			22h30		01	01	//	100%
UE Transversales										
Éthique et Déontologie	22h30	//	1.30		02h30		1	1	100%	//
Total Semestre 2										
	375H	9H	16H		375H		17	30		

Enseignante de TD: Dre. Ourida HEDDOUCHE

Contact: Par e-mail professionnel ourida.heddouche@univ-biskra.dz

Disponibilité:

- **A la bibliothèque**
- **Par mail** : Je m'engage à répondre par mail dans 48 heures qui suivent la réception du message, sauf en cas des imprévus.

2. Présentation du cours

Ce module de psychopédagogie s'adresse aux étudiants de master 1 Didactique des Langues Cultures spécialisés en Français Langue Étrangère. Il a pour objectif de permettre aux étudiants d'acquérir une compréhension approfondie des fondements théoriques et des applications pratiques de la psychopédagogie. Il s'agit notamment d'analyser les mécanismes du développement psychologique de l'enfant et de l'adolescent, de comprendre les principales théories de l'apprentissage et d'examiner les facteurs cognitifs, affectifs et sociaux qui influencent la réussite éducative. Le module met également l'accent sur le rôle de l'enseignant dans la création d'environnements d'apprentissage favorisant la motivation, l'autonomie et la pensée critique des apprenants.

Le module vise à développer chez les étudiants une réflexion critique sur les pratiques éducatives, tout en leur fournissant des outils conceptuels et méthodologiques pour analyser les situations d'apprentissage et améliorer leurs interventions pédagogiques. La psychopédagogie apparaît ainsi comme un champ de connaissances et de pratiques permettant de mieux comprendre l'apprenant dans sa globalité et de promouvoir une éducation centrée sur le développement cognitif, affectif et social de l'individu.

Ce module vise plusieurs finalités pédagogiques et scientifiques :

- ✓ **Comprendre les fondements de la psychopédagogie** : Permettre aux étudiants d'identifier les concepts, les approches théoriques et les cadres scientifiques qui structurent la psychopédagogie.

- ✓ **Analyser les processus d'apprentissage** : Développer une compréhension des mécanismes cognitifs, affectifs et sociaux impliqués dans l'apprentissage.
- ✓ **Adapter les pratiques pédagogiques aux caractéristiques des apprenants** : Comprendre les étapes du développement psychologique de l'enfant et de l'adolescent afin de concevoir des stratégies d'enseignement adaptées.
- ✓ **Développer une réflexion critique sur les théories de l'apprentissage** : Examiner les principaux modèles pédagogiques et leurs implications pour les pratiques éducatives.
- ✓ **Favoriser l'engagement et l'autonomie des apprenants** : Explorer les stratégies permettant de développer la motivation, la pensée critique et le désir d'apprendre.
- ✓ **Renforcer l'accompagnement éducatif et le soutien psychopédagogique** : Sensibiliser les étudiants à l'importance de l'estime de soi, du climat pédagogique et de l'accompagnement dans la réussite scolaire.

3. Contenu du polycopié

Le contenu de ce module de psychopédagogie offre une approche complète des processus d'apprentissage et de développement des apprenants à travers cinq chapitres complémentaires. L'ensemble des unités d'apprentissage sont décrites dans le plan suivant :

✧ **Chapitre I : Fondements et cadre épistémologique de la psychopédagogie**

Ce chapitre vise à introduire les fondements et le cadre épistémologique de la psychopédagogie, discipline située au croisement de la psychologie et de la pédagogie. La psychologie apporte des connaissances sur les processus mentaux, le développement de l'individu et les mécanismes de l'apprentissage, tandis que la pédagogie s'intéresse aux méthodes et aux pratiques d'enseignement. La psychopédagogie

cherche ainsi à articuler ces deux domaines afin de mieux comprendre les situations d'apprentissage et d'améliorer les pratiques éducatives.

Il commence par la définition des concepts fondamentaux de psychologie, de pédagogie et de psychopédagogie, afin de clarifier leur objet et leurs relations. Il présente ensuite les champs d'application de la psychopédagogie ainsi que les liens qu'elle entretient avec les sciences de l'éducation. Une attention particulière est également accordée à la genèse historique de la discipline, en mettant en évidence les principaux courants de pensée et les contributions de chercheurs majeurs tels que Jean Piaget, Lev Vygotski et Burrhus Frederic Skinner.

Enfin, le chapitre aborde le rôle de la psychopédagogie dans l'enseignement et présente les bases de la recherche en psychopédagogie, notamment ses objectifs et ses principales méthodes d'analyse des pratiques éducatives.

❖ **Chapitre II : Psychologie du développement de l'enfant et de l'adolescent**

Cette partie vise à présenter les principaux fondements de la psychologie du développement afin de mieux comprendre l'évolution des capacités cognitives, affectives et sociales de l'enfant et de l'adolescent. La connaissance de ces transformations est essentielle pour adapter les pratiques pédagogiques aux besoins et aux caractéristiques des apprenants à différents âges.

Dans un premier temps, le chapitre aborde les étapes et caractéristiques du développement, depuis l'enfance jusqu'à l'adolescence, en mettant en évidence les changements physiques, intellectuels et psychosociaux qui accompagnent la croissance de l'individu. Les travaux de Jean Piaget et de Erik Erikson ont montré que ces étapes influencent profondément les processus d'apprentissage et la construction de l'identité.

Le chapitre examine ensuite les enjeux psychologiques propres à chaque période du développement, en distinguant les dimensions psychomotrices, cognitives et socio-affectives. Enfin, il analyse les facteurs internes et externes qui influencent le développement et l'apprentissage, notamment les facteurs biologiques, psychologiques, familiaux et sociaux, tout en soulignant le rôle essentiel de l'école et de l'enseignant dans l'accompagnement du développement global de l'apprenant.

✧ **Chapitre III : Grandes théories d'apprentissage**

Le troisième chapitre propose une présentation des principales théories de l'apprentissage qui ont marqué l'évolution de la pensée pédagogique. Il examine successivement le modèle transmissif, le béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme, le socioconstructivisme et le connectivisme. Chacune de ces approches propose une conception spécifique du processus d'apprentissage ainsi que du rôle de l'enseignant et de l'apprenant. Les travaux de chercheurs tels que Jean Piaget, Lev Vygotski ou encore Burrhus Frederic Skinner ont largement contribué à l'élaboration de ces modèles.

À travers l'analyse de ces différents modèles, ce chapitre vise à montrer comment les conceptions de l'apprentissage ont évolué et comment elles influencent aujourd'hui les pratiques pédagogiques et les dispositifs d'enseignement.

✧ **Chapitre IV : Cultiver la pensée critique et le désir d'apprendre**

Ce chapitre s'intéresse d'abord au désir d'apprendre, en clarifiant sa définition et ses fondements théoriques. Les recherches sur la motivation en éducation, notamment celles de Edward L. Deci et Richard M. Ryan, montrent que l'apprentissage est plus durable lorsque les apprenants développent une motivation intrinsèque fondée sur la curiosité et le sentiment de compétence.

Le chapitre aborde ensuite la pensée critique, considérée comme une compétence fondamentale dans les sociétés du savoir. Elle renvoie à la capacité d'analyser les informations, d'évaluer les arguments et de formuler des jugements réfléchis. Les travaux de Robert H. Ennis et de John Dewey ont montré que la pensée critique constitue un objectif central de l'éducation, car elle permet aux apprenants de développer une réflexion autonome et rigoureuse.

Enfin, le chapitre met en évidence la synergie entre le désir d'apprendre et la pensée critique. Un apprenant motivé est plus disposé à questionner, explorer et approfondir les connaissances, tandis que la pensée critique renforce l'intérêt pour l'apprentissage en donnant du sens aux savoirs. L'analyse de cette relation permet de dégager des stratégies pédagogiques favorisant l'engagement intellectuel et la formation d'apprenants autonomes et réflexifs.

✧ **Chapitre V : Soutien psychopédagogique et estime de soi**

Ce chapitre aborde les dimensions affectives et relationnelles de l'apprentissage, en mettant en évidence leur importance dans la réussite scolaire et le développement global de l'apprenant.

Il commence par définir le soutien psychopédagogique, en présentant ses fondements théoriques et ses objectifs dans l'accompagnement des élèves confrontés à des difficultés d'apprentissage ou à des situations de fragilité scolaire.

Le chapitre examine ensuite le concept d'estime de soi, en analysant ses différentes dimensions et les mécanismes de sa construction chez l'enfant et l'adolescent. Une attention particulière est accordée à la relation entre estime de soi et apprentissage, ainsi qu'aux effets que peuvent produire les difficultés scolaires sur la perception que les apprenants ont de leurs propres compétences.

Enfin, ce chapitre met en lumière les dispositifs et stratégies de soutien psychopédagogique que les enseignants peuvent mobiliser afin de renforcer la motivation, la confiance en soi et l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage.

Ce plan vise à offrir une vue d'ensemble cohérente et progressive des processus d'apprentissage et de développement des apprenants à travers cinq chapitres complémentaires. L'ensemble du module combine ainsi des apports théoriques, épistémologiques et pratiques, offrant aux futurs enseignants et professionnels de l'éducation des repères solides pour comprendre et améliorer les pratiques pédagogiques.

4. Prérequis du module

Pour suivre efficacement ce module de psychopédagogie, il est recommandé que les étudiants disposent de certaines connaissances de base et compétences académiques relevant des sciences humaines, de la psychologie et des sciences de l'éducation. Ces prérequis permettent de faciliter la compréhension des concepts théoriques et l'analyse des situations pédagogiques abordées dans le module.

- ✓ **Connaissances générales en sciences de l'éducation** : Les étudiants devraient posséder une connaissance introductive des notions fondamentales liées à l'éducation et à la formation, notamment : les finalités et les fonctions de l'éducation ; les concepts d'enseignement, d'apprentissage et de formation ; les rôles traditionnels de l'enseignant et de l'apprenant dans le processus éducatif. Ces connaissances constituent une base essentielle pour comprendre les approches psychopédagogiques et leur application dans les pratiques éducatives (Legendre, 2005).
- ✓ **Notions de base en psychologie** : Une familiarité avec les principes généraux de la psychologie est souhaitable, notamment : les notions de comportement, cognition et émotion ; les processus cognitifs fondamentaux (attention, mémoire, perception, raisonnement) ; les

bases de la motivation et du développement humain. Ces éléments permettent de comprendre les mécanismes psychologiques impliqués dans l'apprentissage (Lieury & Fenouillet, 2013).

- ✓ **Connaissances introductives sur le développement de l'enfant et de l'adolescent :** Les étudiants devraient avoir une idée générale des étapes du développement humain, notamment : les transformations physiques et psychologiques liées à la croissance ; les principales caractéristiques du développement cognitif et socio-affectif. Ces repères facilitent l'analyse des besoins éducatifs selon l'âge des apprenants (Piaget, 1970).
- ✓ **Bases en didactique et pédagogie :** Il est également recommandé de connaître quelques principes fondamentaux de la pédagogie, tels que : la notion d'objectif pédagogique ; les méthodes et stratégies d'enseignement ; les formes d'évaluation des apprentissages. Ces connaissances permettent de situer les théories de l'apprentissage et les pratiques pédagogiques étudiées dans le module (Meirieu, 2014).
- ✓ **Compétences académiques transversales :** Enfin, les étudiants doivent posséder certaines compétences universitaires nécessaires au travail académique, notamment : la lecture et l'analyse de textes scientifiques ; la capacité de synthèse et d'argumentation ; la participation à des discussions et à des travaux. Ces compétences favorisent une appropriation critique des connaissances et un engagement actif dans les activités pédagogiques du module.

5. Visées d'apprentissages

À l'issue de ce module, l'étudiant sera capable de :

■ **Compétences cognitives**

- ✓ expliquer les concepts fondamentaux de la psychopédagogie ;
- ✓ analyser les processus psychologiques impliqués dans l'apprentissage ;

- ✓ comparer les principales théories de l'apprentissage et leurs implications pédagogiques.

■ **Compétences méthodologiques**

- ✓ analyser des situations d'enseignement-apprentissage à la lumière des modèles psychopédagogiques ;
- ✓ concevoir des stratégies pédagogiques favorisant la motivation et l'engagement des apprenants.

■ **Compétences professionnelles**

- ✓ adapter les pratiques pédagogiques aux caractéristiques du développement des apprenants ;
- ✓ favoriser un climat éducatif propice à la motivation, à l'estime de soi et à la réussite scolaire.

6. Modalités d'évaluation

Examen final (100 %) : épreuve écrite.

Introduction générale

La psychopédagogie s'impose aujourd'hui comme un champ scientifique et professionnel central dans la compréhension et l'amélioration des processus d'enseignement-apprentissage. À la croisée de la psychologie et de la pédagogie, elle vise à analyser les mécanismes cognitifs, affectifs, motivationnels et sociaux qui sous-tendent les apprentissages, afin d'éclairer les pratiques éducatives et de favoriser le développement global de l'apprenant dans des contextes éducatifs diversifiés. Dans un monde marqué par la complexité des savoirs, la transformation des publics scolaires et l'évolution des exigences sociétales, la psychopédagogie offre des cadres théoriques et méthodologiques indispensables pour penser une éducation plus efficace, plus inclusive et plus humaniste (Legendre, 2005 ; Meirieu, 2014).

L'apprentissage et l'enseignement sont au cœur des préoccupations des sciences de l'éducation et de la formation. Cependant, comprendre comment un individu apprend ne peut se réduire à l'étude des contenus ou des méthodes pédagogiques : il est nécessaire de prendre en compte les dimensions psychologiques, cognitives, affectives et sociales de l'apprenant. C'est dans ce contexte que la psychopédagogie se positionne comme une discipline clé, articulant les connaissances de la psychologie et de la pédagogie afin de guider les pratiques éducatives et de favoriser le développement global de l'apprenant.

Ce module a pour objectif principal de fournir aux étudiants une compréhension approfondie des mécanismes d'apprentissage et des

facteurs qui influencent la réussite éducative, en combinant perspectives théoriques et applications pratiques. Il s'agit de développer à la fois la connaissance des fondements théoriques de la psychopédagogie, la maîtrise des grandes théories de l'apprentissage, ainsi que la capacité à concevoir et à mettre en œuvre des stratégies pédagogiques adaptées aux besoins des apprenants.

