

CHAPITRE II

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

La problématique de recherche exprimée concerne le questionnement d'une enseignante par rapport à son action éducative à l'endroit des élèves de sa classe. Le point de vue et la perspective générale consistent en la mise au jour d'une démarche éducative qui tient compte des besoins particuliers des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage qui forment la classe de première année à nombre réduit. Cette démarche vise la concordance ou encore l'adéquation entre les besoins perçus et l'action posée par l'enseignante. Les besoins des élèves sont la réalité sur laquelle se base son action. Comme cette réalité est évolutive, il importe donc que celle-ci soit cernée le mieux possible, afin de garder l'action centrée sur les besoins des élèves.

Cette démarche de recherche de l'enseignante sur son action assure la maîtrise d'oeuvre de la pratique dans ce contexte particulier, supplée au vide instrumental décrit dans la problématique et assure ainsi la fonctionnalité de l'action éducative posée à l'endroit des élèves.

L'action de l'enseignante se construit à partir de la synthèse du développement de l'enfant basée sur les théories des auteurs qui ont une vision holistique du développement de l'enfant. Ces auteurs inspirent notre croyance

selon laquelle l'enfant est un être global dont chaque sphère du développement influence les autres et où l'enfant est l'artisan de sa croissance. C'est ce dernier, en interaction avec son environnement, qui apprend. Il en est de même avec les apprentissages scolaires où l'action éducative de l'enseignante veut s'inscrire dans le processus de développement en cours. La perspective que nous retenons est que la personne est capable de se développer et qu'elle est le seul auteur capable de réaliser ce développement. (Maslow 1972) La réflexion sur le développement de la personne et sur l'apprentissage permettent de formuler l'ébauche d'une démarche éducative que la mise à l'essai viendra documenter par la suite.

I. Le développement global de la personne

La notion de développement réfère à la croissance, l'évolution et l'épanouissement de la personne. Le développement n'est pas quelque chose d'instantané. Il se déroule dans le temps, par étapes et est observable.

Appliqué à l'évolution de l'élève, le terme de développement veut dire que, lorsque l'on observe celui-ci dans le temps, on constate un accroissement des structures somatiques, une augmentation des possibilités personnelles d'agir sur l'environnement et, par voie de conséquence, des progrès dans les capacités de comprendre et de se faire comprendre. (Vayer et Roncin 1988, p.21)

Le développement se déroule également dans l'environnement. C'est en lien avec celui-ci que le développement est possible. L'élève prend des éléments ou données, les intègre pour construire «ses structures corporelles et sa

personnalité.» (Vayer et Roncin 1988, p.21) C'est par ce jeu d'échanges avec l'environnement que se réalise le développement de l'enfant.

Les chercheurs s'accordent pour dire que le développement de l'enfant, dans les différents champs de sa relation au monde, se fait par étapes. Il s'agit d'une auto-construction de la personne dont chaque étape est caractérisée par des manifestations ou des capacités particulières, et s'appuie sur la précédente. (Vayer et Roncin 1988)

Selon Vayer et Roncin (1988), la description de ces étapes par des auteurs comme Freud et les psychanalystes, H. Wallon, J. Piaget et A. Gesell divergent cependant quant aux âges et aux termes employés. Ces descriptions doivent être considérées comme des références pour comprendre tel ou tel comportement à tel ou tel âge.

Pour comprendre quelque chose, il faut toujours appréhender le sujet dans son unité fonctionnelle et en situation dans son milieu... car... tout se tient, tout retentit sur tout. (Vayer et Roncin 1988, p.75)

Donc dans la conceptualisation, la définition des besoins des élèves tiendra compte du fait que chaque élève qui arrive en première année à nombre réduit est unique par ses expériences antérieures et de ce fait, l'agir de l'enseignante s'adressera davantage à des individus qu'à un groupe.

La dimension éducative traite du développement de la personne aux plans

intellectuel, affectif et social. Chacun de ces aspects comporte des éléments spécifiques comme l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés, la connaissance de soi et des autres, les relations avec autrui, l'autonomie, les valeurs et les attitudes.

