ASp

la revue du GERAS

11-14 | 1996

Actes du 17e colloque du GERAS

Croyance, idéologie et apprentissage

Des valeurs morales telles que l'optimisme, l'enthousiasme et l'espoir peuvent-elles avoir un impact mesurable scientifiquement sur le développement cognitif des apprenants ?

Marie-Françoise Joncheray

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/asp/3566>

DOI : 10.4000/asp.3566

ISSN : 2108-6354

Éditeur

Groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 1996

Pagination : 281-286

ISSN : 1246-8185

Référence électronique

Marie-Françoise Joncheray, « Croyance, idéologie et apprentissage », *ASp* [En ligne], 11-14 | 1996, mis en ligne le 09 mai 2013, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/asp/3566> ; DOI : 10.4000/asp.3566

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.

Tous droits réservés

Croyance, idéologie et apprentissage

Des valeurs morales telles que l'optimisme, l'enthousiasme et l'espoir peuvent-elles avoir un impact mesurable scientifiquement sur le développement cognitif des apprenants ?

Marie-Françoise Joncheray

- 1 L'enseignant de langue se trouve confronté à un éternel : comment susciter chez les apprenants le désir d'apprendre et comment, à l'issue d'une séquence d'apprentissage, mesurer chez eux des progrès significatifs ? C'est en effet une source constante d'étonnement et d'interrogations que de constater que des êtres humains apparemment doués de facultés de raisonnement et d'une intelligence « normale » n'ont pas réussi au bout de nombreuses années d'enseignement à maîtriser une langue dont l'acquisition semble pourtant être à leur portée.
- 2 À travers les enthousiasmes et les découragements, les efforts pour comprendre échecs et réussites et pour construire un système cohérent d'explications à travers les réflexions sur la meilleure méthodologie à appliquer pour faciliter l'acquisition de la langue, c'est la même interrogation comment faire progresser de manière satisfaisante et mesurable les apprenants qui nous sont confiés ?
- 3 L'histoire de la pédagogie nous montre qu'il n'existe pas de réponse universelle à cette question et que ce qui domine sur ce sujet, ce sont avant tout des problèmes sans solution. Les expériences individuelles donnent quelquefois un espoir fou : la solution des problèmes pédagogiques semble alors être à portée de théorie. Mais comment ériger en théorie une expérience isolée ? La pratique est là pour nous rappeler à la modestie, le plus souvent grâce à un échec retentissant dans des circonstances similaires à celles qui avaient précédemment induit une réussite.

La foi en tant que système théorique

- 4 Pourtant une équipe de chercheurs a fait paraître un recueil d'articles sous le titre *À la recherche du potentiel d'apprentissage* (Garbo & Lebeer 1994) qui apporte une bouffée d'oxygène dans l'univers des systèmes d'enseignement et d'apprentissage.
- 5 Ces articles sont basés sur la théorie de la modifiabilité structurelle cognitive du professeur Feuerstein. Non seulement ils donnent aux enseignants une belle leçon d'optimisme, mais de plus cette théorie permet de vérifier scientifiquement ce que bien des formateurs sentaient déjà intuitivement, c'est-à-dire qu'il est toujours possible d'améliorer le développement intellectuel des apprenants qui nous sont confiés.
- 6 Feuerstein croit que l'être humain peut être modifié, et qu'il peut se modifier lui-même. La foi soulève les montagnes, dit-on : ainsi, si vous croyez vraiment que vous pouvez sortir d'échec un apprenant dont vous avez la responsabilité, vous réussirez, il réussira. Si vous vous battez pour vos élèves, si vous croyez réellement que modifier leur potentiel intellectuel est à votre portée, vous aurez alors la persévérance nécessaire pour les mener au bout des obstacles à franchir. Feuerstein rejette la notion de quotient intellectuel qui est contraire à toute idée de progrès dans son déterminisme outrancier. Tout sujet est selon lui modifiable de façon structurelle et que soit son âge, son milieu social ou son étiologie.
- 7 Pour Feuerstein, l'être humain est confronté à deux besoins contradictoires et antagonistes : le besoin d'exister, et donc de s'inscrire dans la continuité et celui de vivre, et donc de changer. Dans la vie moderne, c'est le sentiment de discontinuité qui domine et ceci peut mettre en péril la vie humaine. C'est alors que la médiation, ou transmission culturelle peut jouer un rôle central dans la création de la flexibilité et de la plasticité mentale.

