

Qu'apporte Feuerstein à la pédagogie chrétienne ?

*Annie Cardinet**

Résumé : Reuven Feuerstein a ouvert des chemins pédagogiques humanistes, basés sur diverses théories de l'apprentissage, focalisée sur la construction interne, le rôle majeur des interactions humaines et le lien entre le cognitif, l'énergétique et l'affect. Misant sur l'entrée cognitive pour provoquer des processus de changements, il a développé, avec optimisme et confiance, une approche de l'apprentissage centrée sur les activités mentales et les processus à mettre en œuvre. Devant la nécessaire capacité à s'adapter dans un monde où tout change si vite, elle réveille la propension à apprendre, le goût du complexe et de la nouveauté, faisant de chacun, un acteur responsable de ses apprentissages.

Summary: Reuven Feuerstein opened pedagogical and humanist ways, based on various theories of learning, focused on the internal construction, the major role of human interactions and the relationship between the cognitive system, energy and affect. Leveraging cognitive input to induce processes of changes, he developed, with optimism and confidence, a learning focus on mental activities and processes to be able to implement. Before the capacity necessary to adapt in a world where everything changes so quickly, it wakes up the propensity to learn, taste of the complex and novelty, making each, a responsible player of his learning.

Mots-clés : Reuven Feuerstein, médiation, re-médiation, fonctions cognitives déficientes, modifiabilité cognitive structurelle, expérience d'apprentissage médiatisé

Le professeur Reuven Feuerstein, psychologue et pédagogue israélien, est mort le 29 avril dernier, à 92 ans. Trois jours avant ce grand passage, il était encore dans son bureau de l'Institut, à Jérusalem. Les enfants et particulièrement ceux avec de grosses difficultés étaient sa vie. Même les dernières années, où l'âge et les problèmes de santé l'avaient tant diminué physiquement, il fallait le voir rajeunir en un clin d'œil dès qu'un enfant entrait dans son bureau ou croisait sa route.

Ses travaux avaient soulevé, en France, dans les années 80, tout ensemble, condamnations et engouement. Son approche qui est enseignée, aujourd'hui, partout dans le monde, dérangeait les conceptions communément admises de l'intelligence et de l'apprentissage.

D'origine roumaine, israélien de la première heure, juif religieux, Reuven Feuerstein a mis en application ce principe qui dit que, si l'homme a toute sa place dans la création, c'est pour la terminer. Cette mission, qui exige d'être tourné vers les autres autant que vers l'Autre, a déterminé les choix de sa vie. Il a souvent cité ce principe comme justifiant les interventions auprès d'enfants que la médecine étiquetait comme irrécupérables. Il voyait l'Homme comme héritier du passé et orienté vers l'avenir, ce qui l'amenait à préparer le devenir de l'Homme à travers l'éducation des enfants. Aussi s'est-il montré un acteur éducatif mu par une attitude projective, forte, positive et dynamique.

* Annie Cardinet PhD, www.anniecardinnet.com,

Celui que nous nommons « Le Professeur », est aujourd'hui plus connu ayant mis au point une méthode qui permet de dépasser tout type de déficiences cognitives, de la trisomie aux conséquences d'interventions nécessitant une ablation d'une partie du cerveau... Mais il est d'abord un pédagogue, novateur, inventif et défricheur...

Profondément croyant, il est pour la pédagogie chrétienne d'un intérêt particulier, ouvrant la voie à une éducation dont certains aspects sont déjà adoptés par des réseaux de congrégations à mission éducative. Quels sont ses points d'appui éducatifs que nous aimerions voir partager par le plus possible de communautés éducatives ?

Les concepts de Feuerstein : entre modifiabilité cognitive structurelle et expérience d'apprentissage médiatisé, les fonctions cognitives déficientes

Jeune psychologue, il a étudié à Genève dans les années 1954-55. Il y a été l'élève de Piaget mais surtout d'André Rey et cela est transparent dans son œuvre. Ainsi, Piaget, Rey, Freud, Wallon, Winnicott, parmi les auteurs occidentaux, Vygotsky, Grace Arthur par ailleurs, sont présents dans ses outils, ses instruments, sa pensée même. Son talent, son génie, dira le professeur Rosine Debray, sera d'avoir su faire la somme de tout ce que ses maîtres ont pu lui apprendre et d'en faire le socle synthétique sur lequel s'appuie ses propres travaux. Il a été secondé très activement par son beau-frère Yacov Rand qui avait un sens inné de la relation à l'enfant. Ils savaient l'un comme l'autre mettre la confiance et l'humour dans le travail.

