

Représentation et influence de l'éducation cognitive sur la pratique d'enseignants de Segpa

Laurent Cosnefroy, Rariba Mezzi, Frédérique Cuisinier

DANS LA NOUVELLE REVUE DE L'ADAPTATION ET DE LA SCOLARISATION 2007/2 N° 38 , PAGES 157 À 167
ÉDITIONS INSEI

ISSN 1957-0341

DOI 10.3917/nras.038.0157

Date de mise en ligne : 04/06/2015

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2007-2-page-157?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour INSEI.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

Représentation et influence de l'éducation cognitive sur la pratique d'enseignants de Segpa

Laurent COSNEFROY

Maître de conférences en sciences de l'éducation, IUFM de Rouen

Rariba MEZZI

Université Paris-X

Frédérique CUISINIER

Maître de conférences en psychologie,

Université Paris-X

Résumé : 50 enseignants de Segpa ont été interrogés par questionnaire afin de connaître l'impact de la psychologie cognitive et de l'éducation cognitive sur leurs pratiques pédagogiques. Si les programmes d'éducation cognitive, tels que le PEI et les ARL, sont très peu utilisés, certains des concepts qui leur sont associés (médiation, conflit socio-cognitif) semblent avoir un peu plus d'impact sur les pratiques. Les concepts issus de la psychologie cognitive restent difficiles d'accès, ce qui conduit à s'interroger, en conclusion, sur les modalités de formation requises pour parvenir à une véritable appropriation de ces derniers par les enseignants.

Mots-clés : Éducation cognitive - Formation des enseignants - Remédiation cognitive.

INTRODUCTION

L'éducation cognitive s'intéresse à la transmission des outils du fonctionnement intellectuel. Elle vise à améliorer l'efficacité intellectuelle en faisant acquérir, ou en optimisant, les processus cognitifs impliqués dans la compréhension, le raisonnement, l'apprentissage. L'univers théorique de référence est celui de la psychologie cognitive et du développement. On parle aussi souvent de remédiation cognitive. La terminologie n'est pas totalement stabilisée, remédiation et éducation étant utilisées soit comme synonymes, soit différenciées. Nous nous rangerons à l'usage proposé par Loarer (1998), qui suggère de réserver le terme de remédiation cognitive pour des interventions destinées à corriger des déficits cognitifs. On s'intéresse dans ce cas à des personnes qui n'ont pu se développer cognitivement de façon optimale (par exemple des personnes retardées mentales). Dans le cas de l'éducation cognitive, il s'agit plutôt de travailler avec des personnes qui, sans présenter au sens strict de déficit développemental, ont malgré tout besoin d'améliorer sensiblement leurs performances intellectuelles.

Quoi qu'il en soit des termes utilisés, l'objectif visé peut se résumer en une formule bien connue des enseignants : apprendre à apprendre. Le courant de l'éducation cognitive a en effet suscité un grand intérêt dans le monde éducatif à partir du milieu des années quatre-vingt, particulièrement auprès des enseignants travaillant dans le cadre de l'adaptation et de l'intégration scolaires. C'est à cette époque que les deux programmes-phares de l'éducation cognitive, le Programme d'enrichissement instrumental (PEI) de Reuven Feuerstein et les Ateliers de raisonnement logique (ARL) de Pierre Higelé, montent en puissance. C'est à cette époque aussi que Britt-Mari Barth (1987) publie un ouvrage dont le retentissement sera énorme, ou que Antoine de La Garanderie, sans aucune référence à la psychologie cognitive mais bien dans le même but d'améliorer les démarches de pensée, fait connaître, avec le succès que l'on sait, la gestion mentale (La Garanderie, 1984). Les deux derniers auteurs tentent de développer chez l'apprenant une *démarche formalisée d'apprentissage* (Sorel, 1992) mise en œuvre à partir des leçons et des devoirs auxquels est confronté l'élève. Il n'est donc pas nécessaire de prévoir un matériel particulier, à la différence du PEI et des ARL qui sont constitués d'exercices spécifiques de type papier-crayon¹ dont les contenus sont relativement indépendants des programmes scolaires. Ceci illustre bien la perspective centrale de ces méthodes qui consiste à doter d'emblée l'apprenant de processus de pensée généraux sans passer par l'acquisition de connaissances propres à une discipline (Loarer, 1998 ; Sorel, 1992). C'est bien au contraire parce qu'il possède des processus de pensée efficaces que l'apprenant pourra améliorer ses apprentissages disciplinaires. Les ARL et le PEI se différencient par leurs références théoriques. Les premiers se réfèrent explicitement à la théorie piagétienne et l'organisation de la méthode en porte très nettement la marque. Les exercices sont séparés en deux niveaux, concret et formel, et visent à l'acquisition d'opérations logiques telles que la catégorisation, la sériation, la proportionnalité, l'implication, la combinatoire. L'objectif du PEI est formulé autrement. Il s'agit de corriger les fonctions cognitives déficientes, c'est-à-dire les pré requis de l'organisation de la pensée et de l'apprentissage. Ces pré requis interviennent pour recueillir efficacement les données, opérer sur elles (comme dans les ARL, on retrouvera des exercices entraînant à la catégorisation) mettre en forme et communiquer ce qui a été élaboré. La référence majeure de Feuerstein est Vygotski à partir duquel il développe le concept de médiation, clé de voûte de son cadre théorique.