Le credo du maître-médiateur

- 8 L'optimisme pour Feuerstein est un choix, un choix de vie. Le rôle du formateur est de faire prendre conscience à l'individu qu'il a un potentiel, de lui donner l'espoir qu'il possède un cerveau qui peut être utile, développé et mis au service de buts positifs dans la vie, orienté vers les sentiments et les valeurs de l'esprit.
- 9 Le maître apparaît alors dans un rôle de médiateur. Il doit se convaincre que l'optimisme, le dynamisme et la joie de vivre sont des valeurs transmissibles, tout autant que des valeurs négatives : « ils sont tous nuls », « ils ne comprennent rien » est tout aussi efficace pour ne rien réussir auprès des apprenants que le fait de porter sur eux un regard optimiste pourra aboutir à un résultat positif. Croire que celui qui apprend va progresser, et qu'il peut apprendre, quels que soient ses handicaps est la condition nécessaire du succès.
- 10 Il en est de même en ce qui concerne les conditions de travail : effectifs surchargés, conditions matérielles difficiles sont souvent pour les formateurs une bonne excuse pour baisser les bras. Si on ne saurait nier que de bonnes conditions de travail facilitent la tâche de chacun, et que travailler dans un cadre agréable favorise les apprentissages, l'attitude optimiste néanmoins consiste à croire que, quels que soient les moyens mis à la disposition de l'enseignant, quelle que soit la situation, ils peuvent être profitables.

- 11 Il faut enfin que le maître croie en lui-même et en sa propre capacité à faire changer les choses, et pour ce faire, qu'il agisse.

Un regard optimiste sur l'apprenant

- 12 Pour Feuerstein, il existe trois phases de l'opération mentale selon le schéma : *Input/Elaboration/Output*, basées sur l'organisation fonctionnelle du cerveau dans le développement cognitif normal. Bien que ce schéma simple ait été largement élaboré et développé par d'autres chercheurs (Narcy 1990), il est intéressant de voir que les observations de Feuerstein, dans leur éclairage affectif particulier, rejoignent les conclusions d'autres chercheurs dont les remarques s'appuient essentiellement sur l'évolution neuropsychologique de l'être humain (Changeux, Trocmé, Narcy).
- 13 Porter un regard optimiste sur l'apprenant, c'est axer l'enseignement sur ses capacités à utiliser les outils mentaux, lui faire prendre conscience de ses propres modes de fonctionnement. Un bilan de ces capacités sera ainsi plus utile qu'un bilan des acquis de contenu.
- 14 Dans ce cadre, le contenu est un support, un moyen pour penser, s'adapter, se développer. L'apprenant ne se contente pas de recevoir l'information, mais la trie et l'interprète pour élaborer des stratégies adaptées à la situation dans laquelle il se trouve. Intelligence, mémoire, perception et apprentissage sont en constante interaction dans l'ensemble du système cognitif du sujet.

Une évaluation positive

- 15 Au départ de toute évaluation, il est important d'établir un diagnostic des savoirs, des sentiments et sensations. L'apprenant se présente avec ses croyances, ses blocages, mais aussi avec ce qu'il croit savoir. Ses certitudes et convictions ne sont pas le moindre obstacle à son acquisition de nouveaux savoirs. Il faudra alors que le formateur s'attache à expliquer sa démarche et à convaincre les apprenants de le suivre.
- 16 L'évaluation est nécessaire car elle permet à l'apprenant de se positionner par rapport à son parcours d'apprentissage. C'est donc d'abord un point de repère. Dans une perspective optimiste, il convient de mettre en place un système d'évaluation permettant les réussites partielles. Il existe différents types de connaissances : les connaissances déclaratives, procédurales, stratégiques et conditionnelles auxquelles viennent s'ajouter les connaissances métacognitives qui permettent la réalisation des tâches.
- 17 La réussite est le résultat d'un processus complexe, généralement évalué dans sa globalité. Le fait de sérier les problèmes permet de mieux valoriser la réussite de l'apprenant. Néanmoins, une évaluation globale ou sommative est nécessaire en fin de parcours dans la mesure où le concept de réussite se définit par la combinaison harmonieuse et réussie des différents savoirs.
- 18 Cependant, il est important de prendre conscience du fait que l'évaluation bien comprise ne doit jamais être un instrument de pouvoir ou une sanction, mais le moyen de repartir pour aller plus loin après un bilan de la situation.

