

L'article souligne l'importance qui est désormais accordée aux programmes d'aide cognitive, s'intégrant dans une perspective plus vaste d'éducation cognitive. Or, les praticiens, aux premiers rangs desquels on situe les orthophonistes, sont confrontés au problème du contrôle de l'efficacité de ces aides, dès que les engouements dus aux effets de mode sont dépassés. Il faut alors définir clairement les objectifs en termes opérationnels, s'interroger sur le type d'aide cognitive à adopter et surtout examiner soigneusement, si les conditions d'applications des aides cognitives sont réunies. Il s'agit là de préalables à toute entreprise d'éducation cognitive et de contraintes à respecter pour donner du sens aux contrôles. La coopération entre praticiens et chercheurs devient alors possible ; un exemple en est donné.

Jean DRÉVILLON

Professeur émérite
de l'Université de CAEN
Laboratoire de Psychologie
Cognitive et Pathologique
17, rue Gustave Flaubert
14300 CAEN

LES AIDES COGNITIVES, MYTHE OU RÉALITÉ ?

par **Jean DRÉVILLON**

Mots clés : Apprentissage - Cognition - Psychologie - Éducation - Évaluation.

Les mutations technologiques et structurelles s'opèrent à un rythme de plus en plus rapide et provoquent des transformations profondes de notre société. Ces changements affectent non seulement les macro-systèmes, mais bouleversent les conditions de fonctionnement des micro-systèmes comme les familles et modifient la vie des individus. Un tel constat perd de son affligeante banalité lorsqu'il conduit à prendre en considération le nombre croissant d'individus victimes de ces mutations, victimes car ils n'ont pas pu ou n'ont pas su s'adapter rapidement, et efficacement, à ces changements prévisibles. En effet, même s'ils peuvent paraître circonstanciels ou arbitraires, ces changements ne sont pas le fait du «Prince» mais s'inscrivent dans une sorte de logique de l'évolution du système social.

Le malheur de nombreux individus est de ne pas avoir été préparés à affronter cette exigence de changement ou aussi de ne pas avoir su ou voulu anticiper les modifications de comportement nécessaires à l'adaptation aux nouvelles conditions d'existence. Les générations précédentes, dont certaines sont encore actives et ont même le pouvoir, n'avaient pas ce genre de problèmes à régler car elles vivaient dans une relative stabilité des systèmes et des institutions : elles demandaient à l'éducation et à la formation d'assurer l'adaptation au système social existant, identifiable grâce à sa pérennité. L'enjeu était de faire comme on avait «toujours» fait, en respectant ce que l'on croyait bien établi, à savoir une correspondance terme à terme entre l'échelle de la hiérarchie sociale (économique dit-on) et celles des grades scolaires ; les quelques transgressions de cette «harmonie préétablie» jouant leur rôle bénéfique de «soupape de sécurité» permettant aux chansonniers d'exercer leur verve cinglante et aux frustrés de glorifier les «cancres qui ont réussi... tout seuls» et les truands fascinants. En effet la correspondance avec l'échelle des revenus n'est pas monotone : assez régulière pour les bas niveaux, elle n'est plus cohérente pour les plus hauts niveaux qu'ils soient culturels ou professionnels, le chômage endémique et la truanderie rendant compte à leur manière du caractère cahotique de la relation.

Dans le court terme, les individus les plus concernés par le changement nécessaire

sont les mutants dans le monde du travail, les privés de travail et les usés par le travail : mutés, reclassés, chômeurs et proto-retraités sont des exclus du système, entraînant dans leur marginalisation couple et enfants.

Dans le moyen terme, les plus impliqués dans le processus de changement permanent et accéléré sont les générations montantes, enfants et adolescents piétinant au seuil du vingt-et-unième siècle et ayant, pour certains, déjà intégré le chômage comme une phase de leur plan de vie. Pour tous, flexibilité mentale et modifiabilité des appareils cognitifs sont des atouts irremplaçables dans la lutte pour la vie. Toute défaillance ou rigidité signifie malheureusement handicap.

Disant cela, il n'est absolument pas question de responsabiliser abusivement les individus et de pratiquer un psychologisme réducteur ni de considérer l'évolution du système social comme l'expression d'un *fatum* et donc d'évoquer un déterminisme socio-économique irrépessible. Une hypothèse raisonnable consiste à poser une flexibilité minimale dans les rapports entre systèmes et entre individus et systèmes.