L'efficacité supposée de ces méthodes ne tient pas seulement au choix des exercices, elle dépend tout autant de la façon dont l'intervenant, appelé généralement médiateur, va travailler les exercices avec les sujets. Une méthode de remédiation cognitive est à la fois, et indissociablement, un ensemble d'exercices et un mode d'intervention. Au-delà des différences dans les exercices et les cadres théoriques qui les inspirent, beaucoup de convergences se font jour lorsqu'on s'intéresse au mode d'intervention. Rappelons, à la suite de Paour et de Cèbe (1999), quelques principes communs qui structurent les séances. Le médiateur est attentif au fonctionnement plus qu'au résultat. Il en résulte que la compréhension des erreurs est un objectif essentiel, de sorte que l'activité des sujets est sollicitée en permanence pour prendre conscience

1. Une version informatisée des ARL a vu le jour par la suite.

des erreurs effectuées et les comprendre et, plus généralement, pour développer une réflexion critique d'ordre métacognitif. Les sujets sont confrontés à des tâches complexes qui provoquent conflit et déstabilisation. Les séances alternent travail individuel et travail de groupe, ce qui permet une confrontation des points de vue (conflit socio-cognitif) et une aide mutuelle.

À cette première phase de vif intérêt pour l'éducation cognitive a succédé une phase plus distanciée, où l'on a commencé à s'interroger sur les effets réels des dispositifs. La parution de l'ouvrage de Loarer *et al.* (1995) est sans doute un bon repère pour situer le début de cette seconde période, qui signe incontestablement un reflux de l'éducation cognitive. Il est probable que l'immense intérêt soulevé par celle-ci a suscité beaucoup d'espoirs, trop sans doute. Corollaire de l'engouement initial, la déception devient ainsi inévitable, alimentée par les évaluations du PEI (Loarer *et al.*, 1995) et des ARL (Chartier, 1996) effectuées auprès d'adultes en formation à l'AFPA. Le mérite de ces évaluations est de poser clairement la nécessité de construire un dispositif spécifique pour évaluer les effets d'une méthode. Le bilan de ces évaluations, tant pour le PEI que pour les ARL, est décevant. On ne peut pas conclure à l'absence d'effets, mais ceux-ci se manifestent dans des situations proches des exercices. Le transfert des acquis vers des situations professionnelles n'est pas au rendez-vous. Les stagiaires ayant bénéficié des ARL et du PEI se retrouvent alors au même niveau que les stagiaires non entraînés. Ces évaluations ont été critiquées par Cèbe (2000) au nom de deux arguments. Les entraînements proposés sont courts, rendant peu probables l'acquisition de compétences et, a fortiori, de transferts. En outre, ces évaluations ne prennent pas en compte la qualité de la médiation effectuée par les enseignants. Or si l'on veut mesurer l'efficacité d'une méthode, il convient d'abord de s'assurer que les enseignants l'appliquent en respectant les prescriptions des concepteurs.