Prenant appui sur ce socle, Reuven Feuerstein observe, scrute les personnes qui lui sont confiées et son expérience lui fait dépasser les théories acquises, basées sur la notion de stades (Piaget, Freud), qui entraîne la vision d'une intelligence figée, ayant atteint sa maturité physiologique à l'adolescence. Ces théories fixistes ont donné naissance, entre autres, aux divers tests pour déterminer le QI des personnes observées, valeurs quelque peu prédictives de l'avenir de la personne. Reuven Feuerstein émet, très tôt, l'hypothèse d'une plasticité permanente, tout au long de la vie, pour peu qu'on puisse proposer une pédagogie adaptée.

Pas de désespérance... fini les soupirs :

« étant donné le niveau de cet élève, que voulez-vous que nous puissions faire ? »

Il y a toujours à trouver une pédagogie adaptée qui sera majorante

Ce challenge permanent de trouver la pédagogie la mieux adaptée interpelle notre souci de l'enfant et de son devenir.

Il se range aux côtés de ceux qui pensent primordiales les interactions humaines pour le développement des structures cognitives. S'il convient que Piaget a raison de décrire comment les interactions avec l'environnement permettent à l'enfant de construire, de façon intériorisée, ses savoirs, il remarque, à la suite de Vygotsky, ou de Winnicott, la grande importance des interactions humaines pour le développement de l'intelligence. Il va jusqu'à rendre responsables ces interactions de la mise en place et du fonctionnement des outils cognitifs qui serviront ensuite dans les apprentissages directs.

Winnicott parlait de déprivation culturelle pour les enfants dont les interactions précoces n'avaient pas été suffisamment bonnes en qualité et en quantité. Feuerstein définit ce manque comme un manque de médiation, provoquant des dysfonctionnements cognitifs variés.

Les fonctions cognitives déficientes

Le principal apport de son travail porte sur l'identification des dysfonctionnements récurrents, repérables comme autant de grains de sable dans l'acte de penser et d'apprendre.

Pour les repérer et les faire repérer par l'apprenant, il propose une vision imagée de l'acte mental en trois phases : entrée des données, élaboration d'une pensée, rendu d'une réponse. Concrètement pas tout à fait vrai, cela se révèle extrêmement pratique pédagogiquement parlant.

Pour Reuven Feuerstein, l'évaluation ne peut donc être que dynamique : c'est au cours de l'action, par la métacognition, mettre en mots l'activité mentale responsable de la réponse rendue, que peuvent se révéler compétences, habiletés, capacités et dysfonctionnements.

Exemples de fonctions cognitives déficientes

A l'entrée des données : perception vague et insuffisante, comportement exploratoire non planifié, impulsivité, manque de besoin de précision, incapacité à gérer plusieurs informations à la fois...

A l'élaboration de la pensée : incapacité à distinguer le pertinent du non-pertinent, à identifier le problème, à mettre en œuvre spontanément les diverses opérations mentales nécessaires, comme la comparaison, le raisonnement logique, la pensée hypothétique ; faire preuve d'étroitesse de champ mental ou de manque d'intériorité...

Au moment de rendre une réponse : incapacité à trouver les mots exprimant la pensée, à projeter des relations virtuelles, à dépasser les blocages touchant l'image de soi (je ne suis pas capable, ce ne peut être cela, c'est trop facile...)...

Il n'y a pas que les personnes à bas niveau de fonctionnement qui sont gênées, dans l'acte de penser et d'apprendre, par des fonctions cognitives déficientes. Nous avons tous des déficiences cognitives. Certaines sont conjoncturelles, dues à la situation, au stress ou à la fatigue. D'autres sont récurrentes, comme les comportements impulsifs par exemple. Ce sont celles-ci que Reuven Feuerstein veut faire émerger, pour rendre la personne vigilante sur ces risques d'erreurs et les corriger progressivement.