Précisément, l'Education se donne pour objectif de préparer les individus à la vie sociale, donc de favoriser leur développement, en d'autres termes leur changement et surtout leur capacité de changement. On ne peut demander à l'Education, fut-elle Nationale, de former des êtres «compétents, pointus, performants» pour les professions du futur, pour l'excellente raison que ceux qui le lui demanderaient volontiers sur un ton accusateur, ne connaissent qu'un très faible pourcentage des métiers de demain. Alors la question se déplace : Former les jeunes générations, certes, mais à quoi ? pour quel devenir ? A vrai dire ce genre de questionnement, avec bien sûr recherche et proposition de solutions, a été posé avec insistance et obstination par des groupes d'experts depuis au moins trente ans. Mais l'appel n'a jamais été entendu ; sans doute parce qu'il dérangeait de trop, obligeait à des révisions douloureuses de hiérarchie, de compétences, de postes et fonctions. Il mettait en discussion ce que l'on appelait avec emphase une «philosophie» de l'éducation et les corps constitués, les ordres divers (et non pas les classes), les «Lobbies» dirait-on aujourd'hui sans traduire, considéraient qu'il n'y avait pas urgence (la «Crise», pétrolière ou autre, n'avait pas eu lieu). Les actions de formations professionnelles sont également concernées par le même type d'évolution car, si elles ont pour vocation de fournir aux individus les instruments d'adaptation aux réalités de la vie de travail, leur efficacité ne peut être qu'éphémère du fait de l'obsolescence rapide des techniques. Il faut bien convenir qu'il est difficile de faire admettre aux individus comme aux entreprises que leur compétence n'est valide que pendant un certain temps, de plus en plus court. Aucun doute, une qualification voire un diplôme ne peut être qu'à durée limitée et il faut se convaincre de devoir retourner périodiquement à l'école : voilà des notions faciles à dire mais difficiles à appliquer à soi-même.

Pour conserver une certaine efficacité par flexibilité, les pédagogies d'actualisation des savoirs et de conversion doivent sans doute se fonder sur les interconnexions entre techniques, sur leurs «communautés» conceptuelles, pour faciliter les transferts et reconversions. Mais alors il n'est plus possible de défendre avec bec et ongles les «qualifications» ancestrales, les spécialisations pointues. Ceci n'arrange pas les syndicats car la notion de grille est fragilisée, elle n'arrange pas non plus les «Amicales d'anciens élèves de...». Comme nous venons de le souligner, la réalité c'est le changement, et plus le temps passe, plus on finit par penser que Jean Fourastie avait raison lorsqu'il disait à peu près ceci : «Au seuil du vingt-et-unième siècle, pour s'adapter à ces mutations, décidément il va falloir devenir plus intelligent».

Il est donc vain de réduire le projet éducatif à l'acquisition de capacités qui se révéleront vite obsolètes, à des apprentissages instrumentaux frappés d'historicité. Cela ne veut pas dire que la possession d'instruments soit inutile, bien au contraire, mais simplement que l'instrumentation constitue une étape dans la construction et l'utilisation des processus cognitifs, indispensable étape initiale et non pas terminale (ce qu'une pédagogie visant généreusement à l'éveil et la compréhension a parfois tendance à oublier).

Tous les éducateurs, théoriciens comme praticiens, ont toujours assigné à leur action l'objectif de réaliser une éducation cognitive. Lorsque le parcours des sujets apprenant était dévié voire arrêté par des manques ou des handicaps, des thérapeutes, des rééducateurs et particulièrement des orthophonistes ont toujours su faire le pari d'une modi-

fiabilité cognitive. Les uns et les autres ont souvent divergé sur la forme à donner aux interventions, sur les priorités mais pas sur cette finalité.

Pour ce faire, il leur fallait admettre qu'une éducation cognitive était possible. Depuis qu'il a quelque lumière sur les processus mentaux à l'œuvre dans l'accès à la cognition, l'homme a cherché à savoir ce qu'il en était de la généralité ou de la différenciation des actes mentaux. Pendant des décennies voire des siècles, le système cognitif a été considéré comme pré-programmé : les différences entre individus étaient imputables à des variantes dans l'équipement génétique (le vocabulaire, plus ou moins pudique, a beaucoup changé pour désigner cette source). Le développement pouvait subir des variations de vitesse en fonction de l'enrichissement et de la variété des stimulations fournies par le milieu proche. On pouvait même considérer que les perturbations, blocages, stases ou régressions pouvaient être mis en rapport avec des anomalies dans le jeu des rapports entre l'individu et son environnement dans lequel il pouvait espérer trouver les ingrédients de son activité cognitive. Des thérapies «libératoires» étaient censées pouvoir rétablir le cours «normal» d'un développement enrayé jusque là par des noeuds peut-être gordiens, mais qui, en tout état de cause, continuait d'obéir à des lois ontogéniques qui lui étaient propres. On ne semblait pas sensible à la contradiction interne qui affectait de telles conceptions de l'évolution de l'être humain.

D'autres conceptions posaient que le développement était exodéterminé au moins dans sa forme. En évoluant, le sujet internalisait les modèles historico-sociaux de la connaissance que les éducateurs avaient fonction de restituer en favorisant la prise de conscience et donc la construction d'un «reflet», défini comme l'image de l'objet de connaissance composée avec l'image de soi agissant sur l'objet. Autrement dit, éduquer (lourde responsabilité des héritiers) signifiait modéliser le savoir, tout en sachant qu'il ne pouvait être question que de modèles locaux et datés, et conduire (étymologie commande !) vers l'instrumentalisation. L'inconvénient pour la thèse était que la structuration des outils cognitifs restait le fait du sujet, qu'il fallait bien expliquer cette auto-structuration et plus encore l'invention de nouvelles formes, en dépassant le recours à la métaphore de la créativité.