Le module est structuré autour de cinq grands chapitres :

1. Fondements et cadre épistémologique de la psychopédagogie : ce chapitre définit les concepts essentiels de la discipline, retrace son évolution historique et précise son statut scientifique, tout en mettant en évidence les interactions avec la psychologie et la pédagogie. Il introduit également la dimension de la recherche en psychopédagogie et les méthodologies associées.

2. Psychologie du développement de l'enfant et de l'adolescent : ce chapitre examine les étapes du développement psychologique et socio-affectif, les enjeux cognitifs et émotionnels propres à chaque âge, ainsi que les facteurs internes et externes qui influencent l'apprentissage. L'objectif est de permettre aux enseignants et futurs pédagogues de mieux adapter leurs interventions éducatives aux caractéristiques des apprenants.

3. Grandes théories de l'apprentissage : il présente les principaux modèles pédagogiques (transmissif, behavioriste, cognitiviste, constructiviste, socioconstructiviste et connectiviste) en analysant pour chacun le rôle de l'enseignant, le rôle de l'apprenant, leurs apports et leurs limites. Ce chapitre permet de situer les pratiques pédagogiques dans un cadre théorique solide.

4. Cultiver la pensée critique et le désir d'apprendre : ce chapitre explore les stratégies pour favoriser la motivation intrinsèque et le développement de la pensée autonome. Il montre comment le désir d'apprendre et la pensée critique se renforcent mutuellement, contribuant à former des apprenants actifs, réfléchis et capables de prendre des initiatives dans leur parcours d'apprentissage.

5. Soutien psychopédagogique et estime de soi : le dernier chapitre met l'accent sur l'importance de l'accompagnement affectif et motivationnel des apprenants. Il présente les concepts d'estime de soi, ses dimensions, son rôle dans l'apprentissage, ainsi que les dispositifs et stratégies de soutien psychopédagogique permettant de renforcer la réussite éducative et le bien-être des élèves.

En suivant ce module, les étudiants développeront une vision complète de la psychopédagogie, capable de relier la théorie à l'action, d'identifier les facteurs de réussite et de concevoir des interventions pédagogiques adaptées à la diversité des apprenants. Ils seront ainsi mieux préparés à relever les défis de l'enseignement dans des contextes variés.

Chapitre I : Fondements et cadre épistémologique de la psychopédagogie

Introduction

L'acte d'enseigner ne peut se réduire à une simple transmission de savoirs ; il repose sur une compréhension fine des processus cognitifs, affectifs et sociaux qui interviennent dans l'apprentissage. C'est dans cette perspective que s'inscrit la psychopédagogie, discipline interdisciplinaire qui articule les apports de la psychologie et de la pédagogie pour éclairer la dynamique du développement intellectuel et des pratiques éducatives. Comprendre les fondements théoriques et le cadre épistémologique de la psychopédagogie revient donc à explorer les multiples racines conceptuelles et scientifiques qui en structurent le champ et à situer cette discipline dans le vaste ensemble des sciences de l'éducation.

Ce chapitre introductif se propose donc d'examiner les fondements et le cadre épistémologique de la psychopédagogie à travers cinq axes :

I.1. Définitions des concepts fondamentaux

Le domaine de l'enseignement et de la formation repose sur trois disciplines fondamentales: la **psychologie**, la **pédagogie** et la **psychopédagogie**. Ces sciences sont indispensables à tout enseignant, car elles permettent de gérer l'hétérogénéité des caractéristiques psychologiques, sociologiques et pédagogiques des apprenants.

I.1.1. La psychologie : objet, définition et préoccupations

La psychologie est définie par son étymologie grecque, combinant *psychè* (âme/esprit) et *logos* (discours/science).

- **Définition et objet :** C'est la science qui étudie les faits psychiques et les comportements de l'Homme. Elle s'intéresse aux processus mentaux tels que la perception, la mémoire et l'intelligence. En d'autres termes, elle étudie la façon consciente et inconsciente dont les êtres humains perçoivent, sentent, pensent, apprennent et connaissent. La psychologie cherche à répondre à la question : « Pourquoi l'Homme agit-il comme il le fait ? ».
- **Préoccupations :** La psychologie s'intéresse à :
 1. Les activités qui favorisent l'apprentissage (perception, pensée).
 2. Les problèmes émotionnels (rire, pleurs, bien-être).
 3. Les relations interpersonnelles, les différences individuelles et la personnalité.
 4. Les comportements normaux et anormaux.
 5. L'étude scientifique des caractéristiques mentales, affectives et comportementales de l'individu dans son environnement.

I.1.2. La pédagogie : étymologie et champ d'action

Le terme *pédagogie* provient du grec *paidos* (enfant) et *gogia* (conduite/mener). Historiquement, le *paedagogus* désignait l'esclave qui accompagnait l'enfant à l'école.

La pédagogie vise à organiser les conditions de la formation intellectuelle, morale et sociale des apprenants (Develay, 2000).

- **Définition et objet :** Actuellement, la pédagogie décrit une conduite spécifique qui englobe deux actions : enseigner et apprendre. Elle représente l'ensemble des activités déployées par l'enseignant pour développer l'apprentissage chez l'apprenant. Son objet « *n'est ni l'enseignant, ni le savoir, ni l'élève, mais l'activité qui les réunit* ». (Dictionnaire de pédagogie, 2006 : 132)
- **Questionnements :** La pédagogie s'interroge sur : « Pourquoi faire ? Et comment faire ? » et « Quelle serait la méthode d'enseignement la plus efficace pour tel apprentissage ? ». Elle se concentre sur les conditions de réception du savoir, sur le contenu et son évaluation, et sur les rôles de l'éducateur et de l'apprenant dans l'action éducative, en associant cette dernière à la norme sociale, culturelle et psychologique de ces acteurs (enseignant et apprenants).

I.1.3. La psychopédagogie : synthèse et statut

La psychopédagogie est une discipline composite, utilisant *les travaux, les outils et les résultats de la recherche en psychologie et en pédagogie pour analyser les problèmes posés par les situations d'apprentissage, d'enseignement ou les actions de formation*. (Dictionnaire des concepts clés, 1997 : 309)

La psychopédagogie s'impose alors comme un champ d'intersection et d'intégration : elle s'attache à comprendre les mécanismes psychologiques qui sous-tendent l'acte d'enseigner et

d'apprendre, et à en tirer des applications pédagogiques concrètes (Meirieu, 2018 ; Lafortune & Deaudelin, 2001).

- **Statut et lien avec la DLE** : Elle est vue comme une *psychologie appliquée à la pédagogie* ou une pédagogie scientifiquement fondée sur la psychologie de l'enfant. La didactique, y compris la didactique des langues étrangères, est par nature une synthèse de sciences, dont la psychologie et la pédagogie.

I.2. Champs d'application et interconnexions de la psychopédagogie

L'interconnexion entre la psychologie et la pédagogie est essentielle dans le domaine éducatif. Bien que la psychologie soit une science (décrivant les lois régissant l'esprit) et l'éducation un art, une méthode éducative doit nécessairement être **d'accord avec la psychologie**. Toutefois, la pédagogie n'en dérive pas directement; les deux disciplines peuvent "marcher côte à côte" sans que l'une soit soumise à l'autre. L'objectif principal de la psychopédagogie est d'aider les enseignants à développer les compétences nécessaires pour comprendre, maîtriser et prédire les comportements des apprenants dans le processus éducatif.

La psychopédagogie comme lien et domaine d'application : La psychopédagogie est le résultat de l'enchevêtrement complexe, mais inévitable, de la psychologie et de la pédagogie dans le domaine éducatif. Elle se définit comme une pédagogie s'appuyant sur les connaissances scientifiques acquises en psychologie de l'enfant.

Le champ d'étude de la psychopédagogie s'articule autour de **l'étude des relations** qui s'établissent entre les quatre pôles de la situation pédagogique : les élèves, l'enseignant, l'objet d'étude (le savoir) et son support, ainsi que l'environnement proche et lointain. Ses domaines d'application recouvrent:

- **Processus cognitifs** : L'étude de la perception, de la mémoire, du raisonnement et de la résolution de problèmes.
- **Développement** : Elle partage un terrain commun avec la psychologie du développement, étudiant les changements dans les fonctions cognitives, langagières, affectives et sociales de l'individu au cours de sa vie.
- **Comportement et ajustement** : Elle est concernée par les comportements normaux ou anormaux, les problèmes émotionnels et les relations interpersonnelles, ainsi que par la façon dont l'individu s'adapte à son environnement scolaire.
- **Méthodes pédagogiques** : Elle se penche sur la question de savoir «Quelle sera la méthode d'enseignement la plus efficace pour tel apprentissage ?» et fournit des pistes d'analyse pour l'enseignement efficace.

I.3. Genèse et courants historiques de la discipline

L'histoire de la psychopédagogie s'inscrit dans une **trajectoire intellectuelle** marquée par plusieurs influences. À la fin du XIX^e siècle, la naissance de la psychologie scientifique (Wundt, 1879) et les travaux de pionniers comme Édouard Claparède ou Jean Piaget ont permis de poser les bases d'une pédagogie fondée sur la connaissance de l'enfant et de ses processus d'apprentissage. Au XX^e siècle, les grands **courants**

psychologiques (béhaviorisme, cognitivisme, constructivisme et humanisme) ont enrichi la réflexion psychopédagogique, en proposant des modèles explicatifs variés des processus d'acquisition et de motivation (Bruner, 1960; Skinner, 1953; Rogers, 1969). Ces approches ont contribué à faire évoluer la conception de l'enseignement, passant d'une transmission magistrale à une perspective centrée sur l'apprenant et la construction du savoir.

I.3.1. Les précurseurs et le développement initial

Les premières études sur l'apprentissage étaient plutôt philosophiques que scientifiques.

1. **Le tournant expérimental** : La psychologie a obtenu le statut de domaine d'études indépendant très récemment. En tant que discipline scientifique distincte de la philosophie, elle est marquée par la création du premier laboratoire de psychologie expérimentale.
 - **Wilhelm Wundt** (1879) : Création du premier Laboratoire de psychologie expérimentale à Leipzig, marquant la naissance de la psychologie en tant que champ d'études indépendant de la philosophie.
 - **Hermann Ebbinghaus** : Développa des techniques expérimentales de la mémoire et de l'oubli, soulignant l'importance de la répétition.

2. La psychologie éducative précoce :

- **William James** : Intéressé par l'influence de l'environnement sur le comportement et par l'apprentissage. Il a publié en 1899 *Causeries aux enseignants*, analysant les relations entre la psychologie et l'enseignement.
- **Edward Lee Thorndike** : Considéré comme l'un des premiers véritables psychopédagogues. Dans son livre *Psychopédagogie* (1903), il a formulé les premières lois fiables de l'apprentissage.

I.3.2. Les grandes écoles de pensée et leurs postulats

Parmi les grandes écoles de pensée de la psychologie moderne qui ont influencé la psychopédagogie, on trouve :

1. Le béhaviorisme (Watson, Pavlov, Skinner)

- **Postulat** : Attribué à J.B. Watson, puis à Pavlov et B.F. Skinner, il a défini la psychologie comme la science du comportement observable. Il se concentre exclusivement sur les comportements mesurables et observables, rejetant l'étude des processus mentaux internes (la « boîte noire »).
- **Apports** : Les concepts clés sont le **conditionnement classique (Pavlov)** qui établit un lien entre un stimulus neutre et un stimulus inconditionné et le **Conditionnement Opérant (Skinner)** qui utilise les renforcements (positifs ou négatifs) et les punitions pour façonner le comportement.

2. Le structuralisme (Titchener) et le fonctionnalisme (James)

- **Structuralisme** : Fondé par Edward B. Titchener, le structuralisme cherchait à étudier l'esprit humain normal d'un

adulte à l'aide de l'introspection. Il consistait à décomposer la conscience en parties infimes pour les étudier systématiquement.

- **Fonctionnalisme** : Mené par William James et développé en réaction aux restrictions du structuralisme, le fonctionnalisme se concentrait sur l'utilité des aptitudes mentales pour l'adaptation face à une situation problématique. Il s'intéresse aux fonctions actives du cerveau.

3. La psychanalyse

Fondée par Sigmund Freud, sa théorie repose sur l'idée que la majorité de notre personnalité est enfouie dans l'inconscient. L'appareil psychique est structuré autour du ça, du moi et du surmoi. La psychanalyse a souligné que la motivation inconsciente joue un rôle important dans l'apprentissage et que l'émotion est un ingrédient essentiel au processus éducatif

4. La gestaltpsychologie (Psychologie de la forme) (Wertheimer, Köhler)

- **Postulat** : La gestaltpsychologie s'est développée en opposition au béhaviorisme, le principe fondamental est l'holisme (le tout ou la forme), selon lequel le tout est plus important que la somme des parties. Les êtres humains perçoivent le tout et non la simple somme de ses parties. Elle insiste sur l'organisation perceptive.
- **Apports** : Introduit la notion d'apprentissage par **insight** (compréhension soudaine de la solution à un problème), ce qui favorise une pensée véritablement créatrice.

5. Le courant cognitiviste et les théories socio-interactionnistes

À partir des années 1960, la psychologie cognitive a supplanté le béhaviorisme en cherchant à comprendre ce qui se passe dans la « boîte noire » du psychisme humain.

1. **Le constructivisme (Piaget) :** Postule que l'individu est un apprenant actif qui construit ses propres connaissances en utilisant des connaissances antérieures pour en former de nouvelles. L'intelligence se développe par adaptation, par les processus d'assimilation et d'accommodation. :
 - **Assimilation :** Incorporation des éléments extérieurs à la structure cognitive existante.
 - **Accommodation :** Modification de la structure cognitive pour incorporer les nouveaux éléments qui résistent.
2. **Le socioconstructivisme (Vygotsky) :** Met l'accent sur la composante sociale de l'apprentissage, affirmant que le développement l'enfant ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel. Le langage (médiation) joue un rôle fondamental dans le développement de la pensée et de la conscience. Le langage est un médiateur fondamental pour la pensée. Le rôle de l'enseignant est de travailler dans la **zone proximale de développement (ZPD)** de l'enfant (l'espace entre ce que l'enfant peut faire seul et ce qu'il peut faire avec l'aide d'un adulte ou de pairs compétents)

3. **La théorie sociale cognitive (Bandura) :** L'apprentissage se fait par observation et imitation (*vicariant*), et le comportement est influencé par un *déterminisme réciproque* entre facteurs personnels (cognition), environnementaux et comportementaux.