Les différents aspects du développement retenus sont traités séparément pour satisfaire des besoins de clarté. Cependant dans la réalité toutes les dimensions du développement s'influencent réciproquement et ainsi facilitent l'un l'autre leur développement. Tout est imbriqué et chaque acquisition a une influence dans chacune des sphères du développement. Ce développement s'opère dans les relations avec l'environnement et en particulier dans les relations maître-élèves.

A. Le développement intellectuel

Quand on parle de développement de l'intelligence, il ne s'agit pas tant d'accroître ou d'augmenter les capacités intellectuelles de l'enfant que de les développer, de mettre en action le potentiel que possède l'enfant. Il s'agit de faire en sorte que l'enfant utilise ses capacités pour résoudre les problèmes auxquels il a à faire face quotidiennement.

Le développement intellectuel chez l'enfant vise à faire acquérir les moyens de s'approprier les connaissances et de développer les habiletés que lui offre son environnement. Car s'il n'y a aucun doute quant aux capacités intellectuelles des

enfants, tous cependant n'ont pas eu la même chance de les développer. Il s'agit donc de faire en sorte que ces capacités intellectuelles entrent en action, en offrant à l'enfant des situations d'apprentissage adaptées.

En début de scolarisation le facteur attention-concentration est de première importance. L'enfant doit apprendre à fixer son attention de façon sélective. Il doit être capable de porter son attention sur certaines informations provenant de son environnement pour répondre adéquatement à une situation donnée. Cette sélection suppose déjà une capacité à faire des choix.

En plus de la capacité à fixer son attention de façon sélective, l'enfant doit développer sa capacité à maintenir son attention sur une ou des informations données. C'est l'aspect de la concentration. Celui-ci relève de la durée du maintien de l'attention. (Marcotte 1987) Ce facteur, attention-concentration, est primordial en début de scolarisation. De cette capacité découle la mise en place ou la mobilisation des autres capacités intellectuelles comme les opérations mentales à savoir: observer, nommer, sélectionner, comprendre, classifier, faire des liens, anticiper, élaborer et produire.

Les tâches scolaires représentent un lieu privilégié du développement intellectuel. Cependant, pour que l'acquisition des connaissances soit significative, l'enfant doit pouvoir transférer ou généraliser, selon les besoins, ses connaissances dans d'autres situations d'apprentissage ou toute situation de la

vie courante. Cette capacité d'utiliser ses connaissances amène l'enfant vers l'autonomie. C'est apprendre à apprendre. *"Un apprentissage humain est celui qui aboutit à des savoir-faire permettant d'en acquérir une infinité d'autres et qui éduque ainsi la personnalité tout entière."* (Reboul 1980, p.75)

B. Le développement affectif

Les composantes du développement affectif retenues sont tirées du concept de soi. Ce sont: la connaissance de soi, l'estime de soi, l'affirmation de soi et la réalisation de soi. Les élèves décrits dans la problématique sont en début de scolarisation et ils vivent des expériences nouvelles à travers lesquelles se construit leur développement affectif. Certains d'entre eux décrivent une image négative d'eux-mêmes.

Selon des auteurs comme Mead (1934), Wallon (1959) et Erikson (1968), (in Mounoud et Vinter 1981) le soi se construit simultanément à des représentations d'autrui ou d'objets. Pour l'élève, son corps est un objet à connaître au même titre que les autres éléments de son environnement.

1. La connaissance de soi

La connaissance de soi a pour objet la connaissance de l'aspect physique et de l'aspect relationnel de soi. Cette connaissance de soi s'élabore en interdépendance avec l'environnement et de façon progressive.

D'après Mounoud et Vinter, Wallon et Piaget font correspondre le premier niveau d'organisation à une identité «synchrétique» et «indifférenciée».