D'autres conceptions de la vie cognitive, se référant à l'empirisme souvent défendu dans les pays de culture anglo-saxonne, considèrent volontiers que, si tout ne peut pas être appris, il est au moins possible de reculer les limites du «*learning*». S'il est peu probable que l'on puisse modifier radicalement les structures cognitives dites profondes (celles qui permettent de classer et articuler les données en établissant entre elles des systèmes d'inférence), il est pensable (au titre d'hypothèse à vérifier) de chercher à les activer, à favoriser leur auto-développement. Dispenser des stimulations plus ou moins précoces, édifier des compensations de défaillances, provoquer l'accélération de la construction de schèmes mentaux, sont des objectifs imaginables pour des aides cognitives d'un premier genre, prenant en compte l'évolution cognitive par stades, donc s'inscrivant dans la durée.

Même si l'on reste réservé sur les effets profonds des aides cognitives, on peut envisager très concrètement d'intervenir directement sur les modes de saisie de l'information. La gestion du temps et des procédures de capture des informations, peut-être même des critères de classifications qui vont faciliter le stockage en mémoire, peut bénéficier des actions d'éducation cognitive (au moins, certains l'espèrent).

Bien sûr, chacun sait que ce qui est décisif en matière de pensée est l'activité de traduction, d'autres disent de recodage de l'information ou de reformulation ; c'est elle qui permet à l'individu de s'appropriier les données et de se constituer un répertoire d'expériences significatives.

Mais ces procédures de saisie, de classement et de contrôle des informations et, d'une façon plus générale, les attitudes cognitives (autrement dit la préparation à l'action, l'orientation anticipatrice de la conduite et régulatrice du contrôle) sont susceptibles d'être modifiées grâce à des interventions *ad hoc*.

Ces interventions peuvent s'inscrire dans un programme d'apprentissage, incluant des exercices divers, des répétitions et des contrastes, des contrôles variés. Finalement, les exercices ne sont que des occasions favorables bien choisies, des prétextes pour obtenir des réponses du sujet, réponses qui constituent les bases du renforcement. Ces aides

cognitives du deuxième genre visent donc à obtenir et renforcer des modifications des processus de traitement de l'information dans les limites de la modifiabilité cognitive du sujet (qu'il fait par ailleurs évaluer). En effet, les individus sont plus ou moins malléables, flexibles dira-t-on, ou au contraire rigides et donc résistants aux généreuses entreprises d'éducation cognitive.

Si on admet bien volontiers que le fonctionnement cognitif et son développement s'appuient sur un jeu d'interactions entre le sujet et les sujets identifiables qui peuplent son univers, il faut alors faire remarquer que ce développement ne s'opère pas dans la solitude. Non seulement l'individu est entouré de congénères (quand ce n'est pas le cas, il ne se développe pas), mais de plus, il est introduit dans l'univers des objets par l'action de l'autre. L'autre propose, fournit des modèles d'action et chacun sait l'importance des apprentissages par imitation. Qui voudrait en être convaincu consulterait avec profit les travaux de Bandura ou (en France) de F. Winnykamen.

Mais, mieux encore, l'autre peut jouer, volontairement ou non, le rôle de médiateur. Il introduit à l'objet, il incite à l'analyse du contexte dans lequel l'objet peut être identifié, il provoque réflexion et classification et invite au contrôle (mutuel ou individuel) des effets de l'activité. Mais il est encore et peut être surtout celui qui focalise l'attention, encourage et reconforte, évalue certes, tout en faisant garder l'espoir, l'espoir de progresser. Il faut remarquer que ce sont les aides cognitives de ce style, celles que nous appelons de troisième genre, qui ont retenu et retiennent encore l'attention des éducateurs, des formateurs, des intervenants de tous ordres.

Cette orientation des aides cognitives est tout à fait légitime. Même si son importance est amplifiée par des effets de mode et un optimisme généreux, elle correspond aux attentes des partenaires. Moins technique que les autres démarches, elle est également plus aisément à la portée des bonnes volontés (il faut pourtant se méfier des apparences et admettre qu'il faut beaucoup de temps et de vigilance pour adopter les attitudes adéquates à une assistance cognitive).

Provoquer un développement cognitif jusque là en léthargie ou enrayé, fournir et entraîner à l'usage des instruments cognitifs qui manquaient parce qu'inconnus ou oubliés, inviter à changer d'attitude et soutenir celui qui recommence à y croire... à quoi ? au succès et à soi : voilà des objectifs qui peuvent être assignés à une éducation cognitive.

