

LE COGNITIVISME

Jacques BERCHADSKY

Le cognitivisme comme manifestation d'un "renversement de l'histoire"... comme réhabilitation du conservatisme sous couvert de la nouveauté ! Jacques Berchadsky, fort de son expérience des techniques de remédiation, fait ici l'analyse des fondements idéologiques de la pensée cognitive et de leurs conséquences en matière de pédagogie.

Les années 80 ont vu se développer ce qu'il est convenu d'appeler la pensée cognitive. La philosophie, la pédagogie, la psychologie ont été véritablement dominées par ce courant ; sur le versant philosophique, la philosophie analytique anglo-saxonne et le logicisme empirique, sur le versant pédagogique les théories de l'apprentissage et de la remédiation, rejoignant par là une problématique psychologique qui tout en la critiquant, s'inscrivait dans la tradition de la psychologie génétique de Piaget. De ce point de vue, le travail théorique de J.S. Bruner est probablement ce qui caractérise l'unité de ce mouvement, tant par les emprunts qu'il fait à la tradition, qu'aux constructions qu'il a produites et qui se sont constituées en véritable modèle théorique.

C'est pourquoi nous nous attacherons en premier lieu à l'analyse du cognitivisme dans le champ psychopédagogique pour en dégager les fondements philosophiques.

PÉDAGOGIE : POLITIQUE OU TECHNICITÉ ?

En effet différentes approches ont pris corps dans ce domaine qui malgré leur apparente diversité et les divergences d'écoles qui prétendent animer le débat, convergent dans une véritable unité idéologique¹.

Pour avoir été témoin du développement et de la propagation des techniques de remédiation cognitive, au début des années 80, alors que j'étais enseignant au Centre National de Formation pour l'Adaptation Scolaire et l'Enseignement Spécialisé, c'est à ce premier aspect du cognitivisme que je m'attacherai.

Resituons les circonstances historiques en France. 1981, la gauche a remporté les élections présidentielles et législatives après des dizaines d'années d'opposition, de dénonciation, de résistance. La lutte contre l'échec scolaire analysé comme l'effet des inégalités sociales en ces temps de prolongation de la scolarité, de mutation des exigences de formation constitue la base de la pensée pédagogique progressiste. Les approches qui, pour être diverses, se réfèrent en théorie et en pratique à l'analyse marxiste, tentent de produire des concepts opératoires pour penser le rapport du système scolaire à la société tout entière, pour se donner les moyens d'une transformation des rapports sociaux dominants dans la perspective de leur renversement. Nous ne saurions faire, ici, la recension exhaustive du bouillonnement auquel donne lieu dans les différents champs théoriques cette problématique et les débats qui l'animent. Évoquons seulement les noms de Bourdieu et Passeron dans *La Reproduction*, de Althusser avec *Les Appareils Idéologiques d'État*, ou encore les ouvrages collectifs du GFEN : *L'échec scolaire : doués ou non doués ?* ou *Construire ses savoirs*, la multiplicité des innovations pédagogiques dans lesquelles l'AFL a pris largement sa place par l'initiative des BCD, la mise en oeuvre expérimentale des cycles et de la pédagogie de projet.

¹ Notons ici que la philosophie cognitive s'est développée au moment où les "nouveaux" philosophes chantaient la mort des idéologies. Merveilleux miracle du système des idées (idéologie) que d'annoncer sa propre mort pour faire croire en une vérité positive qui est au demeurant non moins idéelle.

Brutalement, au grand soir de mai 81, ces années de résistances se métamorphosent en volonté positive d'accès au pouvoir, de construction du "nouveau" ; l'Utopie révolutionnaire : "du passé faisons table rase", va conduire à oublier ce qu'avaient produit les années de résistance aux inégalités sociales et de combat contre l'aliénation, pour se précipiter dans la nouveauté dont nous verrons que les références sont parfois extrêmement archaïques.