4. Rôle de la psychopédagogie dans l'enseignement

Le rôle principal de la psychopédagogie est de fournir aux futurs enseignants les notions psychologiques et pédagogiques nécessaires pour acquérir des connaissances qui les aideront dans la prise en charge des apprenants en classe.

- ✓ **Adaptation des pratiques éducatives :** La psychopédagogie est cruciale car elle permet aux enseignants d'adapter les contenus, les méthodes et les exercices au niveau psychologique et aux capacités réelles d'assimilation de l'élève. Elle insiste sur le fait que l'enseignant ne doit pas être un observateur passif, mais doit tenir compte des évolutions psychologiques et intellectuelles de l'élève, notamment l'âge et la personnalité individuelle.
- ✓ **Compétences professionnelles de l'enseignant :** La discipline prépare l'enseignant à être un praticien éclairé en lui fournissant les connaissances, les habiletés et les attitudes jugées essentielles pour l'exercice efficace de l'enseignement. Ces connaissances s'organisent autour de cinq points principaux:

1. Une vue d'ensemble des étapes du développement de l'enfant et de l'adolescent.

2. Une connaissance approfondie de chapitres psychologiques tels que l'apprentissage, la mémoire, le raisonnement et la perception.
 3. L'habitude de considérer les problèmes sous l'angle de l'individu (entité originale et irréductible à un modèle général).
 4. Une connaissance des processus psychologiques mis en œuvre dans l'utilisation de telle ou telle technique.
 5. Les notions, concepts et modes de pensée que mettent en œuvre les différentes disciplines scolaires.
- ✓ **Fonctions didactiques :** La psychopédagogie soutient les fonctions didactiques fondamentales de l'enseignant dans le processus d'enseignement-apprentissage :
1. La fonction information/transmission au niveau du contenu.
 2. La fonction d'organisation/structuration au niveau de la situation d'apprentissage.
 3. La fonction stimulation/activation au niveau de l'apprenant.
 4. La fonction évaluation au niveau de la tâche.
 5. La fonction régulation au niveau de la classe.

En définitive, la psychopédagogie joue un rôle crucial en liant la théorie psychologique à l'action pédagogique concrète, aidant l'enseignant à maîtriser la situation pédagogique qui réunit l'enseignant, l'apprenant et le savoir

I.5. La recherche en psychopédagogie et l'épistémologie

I.5.1. Objectifs et finalités de la recherche

La recherche en psychopédagogie est l'application systématique des méthodes et techniques scientifiques à l'étude des problèmes de conduite des entreprises éducatives. Elle s'intéresse à la compréhension des interactions entre l'apprenant, l'enseignant et le savoir, en tenant compte du contexte scolaire et social, des émotions et des représentations qui influencent l'acte d'apprendre.

Les objectifs généraux de la recherche sont :

1. **Connaître l'élève/l'apprenant** : Examiner son comportement, son développement, ses besoins, sa motivation, ses capacités, et ses difficultés d'apprentissage.
2. **Connaître les éducateurs/l'enseignant** : S'intéresser à leur formation, leur statut, la psychologie de l'enseignement et les attitudes adoptées.
3. **Connaître les matières à enseigner** : Analyser les objectifs, les moyens (disciplines), la progression, les programmes, les rythmes scolaires.

I.5.2. Méthodes et formes de recherche

La recherche en psychopédagogie utilise des études scientifiques rigoureuses, allant parfois jusqu'à l'expérimentation.

➤ **Formes de recherche (selon le but) :**

1. **Recherche fondamentale** : Recherche de connaissances nouvelles sans but pratique immédiat.
2. **Recherche appliquée** : Vise un but pratique déterminé (ex: trouver une méthode d'enseignement plus efficace).
3. **Recherche opérationnelle** : Application de la méthode scientifique à la résolution de problèmes particuliers ou au choix de la meilleure décision.
4. **Recherche de développement technique** : Adaptation de données appliquées pour la production de matériaux, d'appareils ou de méthodes nouvelles (ex: élaboration de manuels).

➤ **Méthodes d'acquisition des connaissances :**

1. **Méthodes historiques** : Obtenir des données sur des événements passés pour étudier un problème actuel.
2. **Étude de cas** : Étude intensive d'une unité sociale vécue, impliquant la description, la formulation d'hypothèses et leur évaluation.
3. **Observation et expérience** : L'observation est la constatation attentive des phénomènes sans volonté de les modifier. L'expérience est le fait de provoquer une observation pour étudier certains phénomènes ou contrôler une idée.

Conclusion

Au terme de ce premier chapitre, il apparaît que la psychopédagogie constitue un champ de savoir à la fois complexe,

interdisciplinaire et évolutif, situé à la croisée de la psychologie et de la pédagogie. L'articulation de ces deux disciplines lui confère une vocation singulière : celle d'éclairer le processus d'enseignement-apprentissage dans toute sa dimension humaine, cognitive, affective et sociale.

En définitive, la psychopédagogie ne se réduit ni à une théorie, ni à une simple pratique : elle constitue une posture scientifique et éducative, fondée sur l'interaction entre le savoir et l'expérience, entre la recherche et l'action. Elle invite les enseignants, les chercheurs et les praticiens à devenir des acteurs réflexifs, capables de penser leur pratique à la lumière de la science, tout en l'adaptant à la singularité de chaque apprenant. C'est en cela qu'elle demeure une composante essentielle des sciences de l'éducation, au service d'une pédagogie plus consciente, plus humaine et plus efficace.

Proposition d'exercices et de recherches**Activité 1 : Carte conceptuelle collaborative - Psychologie / Pédagogie / Psychopédagogie**

En groupe, les étudiants construisent une carte reliant les trois concepts à partir de définitions issues de sources universitaires et en s'aidant du tableau suivant.

Concept	Définition académique	Domaine d'application	Interrelations
Psychologie			
Pédagogie			
Psychopédagogie			

Activité 2 : Ligne du temps historique

1. En petits groupes, réalisez une frise chronologique retraçant l'évolution de la psychopédagogie depuis la fin du XIX^e siècle jusqu'à aujourd'hui.

2. Pour chaque courant de pensée, indiquez :

- ✓ la période d'émergence,
- ✓ les auteurs principaux,

- ✓ les concepts clés,
- ✓ les implications éducatives ou pédagogiques.

3. Rédigez une brève synthèse écrite (10 à 15 lignes) accompagnant votre frise, expliquant l'apport global de ces courants à la psychopédagogie contemporaine.

Références bibliographiques

1. Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante?, *Recherche & formation* 35(1):25-41 DOI: 10.3406/refor.2000.1668
2. Altet, M. (2002). « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle », *Revue française de pédagogie*, n° 138. <https://www.jstor.org/stable/41201770>
3. Altet, M. « De la psychopédagogie à l'analyse plurielle des pratiques ». Dans *40 ans des sciences de l'éducation*, édité par Alain Vergnoux, Presses universitaires de Caen, CRDP de Basse-Normandie, 2009, <https://doi.org/10.4000/books.puc.8138> .
4. Develay M. (2001). *Propos sur les sciences de l'éducation. Réflexions épistémologiques*, Paris : ESF (Pratiques et enjeux pédagogiques).
5. Develay, M. (2000). A propos des savoirs scolaires. *VEI Enjeux*, n° 123, pp. 28-37.
6. *Dictionnaire de pédagogie*, Paris, Nathan, 2006.
7. Lafortune, L., & Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste: pour s'approprier une réforme en éducation*. Canada : Presses de l'Université du Québec.
8. Meirieu. P. (2018). *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*. Paris : ESF Editeur.
9. Mialaret G. (2006). *Sciences de l'éducation*, Paris : PUF (Quadrige).
10. *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés*, ESF, Paris, ESF, 1997.
11. Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*, Paris : Colin.

Chapitre II : Psychologie du développement de l'enfant et de l'adolescent

Introduction

L'étude du développement psychologique de l'enfant et de l'adolescent constitue une base essentielle pour tout enseignant et futur didacticien. Comprendre **comment se construisent la pensée, la personnalité et la socialisation** permet d'adapter les pratiques pédagogiques aux besoins réels des apprenants.

II.1. Étapes et caractéristiques du développement

Le développement psychologique suit une progression relativement universelle, mais il varie selon les contextes culturels, familiaux et éducatifs. La vie de l'individu, de la naissance à l'âge adulte, est marquée par plusieurs étapes successives.

II.1.1. L'enfance (de la naissance à la puberté)

L'enfance est la période de vie humaine qui s'étend de la naissance à la puberté, et constitue l'étape la plus importante où se forge la personnalité de l'individu.

Périodes	Âge approximatif	Caractéristiques clés
Première enfance	0 à 3 ans	Caractérisée par des acquisitions nombreuses. L'enfant est totalement dépendant d'autrui pour ses besoins

		(phase parasitaire/infantile de 0 à 1 an). Développement de l'intelligence sensori-motrice (0-18 mois), puis de l'intelligence symbolique (18 mois-3 ans). La «naissance psychologique» se distingue de la naissance biologique. La personnalité affective se dessine fortement durant la première enfance.
Deuxième enfance	3 à 6/7 ans	Période préscolaire. La pensée est dite préopératoire ou prélogique, caractérisée par l'égoïsme, où l'enfant est incapable de se placer du point de vue d'autrui. C'est l'âge par excellence du jeu.
Troisième enfance	6/7 à 11/12 ans	Correspond à l'âge scolaire. La pensée passe au stade opératoire concret, permettant le raisonnement à partir du concret. L'enfant montre un goût pour construire, assembler et collectionner des objets.

II.1.2. La puberté et l'adolescence

La puberté est le stade marquant le passage de l'enfance à l'adolescence, caractérisé par des évolutions psychiques et physiques. L'adolescence est l'étape de croissance située entre la puberté et l'âge adulte. Elle débute généralement vers douze ans chez les filles et quatorze ans chez les garçons.

Périodes	Âge approximatif	Caractéristiques clés
Puberté / Préadolescence	11/12 ans à 14/16 ans	Transformations physiques et croissance accélérée. Apparition des aptitudes intellectuelles (mécaniques, scientifiques, littéraires). Pensée formelle (hypothético-déductive) commence. Hypersensibilité à l'apparence physique. Opposition et

		conflit avec les adultes.
Adolescence	14/16 ans à 18/25 ans	Passage de l'individu dépendant à l'individu indépendant. Recherche de l'autonomie et de l'indépendance. Les difficultés relationnelles avec les adultes sont les plus nombreuses entre 14 et 16 ans. Capacité de raisonner sur des propositions hypothétiques.

II.2. Enjeux psychologiques spécifiques à chaque âge

Les enjeux psychologiques sont étroitement liés aux domaines de développement psychomoteur, cognitif, et socio-affectif.

II.2.1. Développement psychomoteur et physique

Le développement psychomoteur indique le caractère indissociable des aspects corporels et psychiques. Il implique la maturation neuromusculaire et le développement psychoaffectif et cognitif.

- **0-3 ans** : La motricité (exploration) est dominante. L'enfant prend conscience de son corps et de l'espace en apprenant à marcher et à manipuler des objets.
- **3-6 ans** : L'enfant réalise de grands progrès en activité physique et acquiert la maîtrise de ses mouvements. C'est le début de la latéralisation.
- **6-12 ans** : Les gestes deviennent plus sûrs et ordonnés. La spatialisation et la latéralisation progressent. L'enfant acquiert une force et une résistance accrues (10-12 ans).

- **Adolescence :** La croissance est accélérée (poussée hormonale). Le corps et ses activités sont au centre du processus d'accès à l'identité.

II.2.2. Développement cognitif (intellectuel)

L'intelligence est une capacité d'adaptation à toute situation nouvelle. Le développement de l'intelligence se construit progressivement par stades.

- **0-7 ans (Sensori-moteur et préopératoire):** L'intelligence se développe par l'expérience concrète (actions réflexes, actions volontaires). La pensée de l'enfant (3-5 ans) est égocentrique, il ne peut prendre en compte le point de vue d'autrui.
- **7-11 ans (Opérations concrètes):** La pensée opérationnelle concrète permet des comportements évolués de résolution de problèmes. L'enfant acquiert la pensée logique mais celle-ci reste basée sur le concret.
- **Adolescence (Opérations formelles) :** La pensée formelle est acquise (12 ans et plus). L'adolescent devient capable de raisonner correctement sur des propositions hypothétiques et d'aborder l'abstraction. Cette étape est marquée par la capacité de compréhension de problèmes complexes qui se développe graduellement.

II.2.3. Développement socio-affectif

Le développement affectif concerne l'évolution des émotions puis des sentiments. La socialisation est l'ouverture à autrui à travers des relations affectives.

Stades selon Freud (Psychanalyse) : Les expériences durant ces stades sont à l'origine des traits de personnalité à l'âge adulte.

- a. **Stade oral (0-1 an) :** Plaisir obtenu par la zone bucco-labiale (suction, morsure).
- b. **Stade anal (1-3 ans) :** Plaisir lié à l'expulsion ou à la rétention des selles, première opposition de l'enfant.
- c. **Stade phallique (3-5 ans) :** Découverte du sexe comme objet de satisfaction, début de la curiosité sexuelle, développement des complexes (Œdipe, etc.).
- d. **Phase de latence (6-11 ans) :** Intérêt pour la sexualité en veilleuse, la tendresse prévaut, favorisant la socialisation et les acquisitions scolaires.
- e. **Stade génital (12-18 ans) :** Maturité sexuelle et physique. Période de révolte et de recherche d'autonomie.

Enjeux sociaux à l'adolescence : L'adolescent est à la recherche de l'autonomie mais aussi de l'appartenance au groupe des pairs. L'opposition aux adultes et l'hostilité peuvent s'exprimer par des comportements à risques (sports extrêmes, usage de substances, agressivité).

L'enseignant doit donc :

- ✓ Adapter les modes de communication et les attentes cognitives selon l'âge.
- ✓ Comprendre que l'échec scolaire peut souvent refléter une crise développementale (ex. : perte de motivation, anxiété, image de soi fragilisée).
- ✓ Favoriser une pédagogie bienveillante, différenciée et réflexive.