Bien évidemment, toute entreprise d'aide cognitive exige des choix, au moins celui de stratégies supposant des priorités. Et c'est ainsi que le praticien, qu'il soit éducateur, animateur ou thérapeute, rééducateur, orthophoniste, ou simplement intervenant de bonne volonté, est amené à se poser un certain nombre de questions. Ce sont des questions simples comme toutes les questions essentielles. Elles peuvent se présenter ainsi :

Quoi ?

Que faisons-nous ? Voulons-nous changer d'abord les outils de traitement de l'information ou visons-nous directement la modification des systèmes cognitifs ? Considérons-nous que notre action passe par l'instrumentation, la réélaboration métacognitive ou exige en priorité une transformation des attitudes cognitives ? Tout à la fois, bien sûr, s'empresse-t-on de répondre. Oui, mais encore !

De toute façon le contrôle de l'efficacité de notre action (il faut bien rendre des comptes) suppose d'avoir obtenu une réponse claire à cette question pour mettre en place les critères d'évaluation. Sinon, le chercheur finira par reprocher au praticien de ne pas avoir atteint des objectifs que ce dernier ne s'était jamais assigné ou pire (car dans ce dernier cas, il n'y a plus d'explication possible), le praticien, croyant se conférer l'invulnérabilité en se drapant dans son «expérience clinique», rejettera comme inepte toute interrogation sur l'efficacité de ses pratiques, quand la question sera formulée (ô scandale) par un non-initié.

Comment ?

Il faut bien entendu prendre des options et donc choisir des méthodologies et procédures adéquates. Encore faut-il avoir le choix et ne pas faire semblant de décider pour cacher la faiblesse de sa documentation, voire son ignorance. Il faut donc disposer d'une palette de moyens dans laquelle on puisse faire des prélèvements judicieux.

Le souci des chercheurs contemporains est d'enrichir cette palette pour pouvoir élargir le champ des compétences. Il faut convenir qu'en France la liste des techniques possibles, en tout cas connues et maîtrisées, est assez restreinte pour l'instant et qu'il y a urgence à alimenter le fonds documentaire. La création d'une banque de données, à tout le moins d'un secteur spécifique dans un fichier-ressource, semble s'imposer car il est de plus en plus «difficultueux» de vouloir se constituer une bibliographie internationale exhaustive sur le sujet.

Simultanément, il convient de ne pas accepter de restrictions en matière de temps et de moyens de formation à ces techniques. Les connaissances psychologiques et psychopédagogiques nécessaires à la maîtrise des méthodes d'éducation cognitive ne s'acquerraient pas au cours de «stages-turbo» ou de «week-ends». Quand donc se décidera-t-on à comprendre que si la psychologie implicite appartient à tout le monde et qu'on peut même se permettre de croire qu'on l'a réinventée, l'assimilation de la psychologie scientifique et particulièrement de la psychologie cognitive telle qu'elle se présente aujourd'hui, demande une formation difficile, de longue durée (sous le terme durée, il faut lire années, de l'ordre de 5) ?

Qui ?

Alors qui peut envisager de dispenser des aides cognitives? Selon le type d'objectifs que l'on se sera donné, on pourra confier ce soin à des éducateurs, des enseignants, à des psychologues spécialisés qui ne sont pas nécessairement des thérapeutes ; à des personnes pouvant jouer le rôle de médiateurs (en fait, un certain rôle dans un certain type de médiation). Mais dans tous les cas, il ne peut être question de confier le sort d'individus vulnérables, fragiles ou marginalisés, a fortiori en évolution comme le sont les enfants ou les adolescents, à des personnes qui n'auraient pas manifesté leur bonne volonté par l'implication dans une formation de longue durée.

C'est le moment où jamais de se dire deux choses :

a) En cette occasion d'action spécifique, sur et pour son prochain, L'AMOUR NE SUFFIT PAS.

b) Grâce à une formation qui mérite ce nom, il faut prendre conscience de ses capacités mais aussi de ses limites, voire de ce qu'il convient d'éviter de faire, car incapacités, faiblesses, «allergies» de l'intervenant ou thérapeute ont des effets destructeurs, probablement irréversibles (on ne détruit pas l'espoir de façon inconsidérée). N'importe qui ne peut faire n'importe quoi, n'importe quand ni comment, au bénéfice de n'importe quel interlocuteur. Ces aphorismes valent prescription. S'ils ne sont pas admis, mieux vaut s'abstenir ; le remède risque d'être pire que le mal.

Pour qui ?

A qui sont destinées ces actions d'éducation ou de remédiation cognitive ?

A des populations très diverses :

- enfants déprivés ou fragiles, voire démunis,
- adolescents destructurés, handicapés par des manques, des oublis ou des rejets, en tout état de cause déprivés culturels dans la mesure où il leur manque la maîtrise du code d'échange permettant de partager le répertoire d'expériences d'une communauté. Qu'ils aient des codes de communication spécifiques, qu'ils tentent même de les imposer par la séduction ou la violence (les deux, à tour de rôle) pose à tous un problème sérieux de survie d'une culture et d'une langue mais est de toute autre nature que ce qui nous préoccupe ici,
- adultes en bordure du système, aux capacités insuffisantes ou obsolètes, en phase de transfert, menacés d'exclusion ou déjà exclus : travailleurs d'hier dont l'appareil économique n'a plus vraiment besoin, travailleurs de demain mais soumis à un moratoire,
- personnes vieillissantes, appréhendant un inéluctable déclin dont elles contestent un temps le caractère global, tentant de surmager pour rester maître de leur destin au moins mental, dans une société qui a tendance à confondre vieillesse et maladie, sénescence et dépendance.