Validité des théories et expériences

- 19 L'intérêt principal de ce recueil est d'apporter un fondement expérimental à une conviction profonde qui guide de nombreux enseignants. Comment en effet peut-on admettre d'entendre des phrases telles que « Les élèves sont nuls » ou « à 35 par classe on ne peut rien faire » ? Ils ne sont pas nuls, et on peut toujours faire quelque chose. Ce n'est pas tout de l'affirmer, il faut encore le prouver.
- 20 La validité des théories qu'exprime Feuerstein paraît confirmée par les comptes-rendus d'expérience de ses disciples dans des domaines extrêmement variés, et s'adressant à des publics très divers, enfants et adultes, intelligences « normales » ou personnes présentant des handicaps. Ainsi Y. Da Fonseca & F. Santos s'intéressent à l'intégration de marins-pêcheurs, Dominique Camusso travaille à la formation continue des personnes en entreprise, alors que Claude M. Perillot s'adresse à des déficients auditifs présentant des troubles du comportement. On trouve aussi des expériences concernant les personnes atteintes de difficultés neuro-sensorielles (V. Da Fonseca), un public de déficients visuels (Eliane Sibord), des enfants trisomiques (Ivan Vidalo) ou dyslexiques (Annie Cooreman) et bien d'autres encore. Tous s'inscrivent dans la perspective affective et optimiste du professeur Feuerstein.
- 21 Une expérience menée par nous-même dans une classe de BTS Commerce international confirme également cette hypothèse. Les conditions de recrutement en langue étrangère dans cette section sont très strictes puisqu'on exige de ces étudiants qu'ils soient opérationnels sur le plan professionnel à la fin de leurs deux années d'études. Il leur faut donc être capable après ces deux ans, de prendre une part active à une conversation d'ordre commercial en langue étrangère. Comme les acquisitions techniques du programme imposé sont relativement lourdes, on exige des candidats à l'entrée dans la section un niveau de langue suffisant pour leur permettre ces acquisitions dans de bonnes conditions. Ils doivent donc être capables de s'exprimer convenablement dans un anglais courant, pour prendre l'exemple de cette langue, et donc en maîtriser parfaitement les structures de base.
- 22 Les aléas du recrutement ont fait que la promotion 95/96 du Lycée Carcouet de Nantes ne correspond pas à ces critères. Elle est composée d'un groupe parfaitement hétérogène, et un tiers des étudiants ne possèdent pas les connaissances prérequis, un tiers ont une maîtrise approximative de la langue, seul un tiers des étudiants recrutés correspondent aux critères de sélection retenus.
- 23 Une réaction possible de l'enseignant pourrait être de se plaindre que les critères de sélection n'ayant pas été respectés, il n'est rien qu'il puisse faire, et de se désintéresser des deux tiers du groupe. L'autre attitude est de relever le défi, avec enthousiasme. Tout d'abord, faire l'état des lieux : l'évaluation diagnostique a montré que la tâche ne serait pas simple, mais que si les étudiants présentaient des lacunes et des retards en termes de contenu, ils possédaient néanmoins des atouts importants : ils étaient motivés et décidés à investir du temps et des efforts pour réussir leur apprentissage. L'enseignant positif doit s'appuyer sur les atouts dont il dispose et croire que sa tâche est possible.
- 24 Du point de vue des étudiants, il ne s'agit pas de les leurrer sur l'ampleur des efforts à accomplir pour atteindre l'objectif final : les premières évaluations chiffrées ont donc marqué le point d'où partait chacun d'entre eux. Cette étape a certainement un aspect

assez négatif en soi, mais il convient alors de positiver, par des explications qui vont permettre de mettre en valeur les atouts dont disposent les étudiants :