Ce reflux ne signifie pas pour autant une disparition totale. Nous sommes vraisemblablement entrés dans une troisième phase où les principes et les méthodes de l'éducation cognitive, tout en revenant à une place plus modeste, s'inscrivent dans le paysage de la formation et apparaissent comme une ressource, parmi d'autres, éventuellement intéressantes avec certains élèves. Sur le front de la recherche, on semble assister à une évolution du même ordre. Les publications dans ce domaine se sont ralenties. Les plus récentes en France s'organisent autour des travaux de Sylvie Cèbe, qui a utilisé, en obtenant des résultats remarquables, une partie du Programme d'éducation cognitive de Carl Haywood avec des enfants de grande section de maternelle (Cèbe, 2000). Deux dispositifs ont ensuite été créés en collaboration avec Roland Goigoux et Jean-Louis Paour : l'un concerne l'apprentissage de la catégorisation (Cèbe *et al.*, 2002), l'autre le développement des compétences phonologiques (Goigoux *et al.*, 2004). En ce qui concerne le second degré, l'un d'entre nous a plus particulièrement travaillé à construire un cadre d'intervention adapté à des élèves qui, sans être en échec, sont confrontés à des difficultés scolaires résultant pour l'essentiel de démarches de pensée peu adaptées (Cosnefroy, 1996, 1999, 2001).

Aujourd'hui, alors que nous sommes loin de l'enthousiasme des débuts, qu'en est-il de l'impact de l'éducation cognitive et, à travers elle, de la psychologie cognitive

et du développement sur la pratique des enseignants spécialisés ? Quelles sont les représentations et les attentes que les enseignants spécialisés développent à l'égard de l'éducation cognitive, et, plus largement, de la psychologie cognitive ? Afin d'apporter quelques éléments de réponses à ces questions, l'une d'entre nous a mis en œuvre une enquête auprès d'enseignants spécialisés de Segpa situées dans les Hauts-de-Seine. L'échantillon était composé de 50 personnes (34 femmes et 16 hommes), parmi lesquelles 39 professeurs des écoles et 11 titulaires du Capsais option F. Toutes les personnes sollicitées ont accepté de répondre. Le questionnaire était divisé en quatre parties : la connaissance de l'éducation cognitive, l'utilisation des concepts de l'éducation cognitive et de la psychologie cognitive, la définition des objectifs de la pratique enseignante et l'intérêt des recherches en psychologie cognitive pour l'enseignant. Nous rendrons compte pour chaque rubrique des résultats les plus saillants. Les nombres utilisés renvoient toujours aux effectifs (aisément transformables en pourcentages puisque l'effectif total est de 50).

ANALYSE DES RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE

Connaissance et mise en œuvre de l'éducation cognitive

Il était demandé aux enseignants s'ils avaient déjà étudié ou abordé le thème de l'éducation cognitive, que ce soit en formation, par eux-mêmes ou avec d'autres collègues. Trente-sept enseignants ont étudié l'éducation cognitive. Parmi eux figurent dix des onze titulaires du Capsais. Dans le groupe des enseignants ne connaissant pas l'éducation cognitive, on comptabilise la moitié (huit sur quinze) des professeurs des écoles âgés de moins de trente ans, dont la formation est récente. Cela tendrait à indiquer que l'éducation cognitive n'est pas (ou plus ?) un thème abordé de façon systématique au cours de la formation des professeurs des écoles. En revanche, il semble l'être davantage au cours de l'année de spécialisation.

Les enseignants connaissant l'éducation cognitive se répartissent en deux groupes : vingt-sept d'entre eux ont reçu une initiation, la plupart du temps au cours de leur formation. Dix se sont formés à des méthodes spécifiques : le PEI (6), les ARL (1), les ARL et le PEI (1), plus deux autres méthodes non précisées. L'écart entre le PEI et les ARL n'est pas surprenant, le premier ayant été étroitement associé aux Segpa dès son introduction en France, alors que les seconds ont davantage ciblé un univers professionnel et trouvé leur public du côté des lycées professionnels. On n'observe aucun lien entre être formé à une méthode de remédiation et être titulaire du Capsais.