Or, personne ne doutera qu'il n'est pas envisageable de traiter à l'identique des populations aussi diverses dont les besoins sont si différents. Il convient, non seulement de

moduler les actions en fonction des interlocuteurs, mais aussi de viser des objectifs différents et d'adopter des techniques *ad hoc*.

Il est attristant de devoir faire pleuvoir de telles vérités premières mais il faut bien constater que ce rappel n'est pas tout à fait inutile : il est des âges où la priorité est de s'approprier des outils de traitement de l'information. Il en est d'autres où, sans négliger ce premier aspect, l'essentiel est de structurer l'appareil cognitif, à tel point que rien n'est joué tant que le sujet n'a pas posé le problème à résoudre en terme de métacognition (je sais que je sais et je sais comment je sais). Est-il possible de prétendre aider cognitivement un adulte confirmé ou une personne âgée sans tenir compte de ses savoirs encapsulés, de ses domaines d'expertise et des systèmes cognitifs qui restent plus ou moins ouverts ?

En conséquence, où en est la diversification des méthodes et procédures en fonction des différents types de besoins, des situations à traiter et surtout des particularités des différentes strates de la population ?

Ajoutons à cela que les praticiens ont fort bien constaté que les méthodologies d'amorçage ne peuvent pas être identiques aux méthodologies de suivi. Le problème est certes de commencer et l'on ne prendra sans doute jamais assez de précautions dans la phase de prise en charge des individus. Mais les problèmes de maintenance, de perfectionnement et de suivi sont tout aussi sérieux. Or il faut bien admettre que nous souffrons de pénurie de solutions dans ce domaine. Diversifications des techniques à partir d'un diagnostic différentiel des besoins, tel est l'enjeu d'un questionnement incontournable.

Où et quand ?

Ces dernières questions ne sont pas subsidiaires, malgré la place qui leur est accordée.

Nul besoin d'être grand clerc en psychologie écologique pour savoir qu'une relation d'aide ne peut s'établir et durer que dans un espace que les sujets considèrent comme étant un «espace de liberté». Sinon, ce que nous prenons pour une relation n'est qu'un rapport de pouvoir/soumission pas nécessairement conflictuel ou inutile d'ailleurs. Oui mais, ce dont les individus ont besoin pour se réconcilier avec eux-mêmes, grâce à la médiation de l'autre, c'est d'un «lieu de parole» qui a avantage à être un lieu neutre, en tout cas pas celui où les difficultés se sont manifestées. Qu'ultérieurement les lieux comme l'école, le *locus* de travail, l'hôpital, le foyer soient choisis comme espaces d'ultime contrôle des acquis, d'absolution du passé, c'est peut-être bien venu, mais ils ne sont pas à l'évidence les meilleurs lieux de remédiation. Il faut réfléchir au désenclavement des actions d'aide cognitive. Cette réflexion est indissociable de celle sur la durée optimale des interventions. Tous les spécialistes de la question insistent sur la longue durée nécessaire des actions d'éducation et de remédiation cognitives. Ils soulignent également l'intérêt non seulement des rythmes mais encore des modulations de rythmes selon les phases de progrès et les itinéraires des sujets. Ils recommandent enfin la construction de post-programmes pour assurer le maintien, le renforcement des acquis.

Malheureusement, ces recommandations sont rarement suivies d'effet car les décideurs (ceux qui détiennent les moyens d'agir), les éducateurs et parfois les intéressés eux-mêmes sont des gens pressés. Alors on peut s'interroger sur la pertinence des conclusions des prosélytes qui évoquent des effets fictifs à venir ou celles des critiques qui ne tiennent pas compte des conditions dans lesquelles les aides cognitives sont dispensées.

Ce ne sont peut-être pas les programmes d'éducation cognitive qui sont efficaces mais l'ambiance qui se crée à leur occasion, le regard positif et chaleureux de l'autre, l'effet Hawthorne («Il suffit de s'occuper des gens pour que ça marche mieux») à moins qu'il s'agisse de l'effet Rosenthal (Le «préjugé» du maître peut être autant positif que négatif, n'en déplaise aux contempteurs de l'éducation, et à une incidence considérable sur les performances «immédiates» de l'élève... la réserve tient au caractère fugace de cet effet qui n'est peut être que superficiel sur le plan cognitif).