II.3. Facteurs influençant le développement et l'apprentissage de l'enfant

Le développement de l'enfant et de ses capacités d'apprentissage est influencé par une multitude de facteurs, regroupés en facteurs internes (endogènes) et facteurs externes (exogènes).

II.3.1. Facteurs biologiques et psychologiques internes

- **Hérédité et maturation** : Le développement cognitif dépend de la maturation physique et neuropsychique, qui accroît les possibilités mentales de l'enfant. L'hérédité transmet des tendances et des caractères. La régulation hormonale joue également un rôle crucial dans le développement.
- **Intelligence et apprentissage (Piaget)** : L'apprentissage est un processus cognitif d'adaptation. L'intelligence est l'équilibre dynamique entre l'**assimilation** (incorporation du réel) et l'**accommodation** (modification de la structure cognitive). L'intelligence n'est pas innée mais se construit dans l'activité et l'interaction avec l'environnement.

II.3.2. Facteurs environnementaux et sociaux (externes)

- **Milieu** : Le développement est tributaire de l'environnement (familial, religieux, économique, administratif). Les facteurs environnementaux incluent l'expérience de l'enfant, les influences culturelles et les conditions socio-économiques.
- **Rôle du langage et des relations** : La langue et les relations interpersonnelles/affectives (notamment mère-enfant ou parents-enfants) ont des répercussions importantes sur les plans socio-affectif et cognitif. Toute perturbation de la relation affective peut se traduire par une régression ou un trouble de l'apprentissage.
- **Stimulations** : Les stimulations cognitives (jouets, contes, médias) conditionnent l'acquisition des connaissances. Un environnement pauvre en relations et stimulations peut perturber le développement psychologique.

II.3.3. Facteurs de l'apprentissage et rôle de l'enseignant

L'apprentissage est plus efficace quand le sujet est motivé.

- **Motivation** : La motivation déclenche, régule et maintient le comportement. L'enseignant doit connaître les besoins naturels des élèves (curiosité) et rendre les activités attrayantes et concrètes. La motivation peut être positive (pousse à agir pour le plaisir/récompense) ou négative (pousse à agir pour éviter un désagrément/punition).
- **Attention** : L'attention est un effort intellectuel pour fixer son esprit. Elle est spontanée ou volontaire. L'attention de l'enfant est discontinue et soumise à l'affectivité. L'enseignant doit varier les

activités et respecter les capacités d'attention (courte durée) pour éviter la distraction.

- **Rôle de l'enseignant** : L'enseignant ne doit pas enseigner de la même manière à des enfants d'âges différents, il doit tenir compte des évolutions psychologiques. L'action éducative doit s'adapter à ces évolutions. Il doit adapter les contenus et méthodes au niveau psychologique des élèves. L'enseignant doit se montrer un **modèle** et faire preuve de disponibilité affective, en évitant les punitions.
- **Apprentissage social (Vygotski)** : L'apprentissage social se produit avant le développement. Un apprentissage convenablement organisé peut favoriser l'émergence de nouvelles capacités. L'enseignant facilite la construction de connaissances en soutenant l'élève dans la **Zone Proximale de Développement (ZPD)**, l'espace où l'enfant peut maîtriser une tâche avec l'aide d'un adulte ou de pairs compétents.

Conclusion

L'étude du développement de l'enfant et de l'adolescent constitue une base incontournable pour toute démarche éducative et didactique. Elle rappelle que l'acte d'enseigner ne peut être dissocié de la compréhension du devenir psychologique de l'élève. Loin d'être une simple succession d'étapes biologiques, le développement est un processus interactif, nourri par les relations, les expériences et les apprentissages.

Pour le psychopédagogue, connaître ces mécanismes, c'est favoriser une éducation ajustée, respectueuse des rythmes individuels et promotrice de croissance intellectuelle, affective et sociale.

« Éduquer un enfant c'est l'accompagner pas à pas vers l'âge adulte, l'aider à devenir responsable, ce pouvoir qui permet de se réaliser et de devenir l'auteur de sa propre vie. » - (Eudes Séméria, 2025)

Proposition d'exercices et de recherches**Activité 1 : Étude de cas - Identifier les stades du développement****Objectifs :**

- ✓ Analyser une situation éducative pour identifier les caractéristiques psychologiques liées à un stade du développement (selon Piaget, Wallon ou Erikson).
- ✓ Relier théorie et pratique pédagogique.

Consigne :

Lisez le scénario suivant :

Scénario :

Lina, 7 ans, a des difficultés à résoudre des problèmes de logique en mathématiques. Elle comprend les consignes, mais ne parvient pas à appliquer les opérations si les objets ne sont pas visibles. Par ailleurs, elle manifeste un grand plaisir à réussir devant ses camarades et aime que l'enseignante félicite ses efforts.

Répondez aux questions suivantes :

- ✓ À quel stade du développement cognitif selon **Piaget** appartient Lina ? Justifiez.
- ✓ Quels aspects affectifs et sociaux apparaissent dans cette situation (référence à **Wallon** et **Erikson**) ?
- ✓ Quelles stratégies pédagogiques l'enseignant peut-il utiliser pour accompagner Lina ?

Activité 2 : Chronologie du développement psychologique**Objectifs :**

- ✓ Reconstituer la chronologie des grands stades du développement de l'enfant et de l'adolescent.
- ✓ Identifier les principaux auteurs et leurs contributions.

Consignes :

Réalisez une **frise chronologique** du développement humain de la naissance à l'adolescence.

Pour chaque période, indiquez :

- ✓ L'auteur de référence (Piaget, Wallon, Vygotski, Erikson, Bruner, etc.)
- ✓ Les principales caractéristiques cognitives, affectives et sociales
- ✓ Les implications pédagogiques possibles

Activité 3 : Étude de cas - Analyse psychopédagogique**Scénario :**

Un élève de 12 ans, intelligent et curieux, refuse de participer à l'oral en classe. L'enseignant remarque qu'il devient anxieux dès qu'on l'interroge devant ses camarades.

Consignes :

- ✓ Identifiez les **facteurs psychologiques** pouvant expliquer ce comportement (selon Erikson, Wallon, Bandura).
- ✓ Proposez des **stratégies pédagogiques** pour l'aider à surmonter cette difficulté.

Activité 4 : Ligne du temps historique**Objectif :**

Retracer l'évolution des théories du développement de l'enfant et de l'adolescent.

Consignes :

Sur une ligne du temps, placez les auteurs suivants : Pavlov, Skinner, Piaget, Wallon, Vygotski, Erikson, Bruner, Bandura.

Pour chacun, indiquez :

- ✓ La période principale de ses travaux ;
- ✓ La théorie ou le concept-clé (ex. : conditionnement, stade opératoire, ZPD, etc.) ;
- ✓ Une application pédagogique.

Activité 5 : Discussion dirigée - Facteurs influençant le développement et l'apprentissage

Objectifs :

- ✓ Identifier les facteurs (biologiques, sociaux, affectifs, pédagogiques) qui influencent le développement.
- ✓ Développer la capacité d'analyse critique en psychopédagogie.

Consignes :

À partir de votre expérience ou de vos observations de classe :

- ✓ Citez **trois facteurs** qui influencent le développement d'un élève.
- ✓ Expliquez comment chacun de ces facteurs peut **faciliter ou freiner** l'apprentissage.
- ✓ Proposez une **mesure pédagogique** pour compenser ou valoriser chaque facteur.

Exemple :

Facteur : milieu socio-économique défavorisé → Freine la stimulation linguistique → Mesure : ateliers de lecture et jeux de rôle pour renforcer le langage.

Activité 6 (de synthèse) :

Question :

« L'enseignant doit-il s'appuyer davantage sur la psychologie de l'enfant ou sur les programmes officiels pour construire son enseignement ? »

Objectifs :

- ✓ Développer la pensée critique.
- ✓ Relier théorie et pratique professionnelle.

Références Bibliographiques

1. Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris, PUF.
2. Altet, M. (2008). *L'analyse de pratiques: une démarche de formation et de recherche*. Paris, PUF.
3. Altet, M., Bressoux P., Bru M., Leconte-lambert C. (1994-1996). *Étude exploratoire des pratiques enseignantes de CE2*. Paris, DEP.
4. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
5. Debesse, M. (1960). *Les étapes de l'éducation*. PUF, Paris.
6. Dictionnaire de pédagogie, 2006, Nathan, France.
7. Duclos, G. (1997). *Quand les tous-petits apprennent à s'estimer...: guide théorique et recueil d'activités pour favoriser l'estime de soi des enfants de 3 à 6 ans*. éditions Hôpital Ste-Justine, Montréal.
8. Eudes Séméria. (2025). *Eduquer, c'est rendre responsable. Les nouvelles clés pour aider votre enfant à bien grandir*. Editions Albin Michel
9. Gautherin, J. (2002). *Une discipline pour la République : la science de l'éducation en France (1882-1914)*. Berne, Peter Lang.
10. Harrow, Anita. (1977). « *Taxonomie des objectifs pédagogiques, le domaine psychomoteur* », Montréal, Presse de l'Université de Québec.
11. Wallon, Henri. (1980). *L'évolution psychologique de l'enfant*, Editions Armand Colin.

12. La naissance de l'intelligence chez l'enfant ; Jean Piaget ; Délachaux et Niestlé ; 1977.
13. Mialaret, G. (1976-2005). *Les sciences de l'éducation*. Paris, PUF.
14. Mialaret, G. (1987-1998). *La psychopédagogie* (Que sais-je ?). Paris, PUF.
15. Perlman, H. H., (1973). *La personne : l'évolution de l'adulte et de ses rôles dans la vie*. Le Centurion, Paris.
16. Piaget, J., (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Colin, Paris.
17. Psychologie de l'Education ; Marcel Grahay, PUF, 1999.

Chapitre III : Grandes théories d'apprentissage

Introduction

L'éducation est un phénomène social consubstantiel à la vie sociale, mettant l'accent sur la transmission de connaissances et de valeurs. Les théories de l'apprentissage sont des modèles théoriques et abstraits qui visent à expliquer le phénomène de l'acquisition des connaissances. Elles fournissent un cadre conceptuel pour l'interprétation de ce qui est observé et offrent des orientations pour la résolution des problèmes rencontrés dans l'enseignement.

Historiquement, les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage ont évolué. Les théories principales, issues principalement de la psychologie et de la pédagogie, comprennent le modèle transmissif, le béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme, le socio-constructivisme et le connectivisme.

III.1. Le modèle transmissif (ou modèle de l'empreinte)

III.1.1. Aperçu historique

Le modèle de l'empreinte est considéré comme la plus ancienne des théories didactiques. Ses premières traces remonteraient à l'**Antiquité**, avec des pédagogues grecs comme Socrate et Platon. Il s'inspire également des travaux de **John Locke** (1693), pour qui le savoir

se transmet exclusivement de l'enseignant aux apprenants. Il est aussi nommé modèle d'enseignement direct.

III.1.2. Principes de base et notions traitées

Le principe fondamental est qu'**apprendre, c'est recevoir des savoirs**. Le modèle est centré sur l'enseignant et le message à transmettre. Il est basé sur le postulat que **l'élève est passif**, une « page blanche » (ou *tabula rasa*), ou une « cire molle » à remplir. L'idée primordiale est que la qualité du savoir reçu et mémorisé dépend de la **qualité du discours transmis**. Une notion clé est la **transposition didactique**, soit la transformation du savoir « savant » en savoir « à enseigner » pour le mettre à la portée des apprenants.

III.1.3. Rôle de l'enseignant

L'enseignant **détient et maîtrise le savoir**, son but principal est de le transmettre. Il doit assurer la bonne qualité du message transmis, en étant attentif à la **clarté, l'organisation, la progression** et l'illustration par des exemples. Il expose et explique la leçon à l'ensemble des élèves. Le modèle privilégie l'axe professeur-savoir, où enseigner revient à exposer les connaissances le plus clairement possibles.

III.1.4. Rôle de l'élève

L'élève est en position de **récepteur**, un « récipient » ou « contenant vide qu'il faut remplir ». Son rôle est d'**écouter attentivement** le discours de l'enseignant, de prendre des notes ou d'écrire sous la dictée. L'apprentissage se fait par la **mémorisation**.

III.1.5. Apports du modèle transmissif

Le principal avantage de ce modèle est qu'il est le **plus économe en termes de temps et de moyens**. Il permet de couvrir un **contenu consistant** en peu de temps. On le retrouve notamment lors d'un cours magistral dans le milieu universitaire.

III.1.6. Limites du modèle transmissif

Les limites sont nombreuses :

- Il y a une **incertitude** quant à la bonne réception du cours par l'élève.
- Ce qui est dit par l'enseignant n'est pas toujours entendu de la même façon par tous.
- Les **rythmes d'apprentissage individuels** sont peu pris en compte.
- L'erreur est vue comme une **faute à éradiquer** et la responsabilité repose sur l'apprenant, qui doit faire preuve de plus d'attention.
- Il induit une forme de **passivité** et une dépendance à l'égard de l'enseignant.
- Il limite le développement de l'**esprit critique** de l'élève.

III.2. Le béhaviorisme (ou Comportementalisme)

III.2.1. Aperçu historique

Le terme « behaviorisme » (de l'anglais *behavior*, comportement) fut utilisé pour la première fois par le psychologue américain **Watson** en

1913, au début du XXe siècle. Ce courant a dominé les recherches en psychologie durant la première moitié du XXe siècle. Il a été influencé par les travaux du physiologiste russe **Ivan Pavlov** sur le conditionnement des animaux. Plus tard, **Skinner** (1930) a développé le concept de **conditionnement opérant**.

III.2.2. Principes de base et notions traitées

L'apprentissage est défini comme une **modification durable du comportement** résultant d'un entraînement particulier (conditionnement). Cette théorie s'intéresse à **l'étude des comportements observables** et mesurables, indépendamment des mécanismes internes du cerveau. Le fonctionnement mental est ignoré et assimilé à une « **boîte noire** » (*terra incognita*) dont on ne sait rien de ce qui s'y passe. Les notions clés sont le **Stimulus-Réponse (S-R)** (conditionnement classique) et le **renforcement positif** ou **négatif** (conditionnement opérant). L'acquisition des connaissances se fait par **paliers successifs**, allant du moins difficile au plus difficile.