Au cours d'une deuxième étape, l'enfant procède à des réélaborations partielles des réalités internes et externes, sous forme de représentations élémentaires, au moyen de nouveaux instruments de connaissance. (Mounoud et Vinter 1981, p.181)

L'enfant possède donc des images parcellaires de lui-même non coordonnées entre elles. Selon les mêmes auteurs, la troisième étape en est une de coordination des élaborations morcelées pour en arriver à un objet «total», «unique». Cette représentation de lui-même que l'enfant a construite intègre plusieurs dimensions. Mounoud et Vinter qualifient d'«unique» *"l'identité élaborée alors par l'enfant, qui s'est constitué en tant que sujet différencié d'autrui."* (Mounoud et Vinter 1981, p.182) Dans une quatrième étape, à travers un réseau relationnel, l'enfant reconnaîtra qu'il est semblable à d'autres quant à certains aspects de lui-même. C'est l'identité «typique». (Mounoud et Vinter 1981, p.182) Ainsi, selon Maslow (1972), chaque personne, adulte ou enfant, possède des caractéristiques qui lui sont uniques et des caractéristiques qui sont communes avec les autres personnes.

Selon Mead, cité par Mounoud et Vinter, l'élaboration de soi se fait, au départ, à travers des rôles multiples du soi. Ces rôles, n'étant pas insérés dans un système organisé, constituent un soi partiel. Ensuite l'individu parvient à une conceptualisation des rôles. Finalement, l'individu arrive au «rôle généralisé» inséré dans un système relationnel. Cette dernière étape constitue le «soi

complet» pour Mead. (Mounoud et Vinter, 1981, p.182)

Selon Vayer et Roncin (1988), c'est l'expérience corporelle qui permet la différenciation fondamentale Moi - non Moi. Cette expérience conduit le sujet à enregistrer des modèles d'action, lesquels servent à édifier des schémas. Ceux-ci s'enrichissent et se réorganisent afin de permettre des activités plus élaborées favorisant ainsi l'expérience de soi et du monde autour de soi. En même temps, les capacités d'auto-évaluation se développent et conduisent à des activités de plus en plus intentionnelles. Ainsi "*cette expérience de soi, réorganisée en permanence grâce à la nouveauté que le sujet doit assumer et intégrer, est au centre du développement.*" (Vayer et Roncin 1988, p.47)

2. L'estime de soi

Selon Legendre (1988), "*l'estime de soi est la valeur qu'un individu s'accorde globalement.*" (p.249) En situation pédagogique, il est question de «moi scolaire.» "*C'est la valeur que s'accorde un sujet et qui porte sur ses capacités de réussir un apprentissage particulier.*" (p.249) Il peut donc varier autant que les tâches scolaires.

En début de scolarisation, l'estime de soi face aux tâches scolaires rejoint les "*caractéristiques ou dispositions affectives de départ*" dont parlent Bloom et Côté à l'égard des tâches scolaires. Pour que l'estime de soi chez l'élève demeure ou devienne positive, il est nécessaire de lui faire vivre des réussites.

Cependant ce n'est pas seulement la quantité de succès et d'échecs réels, mais bien les perceptions et les expériences passées de l'individu qui influencent les attitudes à l'égard de l'école. (Bloom 1979, p.74)

Il est donc important d'amener l'enfant à poser lui-même un jugement de valeur sur son action. Trop souvent, l'adulte, par des jugements de valeur ou des sanctions, se substitue au processus d'auto-évaluation et affaiblit le désir d'apprendre.

Amener l'enfant à s'auto-évaluer, c'est développer chez lui le sentiment de sa valeur personnelle et l'amener à s'affirmer. Cette estime personnelle ne se dissocie pas du besoin d'affection dont parle Glasser (1973).

C. Le développement social

La scolarisation joue un rôle important dans le développement social de l'enfant. La classe, en particulier, est un lieu privilégié d'échanges avec les pairs. C'est le lieu où l'enfant apprend à faire sa place dans un groupe.

C'est grâce à la présence des autres qu'il va développer des échanges de toute nature, qu'il va choisir ses partenaires, et par voie de conséquence, reconnaître et accepter la règle du jeu social. Il n'est de développement que dans le monde de la communication, donc dans le monde des pairs. (Vayer et Roncin 1988, p.98)

Dans le quotidien, l'enfant apprend à observer les caractéristiques des individus et à les comparer avec les siennes propres. C'est l'éveil aux réalités sociales et culturelles. En distinguant sa réalité de celle des autres, l'enfant

développe l'habileté à entrer en relation avec les autres. Dans cette relation, ses besoins sont confrontés à ceux des autres, d'où émerge la capacité de négocier.