Ce ne sont peut-être pas les programmes d'éducation cognitive qui échouent mais ceux qui les appliquent, ceux qui n'ont pas compris ou qui ignorent les conditions psycho-écologiques de l'intervention, qui ne se sont pas soumis modestement à une formation longue et sérieuse qui leur permet de lancer en temps opportun la rétroaction (et

pas la correction-type) régularisatrice qui va rectifier une stratégie et éviter l'erreur (on ne pose pas ses corrections à la fin d'un exercice). Les échecs sont très souvent à mettre en relation avec l'impréparation des intervenants plus spécialistes d'une technique déterminée que de psychologie cognitive, harcelés par les décideurs, les usages administratifs (responsables de bien des déviations et raccourcis) quand ce n'est pas les bénéficiaires eux-mêmes et donc, toujours dans l'urgence, mis dans l'incapacité de faire jouer cette flexibilité entre procédures et sous-systèmes cognitifs indispensables pour intégrer les acquis. Citons de plus, sans développer, le préjudice causé par un certain nombre de concepteurs, mais plus encore d'épigones, ouvrant une voie royale, avec des ardeurs de prosélyte, à un programme clé dont les effets bénéfiques révèlent, semble-t-il, essentiellement de l'effet de bluff.

Alors finalement que juge-t-on ? des programmes sans doute, des personnes peut-être mais sûrement pas l'éducation cognitive.

C'est pour répondre à ces questionnements que de nombreux Laboratoires de Psychologie cognitive bien sûr mais aussi développementale, pédagogique et scolaire, ont inscrit les Aides au développement et à l'éducation cognitive dans leurs programmes de recherche. Ce qui est vrai en France, où des idées et des productions originales (labellisées comme telles) voient le jour, ne fait jamais que révéler la profonde convergence entre des courants de pensée qui animent la recherche en psychologie cognitive à travers le monde, car en effet la France rejoint tout simplement la communauté scientifique internationale qui se préoccupe du problème depuis plus longtemps qu'on ne le pense. L'Association Internationale d'Education Cognitive a trouvé sa place dans la Cité des Hommes. La France conserve bien sûr son style, son tempo, ses irremplaçables disputes internes (qui agacent au plus haut point les collègues étrangers), mais aussi ses fulgurances dans la création.

Toutefois, apparaissent deux phénomènes relativement nouveaux :

A) Collectivisation du phénomène :

Les problèmes soulevés et réclamant des solutions en urgence ont toujours existé mais aujourd'hui prennent de plus en plus une dimension collective. Tout ce qui concernait la psychologie appelée bizarrement «cognitive» a été longtemps perçu comme superfétatoire, à la rigueur «privé à l'usage de quelques Tournesols tellement savants qu'ils en devenaient insignifiants : Il fallait, sur l'autel des Medias, adorer d'autres dieux plus alléchants. Aujourd'hui, les exclus, les oubliés, les fatigués, les candidats et les débutants tapent à la porte, derrière eux les jeunes générations s'inquiètent de piétiner dans la Salle des Pas Perdus en l'attente d'un train qui ne partira pas. Alors, il n'est plus question de «prétendre vider un océan avec une petite cuiller», selon la formule bien connue Outre-Atlantique. Concepteurs de systèmes, décideurs politiques et administratifs, idéologues et analystes de la société, de l'éducation, de la santé ont ainsi décidé d'aborder le problème de front, d'institutionnaliser les moyens d'actions mais, acceptant de se confronter aux exigences de contrôle, ils acceptaient d'apprendre avant de savoir : fait notable qui mérite d'être souligné.

B) La constitution d'une filière Recherche et Développement dans le domaine des sciences cognitives :

La Psychologie cognitive est sortie de ses laboratoires et s'est donc libérée de contraintes réductrices pour affronter la contextualité de l'activité cognitive, telle qu'elle se présente sur le terrain. Ce fut l'occasion de rencontres avec des praticiens, éducateurs, thérapeutes, orthophonistes, qui n'avaient pas attendu les cognitivistes pour intervenir.

Evidemment, certaines «novations» présentées avaient le don de faire sourire le plus humble historien de la psychologie, amusé de retrouver des situations-problèmes qui faisaient tintinnabuler ses souvenirs d'étudiant des années 50, mais d'autres suggestions réclamaient une analyse plus serrée, rénovée et pour le moins attentive. Le dialogue s'est ainsi amorcé et un linguiste aurait été tout à fait intéressé par les boucles dialogiques qui ont fini par constituer un mixte, un réseau d'interférences entre deux sources d'informations, le laboratoire et le terrain. Ceci ne manquait pas de poser d'énormes questions épistémologiques et méthodologiques ; il ne fallait sans doute pas attendre de dépassement des oppositions, voire des contradictions. Le temps de l'abandon des modèles fermés à double tour et des langages secrets n'était pas encore venu. Mais les réactions de

prestance se faisaient moins vives, les toges de savants et les écharpes d'initiés de terrains étaient abandonnées. Le questionnement mutuel pouvait commencer.