III.2.3. Rôle de l'enseignant

L'enseignant est un **transmetteur d'informations**. Son rôle consiste à **définir les objectifs** d'apprentissage en termes de **comportements observables**. Il doit **décomposer une activité complexe** en une succession de tâches simples à résoudre. Il doit stimuler, créer et **renforcer les comportements** et réponses attendus. Il conçoit des exercices progressifs et communique les rétroactions nécessaires. L'enseignant peut répéter une notion plusieurs fois s'il constate par le comportement qu'elle n'est pas assimilée.

III.2.4. Rôle de l'élève

L'élève est un apprenant qui **écoute, regarde, réagit et tente de reproduire** les attitudes et les gestes attendus. Il est soumis à un processus d'**essais-erreurs**. L'objectif est qu'il soit capable d'une action observable (comme distinguer, nommer, reconnaître, classer), plutôt que d'une action mentale (comprendre, savoir, réfléchir). Dans cette théorie, l'élève joue un rôle plutôt passif dans l'acquisition des connaissances.

III.2.5. Apports du béhaviorisme

Le béhaviorisme a permis de **formaliser les objectifs pédagogiques** en les rendant **observables, mesurables et quantifiables**. Il a donné naissance à la **Pédagogie Par Objectifs (PPO)**. Le modèle est efficace pour l'**acquisition d'automatismes** et de réflexes, par exemple pour des gestes professionnels. L'enseignant est plus précis sur les objectifs et l'élève peut travailler à rectifier ses erreurs de manière ciblée. L'élève peut progresser à son propre rythme.

III.2.6. Limites du béhaviorisme

Le béhaviorisme semble être une théorie **trop pauvre pour être durable**. Il ignore ou **néglige les processus cognitifs** internes de traitement des informations. L'accent est mis sur les résultats (comportements observables) et non sur les processus. Le découpage de l'apprentissage complexe en étapes simples peut entraîner une **perte de vision d'ensemble** et une non-maîtrise du but complexe initial. L'approche retire une forme de liberté (réflexion, esprit critique) chez

l'apprenant. L'erreur est perçue négativement et on cherche à la contourner.

III.3. Le cognitivisme

III.3.1. Aperçu historique

Le cognitivisme est né en **réaction au béhaviorisme**. Il est apparu au début des années 1940. La première rupture significative remonte à la publication par **Miller** en 1956 de l'article sur « Le nombre magique 7, plus ou moins 2 », démontrant les limites de la mémoire humaine et rompant avec la vision béhavioriste de la mémoire comme réceptacle vierge. L'émergence de l'ordinateur et du traitement de l'information a permis ce changement de paradigme.

III.3.2. Principes de base et notions traitées

Le cognitivisme se concentre sur les **processus internes** et les connexions qui ont lieu pendant l'apprentissage. Le cerveau de l'apprenant est comparé à un **super-ordinateur** ou un système actif de traitement de l'information. Il réceptionne, traite, assimile et classe les informations. L'apprentissage implique un traitement complexe de l'information reçue. Le processus d'apprentissage implique trois phases interdépendantes : **l'acquisition** (structuration du savoir), la **réention** (conservation en mémoire) et le **transfert** (adaptation à un contexte nouveau). La mémoire est vue comme un système dynamique qui implique l'organisation de l'information. Les cognitivistes insistent sur l'importance des **stratégies mentales** (cognitives et métacognitives).

III.3.3. Rôle de l'enseignant

L'enseignant devient le **gestionnaire des apprentissages**. Il guide, anime, dirige, conseille, explique, régule et remédie. Son rôle est de s'intéresser aux **stratégies mentales** et aux modes de raisonnement des apprenants. Il doit **présenter l'information de façon structurée, hiérarchique et déductive**. Il a pour mission d'**enseigner à l'apprenant comment apprendre** afin qu'il gère sa propre démarche (développement de la métacognition). Il propose une **diversification des supports et activités** pour s'adapter à la diversité des apprenants.

III.3.4. Rôle de l'élève

L'apprenant est un **système actif de traitement de l'information**. Il est un participant actif dans le processus. Il perçoit, reconnaît, emmagasine puis récupère les informations pour résoudre des problèmes. Il acquiert des connaissances, les stocke et les mémorise, et doit faire preuve de **réflexion sur ses stratégies d'apprentissage (métacognition)**.

III.3.5. Apports du cognitivisme

Le cognitivisme a ouvert la « boîte noire » en se concentrant sur les processus internes. Il a mis en lumière l'importance de la **métacognition** (capacité à réfléchir sur sa propre activité mentale). L'apprenant, grâce à la métacognition, mobilise l'ensemble de ses ressources et prend le contrôle de son processus d'apprentissage. Les neurosciences ont complété cette approche, identifiant quatre piliers de l'apprentissage : l'attention, l'engagement actif, le retour d'information (feedback) et la consolidation. L'erreur ou l'incertitude est considérée

comme **normale, voire indispensable**, et le retour rapide sur l'erreur augmente l'efficacité.

III.3.6. Limites du cognitivisme

Le cognitivisme est critiqué pour ne pas prendre suffisamment en compte des facteurs comme la **motivation** des enfants, essentielle pour fournir l'énergie suffisante pour apprendre. En pratique, il est **très complexe pour l'enseignant** d'ajuster en permanence ses réponses pédagogiques de manière individualisée étant donné la diversité des fonctionnements cognitifs.

III.4. Le constructivisme

III.4.1. Aperçu historique

Le constructivisme est principalement rattaché aux travaux de **Jean Piaget** (1896-1980), à partir des années 1950. Ce courant est né en opposition au béhaviorisme, qu'il jugeait trop limitatif à l'association stimulus-réponse, et a déplacé l'attention sur l'activité du sujet.

III.4.2. Principes de base et notions traitées

Le constructivisme postule que chaque apprenant **construit activement la réalité** ou l'interprète, en se basant sur ses expériences passées. L'apprentissage est une **adaptation des schèmes de pensée**. Les connaissances ne se transmettent pas directement, mais sont le produit de celui qui apprend. Les notions clés du fonctionnement cognitif sont l'**assimilation** (intégrer de nouvelles connaissances aux schèmes existants) et l'**accommodation** (modifier la structure cognitive pour

intégrer des connaissances qui ne peuvent être assimilées). Ces deux processus complémentaires aboutissent à l'**équilibre**, qui est un processus dynamique de construction ou de transformation des structures cognitives.

III.4.3. Rôle de l'enseignant

L'enseignant n'est plus le « mono détenteur » et transmetteur du savoir, mais devient un **guide** qui accompagne l'étudiant dans sa démarche de construction. Il doit proposer des **problèmes complexes** et des **tâches nouvelles qui ont du sens** pour les apprenants. Il s'intéresse aux représentations initiales de l'apprenant, aux obstacles et aux déséquilibres qui surviennent. Il doit offrir des **situations obstacles** qui permettent l'élaboration de représentations adéquates.

III.4.4. Rôle de l'élève

L'élève est un **acteur de son apprentissage** et un constructeur actif de ses connaissances. Il est actif : il construit des connaissances à partir de ses représentations initiales, recherche, confronte des savoirs et résout des problèmes. Il organise et construit ses connaissances par son **action propre**.

III.4.5. Apports du constructivisme

Le constructivisme met l'accent sur le **sens que donne l'apprenant** à son apprentissage. Il a fortement contribué à l'ouverture de la « boîte noire ». L'**erreur est perçue positivement** car elle est au cœur même des processus d'apprentissage et révèle les progrès à obtenir. Elle constitue un indicateur des processus intellectuels en jeu. L'approche

ouvre de nouvelles perspectives dans l'enseignement, notamment les **pédagogies actives**.

III.4.6. Limites du constructivisme

Le constructivisme, dans sa forme piagétienne, est calqué sur l'**interaction binaire** (enseignant-enseigné) et **oublie la dimension sociale** ou l'interaction ternaire (avec les pairs). L'apprenant peut se sentir déstabilisé s'il manque de l'autonomie nécessaire pour progresser seul.

III.5. Le socioconstructivisme (ou interactionnisme social)

III.5. 1. Aperçu historique

Le socioconstructivisme est une **évolution du constructivisme**. Il a été initié par les travaux de **Lev Vygotski** (1896-1934), psychologue russe, dès 1960. Il reprend les idées de Piaget en y ajoutant la dimension sociale.

III.5. 2. Principes de base et notions traitées

Le socioconstructivisme défend l'idée que l'individu construit ses connaissances par l'expérimentation et la découverte, mais que ce processus ne peut se faire sans l'intervention de l'**environnement social et culturel**. **Apprendre, c'est construire ses connaissances avec autrui**. La connaissance est vue comme le fruit de l'**interaction sociale ou ternaire**. Les notions clés sont :

- La **Zone Proximale de Développement (ZPD)** : l'écart entre ce que l'élève peut réaliser seul et ce qu'il peut atteindre avec l'aide d'autrui (enseignant ou pairs). L'apprentissage doit s'effectuer dans cette zone.
- Le **conflit sociocognitif**: la confrontation entre des conceptions divergentes (entre pairs, par exemple) qui est indispensable à la construction de connaissances. Les fonctions psychologiques supérieures apparaissent d'abord sur le plan social (interpsychologique) avant d'être intériorisées (intrapsychologique).

III.5. 3. Rôle de l'enseignant

L'enseignant **accompagne et soutient** l'apprenant. Il doit être attentif au niveau de difficulté de la tâche, en recherchant la **ZPD** (ni trop simple, ni trop complexe). Il doit **organiser des situations propices au dialogue** en vue de provoquer et de résoudre des conflits sociocognitifs. Il favorise les **modalités pédagogiques collaboratives et coopératives** (travaux de groupes, tutorat). Le rôle de l'adulte est crucial pour la médiation et l'étaiyage (*scaffolding*).

III.5. 4. Rôle de l'élève

L'élève **construit ses connaissances par l'échange** avec autrui et son environnement. Ses représentations sont confrontées à celles de ses pairs, permettant une **élaboration collective**. L'analyse de son propre fonctionnement intellectuel, la **métacognition**, est indispensable pour parvenir à un conflit sociocognitif et construire de nouvelles connaissances.

III.5. 5. Apports du socioconstructivisme

Cette théorie met l'accent sur les **activités coopératives et collaboratives**. Elle souligne que la construction du savoir est influencée par l'environnement social et culturel. L'erreur conserve son **statut positif** de révélateur du processus d'apprentissage et peut être traitée collectivement. Elle permet d'évaluer l'enfant selon son potentiel (ZPD) et non seulement ses acquis.

III.5. 6. Limites du socioconstructivisme

La mise en place de situations favorables au conflit sociocognitif peut s'avérer **compliquée** selon le contexte d'enseignement (lieux, nombre d'apprenants). De plus, le socio-constructivisme présente des **limites dans un environnement d'apprentissage numérique**.

III.6. Le connectivisme

III.6. 1. Aperçu historique

Le connectivisme est un modèle développé par **George Siemens** et **Stephen Downes** (2003). Il interroge le processus d'apprentissage à **l'ère du numérique**, dans un monde connecté en réseaux.

III.6. 2. Principes de base et notions traitées

Le connectivisme est une théorie selon laquelle **apprendre, c'est un processus de connexions**. Les individus acquièrent les connaissances véhiculées ou diffusées sur un **réseau de connexion** auquel ils sont connectés. Les principes de Siemens incluent :

- L'apprentissage et la connaissance résident dans la **diversité des opinions**.
- Le savoir peut résider dans des **systèmes non humains** (bases de données, outils numériques).
- L'apprentissage dépend de l'entourage et des **outils de communication** dont on dispose.
- L'apprentissage est le processus de connexions à des « **nœuds spécialisés** » (informations, données, etc.).
- Le logiciel permet à l'utilisateur d'avoir un **contrôle élevé sur son contenu** et la manière de l'appréhender.

III.6. 3. Rôle de l'enseignant

L'enseignant encourage l'**échange et le travail en équipe**. Son rôle n'est pas d'apporter des connaissances, mais de **réguler les interactions** et de proposer des ensembles de liens pour accompagner l'activité des apprenants. Il fournit des ressources numériques pour prolonger l'apprentissage (blogs, forums, wikis).

III.6. 4. Rôle de l'élève

L'élève construit ses connaissances par l'**échange** et une **constante interaction** sur les outils numériques en réseau. L'acquisition des connaissances se fait en « gouguelisant ». Il est important que l'apprenant développe des **compétences numériques** pour lui faciliter l'acquisition de connaissances.

III.6. 5. Apports du connectivisme

Le connectivisme est la théorie qui s'adapte le mieux à l'acquisition des connaissances dans un **environnement numérique**. Il souligne que la capacité d'**accéder au savoir** est plus critique que le savoir possédé actuellement. Il favorise l'apprentissage collaboratif en réseau. Le smartphone offre à l'étudiant une **bibliothèque numérique dans sa poche**.

III.6. 6. Limites du connectivisme

Le connectivisme **manque d'explication claire** en ce qui concerne l'apprentissage des **enfants ou des apprenants de bas niveau** (primaire et premier cycle secondaire). Il s'applique uniquement aux apprenants plus âgés ayant déjà acquis des connaissances basiques. Il bascule l'enseignant, alors que les jeunes apprenants ont besoin d'être guidés.

Conclusion

Les théories d'apprentissage (béhavioriste, cognitiviste, constructiviste, socioconstructiviste) fournissent des **bases considérables** pour réorganiser efficacement l'éducation. L'évolution historique a été marquée par le passage d'une approche béhavioriste à une approche cognitive, puis aux approches constructiviste et socioconstructiviste. Cette évolution a systématiquement conduit à placer **l'apprenant au centre de ses apprentissages**, sauf dans le modèle de l'empreinte.

Il est essentiel de retenir qu'aucune façon d'enseigner n'est fondamentalement plus efficace qu'une autre. Le choix de la démarche pédagogique dépend toujours des **objectifs à atteindre, des contenus**

travaillés, du profil des apprenants et du contexte. La connaissance de ces théories est indispensable pour les futurs enseignants afin qu'ils puissent choisir et adapter les démarches d'enseignement appropriées à leur activité professionnelle.

Proposition d'exercices et de recherches**Activité 1 : Étude de cas - intervention pédagogique****Objectifs :**

- ✓ Appliquer les théories à une situation concrète.
- ✓ Développer la capacité de proposition pédagogique adaptée à chaque modèle.