De ce point de vue relisons les propos tenus par P. Pinell et M. Zafirooulos dans *Un siècle d'échec scolaire* édité en 1983 et dont la prémonition n'est due qu'à la perspicacité de n'avoir pas fait "table rase" d'un passé toujours présent : *"Il semble qu'aujourd'hui l'idéologie de la fin des idéologies qui se développe chez les intellectuels favorise l'accumulation de faits, rassemblés par des auteurs (amoureux de leur objet) focalisant leur attention sur des périodes ou des institutions singulières tandis que s'affirme de manière complémentaire que le temps des grands discours ou des analyses globales et critiques est terminé."*

*Apparue avant le 10 Mai 81, cette idéologie trouve aujourd'hui un relais inattendu parmi ceux qui, militants dans le secteur, ont totalement identifié changement politique et transformation sociale. Pour eux, la critique sociale ne pourrait plus maintenant qu'entraver l'action des nouveaux décideurs en contribuant à démobiliser les acteurs sociaux qui, travaillant quotidiennement dans les institutions du champ, seraient en position de les subvertir. De ce point de vue, l'analyse sociale devrait laisser place au discours militant."*²

Longue citation qui caractérise bien le sol idéologique et politique où s'est construit le succès des méthodes de remédiations cognitives et la théorie de l'éducabilité cognitive.

Dans la confusion entre changement politique et transformation sociale, il convenait d'apporter des "remèdes" sur tous les terrains, faute de résoudre les contradictions sociales par une transformation matérielle. En effet pour nombre de "militants" se pose une équation simpliste : puisque la gauche est au pouvoir, les inégalités sociales sont combattues ; si des inégalités subsistent, c'est qu'elles trouvent leur racine dans l'individu. Ou sous une autre forme, puisque l'heure est à l'abolition des inégalités sociales et de sa conséquence l'échec scolaire, il ne suffit pas de changer l'école mais il faut aussi changer les individus qui résistent à notre volonté égalitaire.

Occultant peu à peu toute analyse de la causalité sociale, ainsi que le signalent P. Pinell et M. Zafirooulos, les psycho-pédagogues progressistes portent leur regard sur l'individu en tant qu'il serait porteur en lui-même de la difficulté qui le conduit à la renonciation scolaire.

Dès lors l'absence de transformation sociale qui conduit à l'aggravation des inégalités³, faute d'être pensée sur le terrain politique, conduit à rechercher des solutions techniques. De la même façon que la crise économique et sociale est présentée de façon technique (conjoncture internationale) et que sa résolution se joue sur le terrain des techniciens de l'économie, l'École dont il faut garantir la pérennité institutionnelle (retour au thème de l'école de la République par le Ministre J.-P. Chevènement) convoque les psycho-pédagogues comme techniciens de la restauration intellectuelle. Il convient de mettre en oeuvre "les méthodes" et de créer "les outils" pour répondre aux "difficultés" subjectives qui conduisent les individus à l'échec scolaire et partant à leur propre échec social.

Ainsi par un merveilleux renversement de l'histoire, là où, jusqu'à l'avènement de la gauche, le discours militant mettait en cause la responsabilité sociale de l'école, le discours de gauche, les militants restaurent désormais la valeur intrinsèque de l'individu par rapport à la réussite scolaire et sociale. Élèves en difficulté, publics bas niveau, BNQ (bas niveau de qualification !) doivent faire l'objet de soins, pour répondre aux besoins économiques et sociaux de l'an 2 000⁴. Bref il s'agit de réadapter les indivi-

² P. Pinell et M. Zafirooulos : *Un siècle d'échec scolaire*. Paris 1983. Ed. Ouvrières. p.182.

³ Rappelons ici ce que malheureusement la psycho-pédagogie semble oublier, l'accroissement sans précédent des inégalités à tel point que le discours politique de "droite" comme de "gauche" ne cesse d'en signaler les effets sociaux : "S.D.F", "Quart-monde", "R.M.Iste"...