- Expliquer que ce qui est évalué, c'est la production, et non l'individu : les choses vont changer pour le mieux et c'est en leur pouvoir,
- Expliquer le rôle de point de repère de l'évaluation qui est un outil qui va permettre de rebondir plus loin.
- Expliquer que le temps dont ils disposent pour acquérir les connaissances nécessaires (deux années) est un atout qu'il va leur falloir mettre à profit, et qui joue en leur faveur.
- Expliquer qu'on croit à leur succès, pour chacun d'entre eux, parce que l'expérience de l'enseignant (connaissance des résultats des années antérieures, connaissance des profils et des attitudes des apprenants) lui permet d'affirmer qu'ils peuvent réussir.

- 25 Au bout de cinq mois de travail dans cette perspective résolument optimiste, il a pu être constaté un relèvement significatif des performances des étudiants. Certains ont même rectifié leur cap de façon spectaculaire. Les résultats de ces derniers ont donc été commentés en groupe, de façon à faire prendre conscience à l'ensemble des étudiants que ce qui a été réalisé par un certain nombre de leurs pairs est à la portée de chacun d'entre eux. L'ensemble de la promotion a même obtenu en fin de premier semestre des résultats comparables à ceux des promotions précédentes recrutées dans des conditions plus classiques,

Conclusion

- 26 L'expérience est en cours et nous ne saurions donner, à ce stade, des conclusions valables sur l'impact du rôle de l'attitude de l'enseignant dans la réussite des apprenants, d'autant que d'autres paramètres entrent en jeu dans l'apprentissage. Néanmoins, il semble intéressant de constater que de nombreux chercheurs prennent en compte d'une part la croyance en la réussite des apprenants, d'autre part l'attitude positive du maître parmi les critères de succès des apprentissages.
- 27 Si on réussit à démontrer scientifiquement que l'attitude optimiste, ainsi que la croyance qu'il est possible de modifier un comportement et de développer le potentiel d'apprentissage sont des facteurs déterminants dans la réussite des apprenants, si on peut prouver qu'ils y jouent un rôle mesurable, alors on fera naître un espoir légitime chez tous les enseignants qui s'interrogent sur la portée de leur action et pour tous les apprenants qui doutent encore de leur propre potentiel.
- 28 Parce qu'on peut enfin espérer sortir de l'idéologie dans ce domaine, il est possible d'envisager dans un avenir proche que l'attitude optimiste puisse faire partie d'un programme de formation des maîtres.

BIBLIOGRAPHIE

Garbo, R. et J. Lebeer (dir.). 1994. *À la recherche du potentiel d'apprentissage, Actes de la première conférence*. Université d'Anvers, Belgique.

Narcy, J.-P. 1990. *Apprendre une langue étrangère. Didactique des langues : le cas de l'anglais*. Paris : Les Éditions d'Organisation.

Trocmé-Fabre, H. 1987. *J'apprends, donc je suis*. Paris : Les Éditions d'Organisation.

RÉSUMÉS

Fondées sur la théorie de la modifiabilité structurelle cognitive de Feuerstein, de récentes recherches expérimentales semblent confirmer scientifiquement que le parti pris d'une attitude résolument optimiste et confiante favorise les apprentissages.

On the basis of Feuerstein's theory that it is possible to modify the structural makeup of learners' cognition, recent research seems to confirm that a deliberately optimistic attitude will enhance learning.

INDEX

Mots-clés : apprentissage des langues, développement cognitif, motivation, optimisme

Keywords : cognitive development, language learning, motivation, optimism

AUTEUR

MARIE-FRANÇOISE JONCHERAY

Marie-Françoise Joncheray est enseignante chercheur à l'Université de Technologie de Compiègne. mf.narcycombes@wanadoo.fr