Dépassant le cadre de l'apprentissage, la vigilance sur ses propres fonctions cognitives déficientes est éminemment éducative puisqu'elle permet de mieux se connaître ; elle responsabilise et elle dédramatise les erreurs et les échecs, en ouvrant la porte à un avenir moins problématique.

Le postulat de la modifiabilité cognitive

Le postulat de l'éducabilité cognitive, cher à Vygotsky, devrait être premier dans la pensée de tout éducateur : ce qui fait que l'homme est homme, c'est sa capacité à se développer, à changer, à évoluer, et ce quels que soient son âge et le niveau de développement qu'il montre.

Reuven Feuerstein a mis beaucoup d'énergie à démontrer que ce postulat n'était pas assez ambitieux. Au lieu de *développer*, il aimait dire *modifier*, car il croyait en une pédagogie adaptée qui pourrait non seulement développer les structures cognitives existantes mais créer des structures nouvelles.

Au terme d'éducabilité cognitive, il préférerait donc celui de *modifiabilité cognitive structurelle*. Il va conceptualiser cette pédagogie et en construire les instruments et les outils, s'appuyant sur cette réalité de la modifiabilité du cerveau, de sa plasticité, bien avant que l'imagerie médicale, et les recherches qu'elle a permises, ne le confirment.

Modifiabilité Cognitive Structurelle :

*Transformation de la capacité à penser et à apprendre
par le développement des structures cognitives et outils existants
et la création de structures et d'outils cognitifs nouveaux*

L'expérience d'apprentissage médiatisé, médiation et re-médiation

Reuven Feuerstein fait, alors, l'hypothèse, optimiste et bienveillante, qu'il est toujours possible, par une action appropriée, de corriger les dysfonctionnements cognitifs récurrents, en re-proposant une médiation des divers concepts ou stratégies qui ne se seraient pas mises en place ou fonctionneraient mal. C'est ce qu'il nomme re-médiation, trop souvent confondue avec la remédiation cognitive, qui vise à porter remède à des lacunes dans les apprentissages.

La re-médiation ouvre à des changements toujours possibles dans la capacité à penser et à apprendre.

Reuven Feuerstein se range donc du côté des théoriciens du développement qui donnent du poids aux interactions. Il ne rejette pas l'idée de construction du monde qu'expose Piaget mais constate que la plupart des apprentissages que fait un être humain sont transmis par un autre. C'est la qualité et la quantité d'interactions majorantes de ce qu'il a nommé l'expérience d'apprentissage médiatisé (EAM ou, en anglais, mediated learning experience, MLE), qui ouvrent à ces résultats. Cette expérience peut avoir pour finalité une médiation (ouvrir à quelque chose de nouveau) ou une re-médiation (reprendre les éléments pouvant corriger les fonctions cognitives déficientes).

EAM Expérience d'Apprentissage Médiatisé

Expérience, mettre l'apprenant en position de faire l'expérience des outils cognitifs nécessaires à l'apprentissage et d'en prendre conscience

Apprentissage Médiatisé, en opposition à apprentissage direct

La philosophie transversale à l'œuvre de Feuerstein est profondément humaniste

Son regard sur l'humain est positif, optimiste et bienveillant.

Il se moque des étiquettes posées sur les gens : mauvais élève, déficient intellectuel, TED, THDA, comportements autistiques, haut potentiel, trisomie... aucun de ces vocables ne l'arrête dans la rencontre avec la personne qui le porte, pour l'en décharger et croire avec lui que ces pathologies ou ces caractéristiques n'arrêtent pas le développement.

Jamais Reuven Feuerstein ne voit autre chose que « quelqu'un » derrière une pathologie, une difficulté, un échec, un résultat de test, un diagnostic...

Il s'arrête pour rencontrer une personne, qu'il observe pour comprendre où elle en est et quelle sera la meilleure manière d'entrer en interaction pour déclencher des processus de changement.

*Poser sur chaque personne, chaque enfant, chaque élève,
un regard positif, optimiste et bienveillant.*

Il n'y a pas de bons enfants et de mauvais, de bonnes familles et de mauvaises. Il y a des personnes qui ont besoin de retrouver l'espoir d'un mieux, la foi dans l'autre, fut-il un enfant différent comme un élève en échec scolaire. Reuven Feuerstein est sur la même longueur d'onde que Carl Rogers lorsqu'il énonce le trépied de tout pédagogue ou thérapeute : l'empathie, le regard bienveillant inconditionnel et la congruence.