⁴ Cf. G.Jean-Montcler : *Des méthodes pour développer l'intelligence*. Paris 1991. Ed Belin. En effet, l'échec scolaire, expliqué comme résultant de difficultés d'apprentissage, engendre des problèmes d'insertion économique (donc social) de plus en plus graves. p.45.

du qui entravent un développement social harmonieux : l'École de la République, comme à sa fondation, fait appel à la psycho-pédagogie pour détecter les dysfonctionnements intellectuels et les remèdes à apporter. Nous retrouvons alors la problématique par rapport à laquelle l'oeuvre d'A. Binet est exemplaire. Sous un vocabulaire parfois nouveau, il s'agit bien d'éduquer, voire de rééduquer tous ceux qui se situent à la marge sociale. L'école comme institution sociale de l'enfance doit retrouver sa double mission de détection de l'inadaptation et d'éducation normative.

Ainsi laissons à Maryvonne Sorel le soin de résumer la situation : *"L'idée d'une investigation du côté de l'ensemble des méthodes se fonde, je crois, sur le constat actuel d'une accélération et d'une prolifération de méthodes au cours de ces dernières années. Pourtant je tiens à souligner que cette hypothèse de remédiation du fonctionnement cognitif n'est pas une hypothèse neuve. Contrairement à ce que certains peuvent penser, nous sommes en train de lancer des pratiques novatrices avec des idées relativement anciennes. On trouve par exemple des textes de Binet (qui n'est pourtant pas perçu généralement comme un progressiste dans le domaine de l'intelligence) où il évoque la notion d'éducabilité cognitive, de geste mental ; idée d'une investigation sur les gestes mentaux et l'idée d'une intervention sur ces gestes mentaux susceptible de pallier les déficiences."*⁵

BINET RETROUVÉ

En effet l'hypothèse d'éducabilité cognitive n'est pas nouvelle, et l'évocation d'A. Binet indique les référents théoriques auxquelles il faut se reporter. Noter qu'A. Binet n'est pas perçu comme un progressiste en matière d'éducation ne suffit pas ; il convient encore d'interroger où se fonde théoriquement ce conservatisme pour se demander s'il ne constituerait pas un fonds commun avec les "nouvelles" méthodes d'éducation cognitive, quand bien même celles-ci seraient animées des meilleures intentions du monde et seraient mises en pratique par des progressistes.

Il semble assez clair que la question se situe autour du concept d'éducation et de celui d'intelligence comme support de l'activité cognitive. De ce point de vue, il est non moins clair que l'on retrouve les fondements théoriques de la conception d'A. Binet qui l'opposèrent à tout le courant progressiste dans le champ psycho-pédagogique (en particulier C. Freinet).

L'éducation consiste à **conformer** les individus à l'ordre social dominant : *"Ce devoir [s'occuper du sort réservé par la constitution même de la société, à la masse de nos concitoyens et en particulier à ceux qui sont les moins fortunés] ne repose pas seulement sur l'exigence d'un sentiment d'humanité ; il est dicté par notre intérêt personnel le plus pressant ; si nous ne nous préoccupons pas du sort des individus qui constituent les neuf dixièmes de la société et qui actuellement travaillent pour des salaires peu en rapport avec leurs efforts et leurs besoins, on entrevoit déjà qu'une révolution violente où ceux qui possèdent n'auraient pas grand chose à gagner, bouleverserait de fond en comble l'organisation de la société."*⁶

Ce souci de conformation sociale, en permanence présent, dans l'oeuvre de A. Binet se traduit directement dans la conception de l'intelligence qu'il développe : *"Voici encore l'écolier qui ne profite pas de l'enseignement pour une raison qui est vraiment paradoxale : il est trop intelligent. On rencontre des enfants qui sont d'un niveau intellectuel très supérieur à celui des enfants de leur âge. (...) Ils ne travaillent que par caprice, ils n'apprennent leurs leçons qu'au dernier moment, ils sont volontiers insubordonnés ; ils font des devoirs qui ne leur ont pas été donnés pour se singulariser. A l'étude, ils empêchent les autres de travailler. On leur en veut, on les punit mais ils se font toujours pardonner quand vient le jour des grands concours. C'est pour eux qu'on devrait former des classes de sur-normaux. Ces classes seraient tout aussi utiles, peut-être plus que celles des normaux ; car c'est par*

⁵ M. Sorel, in Cahiers de Beaumont n° 51/52 (Janvier 1994) : Etude et approche des remédiations. M. Sorel est responsable de la Formation continue à l'Université Paris V, Université dont on sait qu'elle est à la pointe de la recherche en psychologie cognitive et dans son application aux sciences de l'éducation.