La réalité de la vie en groupe amène donc l'enfant à prendre conscience des règles qui régissent un groupe ainsi que les avantages et les contraintes qui en découlent. Il est appelé à se donner ou à accepter un rôle dans un groupe.

Oléron (1981) parle d'acquisitions de savoirs et de savoir-faire relatifs aux rôles. Selon lui, ces acquisitions sont "*fonction d'un apprentissage de données sociales.*"

Cet auteur poursuit en présentant des facteurs qui influencent l'acquisition des savoirs et savoir-faire concernant les rôles. Les données biologiques, comme le sexe, présentent nécessairement des contraintes et des limites. Le niveau de développement influence directement ces acquisitions. Il y a également la pression sociale qui se manifeste sous forme d'approbation ou de désapprobation. Le processus de modélisation que constitue l'apprentissage par imitation est un facteur important dans l'acquisition des savoirs et savoir-faire à cause de l'attention sélective accordée au modèle. "*L'observation de modèles privilégiés (le père, les frères, certains camarades, etc.) peut permettre l'acquisition. Cette dernière est grandement facilitée par l'interaction avec le modèle.*" (Oléron 1981, p.169)

Le développement social et la connaissance de soi sont deux dimensions

du développement personnel qui s'influencent réciproquement et ainsi, favorisent et facilitent l'un l'autre leur développement. Ainsi, le développement de la personne est un processus global où tout est lié. De ce fait, la réalisation des apprentissages scolaires, en début de scolarisation, s'inscrit dans le processus du développement de l'enfant.

II. L'apprentissage scolaire

On peut définir un apprentissage comme un processus d'évolution à la fin duquel on peut observer un changement. Il y a apprentissage si l'élève peut, pendant ou à la fin d'un processus, faire des liens avec des acquis antérieurs et si les nouveaux acquis peuvent, à leur tour, conduire vers de nouveaux apprentissages. Le changement, résultat observable d'un apprentissage, est dû à un facteur d'expérience ou d'exercice, selon Côté (1987).

Les apprentissages ne peuvent s'observer directement puisqu'ils se passent à l'intérieur de la personne. On peut cependant observer les manifestations de l'apprentissage à travers les comportements qui le démontrent. Selon Côté (1987), des auteurs comme Gagné (1985); Ausubel, Movok et Hanisein (1978); Klausmeier et Goodwin (1975); Shroder et al. (1967) décrivent l'apprentissage comme un processus de changement interne non directement observable.

Ce changement se réalise au moment où on acquiert une représentation mentale d'une notion sous forme de connaissance,

ou lorsqu'on développe une nouvelle façon de faire sous forme d'habileté, enfin lorsqu'on adopte une nouvelle attitude envers des objets, des personnes ou des événements. (Côté 1987, p.14)

Côté (1987) et Bloom (1979) affirment qu'un apprentissage implique la personne dans ses dimensions cognitives, affectives et psychomotrices, car ces dimensions interagissent entre elles chez l'individu.

Apprendre dans le sens plein du mot, implique non seulement un changement cognitif, mais aussi un changement affectif envers l'objet de connaissance qui se manifeste, sur le plan psychomoteur, par un changement de comportement. (Côté 1987, p.49)

En milieu scolaire, selon Bloom (1979), les deux principales variables de l'apprentissage sont les dispositions de l'apprenant et la qualité de l'enseignement. Côté (1987), ajoute que "*le facteur le plus important qui détermine la capacité d'apprendre d'une personne, c'est l'ensemble des expériences et des apprentissages et acquis disponibles.*" (p.45) En première année à nombre réduit, l'importance de la détermination des objectifs d'apprentissage adaptés aux capacités des élèves nous amène à tenir compte des dispositions des élèves à l'apprentissage. Ce sont les dispositions de départ de l'apprenant. Elles sont d'ordre cognitif, affectif, et psychomoteur. Ces facteurs sont toujours présents dans toute expérience d'apprentissage et ont une influence réciproque les uns sur les autres et interagissent dans l'apprentissage.