Scénario : Un enseignant de FLE remarque que ses élèves n'arrivent pas à mémoriser le vocabulaire malgré plusieurs répétitions.

Consignes : Proposez une intervention selon : transmissif, behavioriste, constructiviste, socio-constructiviste.

Activité 2 : Analyse d'erreurs et feedback**Objectifs :**

- ✓ Comprendre le rôle de l'erreur dans l'apprentissage.
- ✓ Identifier les stratégies pédagogiques pour les traiter selon chaque modèle.

Consignes:

-Fournissez des exemples d'erreurs (ex. : conjugaison, orthographe, structure de phrase).

-Analysez pour chaque modèle : type d'erreur, causes, stratégies correctives.

Activité 3 : Débat pédagogique sur les modèles d'apprentissage**Objectifs :**

- ✓ Développer l'esprit critique et l'argumentation.
- ✓ Comprendre les avantages et limites des différents modèles.

Consignes:

- Répartir les étudiants en 4 groupes : transmissif, behavioriste, constructiviste, socio-constructiviste.
- Chaque groupe prépare une argumentation pour défendre son modèle.
- Débat en classe : chaque groupe expose ses arguments, puis répond aux questions des autres.

Activité 4 : Revue de littérature

Objectifs :

- ✓ Se familiariser avec la recherche scientifique en éducation.
- ✓ Analyser l'application d'un modèle pédagogique dans une étude concrète.

Consignes:

- Par binômes, trouvez un article récent sur l'application d'un modèle d'apprentissage.
- Résumez : contexte, méthodologie, résultats, implications pédagogiques.
- Présentez en 5 minutes aux autres étudiants.

Références Bibliographiques

1. Aime Koudraogo Ramde. *Les théories d'apprentissage et leurs touches dans l'éducation*. 2022. hal 03741628.
2. Astolfi, Jean-Pierre. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF sciences humaines, 2024.
3. Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga.
4. Bourgeois, Étienne et Frenay, M. (2006). Les théories de l'apprentissage : un peu d'histoire. *Apprendre et faire apprendre*, p. 21-36
5. Chekour, M., Laafou, M., & Janati-Idrissi, R. (2015). L'évolution des théories de l'apprentissage à l'ère du numérique. *Association EPI*.
6. Martinez, M.-L. (1989). Le socio-constructivisme et l'innovation en français. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, n°63, pp. 37-62.

Chapitre IV : Cultiver la pensée critique et le désir d'apprendre**Introduction**

Dans un contexte où l'information circule rapidement et où les environnements d'apprentissage deviennent de plus en plus complexes, développer chez les apprenants une véritable autonomie intellectuelle est devenu indispensable. Cette autonomie repose sur deux piliers complémentaires: le **désir d'apprendre**, qui constitue le moteur interne de l'engagement, et la **pensée critique**, qui permet d'examiner les informations, d'évaluer leur qualité et de construire du sens. Ces deux piliers permettent d'outiller les étudiants non seulement pour évaluer la qualité de l'information, mais aussi pour s'engager dans des processus cognitifs et motivés qui leur permettent de construire un savoir durable et pertinent.

Ce cours a pour objectif d'articuler ces deux dimensions afin de montrer comment elles peuvent renforcer l'apprentissage et guider les pratiques pédagogiques qui nourrissent à la fois la motivation et le raisonnement. Il s'agira de comprendre leurs fondements, leurs enjeux et les stratégies permettant de les développer dans des contextes éducatifs variés.

IV.1. Désir d'apprendre**IV.1.1. Qu'est-ce que le désir d'apprendre ?**

Le **désir d'apprendre** se définit comme une motivation

intrinsèque profonde, une curiosité intellectuelle soutenue qui pousse l'apprenant à s'engager activement dans des activités d'apprentissage pour le plaisir de comprendre, plutôt que pour des récompenses externes. Ce désir ne se limite pas à une simple envie passagère, mais s'enracine dans des mécanismes psychologiques fondamentaux qui structurent la motivation.

Le désir est le terme privilégié pour exprimer la dynamique qui meut le sujet, car il est moins mécanique que le besoin (trop physiologique) ou la pulsion (trop biologique), et moins strictement psychologique que la motivation.

IV.1.2. Fondements théoriques

La **théorie de l'autodétermination**, développée par **Deci et Ryan (2002)**, constitue l'un des cadres les plus influents pour comprendre cette motivation. Selon eux, trois besoins psychologiques de base sont essentiels : l'**autonomie**, la **compétence** et la **relation**. L'autonomie renvoie au sentiment d'être l'agent de ses décisions ; la compétence, à la conviction de pouvoir progresser et maîtriser des tâches ; et la relation, à l'appartenance sociale et à la connexion avec autrui. Lorsque ces trois besoins sont satisfaits dans le contexte éducatif, la motivation intrinsèque est renforcée : les apprenants se sentent libres de choisir, capables de réussir et soutenus par leur environnement.

Une autre perspective est apportée par la **théorie des buts d'accomplissement** de **Carol Dweck (2006)**, qui distingue deux états d'esprit (« mindset ») : un **mindset fixe**, où l'intelligence est perçue comme une donnée immuable, et un **mindset de croissance**, où les capacités sont considérées comme modulables et perfectibles. Les

apprenants avec un mindset de croissance sont davantage enclins à prendre des risques, à persévérer face à l'échec et à apprendre de leurs erreurs, car ils voient les obstacles comme des opportunités de développement plutôt que comme des menaces à leur estime de soi.

Enfin, le **modèle de l'intérêt** de **Hidi et Renninger (2006)** décrit comment l'intérêt se développe au fil du temps selon quatre phases : le **déclenchement**, le **maintien**, l'**engagement soutenu** et le **développement d'un intérêt** bien établi. Le déclenchement d'un intérêt peut être provoqué par une situation motivante ou nouvelle, le maintien survient par la répétition et la pertinence perçue, l'engagement soutenu implique un investissement actif, et finalement l'intérêt bien développé se caractérise par une relation durable avec le domaine de connaissance. L'intérêt joue un rôle crucial dans le maintien du désir d'apprendre à long terme, car il fournit un ressort motivationnel interne qui perdure au-delà des récompenses extérieures.

IV.1.3. Implications pédagogiques

✧ **Créer un climat favorable**

Les théories décrites ont des conséquences pédagogiques majeures : pour cultiver le désir d'apprendre, l'enseignant doit **créer un climat favorable** dans lequel les trois besoins psychologiques (autonomie, compétence, relation) sont soutenus. **Favoriser l'autonomie** signifie offrir aux étudiants des choix véritables, que ce soit dans les tâches proposées ou dans les projets qu'ils réalisent. Cela peut passer par des contrats d'apprentissage ou des projets personnels où chaque étudiant décide d'un petit thème à explorer selon ses intérêts.

Renforcer le sentiment de compétence nécessite un feedback constructif et régulier : valoriser les progrès, même modestes, et rendre visibles les avancées à travers des balises claires, des points d'étape ou des moments de réflexion. En parallèle, encourager **un sentiment d'appartenance et des relations positives** passe par la collaboration, le travail en groupe, les échanges, l'entraide, ainsi que des encouragements authentiques de la part de l'enseignant et des pairs.

✧ **Stratégies de motivation dans la classe**

Sur le plan des stratégies de motivation, plusieurs leviers sont très efficaces. Tout d'abord, proposer des **projets personnels ou contractuels** : laisser les étudiants choisir une problématique, un aspect à approfondir ou un format de travail (recherche, création, débat) qui les passionne. Cela donne du sens et renforce l'engagement. Ensuite, **concevoir des activités significatives** : lier les apprentissages à des situations du monde réel, des problématiques sociales, professionnelles ou culturelles, pour que les étudiants voient l'utilité et la portée de ce qu'ils apprennent.

La métacognition joue aussi un rôle central : inviter les apprenants à réfléchir régulièrement sur ce qu'ils apprennent, comment ils apprennent, et pourquoi. Ce type de réflexion favorise non seulement la prise de conscience de leurs stratégies cognitives, mais aussi le maintien d'une motivation durable, car les étudiants comprennent leur propre processus mental et se sentent plus responsables de leur apprentissage.

✧ **Soutien constant**

Enfin, le soutien constant est indispensable : cela se traduit par un **feedback bienveillant et régulier**, mais aussi par un **ajustement des tâches proposées** afin d'équilibrer les moments de challenge et les phases plus assurées. Il est essentiel de **valoriser l'effort** autant, voire plus, que le résultat, car cela renforce la motivation intrinsèque et incite à persévérer, même face aux difficultés.

IV.2. Pensée critique

IV.2.1. Définition et enjeux

✧ Qu'est-ce que la pensée critique ?

La pensée critique peut être définie comme la **capacité à évaluer l'information** de manière rigoureuse : elle implique de peser les preuves, de reconnaître et analyser les biais, de formuler des jugements éclairés. Selon Facione (2015), il s'agit d'une faculté cognitive essentielle qui ne se limite pas à l'absorption de données : elle exige la prise de distance, la réflexion sur la validité des arguments et la capacité à inférer des conséquences logiques.

Dans le contexte contemporain, marqué par une **surabondance d'informations**, la pensée critique devient particulièrement cruciale. À l'ère des réseaux sociaux, des fake news et de la désinformation, les apprenants sont constamment exposés à des contenus de qualité variable. Sans un esprit critique bien développé, ils risquent de prendre pour vraies des idées non fondées ou manipulatrices. De plus, la complexité croissante des défis sociaux, économiques et technologiques nécessite des individus capables d'analyser, de questionner et de construire des

réponses pertinentes, plutôt que d'accepter passivement ce qui leur est présenté.

✧ Pourquoi enseigner la pensée critique ?

Enseigner la pensée critique revêt un enjeu citoyen : il s'agit de **former des individus autonomes et éclairés**, qui ne se contentent pas de suivre un discours, mais qui s'engagent activement dans la réflexion. Un tel enseignement **encourage la responsabilité intellectuelle**, c'est-à-dire la capacité à argumenter, à confronter des points de vue et à accepter le doute comme partie intégrante du raisonnement. Enfin, **développer la pensée critique** chez les apprenants vise à les rendre aptes non seulement à juger et débattre, mais aussi à construire des idées nouvelles, fondées sur une analyse solide, et non sur des idées préconçues.

IV.2.2. Modèles cognitifs sous-jacents

✧ Traitement de l'information

Pour comprendre la pensée critique sur le plan cognitif, il est essentiel de s'intéresser aux **modèles de traitement de l'information**. Ces modèles décrivent comment l'esprit humain reçoit, encode, stocke et récupère l'information. Lorsqu'un individu analyse un argument, il mobilise sa **mémoire de travail** (qui maintient temporairement les éléments pertinents) pour confronter différentes idées, puis utilise la **mémoire à long terme** pour relier ces informations à des connaissances préalables, comparer des concepts et détecter des incohérences. La qualité de cette analyse dépend fortement de la capacité à organiser les

idées, à identifier des liens logiques, et à manipuler mentalement les données.

✧ **Métacognition**

Par ailleurs, la **métacognition** joue un rôle central dans le développement de la pensée critique. La métacognition désigne la **réflexion sur sa propre pensée** : l'apprenant planifie ses stratégies de raisonnement, surveille son processus cognitif, évalue ses erreurs ou ses réussites, et ajuste ses méthodes en conséquence. Par exemple, lorsqu'un étudiant se rend compte qu'il ne comprend pas une partie d'un texte, il peut décider de relire, de poser des questions ou de comparer avec d'autres sources. Cette régulation métacognitive permet de **renforcer la rigueur du raisonnement** et de **développer une pensée critique** plus autonome et structurée.

IV.2.3. Stratégies pédagogiques pour développer la pensée critique

Pour favoriser l'émergence et la structuration d'une pensée critique chez les apprenants, plusieurs méthodes pédagogiques peuvent être mises en œuvre :

1. Questionnement socratique

L'enseignant formule des questions ouvertes qui encouragent l'exploration intellectuelle et le raisonnement comme :

- ✓ « Comment peux-tu justifier cette affirmation ? »
- ✓ « Quel autre point de vue pourrais-tu envisager ? »

- ✓ « Quelles pourraient être les conséquences de cette hypothèse ? »

Ce type de questionnement oblige l'apprenant à réfléchir, à expliciter sa pensée, à justifier ses idées et parfois à remettre en cause ses propres prémisses.

2. Analyse de textes ou de sources

Les étudiants travaillent à évaluer la crédibilité des documents, à identifier les arguments, les contre-arguments, et les biais logiques. Cette activité peut porter sur des articles scientifiques, des discours médiatiques, des publicités ou des documents historiques. L'objectif est de développer une posture analytique face à l'information.

3. Apprentissage par problèmes / cas authentiques

En proposant des **scénarios ouverts issus du monde réel**, l'enseignant invite les apprenants à débattre, à rechercher des informations, à formuler des hypothèses, à argumenter des solutions, puis à les tester ou à les confronter aux données. Cela stimule non seulement la curiosité, mais aussi la rigueur dans l'élaboration de jugements.

4. Débat structuré

Organiser un débat en classe peut prendre la forme du débat de style Popper, Oxford, ou dialectique. Les étudiants sont répartis en groupes, reçoivent des rôles (pour, contre, modérateur) et préparent des arguments, des contre-arguments et des synthèses. Cette activité favorise

la construction argumentée, l'écoute active, et la capacité à nuancer son raisonnement.

5. Journal réflexif ou carnet de pensée critique

Encourager les apprenants à consigner régulièrement leurs pensées, doutes, idées nouvelles, et progrès dans un carnet métacognitif. Par exemple, après une lecture, ils peuvent noter « Ce que je pensais avant / Ce que je comprends maintenant / Ce que je ne comprends pas encore ». Cette pratique renforce la conscience de son propre processus intellectuel et favorise une progression autonome vers une pensée critique plus maîtrisée.

IV.3. Synergie entre désir d'apprendre et pensée critique

✧ Pourquoi ces deux dimensions sont complémentaires ?

Ces deux dimensions, bien que distinctes, sont profondément interdépendantes et se renforcent mutuellement dans un processus éducatif véritablement formateur. D'une part, le **désir d'apprendre** joue un rôle moteur : il fournit l'énergie, la curiosité et l'engagement intellectuel nécessaires pour activer les compétences de pensée critique. Sans une motivation intérieure forte, il est difficile pour l'apprenant de mobiliser la concentration, la réflexion profonde et la persévérance que requiert l'analyse raisonnée. Ainsi, le désir d'apprendre suscite non seulement une ouverture aux défis cognitifs, mais aussi une disposition à affronter l'incertitude, à poser des questions pertinentes et à chercher des réponses argumentées.