Cependant, en croisant ces réponses avec celles concernant l'utilisation effective d'outils de remédiation cognitive, on s'aperçoit que huit des dix personnes formées utilisent peu ou pas du tout ces outils. Dans le même ordre d'idée, à une question demandant d'indiquer les trois supports pédagogiques utilisés le plus souvent, quatre enseignants seulement citent les méthodes de remédiation cognitive. Curieusement, ces quatre personnes ne figurent d'ailleurs pas parmi les dix formées. Il est clair que, même en étant formé, l'utilisation effective de méthodes de remédiation cognitive reste faible. Peut-être cet écart traduit-il une déception : les effets attendus ne sont pas au rendez-vous, et cela d'autant plus que les attentes initiales ont été fortes à

l'égard de l'outil, ce qui a été particulièrement le cas pour le PEI et les ARL. Il est possible aussi d'y lire en négatif l'effet du dispositif de formation. La mise en œuvre de la méthode est plus facile lorsqu'on est soi-même en formation. On peut bénéficier en effet de la dynamique du groupe de formation, par exemple pour retravailler au cours des sessions de formation les questions suscitées par la pratique. Une fois seul, la mise en œuvre pourrait être moins simple du fait que l'on ne bénéficie plus du support du groupe. Cette dimension nous paraît particulièrement importante concernant une pratique sensiblement différente de la pratique enseignante habituelle, qui peut confronter à une certaine solitude, à un sentiment d'isolement que ne vient plus rompre l'appartenance à un groupe de formation.

Si l'utilisation des méthodes ou des supports est faible, l'utilisation d'un vocabulaire ancré dans la psychologie et l'éducation cognitives semble plus importante. En atteste une question dans laquelle il était demandé quelle était la situation d'apprentissage la plus utilisée dans la pratique. Quarante enseignants seulement ont répondu conformément à la consigne (huit ont proposé plusieurs réponses et deux n'ont pas répondu). La confrontation directe aux supports est la plus souvent mentionnée (12), suivie de la médiation (10), du conflit socio-cognitif (6), de la discussion en groupe (5), du tutorat (4), de l'imitation (2) et enfin du jeu de rôles (1). Notons que dans les huit réponses restantes (citant plusieurs situations), le conflit socio-cognitif apparaît six fois, la médiation cinq et l'imitation seulement une fois. La médiation, concept issu de la psychologie du développement (Bruner) et dont la diffusion doit beaucoup à Feuerstein, est un concept qui semble avoir circulé de la recherche à la pratique. Il resterait bien entendu à examiner quel est ou quels sont les sens qui lui sont attribués et de quelle façon, par exemple, il renvoie aux critères de médiation énoncés par Feuerstein. On pourrait faire la même remarque, dans une moindre mesure, pour le conflit socio-cognitif. Un peu moins populaire que la médiation (12 occurrences au total contre 15) et, surtout, étant plus souvent cité que la médiation en association avec d'autres situations d'apprentissage, le conflit socio-cognitif, issu des travaux en psychologie sociale développementale de Mugny, Doise et Perret-Clermont (1976), semble lui aussi inspirer de façon non négligeable la pratique pédagogique. Le sens attribué au conflit socio-cognitif est sans doute moins ambigu, dans la mesure où les enseignants pouvaient choisir entre discussion en groupe et conflit socio-cognitif. Choisir le conflit socio-cognitif ce n'est donc pas simplement signifier que l'on fait discuter les élèves sur leurs réponses. En revanche, on observe très peu de références à l'imitation et, de surcroît, elles sont le fait de personnes n'ayant pas été sensibilisée à l'éducation cognitive. Or l'imitation est un concept beaucoup plus lié qu'il n'y paraît à la médiation, du moins à une conception vygotkienne de la médiation. En collaborant avec l'adulte l'enfant est plus intelligent que lorsqu'il se livre à un travail autonome, il peut alors réussir des tâches qui se situent dans sa zone de proche développement. Mais que signifie collaborer avec l'adulte ? La réponse de Vygotski (1985) est très claire : « *l'élément central pour toute la psychologie de l'apprentissage est la possibilité de s'élever dans la collaboration avec quelqu'un à un niveau intellectuel supérieur, la possibilité de passer, à l'aide de l'imitation, de ce que l'enfant sait faire à ce qu'il ne sait pas faire* » (c'est nous qui soulignons). L'imitation, loin d'être une démarche passive, est un indice des potentialités de la