La considération de ces facteurs est susceptible d'aider l'enseignante à prendre des décisions sur les objectifs d'apprentissage qu'un apprenant est prêt à poursuivre à un moment donné, et par la suite à choisir des activités d'apprentissage

adaptées à ses dispositions cognitives, affectives et psychomotrices, de façon à faciliter l'apprentissage visé et à contribuer ainsi au développement global de sa personne. (Côté 1987, p.51)

A. Les dispositions cognitives

Les dispositions cognitives d'un apprenant se réfèrent aux aspects intellectuels. Ce sont des acquis préalables à la réalisation d'un apprentissage. Les dispositions cognitives de départ se réfèrent aux connaissances acquises, aux habiletés intellectuelles et aux stratégies cognitives disponibles et pertinentes. Ainsi, c'est sur la qualité des apprentissages disponibles et leur pertinence que se réaliseront les apprentissages ultérieurs. Puisqu'il est difficile de concevoir une tâche d'apprentissage qui ne soit pas basée sur un apprentissage antérieur, on peut affirmer théoriquement que si les préalables sont absents, l'apprentissage ne peut se réaliser adéquatement. (Bloom 1979) Il ne suffit pas que les préalables soient acquis, il faut de plus qu'ils soient disponibles et pertinents, c'est-à-dire que l'élève soit capable d'y faire appel, les sélectionner et les utiliser au moment voulu. Côté (1987) précise ainsi:

... la qualité des apprentissages disponibles réfère à la capacité de l'apprenant à se rappeler, d'une façon claire et précise, le contenu d'un apprentissage tant dans ses aspects cognitifs qu'affectifs et à être capable de les utiliser sur le plan psychomoteur. La pertinence d'un acquis d'apprentissage réfère au fait qu'il peut faciliter la réalisation d'un autre apprentissage. (p.50)

Dans les nombreuses applications de Bloom concernant la pédagogie de la

maîtrise, il est démontré que l'on peut modifier les comportements cognitifs de départ par des procédures de correction. Ce procédé efficace est essentiellement préventif. Ainsi les comportements cognitifs de départ influencent le rendement, et ce rendement détermine à son tour les comportements cognitifs de départ de la tâche d'apprentissage suivante et ainsi de suite pour former un cycle. (Bloom 1979)

Parmi les comportements cognitifs préalables aux apprentissages scolaires on peut distinguer les comportements cognitifs généraux, comme le facteur verbal, la compréhension de la lecture, des comportements cognitifs spécifiques qui constituent les préalables spécifiques à une tâche d'apprentissage. Ce sont les comportements cognitifs spécifiques qui peuvent être modifiés en vue d'améliorer les apprentissages et le rendement scolaire de l'élève. (Bloom 1979)

B. Les réactions émotives

Le terme réaction émotive, en regard de l'apprentissage scolaire, fait appel à ce que vit l'enfant au plan affectif. Comme il est constamment animé d'émotions, de sentiments, l'affect est présent dans tout ce qu'il fait. Cette dimension se manifeste avant, pendant et après un apprentissage. Ainsi, la présence des réactions émotives dans le déroulement des apprentissages doit être considérée comme un facteur de base en début de scolarisation.

Dans les écrits, la dimension affective est traitée sous différents termes:

caractéristiques affectives par Bloom (1979), motivation et expectative par Gagné (1976), attitudes par St-Yves (1986), anxiété et besoin de réussite par Ziv et Diem (1975) et dispositions affectives par Côté (1987). Chacun de ces auteurs la définit en regard de l'apprentissage scolaire sous des aspects différents. Ils situent la place et les effets de ce facteur sur l'apprentissage.