Congruent, Reuven Feuerstein l'aura été toute sa vie, créant parfois des dissensions autour de lui, des incompréhensions, mais restant droit dans ce qu'il pense être juste et qu'il met en action chaque jour : permettre la (ré)activation des outils cognitifs de la personne, entrer par le cognitif pour faire bouger l'être humain dans son entier, donner des raisons et des preuves d'espoir aux familles démunies devant un élève en difficulté, un enfant différent, ou un malade amoindri.

Il disait volontiers, d'une manière un peu théâtrale qui était la sienne en conférence, « pour réussir vous devez avoir la foi » - un temps - « la foi dans celui qui est en face de vous ».

Le message est clair. C'est parce qu'on n'y croit pas, ou pas assez, que naissent nos déboires pédagogiques ! Avoir la foi dans les possibilités de l'enfant qui nous est confié nous libère aussi de nos doutes et de nos inquiétudes.

Concernant les savoirs, ce ne sont pas les manques, les lacunes, qui retiennent son attention : ce sont les capacités développées et le potentiel qui peut en sortir. Il voit au-delà de ce que montre la personne aujourd'hui, ce qu'il pourra faire demain.

*Croire dans les compétences et les capacités à évoluer de chacun.
Se centrer sur les acquis et le **potentiel** plus que sur les manques*

Bonne réponse ou processus ?

Avec ces postulats, intuitions et croyances de départ, ce qui peut paraître bien peu scientifique, il part à la rencontre des personnes et de leur façon de fonctionner. C'est le fonctionnement cognitif qui l'intéresse, et non la façon dont se construit l'équipement, ce sur quoi ont travaillé Piaget, Wallon ou Freud, chacun dans le domaine qui leur paraissait le plus important.

Reuven Feuerstein, lui, se pose la question du fonctionnement de l'appareil cognitif, des structures cognitives. Il part de ce qu'il observe et pense pouvoir provoquer des changements en jouant sur ce fonctionnement. Plutôt que de proposer des activités cognitives pour

permettre de construire le savoir objet d'apprentissage, il met l'accent sur les processus qui permettent cette construction.

Eveillé aux risques d'erreurs qui provoqueraient des échecs, conscient de ses dysfonctionnements récurrents, l'apprenant devient acteur des stratégies d'apprentissage qu'il met en place. Il acquiert une autonomie et une aisance cognitive dégagées du besoin de regard de l'autre pour trancher entre le juste et le faux, la bonne réponse ou l'erreur. Il recale son image de lui-même, apprenant et compétent. La métacognition, mot posé sur le processus de pensée après coup, est l'un des outils privilégié de l'expérience d'apprentissage médiatisé. La réponse n'est pas passée au crible d'un jugement extérieur, bon, pas bon, bien, pas bien. Elle est appelée à être revisitée par celui qui l'a émise, faisant émerger la stratégie qui l'a fait naître. La mise en mots de celle-ci la place dans les outils réutilisables. Le transfert de cette stratégie mentale est projeté dans des situations de problème perçus comme semblables...

L'élève est amené à produire une réponse qu'il pourra étayer. Il est toujours en double tâche : l'activité elle-même, et la prise de conscience du comment il agit mentalement pour la réaliser. Le partage des stratégies mises en place, la prise de conscience des différences individuelles qui n'empêchent pas l'accès à la même réponse, la richesse de l'échange des diverses stratégies utilisées, tout cela va jouer sur la souplesse cognitive et, au final, sur une image de soi reconfortée qui s'autorise à penser, à diverger, à avoir des opinions différentes. La relation aux autres s'en trouve elle aussi changée : à la peur, succèdent la curiosité et l'acceptation de la différence. Plus qu'une pédagogie de l'encouragement, c'est une pédagogie du positionnement de soi et de l'autre.

Dans cette centration pédagogique sur le processus nécessaire à la réponse plus que sur la réponse elle-même, le savoir change de statut. Il devient prétexte à l'utilisation, le développement, la prise de conscience, la création des outils pour penser.

Non qu'il soit oublié ou relégué en second rang, mais il devient d'abord ce grâce à quoi la propension à aller vers le nouveau et le complexe est possible. Dans un monde où les connaissances se multiplient, évoluent, deviennent même parfois caduques, il est intéressant de privilégier la capacité à apprendre, à l'accumulation de savoirs qu'on sait devoir être revus pendant la vie même de celui qui les appris.