personne car, ajoute Vygotski, « pour imiter il faut que j'aie une certaine possibilité de passer de ce que je sais faire à ce que je ne sais pas faire ». Bruner (1983) accorde également une place importante à l'imitation, via les paramètres de l'échafaudage dont l'un, précisément, consiste à proposer des démonstrations et à styliser l'action, c'est-à-dire à présenter des schémas d'actions, des solutions possibles que l'enfant ou l'adolescent peut reproduire. Dans une perspective piagétienne il en va tout autrement. Le médiateur ne s'interpose pas entre la personne et l'environnement. Il agit de façon plus indirecte, en créant des conditions favorables, en aménageant l'environnement afin que l'action de la personne sur cet environnement soit, potentiellement, la plus constructive possible.

L'éducabilité de l'intelligence

Le tableau ci-dessous indique la ventilation des réponses (sur une échelle en 7 points allant de *pas du tout d'accord* à *tout à fait d'accord*) à la question « *Est-ce que vous êtes d'accord avec l'idée que l'intelligence est éducable, quels que soient l'âge et le niveau de fonctionnement cognitif manifesté* ».

	Pas du tout d'accord à peu d'accord	Moyennement d'accord à assez d'accord	D'accord à tout à fait d'accord
Non formés ou non initiés	3	5	5
Initiés		10	17
Formés		4	6

Tableau I : Adhésion au postulat de l'éducabilité de l'intelligence.

Globalement on constate une adhésion au postulat de l'éducabilité de l'intelligence. On notera néanmoins que la connaissance de l'éducation cognitive incite à adhérer d'autant plus fortement à ce postulat (mais la différence n'est pas statistiquement significative). Si cette idée semble acquise, il ne faut pas oublier que, sur le plan de la recherche, son opérationnalisation n'est pas des plus simples. Démontrer que l'intelligence est éducable signifie construire une intervention qui doit satisfaire à trois critères : amélioration des performances dans les tests d'intelligence, persistance des effets sur le long terme, transfert des acquisitions (Loarer, 2003). Les évaluations menées sur le PEI et les ARL (Loarer *et al.*, 1995 ; Chartier, 1996) n'ont pas été probantes de ce point de vue, mais il est vrai, comme cela a été rappelé en introduction, qu'on peut contester leur validité. Plus récemment les travaux de Cèbe (2000) ont montré de façon convaincante qu'il était effectivement possible d'obtenir des effets à long terme et un transfert des acquisitions. C'est également le cas du programme Case (Cognitive Acceleration through Science Education) de Adey et Shayer (1993), dont l'originalité est de s'appuyer sur un contenu bien précis, les sciences physiques et les sciences naturelles. De même Klauer (1998), à partir d'un entraînement ciblé sur le raisonnement inductif, fait état de résultats stables et transférables. Il est dommage qu'aucune adaptation française de ces deux programmes ne soit disponible actuellement.

Les objectifs de l'enseignement en Segpa

L'impact d'une initiation ou d'une formation à l'éducation cognitive pourrait se révéler dans la hiérarchie des objectifs assignés à l'enseignement. Séparant les processus intellectuels des contenus sur lesquels ces processus opèrent, la première vague des méthodes de remédiation cognitive a privilégié un travail décontextualisé sur les opérations intellectuelles. Le PEI et les ARL, ont ainsi été associés à des instruments sans contenus visant à transmettre les outils de la pensée indépendamment de contenus spécifiques, contribuant à installer l'idée que la transmission de connaissances disciplinaires est secondaire. L'un des effets de l'éducation cognitive pourrait être de conduire à une perception moins importante des contenus disciplinaires. Afin de vérifier cette hypothèse, il était proposé une liste de sept objectifs que l'on demandait de classer par ordre hiérarchique, du plus important au moins important. Par souci de lisibilité, nous avons regroupé les réponses en trois catégories.