Les dispositions affectives prennent une place importante dans la présente recherche puisque les difficultés d'adaptation scolaire des élèves-cibles sont en grande partie reliées au développement affectif et social. Selon Bloom (1979), *"les caractéristiques affectives (dans l'apprentissage) sont si importantes que les enseignants devraient leur consacrer la plus grande attention pendant toute la carrière scolaire."* (Bloom 1979, p.171)

Cet énoncé sous-entend que l'école a un rôle à jouer dans le développement affectif de l'enfant. Ce même auteur affirme que selon l'expérience de la réussite ou de l'échec, la réaction affective qui accompagne une expérience d'apprentissage peut se déplacer partiellement des matières scolaires vers le moi. En plus d'influencer le rendement, elles contribuent au développement de la perception de soi chez l'enfant. Il importe donc que, dès le début de la scolarisation, une attention particulière soit accordée à cet aspect de l'apprentissage. En ce sens, la classe de première année à nombre réduit a un rôle particulier à jouer auprès des élèves qu'elle reçoit.

La recension des écrits qui suit situe la place de ce facteur dans l'apprentissage. Ces auteurs utilisent un vocabulaire particulier, mais leurs écrits convergent sur plusieurs points. Ils reconnaissent la présence de ce facteur tout au long de l'apprentissage, son importance comme condition favorisant la réussite, son influence sur les apprentissages ultérieurs et finalement les effets des réactions émotives de l'apprentissage sur la perception de soi.

Bloom (1979) appelle «caractéristiques affectives» l'état affectif avec lequel un enfant s'engage dans un apprentissage. Cet état varie d'un individu à l'autre et chez le même individu. Les apprentissages sont perçus selon les intérêts, les attitudes et la perception que l'élève a de son moi. Autrement dit,

... pour qu'un enfant apprenne bien, il doit être ouvert à la nouvelle tâche, désireux de bien apprendre et posséder assez de confiance en soi pour investir l'énergie et les ressources nécessaires pour surmonter les difficultés et les obstacles qu'il rencontrera éventuellement sur son chemin. (Bloom 1979, p.82)

Les caractéristiques affectives se manifestent donc sous trois aspects: l'intérêt, l'attitude et la perception de soi. De ces trois aspects, c'est la façon dont l'élève se perçoit qui est le plus déterminant; peu importe que cette perception soit juste ou non.

L'intérêt, c'est la curiosité que l'élève manifeste pour une matière. Si les tâches d'une matière donnée semblent, selon l'élève, en relation avec des réussites antérieures, l'intérêt pour cette matière sera probablement positif.

L'attitude à l'égard de l'école se développe à partir des réactions émotives suscitées par les succès et les échecs dans les apprentissages scolaires. En apprentissage / enseignement, St-Yves (1986) s'inspire de la vision gagnéenne pour définir l'attitude. Elle est décrite comme le résultat de l'apprentissage. Étant acquise à travers des expériences personnelles et relationnelles, elle est donc chargée d'affectivité.

Selon lui, l'attitude est une disposition interne présente à la fois chez l'enseignant et chez l'apprenant, et de ce fait, elle est la base de la relation pédagogique.

Étant donné que l'attitude de l'enseignant induit une attitude chez l'apprenant et vice-versa, la résultante de ces attitudes constitue ce qu'on a convenu d'appeler une relation pédagogique. (St-Yves 1986, p.78)

L'importance de parler d'attitude est due au fait que l'apprentissage scolaire se fait à travers le jeu constant de la réciprocité dans la relation pédagogique. Les attitudes ont un effet sur les apprentissages scolaires en ce sens qu'elles constituent une option en faveur ou en défaveur de l'objet d'apprentissage. Cette option favorable ou non peut varier en intensité, ce qui influencera le comportement pendant l'apprentissage.

La perception que l'élève a de lui-même se développe à son tour à partir des succès ou des échecs scolaires. L'élève qui réussit toujours finit par

s'approuver et développe une image positive de lui-même. Par contre, l'élève qui fait face à l'échec régulièrement finit par avoir une image négative de lui-même.

Si ces trois dimensions des caractéristiques affectives peuvent être envisagées isolément au début de la scolarité, elles constituent cependant un tout et doivent être considérées comme tel. D'où l'importance d'assurer un début de scolarisation fait de réussites.