⁶ Cité par P. Pinell et M. Zafiroopoulos op. cité p. 42.

l'élite et non par l'effort d'une moyenne que l'humanité invente et progresse ; il y a un intérêt social à ce que partout l'élite reçoive la culture dont elle a besoin. Un enfant d'intelligence supérieure est une force à ne pas laisser perdre."⁷

À la volonté politique de maintien de l'ordre social, de perpétuation et naturalisation des rapports sociaux existants, s'associe une conception naturalisée de l'intelligence définie comme capacité innée. Éduquer, c'est alors modeler les capacités intellectuelles innées en vue de rendre l'individu adéquat à l'ordre social dominant. Par là même, c'est d'abord classer les individus selon les limites de leurs talents naturels, afin qu'ils trouvent leur juste place dans une société où les inégalités entre les classes sociales ne relèveraient plus que de l'inégale répartition de l'intelligence individuelle.

Y aurait-il quelque procès d'intention et une mauvaise foi manichéenne à rapporter méthodes de remédiation et d'éducabilité cognitive et à la cohérence théorique de Binet ? Ne s'agirait-il pas de critiquer un corpus pour voiler l'inefficacité fondamentale de la dénonciation politique voire du discours protestataire qui, avant comme après, laisse dans le dénuement scolaire un certain nombre d'individus.

L'objection elle-même trouverait facile réponse quant à l'inefficacité des remèdes proposés malgré leur multiplication : après dix années de soins plus ou moins intensifs non seulement les publics bas niveaux ne diminuent mais ils tendent à s'accroître dans les marges sociales.

LE COGNITIVISME ET L'ACTIVITÉ

Le combat statisticien n'est pas ce qui importe ici. Ce qui mérite préoccupation, en revanche, c'est de réfléchir de façon critique à la validité du champ théorique sur lequel se fonde l'approche remédiationnelle des présupposés que véhicule sa pratique.

S'il est difficile de dégager une cohérence théorique explicite à travers l'éclectisme des références invoquées pour fonder la notion d'éducabilité cognitive (Binet, Piaget, Vygotski, Wallon, Bruner, parfois Kant) **il semble bien que toutes les méthodes remédiationnelles se fondent sur la même conception innéiste de l'intelligence que celle que prônait A. Binet.**

En effet il s'agit toujours de désigner l'intelligence en terme de fonctionnement ou de dysfonctionnement, d'efficacité ou de déficit : *"La liste des **fonctions cognitives déficientes** permet au médiateur de prendre en compte "ces prérequis de la pensée" qui constituent une grande originalité et un point fort de l'approche médiationnelle par rapport à d'autres approches pédagogiques. En effet, si **les opérations**, au sens piagétien du terme, sont souvent considérées comme des prototypes de **compétences transversales** dont il convient de doter les apprenants, un autre type de **compétences transversales**, **les fonctions cognitives**, est tout aussi essentiel.*"⁸

Nous y trouvons confirmation dans la référence explicite et prévalente à J. Piaget et à sa conception des structures de l'intelligence dont on sait combien elle se fonde sur l'hypothèse implicite de l'innéité des capacités intellectuelles. Les œuvres de Wallon d'une part, de Vygotski d'autre part, ont consacré une large critique à cet aspect de l'approche piagétienne ; on est même en droit de dire que c'est contre, au sens bachelardien, cette approche que ce sont développées les théories de la personnalité de Vygotski et Wallon⁹.

Précisément l'amalgame théorique de problématiques aussi radicalement opposées que celle de J. Piaget et celles de L. Vygotski et H. Wallon au profit de la conception piagétienne de l'intelligence renforce bien a priori l'innéisme de la notion d'éducabilité cognitive. En effet ce dont il est question, c'est de méconnaître le caractère totalement social de l'individualité humaine et partant l'analyse des proces-

⁷ cité par D.J. Duché in Encyclopedia Universalis. Article Enfants surdoués

⁸ In Cahiers de Beaumont n°51/52 Janv 91 : De la médiation en pédagogie. A. Moal.