	Rangs 1-2	Rangs 3-4	Rangs 5-7
Transmettre des savoirs disciplinaires	7	17	26
Transmettre des processus de pensée	7	24	19
Faciliter la prise de conscience des capacités et les valoriser	34	11	5
Prendre conscience des règles de vie d'un groupe	15	19	16
Travailler en groupe	3	9	38
Restaurer l'image de l'école	4	5	41
Restaurer une meilleure estime de soi	31	14	5

Tableau II: Rangs attribués (en effectifs) aux différents objectifs de l'enseignement.

Ce tableau met clairement en évidence la subordination des objectifs cognitifs aux objectifs conatifs. Transmettre des savoirs ou des processus de pensée apparaissent en effet rarement en rang 1. En revanche, restaurer l'image de soi et permettre aux élèves de prendre conscience de leurs capacités apparaissent de très loin comme les objectifs prioritaires. On pourrait penser que ces objectifs sont étroitement liés, puisque prendre conscience de ses capacités semble un levier privilégié pour restaurer l'image de soi. C'est en partie vrai seulement. L'analyse des réponses montre que les classements sont contigus dans un peu plus de la moitié des cas seulement. Pour 23 enseignants ces deux objectifs sont séparés d'au moins deux places, et parfois bien plus (rang 1, rang 5, configuration observée trois fois). Si l'on examine la répartition des réponses en tenant compte de la variable connaissance de l'éducation cognitive, on observe une différence significative statistiquement. Conformément à ce que nous pressentions, la transmission des savoirs est jugée moins prioritaire pour ceux connaissant l'éducation cognitive. Deux enseignants sur 37 la classent parmi les deux objectifs les plus importants, alors qu'ils sont 5 sur 13 à le faire parmi ceux ne connaissant pas l'éducation cognitive (χ^2 dl=1, = 6,2, $p < .02$, correction de Yates). Pour autant, cette relégation des savoirs disciplinaires ne se réalise pas au profit d'une valorisation spécifique de la transmission des

processus de pensée, c'est simplement l'ordre entre contenus et processus qui est inversé dans les deux groupes.

Le lien entre la recherche et la pratique : l'apport de la psychologie cognitive

Quatre questions exploraient ce thème. L'une d'elles, concernant uniquement les 37 enseignants initiés ou formés à l'éducation cognitive, demandait dans quelle mesure il était facile d'appliquer les concepts de l'éducation cognitive. Sur les 35 répondants, 20 considèrent que leur application est assez difficile à très difficile, 10 moyennement difficile et 5 assez facile. À la question « *pensez-vous que les outils de remédiation cognitive sont mieux construits lorsqu'ils sont conçus à partir des données de la recherche ou lorsqu'ils sont conçus à partir de la pratique des enseignants ?* », on ne trouve que trois enseignants pour penser qu'il vaut mieux les concevoir à partir de la recherche. Les résultats à ces deux questions nous semblent converger dans la mesure où ils montrent à quel point la circulation entre la théorie et la pratique reste problématique. Les concepts demeurent peu mobilisables dans la pratique, et seule une référence à la pratique des enseignants semble garantir l'efficacité des programmes de remédiation cognitive. Sur ce point, on ne note aucune différence entre les enseignants initiés ou formés à l'éducation cognitive.

Enfin, deux questions sondaient l'attitude et les attentes à l'égard de la psychologie cognitive. En ce qui concerne les attentes, il s'agissait de répondre sur une échelle allant de très peu à énormément à la question suivante : « *Pensez-vous que les recherches en psychologie cognitive peuvent vous aider dans votre pratique d'enseignant ?* ». La question « *Êtes-vous réceptif aux recherches de psychologie cognitive ?* » (trois modalités de réponses : non pas du tout ; avec réticence ; oui tout à fait) explorait l'attitude. 48 enseignants ont répondu à ces deux questions. Les réponses sont totalement indépendantes d'une part de l'âge ou de l'ancienneté des enseignants, d'autre part, du fait d'avoir été initié ou formé à l'éducation cognitive. Le croisement des réponses donne le tableau ci-dessous :

Attentes Attitudes	Peu ou très peu	Moyennement	Assez à énormément
Oui, tout à fait	1	20	
Avec réticence	2	6	13
Non, pas du tout	2	2	2

Tableau III : Croisement des attentes et des attitudes (réponses indiquées en effectifs).