D'autre part, la **pensée critique** nourrit le désir d'apprendre de manière circulaire. En effet, lorsqu'un apprenant engage un raisonnement structuré (qu'il pèse les arguments, interroge les hypothèses ou remet en question les sources) il développe un rapport plus réfléchi et significatif au savoir. Cette démarche critique stimule la curiosité : elle invite à explorer des idées plus profondément, à formuler de nouvelles questions et à valoriser le processus d'enquête. De plus, la pensée critique donne du sens à l'apprentissage : l'élève ne se contente pas d'accumuler des informations, il construit une compréhension cohérente et raisonnée qui lui permet de donner du poids à ses propres apprentissages.

✧ Exemples de dispositifs intégrés

Pour traduire cette synergie dans la pratique pédagogique, plusieurs dispositifs peuvent être mis en place. Par exemple, un **projet d'enquête** permet d'articuler motivation et réflexion : les étudiants choisissent un thème qui les intéresse, mènent des recherches autonomes, débattent de leurs trouvailles et rédigent une synthèse critique. Cette approche les rend acteurs de leur propre apprentissage, tout en stimulant leur capacité à analyser de façon rigoureuse.

Un autre dispositif efficace est l'**atelier d'argumentation**, qui combine des phases d'initiation motivante (choix du sujet, exploration libre) avec des moments de réflexion critique plus formalisés (rédaction de contre-arguments, amélioration de la logique du raisonnement). Ce type d'atelier permet aux apprenants de confronter des points de vue, d'élaborer des idées nuancées et de développer des compétences argumentatives.

Enfin, le **carnet métacognitif** personnel constitue un outil puissant pour soutenir cette synergie dans la durée. En consignait régulièrement non seulement leur motivation mais aussi leurs doutes, leurs questionnements et leur réflexion critique, les apprenants prennent conscience de leurs processus mentaux. Ce suivi introspectif les aide à réguler leur engagement, à identifier ce qui stimule leur curiosité ou freine leur réflexion, et à ajuster leur stratégie d'apprentissage en conséquence.

En somme, en intégrant le désir d'apprendre et la pensée critique dans une dynamique pédagogique cohérente, on peut créer un environnement d'apprentissage qui est à la fois stimulant et durable, un espace où les étudiants ne se contentent pas d'apprendre, mais veulent apprendre et réfléchir.

Conclusion

Le **désir d'apprendre** est la base interne qui motive l'engagement. La **pensée critique** est l'outil cognitif qui permet de raisonner, d'évaluer, de construire du sens. Ensemble, ces deux dimensions permettent un apprentissage autonome, profond et durable.

Cultiver la pensée critique et le désir d'apprendre revient à donner aux étudiants une **boussole intérieure**, non seulement en les dotant des outils logiques et scientifiques (les cartes et l'instrumentation), mais surtout en leur offrant la liberté et l'environnement social nécessaire (l'équipage et la mer ouverte) pour qu'ils s'approprient la **responsabilité de naviguer dans l'incertitude** et de **remettre en question leurs**

propres hypothèses, transformant ainsi l'apprentissage en une aventure autonome.

Proposition d'exercices et de recherches**Activité 1 : Réflexion initiale - Qu'est-ce qui donne envie d'apprendre ?**

Objectif: Amener les étudiants à réfléchir sur les facteurs psychologiques et pédagogiques qui favorisent ou freinent le désir d'apprendre.

Consigne: Travail individuel puis mise en commun.

a. Répondez aux questions suivantes :

- ✓ Qu'est-ce qui vous motive réellement à apprendre ?
- ✓ Dans quelles situations avez-vous ressenti un fort désir d'apprendre ?
- ✓ Quelles situations, au contraire, diminuent votre motivation ?

b. Classez vos réponses en deux catégories :

- ✓ Facteurs qui **stimulent le désir d'apprendre**
- ✓ Facteurs qui **freinent l'apprentissage**

c. Discutez en groupe et établissez une synthèse.

Activité 2 : Analyse d'une situation pédagogique

Objectif: Comprendre l'influence des pratiques pédagogiques sur la motivation et l'engagement des apprenants.

Situation proposée

Deux enseignants adoptent des approches différentes :

Enseignant A :

- ✓ explique le cours de manière magistrale
- ✓ demande aux étudiants de mémoriser les informations

- ✓ corrige les erreurs de manière autoritaire

Enseignant B :

- ✓ propose des questions ouvertes
- ✓ encourage les discussions
- ✓ valorise les idées des étudiants
- ✓ encourage l'exploration et la recherche

Questions

- ✓ Quelle approche favorise davantage le désir d'apprendre ? Pourquoi ?
- ✓ Quel type d'apprentissage est encouragé dans chaque cas ?
- ✓ Quelle approche favorise le développement de la pensée critique ?

Activité 3 : Identifier la pensée critique

Objectif: Comprendre les caractéristiques de la pensée critique.

Consigne

Déterminez si les affirmations suivantes relèvent d'une **pensée critique** ou d'une **acceptation passive de l'information**.

Affirmation	Pensée critique ou non?
« Cette information est vraie parce qu'elle est dans le manuel. »	
« Qui est l'auteur de cette idée et quelles sont ses preuves? »	
« Je vais comparer plusieurs sources avant de me prononcer. »	
« Tout le monde le dit donc cela doit être vrai. »	

Activité 4 : Débat pédagogique

Objectif: Développer les capacités d'argumentation et de raisonnement critique.

Sujet de débat

« L'utilisation des technologies numériques améliore-t-elle réellement l'apprentissage ? »

Organisation

Les étudiants sont répartis en deux groupes :

- ✓ Groupe 1 : arguments **pour**
- ✓ Groupe 2 : arguments **contre**

Chaque groupe doit :

- ✓ formuler des arguments
- ✓ donner des exemples
- ✓ répondre aux arguments adverses

Activité 5 : Étude de cas - Stimuler la motivation d'un apprenant

Situation

Un étudiant participe peu en classe, semble peu motivé et évite les activités.

Travail en groupe

Les étudiants doivent répondre aux questions suivantes :

- ✓ Quelles peuvent être les causes possibles de cette démotivation ?
- ✓ Comment l'enseignant peut-il stimuler le désir d'apprendre chez cet étudiant ?
- ✓ Quelles stratégies pédagogiques peuvent être mises en place ?

Références bibliographiques

1. Brookfield, S. (2012). *Teaching for Critical Thinking*. Jossey-Bass.
2. Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. University of Rochester Press.
3. Dweck, C. S. (2006). *Mentalité : La nouvelle psychologie du succès*. New York : Random House Publishing Group.
4. Facione, P. A. (2015). « *Pensée critique : ce que c'est et pourquoi cela compte* ». Insight Assessment. www.insightassessment.com
5. Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). «Le modèle en quatre phases du développement des intérêts». *Psychologue de l'éducation*, 41, 111-127. doi :10.1207/s15326985ep4102_4
6. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Aperçu de la théorie de l'autodétermination : une perspective dialectique des organismes. Dans E. L. Deci, & M. R. Ryan (Dir.), *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 3-33). Rochester, NY : University of Rochester Press.

Chapitre V : Soutien psychopédagogique et estime de soi

Introduction

L'apprentissage ne peut être réduit à une simple activité cognitive. Les recherches contemporaines en psychopédagogie montrent que les dimensions affectives, émotionnelles et motivationnelles jouent un rôle déterminant dans la réussite scolaire et universitaire. Parmi ces dimensions, le **soutien psychopédagogique** et **l'estime de soi** occupent une place centrale, car ils conditionnent l'engagement de l'apprenant, sa persévérance face aux difficultés et sa relation au savoir. Ce chapitre vise à analyser les fondements théoriques du soutien psychopédagogique, à clarifier le concept d'estime de soi et à mettre en évidence leur articulation dans le processus d'enseignement-apprentissage.

V.1. Le soutien psychopédagogique : définition, fondements théoriques et objectifs

Le soutien psychopédagogique désigne l'ensemble des actions éducatives visant à accompagner l'apprenant dans ses apprentissages en tenant compte à la fois de ses **besoins cognitifs** et de ses **besoins psychologiques et émotionnels**. Il se distingue de l'aide pédagogique, centrée essentiellement sur les contenus et les méthodes ; et de l'aide psychologique, orientée vers la prise en charge clinique. Le soutien psychopédagogique s'inscrit dans une approche **globale et préventive**, visant à favoriser le bien-être scolaire, l'autonomie et la réussite éducative (Legendre, 2005).

Le soutien psychopédagogique repose sur plusieurs cadres théoriques majeurs :

- ✓ **La psychologie humaniste** (Rogers) met l'accent sur la relation éducative, la bienveillance, l'écoute et la considération positive inconditionnelle. Selon Rogers (1969), l'apprentissage est favorisé dans un climat sécurisant où l'apprenant se sent reconnu et valorisé.
- ✓ **La théorie de l'auto-efficacité** (Bandura) souligne l'importance du sentiment de compétence. L'apprenant qui croit en sa capacité à réussir est plus engagé et plus persévérant (Bandura, 1997).
- ✓ **La théorie de l'autodétermination** (Deci & Ryan) montre que la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale est essentielle à la motivation intrinsèque (Deci & Ryan, 2002).

Le soutien psychopédagogique vise principalement la prévention de l'échec scolaire et universitaire, l'accompagnement des difficultés d'apprentissage, le développement de la motivation, de l'autonomie et de la confiance en soi et la construction d'un rapport positif au savoir.

V.2. L'estime de soi : concept, dimensions et développement

V.2.1. Définition et composantes de l'estime de soi

L'estime de soi correspond à l'évaluation globale qu'un individu porte sur sa propre valeur. Elle comprend plusieurs dimensions : l'estime de soi globale, l'estime de soi scolaire ou académique et l'estime de soi sociale.

Il convient de distinguer l'estime de soi de notions proches telles que la confiance en soi ou le sentiment de compétence, bien que ces concepts soient étroitement liés (Rosenberg, 1979).

V.2.2. Construction de l'estime de soi chez l'enfant et l'adolescent

Selon Harter (2012), le développement du soi émerge durant l'enfance et l'adolescence. Cependant, le développement personnel est bien plus différencié. Ainsi, six sous-étapes sont identifiées : la petite enfance (âges 2-4), l'enfance précoce à moyenne (5-7), l'enfance moyenne à tardive (8-10), le début de l'adolescence (11-13), le milieu de l'adolescence (14-16) et la fin de l'adolescence (17-19). Le soi est à la fois une construction cognitive et sociale. Le soi est, avant tout, une construction cognitive. À mesure que les processus cognitifs subissent des changements développementaux normatifs, la structure et l'organisation mêmes des représentations de soi évoluent également. Ainsi, les progrès particuliers, ainsi que les limitations, de chaque période de développement dictent les caractéristiques du portrait de soi qui peut être élaboré. Les changements cognitifs normatifs liés au développement entraînent des similarités dans les représentations de soi à chaque niveau. Le soi est également une construction sociale. Les interactions des enfants avec leurs parents, pairs, enseignants et avec ceux du contexte socioculturel plus large influencent le contenu particulier et la valence des représentations de soi des enfants et des adolescents.

L'estime de soi se construit, donc, progressivement à travers les interactions familiales, le regard et les attentes de l'enseignant, les

relations avec les pairs et les expériences de réussite ou d'échec scolaire. À l'adolescence, période de construction identitaire, l'estime de soi devient particulièrement fragile et sensible aux jugements sociaux (Erikson, 1968).

V.2.3. Estime de soi et apprentissage

De nombreuses recherches montrent qu'une estime de soi positive favorise la motivation, l'engagement cognitif et la persévérance face aux difficultés. À l'inverse, une faible estime de soi peut conduire à l'évitement des tâches scolaires, à l'anxiété et au décrochage (Harter, 2012).

Selon Rosenberg, "Self-concept and psychological well-being in adolescence" (1985), l'estime de soi élevée est un indicateur d'acceptation, de tolérance et de satisfaction personnelle à l'égard de soi, tout en excluant les sentiments de supériorité et de perfection. L'estime de soi élevée implique ainsi le respect de soi-même. Rosenberg différencie deux niveaux de respect, le niveau inconditionnel et conditionnel. Le respect inconditionnel suppose que l'individu se respecte en tant qu'être humain, indépendamment de ses qualités ou de son accomplissement, alors que le respect conditionnel comporte une congruence entre les standards personnels de compétence, de moralité, d'excellence et les sentiments d'accomplissement à l'égard de ces standards. L'absence du respect conditionnel différencie la personne ayant une estime de soi élevée de celle possédant une faible estime de soi. Rosenberg a notamment créé un instrument de mesure, "Rosenberg's

Self-Esteem Scale", qui permet de capter la perception globale des sujets quant à leur propre valeur.

V.3. Difficultés scolaires et fragilisation de l'estime de soi

- ✓ **Difficultés d'apprentissage et impacts psychologiques:** Les difficultés scolaires répétées peuvent entraîner un sentiment d'incompétence, une baisse de motivation et la résignation apprise (Seligman, 1975).
- ✓ **L'erreur et l'échec dans le rapport au savoir:** Dans de nombreux contextes éducatifs, l'erreur est perçue négativement. Or, Astolfi (2024) montre que l'erreur constitue un outil central d'apprentissage, à condition qu'elle soit analysée et dédramatisée.

V.4. Dispositifs et stratégies de soutien psychopédagogique

- ✓ **Rôle de l'enseignant:** L'enseignant joue un rôle fondamental dans le soutien psychopédagogique en adoptant une posture bienveillante et sécurisante, encourageante et attentive aux besoins individuels. Il devient un accompagnateur du développement plutôt qu'un simple transmetteur de savoirs (Meirieu, 2014).
- ✓ **Pratiques pédagogiques favorisant l'estime de soi:** Parmi les pratiques efficaces: la valorisation des progrès plutôt que des performances; l'évaluation formative; les pédagogies actives et coopératives et les feedbacks constructifs.
- ✓ **Climat de classe et interactions sociales:** Un climat de classe positif, fondé sur la coopération et le respect mutuel, contribue fortement à la sécurité affective et à l'estime de soi des apprenants (Vygotski, 1997).