Ainsi, Bloom (1979) utilise les concepts de l'intérêt, de l'attitude et de l'autoperception pour décrire les caractéristiques affectives avec lesquelles un enfant aborde une tâche.

Côté (1987) parle de dispositions affectives qu'il décrit à partir d'indices motivationnels comme: l'attention, la participation et la persistance à la tâche. Ces indices sont observables et renseignent sur les dispositions affectives de l'enfant vis-à-vis la tâche demandée.

Selon Côté (1987) l'attention manifeste l'ouverture de l'apprenant aux stimuli présentés. Le manque de participation peut révéler un manque de confiance en soi ou des difficultés à entrer en contact avec l'environnement. Ce peut être une façon pour l'apprenant de manifester qu'il est dépassé par la tâche et qu'il se croit incapable de réaliser ce qui est demandé.

La persistance à la tâche est l'indice par lequel l'apprenant peut acquérir

un sentiment de compétence et de maîtrise de l'environnement. C'est à partir de cet indice que l'enseignante peut prévoir les objectifs qui correspondent aux capacités de concentration de l'enfant.

Les dispositions affectives, lorsqu'elles sont positives, sont un facteur qui favorise l'apprentissage. Par contre, dans le cas d'échecs répétés, elles peuvent interférer dans le processus d'apprentissage et même l'inhiber.

D'une façon plus générale, la réussite contribue à développer la confiance en soi et, ainsi, la capacité de prise en charge responsable de ses apprentissages et la capacité d'établir des contacts d'apprentissages satisfaisants. (Côté 1987, p.68)

C. Les dispositions psychomotrices

En début de scolarisation les habiletés psychomotrices occupent une place importante. En plus d'être préalables aux apprentissages, elles sont le moyen par lequel s'expriment les réponses des enfants dans les différentes tâches présentées en classe. Côté (1987) définit l'habileté motrice comme "*un mode de coordination mentale et musculaire permettant l'exécution d'une action ou d'un comportement.*" (p.70)

Lorsque Côté (1987) parle de dispositions psychomotrices pour un apprentissage, il distingue les habiletés psychomotrices préalables des habiletés psychomotrices instrumentales. Il les décrit comme "*un ensemble de comportements appris ou qui sont le fruit du processus de développement.*" (p.75) Les

habiletés psychomotrices préalables ou instrumentales sont donc des habiletés apprises avant un apprentissage donné ou faisant partie du répertoire d'habiletés de l'individu.

Elles sont soit requises dans l'expression d'une réponse ou encore nécessaires pour réaliser un apprentissage; dans ce cas elles sont dites préalables et considérées "comme une partie constituante" de ce nouvel apprentissage. Lorsque les habiletés psychomotrices sont un moyen parmi d'autres de manifester une performance qui démontre la maîtrise d'un apprentissage, elles sont dites instrumentales. (Côté 1987)

Avec les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, l'enseignante, dans l'organisation des activités, analyse les performances attendues afin d'identifier les habiletés psychomotrices requises. Cette analyse permet de morceler les activités afin de les adapter aux capacités des élèves. C'est le cas d'activités concernant des apprentissages comme l'écriture, l'orthographe et la mathématique où les habiletés psychomotrices sont intégrées à ces performances. En effet, ces apprentissages comportent un processus cognitif, une représentation symbolique et une production graphique appropriée. Il est important pour l'enseignante de réaliser que ces trois niveaux d'habiletés sont parties intégrantes des apprentissages de base. Ultérieurement ces habiletés seront considérées comme des moyens facilitant les apprentissages.

En conclusion, les acquis d'apprentissage sont la base de la réalisation d'autres apprentissages. Les préalables comportent trois aspects: intellectuel, affectif et psychomoteur. En plus d'être pertinents, ils doivent être disponibles. La pertinence de tenir compte des préalables vient du fait que nous visons des objectifs adaptés aux capacités des élèves; ce qui constitue le fondement de la démarche d'apprentissage.