Tout savoir peut donc être prétexte à une situation de médiation, et particulièrement ceux qui seraient trop complexes ou trop abstraits pour pouvoir être abordés seul.

*Se centrer sur **le processus de pensée** qui entraîne la réponse
plus que sur la réponse elle-même pour renforcer l'autonomie.*

Les caractéristiques d'une situation de (re)-médiation

Une séance de (re)-médiation ne s'improvise pas. Elle est précédée par une préparation où l'objet d'apprentissage est analysé, non en termes d'éléments contenus mais en fonction de l'activité mentale qu'il requiert. Le but est d'identifier si le savoir en jeu est dans la zone proximale de développement (cf. Vygotsky) de ou des enfants et si le passage de l'inconnu au connu, du « non encore maîtrisé » au maîtrisé, peut être facilité par la médiation. Le repérage des éléments contenus dans l'objet d'apprentissage est, bien sûr, important, mais il est

complété par celui des opérations mentales de type piagétien qui devront être mises en œuvre au moment où un accompagnement de type (re)-médiation devra être nécessaire.

Les critères de médiation

Reuven Feuerstein liste douze critères pour qu'une situation pédagogique soit une situation médiatisante car toute interaction ne l'est pas forcément.

Il faut, d'abord, qu'elle soit intentionnalisée, que la ou les personnes à qui elle est destinée, puissent être partie prenante, et qu'elle ait du sens pour eux, seul moyen pour que de passifs acceptants, elles deviennent actifs, fournisseurs d'informations nouvelles et acteurs de leurs apprentissages. Si les buts ne sont pas clairs, comment et pourquoi s'y investir ?

Les conflits cognitifs, ou les conflits socio-cognitifs, qui vont s'en suivre ne pourront être accueillis que si les conditions dans le positionnement face à la tâche ou aux autres sont sereines.

Reuven Feuerstein insiste beaucoup sur la motivation intrinsèque aux tâches proposées, pour développer le goût de la découverte et de la complexité.

Il est du rôle de l'adulte :

-de créer un environnement serein favorable aux apprentissages, sentiment de compétence, esprit de partage, différenciation individuelle acceptée et accueillie...

- de donner et de maintenir des buts ayant du sens, de les relier à ailleurs et autrement

- de proposer des tâches complexes engageant le désir de challenge, le goût de la nouveauté

- de montrer les évolutions positives dans un climat optimiste

- de provoquer un sentiment d'appartenance générant un climat de coopération.

L'adulte référent dans une pédagogie chrétienne ne peut se sentir indifférent à ce rôle qui dépasse celui du transmetteur de savoirs pour devenir un passeur d'être.

Le rythme particulier d'une séance alternant travail individuel et partage

La séance elle-même débute par une observation du support de travail. Cela vise à apprendre à maîtriser son impulsivité et à ne pas entrer dans l'activité observable sans un temps d'activité réflexive.

L'autre intérêt de ce temps est de permettre une représentation des buts à atteindre.

Ensuite un travail individuel oblige chacun à élaborer une réponse, tout en observant comment cette réponse se construit.

Un temps de partage des stratégies envisagées par l'un ou l'autre enrichit la panoplie mentale, donne des concepts qui n'étaient pas venus spontanément et oblige à la décentration pour comprendre ce que les autres ont mis en œuvre.

Un retour au travail individuel donne l'occasion d'expérimenter ces nouveautés cognitives.

La deuxième partie de la séance se fait à partir de ce qui vient d'être exercé ou découvert. Un travail d'abstraction et de généralisation fera décoller de l'exercice lui-même, pour se mettre en projet de réutilisation de ces apports dans d'autres situations de la même famille, qui ne seront pas forcément scolaires ou professionnelles.

Après avoir verbalisé le type de situation que proposaient le support de travail et les consignes, puis mis en mots les stratégies, les concepts, les modes de travail qui permettent de s'en sortir, il est recherché d'autres situations semblables qui pourront donc judicieusement profiter de ce qui vient d'être exercé.

La séance se termine par un résumé qui sert, entre autres, de mémoire et de lien entre les séances.