La lecture du tableau conduit à distinguer trois groupes. Deux sont marqués par la cohérence de l'attitude et des attentes. L'un (20 personnes) est constitué d'enseignants ayant une attitude positive et de réelles attentes à l'égard de la psychologie cognitive ; l'autre est formé d'enseignants peu ou pas ouverts à la psychologie cognitive et ayant peu ou assez peu d'attentes à son égard (12 personnes). Plus intéressant est le troisième groupe ², marqué par l'ambivalence : une réticence certaine envers

2. Colonne 3, lignes 2 et 3.

la psychologie cognitive qui s'accompagne néanmoins d'attentes assez fortes (15 personnes). Au-delà d'une certaine distance à l'égard de la psychologie cognitive, tout se passe comme si, finalement, ces personnes restaient en attente d'être convaincues.

CONCLUSION

Résumons les principales tendances qui émergent à partir de ces résultats. L'un des principaux enseignements est qu'il convient de distinguer entre les dispositifs de remédiation cognitive et les concepts qui les inspirent. Du côté des dispositifs, le constat est sans appel. Les méthodes de remédiation cognitive sont très peu utilisées, et les personnes qui se sont formées au PEI ou aux ARL semblent ne plus utiliser prioritairement ces supports. En revanche, des concepts sous-tendant l'utilisation de ces méthodes (la médiation, le conflit socio-cognitif) irriguent davantage les pratiques, même s'ils ne sont évoqués que par une minorité d'enseignants. Sans doute est-ce dû au fait qu'en majorité l'application des concepts issus de l'éducation cognitive est jugée plutôt difficile. Cela conduit à s'interroger sur la façon dont on peut aborder l'éducation cognitive en formation. On peut se demander si adopter une démarche générale de présentation des objectifs et des principes mis en œuvre dans les méthodes de remédiation cognitive n'est pas voué à l'échec. Enseigner des principes et des modes d'intervention, sans être tributaire de supports spécifiques (et ainsi contourner le problème de la formation à une méthode), n'est-ce pas finalement s'exposer à rester à un niveau trop abstrait où les connaissances acquises n'arrivent pas à s'organiser de façon fonctionnelle en vue d'un but spécifique à atteindre (Bastien & Bastien-Toniazzo, 2004) ? À travers l'utilisation de concepts tels que la médiation et le conflit socio-cognitif se mesure aussi l'influence de la psychologie cognitive. On notera qu'une grande majorité des enseignants interrogés est ouverte à la psychologie cognitive ou, tout en manifestant parfois certaines réticences, a malgré tout des attentes à son égard. L'image de la psychologie cognitive, associée à une « cognition froide » centrée exclusivement sur les opérations de pensée, n'est sans doute pas étrangère à ces réticences. Dans de nombreux domaines pourtant, la recherche en psychologie cognitive et du développement prend en compte la dimension conative des conduites et s'efforce d'intégrer les représentations de soi, les émotions et les buts qui interviennent dans les conduites des sujets. C'est donc aussi ces aspects de la psychologie cognitive qu'il convient de diffuser plus largement en formation. Il n'en reste pas moins, et c'est également l'un des enseignements de cette enquête, que la coupure entre la recherche et la pratique des enseignants demeure importante. Ce problème dépasse le seul cas de la psychologie cognitive, il vaut aussi pour les sciences de l'éducation (Gauthier, 1997). Une partie de la réponse est du côté des chercheurs dans un engagement plus fort concernant la diffusion et la valorisation de la recherche, mais aussi dans l'adoption d'une posture qui vise à montrer que la recherche est plus porteuse d'implications pour la pratique que d'applications directes. Les résultats de recherche ne peuvent se transformer *ipso facto* en prescriptions pour la pratique enseignante, et le plus grand danger pour les chercheurs serait de se mettre en *position haute* (Watzlawick *et al.*, 1972) à l'égard des enseignants. La recherche en éducation et en psychologie ouvre des

perspectives et indique des directions prometteuses, à charge pour l'enseignant, en fonction du contexte dans lequel il exerce et de sa propre culture professionnelle, de transformer ces perspectives en pratiques effectives singulières. Tout ceci, enfin, doit nous inciter à une réflexion plus globale sur les dispositifs de formation des enseignants et sur les modalités à mettre en œuvre pour faciliter la circulation entre la recherche et la pratique enseignante.