III. L'intervention éducative

Une intervention éducative est conçue et mise en oeuvre en tant que lieu et temps de satisfaction d'un besoin donné par la réalisation d'un apprentissage. Nous décrivons une intervention éducative comme l'ensemble des réalisations concrètes proposées à l'enfant dans lesquelles il agira en vue de réaliser un apprentissage. Ceci revient à dire qu'il y a un enfant mis en présence d'un objet d'apprentissage et une enseignante agissant comme médiatrice.

Chaque type de besoin identifié est mis en relation avec les savoirs théoriques et les acquis d'expérience de l'enseignante. De cette mise en relation découle une «réponse». L'intervention éducative est cette «réponse» élaborée qui découle de la mise en relation des besoins identifiés par l'enseignante chez les élèves avec les savoirs jugés pertinents.

C'est sous forme de résolution de problème que s'illustre une intervention

éducative.

1) L'enfant exprime ses besoins par des comportements. L'enseignante observe, décode et analyse cette expression. Elle cherche à identifier le besoin à satisfaire.

2) L'enseignante fixe un ou des objectifs qui permettront à l'élève, en les atteignant, de réaliser l'apprentissage visé.

3) Une intervention éducative est élaborée. Elle comprend un ensemble d'activités graduées en vue de conduire à l'objectif visé et inclut la mise en place des conditions de réalisation. Le comportement attendu après l'intervention est spécifié dans les étapes y conduisant. L'intervention éducative présente un défi adapté à la capacité des élèves, c'est-à-dire qu'il correspond aux dispositions cognitives, affectives et psychomotrices de l'élève.

4) Les données d'observation n'étant jamais complètes, l'élève étant en évolution constante, des retours en arrière sont faits régulièrement en vue d'ajuster l'intervention.

Dans cette intervention, l'enseignante prend un ensemble de décisions concernant le choix, l'organisation et l'évaluation des activités. Les prises de décisions sont guidées par des éléments fondamentaux comme: 1) la recherche de sens: faire connaître à l'élève le pourquoi de l'activité; 2) le besoin de réussir:

présenter des activités adaptées aux dispositions de départ de l'élève; 3) le besoin de croissance: favoriser le transfert des acquis à d'autres apprentissages. L'enseignante met en place ces éléments en vue d'éveiller, de stimuler et de soutenir l'élève en démarche d'apprentissage. L'intervention en classe se planifie et se prépare, mais l'imprévu fait partie intégrante de son déroulement. (Paré et Laferrière 1985) Cet aspect imprévisible de l'intervention mobilise toutes les ressources de l'enseignante comme personne dans le déroulement des interventions éducatives.

L'éducateur doit découvrir que son outil majeur soit lui-même, que sa réussite passe par sa capacité à s'impliquer dans le présent de la situation scolaire, à accepter et à explorer l'imprévisible qui surgit.
(Ducros 1984, p.143)

C'est à travers cette intervention que l'élève est appelé à faire des choix pertinents; c'est-à-dire des choix qui vont l'amener à satisfaire lui-même ses besoins. C'est en vivant les conséquences de ses actes, dans la mesure du possible, que l'enfant découvre s'il a fait les bons choix. (Glasser 1973) C'est le chemin vers l'autonomie. Ces choix vont se manifester par sa collaboration et dans l'élaboration de sa réponse.

Cette façon de travailler est prometteuse parce qu'elle permet de fixer des objectifs à court terme selon les capacités des élèves. Ainsi, puisque l'on croit que chaque élève possède ses potentialités propres, l'intervention éducative aura pour but le développement de l'enfant dans toutes ses dimensions. Dans cette

démarche, l'élève est comparé à lui-même et les apprentissages aux plans personnel et social sont évalués au même titre que les apprentissages académiques. Chaque progrès, chaque acquis est signalé à l'enfant et constitue autant de base pour la réussite. C'est sur ces croyances que s'élabore l'intervention éducative.

Cette action est complexe. Entreprendre de comprendre toute la réalité est peut-être ambitieux. Cependant, il est très possible de reconnaître cette complexité en étant consciente que la situation d'intervention fait appel à toutes les composantes de l'enseignante à savoir: ses connaissances, ses émotions, ses valeurs et son intuition. (Abraham 1984)