La séance est construite pour avoir un début et une fin dont il faut gérer les différentes phases pour tenir dans le temps imparti. Les prises de conscience des activités mentales sous-jacentes à une tâche, offrent la possibilité de mise en projet de transfert.

L'alternance travail individuel, partage canalise l'attention et la participation individuelle à la tâche comme à l'objectif du groupe.

La part de la préparation au transfert des nouvelles compétences dans d'autres lieux et d'autres domaines évite le cloisonnement des savoirs et savoir faire.

Le choix du support

Reuven Feuerstein nous montre combien la forme sous laquelle est présenté le savoir participe de l'apprentissage.

- La modalité dans laquelle est présenté le support de travail a une grande importance. On entend par modalité, ce qui stimule l'un ou l'autre des sens pour entrer les informations : modalité picturale, verbale orale, verbale écrite, numérique, ne sollicitent pas les mêmes canaux sensoriels et chacun, par l'expérience en préfère l'un ou l'autre. Pendant une évaluation dynamique, il n'est pas rare de voir un enfant réussir une activité présentée sous une modalité et échouer dans le même type d'activité présenté sous une autre modalité. Le transfert des compétences cognitives de la modalité verbale à la modalité visuelle, par exemple, n'est pas évident.
- La complexité qui accroche l'intérêt est toujours préférable à la simplification qui dénature l'objet (rien n'est jamais simple dans la vie et ce n'est pas y préparer que de canaliser en simplifiant les situations de problème nécessaires à l'apprentissage)
- Démonter un savoir ou un savoir faire en sous-objectifs organisés entre eux vers la résolution et organiser l'apprentissage de ce savoir oblige à une gymnastique qui poussera peut-être à ne pas enseigner les divers éléments dans l'ordre.
- La mise en lien avec d'autres disciplines, d'autres sujets, d'autres apprentissages empêchent les cloisonnements qui provoquent l'étroitesse de champ mental
- Le renouvellement des modalités, des types de support et des activités mobilisent la motivation et le goût de la nouveauté

Le choix du support est primordial dans le déclenchement des activités mentales et donc des apprentissages. Le support n'est pas que matière à exercer une compétence, il est, d'abord, ce grâce à quoi se mettront en place les processus de changement de représentations et d'état de conscience.

En conclusion

Tous ces éléments font de cette approche une pédagogie centrée sur l'enfant, en devenir, reconnu dans son potentiel. La relation de médiation est un type d'interactions dans lequel circulent la transmission culturelle, les savoirs et les outils de pensée.

L'humanisme véhiculé dans cette pédagogie est une alternative à la pédagogie traditionnelle pour un monde dont les changements nous interrogent sur la façon d'y préparer les hommes de demain.

La pédagogie chrétienne aujourd'hui peut y puiser une inspiration humaniste pour la pratique d'une pédagogie adaptée aux enfants d'aujourd'hui et à leurs besoins pour le monde demain, et donc nécessairement inventive.

Bibliographie

Annie Cardinet

- Décrivant les travaux de Reuven Feuerstein :
Développer les capacités à apprendre », éditions Chronique Sociale, 2009
- Pour l'application de cette approche à tout type de situations éducatives :
Pratiquer la médiation des apprentissages éditions Chronique Sociale, 2012

Guy Avanzini,

- introduction au dossier du CLERSE, (Centre Lyonnais d'Etudes et de Recherches en Sciences de l'Education de l'Université de Lyon II). n° de février 1994
- Tout homme est éduicable, in Guidance Ain, n°7, Juin 1995

Reuven Feuerstein et alii,

- Instrumental Enrichment, Scott, Foresman and company, Lifelong Learning Division, Glenview, Illinois, USA, 1980
- La modification active: approche d'intervention pour le retard de performance, in La déficience intellectuelle, tome I, Nathan université, éd. Agence d'Arc, Québec, 1993,
- le PEI, in Cahiers Binet Simon, n° 635, 1993

Numéro spécial Education Permanente n°88-89 juillet 1989 coordonné par Maryvonne Sorel

Pour citer cet article

Référence électronique

Annie Cardinet, « Qu'apporte Feuerstein à la pédagogie chrétienne ? », *Educatio* [En ligne], 4 | 2015. URL : <http://revue-educatio.eu>

Droits d'auteurs

Tous droits réservés