C'est pour répondre aux besoins suscités par l'évolution de ces questionnements qu'elle a eu l'occasion d'entendre que L'École Des Parents du Calvados s'est proposée en collaboration avec le Laboratoire de Psychologie Cognitive et Pathologique de l'Université de Caen (Centre-ressource proximal), d'organiser au Palais des congrès de Caen des journées d'études du 17 au 19 octobre 1991. Il n'est pas question de résumer ici les activités de ces Journées, dont les Actes ont été publiés, mais de souligner que cette rencontre qui figure parmi les premières en France, mais qui a bénéficié d'un intérêt sympathique aussi bien aux Etats-Unis, au Canada, en Nouvelle-Zélande qu'en Europe (plus qu'en France disent les esprits chagrins), a réuni environ 450 personnes. Ce qui me paraît important est que ces personnes étaient non seulement des chercheurs venus de divers Laboratoires dispersés dans l'hexagone, mais encore des praticiens et diverses spécialités, de diverses obédiences qui n'étaient pas seulement venus pour entendre mais plus encore pour dire, proposer, exiger même, mais qui, en retour, admettaient transparence et contrôle.

Il est permis de dire cela quand on examine les suites données à ces rencontres. Trois types de prolongements avaient été envisagés, qui montrent bien que nous sommes en présence d'autre chose que d'un événement local.

Tout d'abord, il s'avère indispensable d'assurer l'actualisation et la diversification des savoirs. Il faut donc créer, par exemple, à l'Université dont c'est la mission et où se trouve réunies le maximum de compétences et de facilités de contacts avec les groupes de recherches à l'échelle internationale, un véritable CENTRE-RESSOURCE, une sorte de Banque de Données avec son service d'accueil et de débats. A ce centre-ressource les chercheurs et praticiens sans exclusive pourraient être connectés et donc y puiser. La réalisation est en cours, des bibliographies sont élaborées avec leur agenda d'usage (adresses utiles, par exemple). Le Centre-Ressources aura des assises fortes dès que la Maison des Sciences Humaines de l'Université de Caen aura été installée dans de nouveaux bâtiments.

Il ne suffit pas d'être informé, il faut être formé et de façon discutante, autrement que comme des disciples. Le psychologue, et à la limite les gens qui travaillent avec lui, doit être maître de ses techniques. Cela veut dire qu'il doit pouvoir en débattre et avoir le choix, sans empêchement d'un apprentissage soigneux (apprendre d'abord, discuter après). Il convient donc de mettre en place un système d'échanges de compétences et d'écoute des besoins de façon à ce que des programmes de formation *ad hoc* puissent intervenir au bon moment et au bon niveau. En effet, l'enjeu n'est pas seulement d'apprendre des techniques mais d'acquérir les moyens de faire les bons choix (autrement que par essais et erreurs, au détriment des sujets), de faire des réapprentissage pour passer aisément d'une technique à l'autre et, bien entendu, de découvrir du nouveau sans craindre les anathèmes de ceux qui se disent les Gardiens de la Vérité. Grâce à la coopération entre l'École des Parents de Caen et le Laboratoire de Psychologie de l'Université de cette même ville, il est devenu possible de proposer des cycles de formations modulables, susceptibles d'être ouverts à des personnes de différents niveaux de préparation mais qui ont en commun la volonté déclarée d'apprendre.

Mais plus encore, il a été envisagé de créer un organe de recherche qui permette d'articuler le questionnement du chercheur fondamentaliste et les problématiques, parfois foisonnantes (le contexte et «le cas» obligent), du praticien. Pour passer du rêve au projet et du projet à la réalisation, il a fallu prendre un certain nombre de décisions. Tout le monde sait que chercher c'est renoncer, renoncer en particulier à tout savoir.

Nous avons ainsi focalisé l'attention des chercheurs potentiels sur deux domaines précis, là où les aides cognitives pouvaient avoir du sens :

1° Les facteurs qui permettraient d'expliquer et de faciliter le véritable mouvement de «basculer» de passage de l'oral à l'écrit chez les jeunes enfants ;

2° les processus mentaux susceptibles de rendre compte de l'illettrisme et ceux qu'il convient d'activer pour obtenir sa réduction.

En conséquence ont été constituées deux équipes de recherche, la première (thème 1) ouverte à des orthophonistes de la région de Normandie et à des chercheurs psychologiques du Laboratoire de Psychologie de l'Université de CAEN. Le recrutement des orthophonistes s'est fait sur dossier collectif (recherches ou au moins études déjà accomplies et publiées) et individuel nécessaire pour être considéré par le Conseil Scientifique de l'Université comme chercheurs associés sur programme du Laboratoire. En effet, il n'est pas suffisant «d'avoir envie» pour faire de la recherche, les contraintes sont telles que le cheminement ressemble à une ascèse et que le doute est permanent, même au bout du chemin (d'ailleurs, en confidence... il n'y en a pas). Ces chercheurs viennent de publier une nouvelle méthode de rééducation des troubles du rythme, assortie de commentaires critiques fort pertinents. Les problèmes posés par le rythme étaient apparus comme centraux lors d'une première recherche, menée à partir d'une étude conduite par les orthophonistes de la région, mais qui nécessitait une analyse au deuxième degré.