V.5. Le soutien psychopédagogique comme levier de réussite éducative

Le soutien psychopédagogique agit comme un levier puissant pour renforcer la motivation intrinsèque, prévenir le décrochage scolaire et favoriser des apprentissages durables et significatifs.

Il s'inscrit dans une perspective d'**école inclusive**, attentive à la diversité des profils et des parcours d'apprentissage.

Conclusion

Le soutien psychopédagogique et l'estime de soi constituent des dimensions indissociables du processus éducatif. En reconnaissant l'apprenant comme un sujet cognitif, affectif et social, la psychopédagogie invite à repenser les pratiques pédagogiques dans une perspective humaniste, inclusive et réflexive. Le rôle de l'enseignant apparaît alors central : il ne s'agit plus seulement de transmettre des savoirs, mais d'accompagner le développement global de l'apprenant et de créer les conditions psychologiques favorables à des apprentissages authentiques et durables.

Proposition d'exercices et de recherches**Activité 1 : Réflexion initiale – Comprendre l'estime de soi**

Objectif: Amener les étudiants à réfléchir au rôle de l'estime de soi dans les apprentissages.

Consigne

Répondez individuellement aux questions suivantes :

- ✓ Qu'est-ce que l'estime de soi selon vous ?
- ✓ En quoi l'estime de soi peut-elle influencer la réussite ou l'échec scolaire ?
- ✓ Donnez un exemple de situation scolaire dans laquelle l'estime de soi d'un élève peut être renforcée ou fragilisée.

Mise en commun

Discussion collective afin de confronter les différentes conceptions.

Activité 2 : Analyse de texte scientifique

Objectif: Identifier les dimensions de l'estime de soi et leurs implications pédagogiques.

Support

Court extrait d'un texte de Susan Harter sur l'estime de soi chez l'enfant.

Consignes

Après la lecture du texte, répondez aux questions suivantes :

- ✓ Quelles sont les principales composantes de l'estime de soi évoquées dans le texte ?
- ✓ Comment l'environnement scolaire influence-t-il la construction de l'estime de soi ?
- ✓ Quel rôle l'enseignant peut-il jouer dans ce processus ?

Restitution

Synthèse collective et mise en relation avec les notions étudiées en cours.

Activité 3 : Étude de cas - Difficultés scolaires et estime de soi

Objectif: Analyser les interactions entre difficultés scolaires et construction de l'estime de soi.

Situation proposée

Amine, élève de 13 ans, rencontre des difficultés en français et en mathématiques. Malgré ses efforts, ses résultats restent faibles. Progressivement, il évite de participer en classe et affirme souvent qu'il « n'est pas intelligent ».

Consignes

En groupe :

- ✓ Identifiez les facteurs pouvant expliquer la baisse de l'estime de soi de cet élève.
- ✓ Analysez le rôle possible de l'enseignant dans cette situation.
- ✓ Proposez trois stratégies de soutien psychopédagogique pour aider cet élève.

Objectif pédagogique

Mettre en évidence l'importance du **climat pédagogique, du feedback et de l'encouragement** dans le développement de l'estime de soi.

Activité 4 : Jeu de rôle - Soutien psychopédagogique

Objectif: Expérimenter des stratégies de soutien psychopédagogique.

Consigne

Les étudiants travaillent en groupes de trois :

- ✓ un étudiant joue le rôle de l'enseignant
- ✓ un étudiant joue le rôle de l'élève en difficulté
- ✓ un étudiant joue le rôle de l'observateur

Situation

Un élève doute de ses capacités après un échec à un contrôle.

Tâches

L'enseignant doit :

- ✓ encourager l'élève
- ✓ identifier les causes de la difficulté
- ✓ proposer des solutions pour progresser.

Discussion finale

L'observateur analyse :

- ✓ l'attitude de l'enseignant
- ✓ l'impact de ses paroles sur l'élève
- ✓ les stratégies efficaces.

Activité 5 : Conception d'une stratégie de soutien psychopédagogique

Objectif: Appliquer les concepts étudiés pour élaborer des stratégies pédagogiques.

Consigne

En groupe, concevez un **plan d'intervention psychopédagogique** pour soutenir les élèves ayant une faible estime de soi.

Le plan doit inclure :

- ✓ les objectifs de l'intervention
- ✓ les actions pédagogiques proposées

- ✓ les moyens d'évaluation des progrès des élèves.

Présentation

Chaque groupe présente sa proposition et justifie ses choix.

Activité 6 : Débat pédagogique

Thème: « L'évaluation scolaire peut-elle renforcer ou fragiliser l'estime de soi des élèves? »

Organisation

Deux groupes d'étudiants :

- ✓ un groupe défend l'idée que l'évaluation peut être **un levier de motivation**
- ✓ l'autre groupe montre qu'elle peut **affaiblir l'estime de soi**.

Objectif: Développer l'esprit critique et analyser les effets psychologiques des pratiques pédagogiques.

Références bibliographiques

1. Astolfi, J.-P. (2024). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF.
2. Bandura, A. (1997). *Auto-efficacité : L'exercice du contrôle*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
3. Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton Company.
4. Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2nd ed.). The Guilford Press.
5. Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3ème édition, Montréal : Guérin.
6. Meirieu, P. (2018). *Pédagogie : le devoir de résister*. ESF.
7. Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*.
8. Rosenberg, M. (1979). *Perception de soi, Estime de soi, Perception de soi chez l'enfant, Mécanismes de défense*. New York : Basic Books.
9. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Aperçu de la théorie de l'autodétermination : une perspective organismo-dialectique. Dans E. L. Deci & R. M. Ryan (Dir.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). University of Rochester Press.
10. Seligman, M. E. P. (1975). *Impuissance : sur la dépression, le développement et la mort*. San Francisco, CA : Freeman.
11. Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*.

Conclusion générale

Le parcours proposé dans ce module de psychopédagogie a permis d'explorer de manière progressive les différentes dimensions de l'apprentissage, du développement de l'enfant et de l'adolescent, ainsi que des pratiques pédagogiques efficaces et centrées sur l'apprenant. Les cinq chapitres étudiés offrent à la fois des repères théoriques et des outils pratiques pour comprendre et accompagner le processus d'apprentissage dans sa complexité.

Le **Chapitre I**, consacré aux fondements et au cadre épistémologique de la psychopédagogie, a posé les bases conceptuelles nécessaires pour situer cette discipline à l'intersection de la psychologie et de la pédagogie. La clarification des concepts, la présentation des courants historiques et l'analyse des méthodes de recherche ont permis de mieux comprendre les origines et le statut scientifique de la psychopédagogie.

Le **Chapitre II** a permis d'approfondir la connaissance des étapes du développement psychologique, physique, cognitif et socio-affectif de l'enfant et de l'adolescent. Cette compréhension est essentielle pour adapter les pratiques éducatives aux besoins et aux potentialités des apprenants, en tenant compte des facteurs internes (biologiques et psychologiques) et externes (sociaux et environnementaux) qui influencent l'apprentissage.

Le **Chapitre III**, sur les grandes théories de l'apprentissage, a mis en évidence la diversité des approches pédagogiques, depuis le modèle

transmissif jusqu'au connectivisme. L'analyse comparative de ces théories a permis de comprendre le rôle de l'enseignant et de l'apprenant, les forces et limites de chaque modèle, ainsi que leur pertinence dans différents contextes éducatifs.

Le **Chapitre IV** a mis l'accent sur la pensée critique et le désir d'apprendre, deux leviers majeurs de l'engagement cognitif et de l'autonomie de l'apprenant. La synergie entre motivation intrinsèque et capacité à analyser, questionner et structurer les connaissances a été présentée comme centrale pour développer des apprenants capables de réflexion autonome et d'apprentissage durable.

Enfin, le **Chapitre V** a exploré le rôle du soutien psychopédagogique et de l'estime de soi dans le processus éducatif. Il a été montré que l'accompagnement des apprenants, la valorisation de leurs réussites et la mise en place de dispositifs favorisant l'estime de soi sont des facteurs déterminants de la réussite scolaire et de l'épanouissement personnel.

Dans son ensemble, ce module met en évidence que l'apprentissage est un processus multidimensionnel, influencé à la fois par les caractéristiques individuelles des apprenants, les stratégies pédagogiques mobilisées et le contexte socio-affectif dans lequel se déroule l'enseignement. La psychopédagogie, en articulant théorie et pratique, fournit des outils permettant aux enseignants de mieux comprendre ces interactions et de créer des environnements d'apprentissage stimulants et adaptés.

La maîtrise des concepts et des approches présentés dans ce module prépare les étudiants à :

- ✓ concevoir et mettre en œuvre des stratégies pédagogiques efficaces,
- ✓ accompagner le développement cognitif, émotionnel et social des apprenants,
- ✓ promouvoir la motivation, l'autonomie et la pensée critique,
- ✓ utiliser les dispositifs de soutien psychopédagogique pour renforcer l'estime de soi et la réussite scolaire.

En conclusion, ce module constitue une référence pour former des enseignants et des professionnels de l'éducation capables de combiner rigueur scientifique, sensibilité aux besoins des apprenants et capacité d'adaptation, afin de répondre aux défis éducatifs contemporains et de favoriser un apprentissage riche et significatif.

Bibliographie

1. Aime Koudraogo Ramde. *Les théories d'apprentissage et leurs touches dans l'éducation*. 2022. hal 03741628.
2. Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris, PUF.
3. Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques: une démarche de formation professionnalisante? *Recherche & formation* 35(1):25-41 DOI: 10.3406/refor.2000.1668.
4. Altet, M. (2002). « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle », *Revue française de pédagogie*, n° 138. <https://www.jstor.org/stable/41201770>
5. Altet, M. (2008). *L'analyse de pratiques: une démarche de formation et de recherche*. Paris, PUF.
6. Altet, M. « De la psychopédagogie à l'analyse plurielle des pratiques ». Dans *40 ans des sciences de l'éducation*, édité par Alain Vergnion, Presses universitaires de Caen, CRDP de Basse-Normandie, 2009, <https://doi.org/10.4000/books.puc.8138> .
7. Altet, M., Bressoux P., Bru M., Leconte-lambert C. (1994-1996). *Étude exploratoire des pratiques enseignantes de CE2*. Paris, DEP.
8. Astolfi, J.-P. (2024). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF sciences humaines, 2024.
9. Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga.
10. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
11. Bandura, A. (1997). *Auto-efficacité : L'exercice du contrôle*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
12. Bourgeois, Étienne et Frenay, M. (2006). Les théories de l'apprentissage : un peu d'histoire. *Apprendre et faire apprendre*, p. 21-36

13. Brookfield, S. (2012). *Teaching for Critical Thinking*. Jossey-Bass.
14. Chekour, M., Laafou, M., & Janati-Idrissi, R. (2015). L'évolution des théories de l'apprentissage à l'ère du numérique. *Association EPI*.
15. Debesse, M., 1960. *Les étapes de l'éducation*. PUF, Paris.
16. Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. University of Rochester Press.
17. Develay M. (2001). *Propos sur les sciences de l'éducation. Réflexions épistémologiques*, Paris : ESF (Pratiques et enjeux pédagogiques).
18. Develay, M. (2000). A propos des savoirs scolaires. *VEI Enjeux*, n° 123, pp. 28-37.
19. *Dictionnaire de pédagogie*, Paris : Nathan, 2006.
20. Duclos, G. (1997). *Quand les tous-petits apprennent à s'estimer...: guide théorique et recueil d'activités pour favoriser l'estime de soi des enfants de 3 à 6 ans*. éditions Hôpital Ste-Justine, Montréal.
21. Dweck, C. S. (2006). *Mentalité : La nouvelle psychologie du succès*. New York : Random House Publishing Group.
22. Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton Company.
23. Eudes Séméria. (2025). *Eduquer, c'est rendre responsable. Les nouvelles clés pour aider votre enfant à bien grandir*. Editions Albin Michel.
24. Facione, P. A. (2015). « *Pensée critique : ce que c'est et pourquoi cela compte* » . Insight Assessment. www.insightassessment.com
25. Gautherin, J. (2002). *Une discipline pour la République : la science de l'éducation en France (1882-1914)*. Berne, Peter Lang.

26. Harrow, Anita. « *Taxonomie des objectifs pédagogiques, le domaine psychomoteur* », Montréal, Presse de l'Université de Québec.1977.
27. Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2nd ed.). The Guilford Press.
28. Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). «Le modèle en quatre phases du développement des intérêts». *Psychologue de l'éducation*, 41, 111-127. doi :10.1207/s15326985ep4102_4
29. Jean Piaget (1977). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé.
30. Lafortune, L., & Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste: pour s'approprier une réforme en éducation*. Canada : Presses de l'Université du Québec.
31. Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3ème édition, Montréal : Guérin.
32. Marcel Grahay, (1999). *Psychologie de l'Education*, PUF.
33. Martinez, M.-L. (1989). Le socio-constructivisme et l'innovation en français. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°63, pp. 37-62.
34. Meirieu, P. (2018). *Pédagogie : le devoir de résister*. ESF.
35. Meirieu. P. (2018). *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*. Paris : ESF Editeur.
36. Mialaret G. (2006). *Sciences de l'éducation*, Paris : PUF (Quadrige).
37. Mialaret, G. (1976-2005). *Les sciences de l'éducation*. Paris, PUF.
38. Mialaret, G. (1987-1998). *La psychopédagogie* (Que sais-je ?). Paris, PUF.

39. *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés*, ESF, Paris, ESF, 1997.
40. Perlman, Helen Harris, (1973). *La personne : l'évolution de l'adulte et de ses rôles dans la vie*. Le Centurion, Paris.
41. Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*, Paris : Colin.
42. Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*.
43. Rosenberg, M. (1979). *Perception de soi, Estime de soi, Perception de soi chez l'enfant, Mécanismes de défense*. New York : Basic Books
44. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Aperçu de la théorie de l'autodétermination : une perspective dialectique des organismes. Dans E. L. Deci, & M. R. Ryan (Dir.), *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 3-33). Rochester, NY : University of Rochester Press.
45. Seligman, M. E. P. (1975). *Impuissance : sur la dépression, le développement et la mort*. San Francisco, CA : Freeman.
46. Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*.
47. Wallon, H. (1980). *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris : Editions Armand Colin.