Références bibliographiques

ADEY (P.) & SHAYER (M.), « An exploration of long-term far-transfer effects following an extended intervention program in the high-school science curriculum », *Cognition and Instruction*, n° 11, 1993, p. 1-29.

BARTH (B.-M.), *L'apprentissage de l'abstraction*, Retz, Paris, 1987.

BASTIEN (C.) & BASTIEN-TONIAZZO (M.), *Apprendre à l'école*, Armand Colin, Paris, 2004.

BRUNER (J.), « Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème », in J. BRUNER, *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Puf, Paris, 1983.

CÈBE (S.), *Développer la conceptualisation et la prise de conscience métacognitive à l'école maternelle : effets sur l'efficacité scolaire du CP au CE2. Une contribution à la prévention scolaire des élèves de milieux populaires*. Thèse non publiée, Université de Provence, 2000.

CÈBE (S.), PAOUR (J.-L.) & GOIGOUX (R.), *Catégo, un imagier pour apprendre à catégoriser*, Hatier, Paris, 2002.

CHARTIER (D.), « An evaluation of two cognitive learning methods in adults on prequalification schemes: Logo and logical reasoning workshops (ARL) », *European Journal of Psychology of Education*, 11, n° 4, 1996, p. 612-637.

COSNEFROY (L.), *Méthodes de travail et démarches de pensée*, De Boeck, Bruxelles, 1996.

COSNEFROY (L.), « Le besoin de conforter l'estime de soi : un frein au développement de la métacognition », *Psychologie et Éducation*, 37, 1999, p. 87-98.

COSNEFROY (L.), « Un cadre d'intervention pour aider des adolescents rencontrant des difficultés d'apprentissage », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, n° 2, 2001, p. 155-171.

DOISE (W.), MUGNY (G.) & PERRET-CLERMONT (A.-N.), « Conflit de centrations et progrès cognitifs », *Bulletin de Psychologie*, 29, 1976, p. 199-204.

GAUTHIER (C.), *Pour une théorie de la pédagogie ; recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, De Boeck, Bruxelles, 1997.

GOIGOUX (R.), CÈBE (S.) & PAOUR (J.-L.), *Phono. Développer les compétences phonologiques en grande section et début de CP*, Hatier, Paris, 2004.

KLAUER (K.J.), « Entraîner le raisonnement inductif chez les enfants en difficulté d'apprentissage et ayant un retard mental léger », in F. P. BÜCHEL, J.-L. PAOUR, Y. COURBOIS, & U. SCHARNHORST (Eds.), *Attention, mémoire, apprentissage : études sur le retard mental*, p. 99-118, Éditions SZH/SPC, Bienne, 1998.

LA GARANDERIE (A.), *Les profils pédagogiques. Discerner les aptitudes scolaires*, Éditions Le Centurion, Paris, 1984.

LOARER (E.), « L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser », *Revue Française de Pédagogie*, n° 122, 1998, p. 121-161.

LOARER (E.), « Cognitive training for individuals with deficits », in R. STERNBERG, J. LAUTREY & T. LUBART (Eds.), *Models of intelligence. International perspective*, p. 243-260, APA, Washington, 2003.

LOARER (E.), CHARTIER (D.), HUTEAU (M.) & LAUTREY (J.), *Peut-on éduquer l'intelligence ? L'évaluation d'une méthode d'éducation cognitive*, Peter Lang, Berne, 1995.

PAOUR (J.-L.) & CÈBE (S.), « L'éducation cognitive », in P. A. DOUDIN, D. MARTIN & O. ALBANESE, Eds., *Métacognition et éducation*, p. 107-139, Peter Lang, Berne, 1999.

SOREL (M.), « Peut-on classer les méthodes d'éducabilité cognitive ? », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 21, n° 1, 1992, p. 75-105.

VYGOTSKI (L.), *Pensée et langage*, Éditions sociales, Paris, 1985.

WATZLAWICK (P), HELMICK BEAVIN (J.) & JACKSON (D.), *Une logique de la communication*, Le Seuil, Paris, 1972.