De son côté, l'École des Parents mettait en place un noyau d'étude sur l'illettrisme. Soutenu par la Région, précisément la Direction de la Formation Professionnelle, un programme de formation pointue animé par des spécialistes universitaires a fait surgir un questionnement, un bilan, des projets qui légitiment la constitution de ce que l'on pourrait appeler un Observatoire et un Pôle de Recherche. Le résultat est qu'actuellement une équipe de chercheurs incluant non seulement des universitaires aussi bien linguistes, informaticiens spécialistes en intelligence artificielle que des neuropsychologues et psychologues, mais aussi des praticiens expérimentés s'attelle à une recherche avancée sur les processus mentaux de régulations chez les illettrés.

D'ailleurs, comme c'était prévisible, les deux équipes ont aujourd'hui fusionné. De telles réalisations n'ont rien d'exceptionnel : elles ne font que traduire l'intérêt des acteurs pour la recherche de conditions optimales de développement pour le plus grand nombre d'individus soumis pourtant à des effets d'ambiance très variés et gardent chacune une individualité.

Ces acteurs sont sûrement dotés d'un certain optimisme (non béat) : comment pourrait-il en être autrement, sauf qu'il ne se passe rien ?

Ils sont capables de finaliser leurs conduites et leurs objectifs sont déclarés en pleine transparence (on peut au moins en faire le pari). Il leur reste à devenir de plus en plus critiques au fur et à mesure qu'ils s'impliquent de plus en plus dans ce qui se révèle être une œuvre difficile, délicate et de longue haleine. C'est dans cette intention et à leur intention qu'a été écrit cet article.

Bibliographie

- BANDURA A. (1976). «L'apprentissage social», Bruxelles, Mardaga, 206 p.
- BECK A.T. (1976). «Cognitive Therapy emotional disorders», New York, Meridian Ed., 348 p.
- DEBRAY R. (1989). «Apprendre à penser», Paris, Eshel, 261 p.
- DE LA GARANDERIE A. (1989). «Les profils pédagogiques», Paris, Ed. du Centurion, 180 p.
- DREVILLON J. (Ed.) 1991. «Différenciation du développement cognitif». N° Spécial Les Sciences de l'Éducation, 5, 132 p.
- DREVILLON J. (Ed.) 1991. «Les aides cognitives», Caen, EPE, 247 p.
- FEUERSTEIN R. (1979). «The dynamic assessment of retarded performers», Glenview, Scott Ed., 413p.
- FEUERSTEIN R. (1980). «Instrumental enrichment», Glenview, Scott E., 436 p.
- FEUERSTEIN R. (1990). «Don't leave me as I am» New-York, Plenum, 380 p.
- HIGELE P. (1987). «Les activités de remédiation d'inspiration piagétienne». Formation Continue, 88-89, 123-127.
- HIGELE P., HOMMAGE G. & PERRY E. (1984). «Ateliers de raisonnement logique : exercices progressifs pour l'apprentissage des opérations intellectuelles», CAFOC Nancy-Metz.
- HUTEAUM & LOARER E. (1992). «Comment évaluer les méthodes d'éducabilité cognitive». L'orientation scolaire et professionnelle, N° Spécial «L'Éducabilité cognitive : Problèmes et perspectives» 21, n° 1, 47-74.
- LIPMAN M. (1991). «Thinking in education», Cambridge, Cambridge University Press.
- MEIRIEU P. (1988). «Apprendre... oui, mais comment ?», Paris, E.S.F., 192 p.
- PAOUR J.L. (1988). «Retard mental et aides cognitives» in J.P. Caverni, C. Bastien, P. Mendelsohn & G. Tiberghien (Eds) Psychologie cognitive : modèles et méthodes. Grenoble, P.U.G.
- PASQUIER D. (1993). «A quoi sert l'éducabilité cognitive ?» Sciences humaines, n° 24, 47-50.
- PEBREL C. (1993). «La gestion mentale à l'école», Paris, Retz, 142 p.
- SCHWEBEL & MAHER C.A. (Eds), 1986. «Facilitating cognitive development : principles, practices and programs», New York, Haworth Press.
- WINNYKAMEN Fayda (1990). «Apprendre en imitant ?», Paris, P.U.F., 363 p.

Summary



This paper emphasizes that fact that programs of cognitive education have henceforth an important position.

Practitioners and specially speech therapists have to realise the assessment of these cognitive interventions efficiency, when the novelty infatuation is out-of-date.

Then, it is necessary to clearly define the goals in concrete terms, to examine the pattern of interventions which is fitted to. The main point is the analysis of the pre-requests and the ecological conditions absolutely needed before every application. If these prerequisites are fulfilled, cognitive education could be undertaken and controls significant. Then, a cooperation between practitioners and research workers became possible ; an exemple is proposed.

Key words

Learning - Cognition - Psychology - Education - Assessment.