⁹ Nous ne reviendrons pas ici sur cette question que nous avons plus particulièrement développée dans plusieurs articles.

sus dialectiques complexes qui sont à l'œuvre dans sa formation. Ainsi l'apport de l'oeuvre théorique de Vygotski par rapport à la conception de Piaget se réduirait à réintroduire "le sujet humain" dans son inter-action avec le milieu social. Nous sommes là dans la lecture faite par Bruner de Vygotski et donc très loin de Vygotski. Comme nous avons tenté de le montrer par ailleurs¹⁰, c'est le concept d'interaction qui est en cause en tant qu'il opposerait un individu dont les capacités pré-formées devraient s'adapter à un milieu social non moins pré-formé. Ainsi ce qui est visé dans la pratique de l'éducabilité cognitive et de son corrélat, les remédiations, c'est la capacité "subjective" de l'individu à l'adaptation sociale. De la pré-formation du sujet, il convient de l'éduquer à une con-formation sociale ; tel est, semble-t-il, ce que recouvre la mystérieuse formule de "conflit socio-cognitif : *"La psychologie sociale génétique se donne pour objectif l'analyse des mécanismes de médiation par lesquels les facteurs sociaux concourent à la construction même des processus cognitifs. Dans cette approche l'objet d'étude est la construction sociale des représentations cognitives. Le conflit socio-cognitif constitue le mécanisme essentiel de ce développement."*¹¹

À partir d'une séparation entre structure cognitive et champ d'activité sociale, un conflit se développerait entre les formes cognitives et les contenus sociaux de savoir ; là encore au nom de l'imprécision du terme d'interaction, on oppose individu et société (concours) en ignorant la dialectique subtile qui fait de l'individu humain une forme spécifique de la production sociale.

Ainsi, sans mettre en cause l'économie générale de la psychologie génétique de J. Piaget, on pourrait résoudre la vieille question posée par le passage d'un stade d'intelligence à un autre. Cependant ce qui reste irrésolu, c'est la question de savoir comment et où prend naissance la structure formelle de l'intelligence "subjective" elle-même dans son opposition à tout contenu d'activité sociale concrète. Ce qui reste irrésolu, c'est la question de savoir pourquoi certains sujets résoudraient "tout naturellement" le conflit socio-cognitif tandis que d'autres auraient besoin de remèdes, pourquoi certains sujets seraient mieux adaptés en terme de structures cognitives aux contenus des objets que véhicule l'école. La seule solution se trouve bien dans une innéité des capacités intellectuelles.

On ne s'étonnera pas alors que l'éclectisme des références sur lesquelles se fondent les théories de l'éducabilité cognitive permette de méconnaître le concept d'activité qui est au centre de la pensée de Vygotski et de Wallon. On ne s'étonnera pas non plus que cet éclectisme exclut l'important travail produit par les successeurs de Vygotski et en particulier Leontiev.

C'est que la principale résistance que l'on peut opposer à la pratique de remédiation cognitive et à l'hypothèse pédagogique de l'éducabilité cognitive se trouve précisément dans le développement du concept d'activité et les analyses qu'il implique tant du point de vue de la conception de l'individu humain concret, que de la critique économique, sociale, politique et idéologique nécessaire pour comprendre et transformer la forme individualisée de l'activité

À l'opposé d'une séparation radicale du sujet et de l'objet, de leur auto-développement ou de leur interaction, il s'agit de partir de l'unité que constitue l'activité comme processus de développement tout à la fois de l'individu social, et de la société en tant que productrice d'individus sociaux : *"Pourtant l'essentiel n'est pas de décrire le rôle actif, prééminent de la conscience. Le problème principal est de comprendre la conscience comme produit subjectif, comme la manifestation transformée des rapports, de nature sociale, réalisés par l'activité de l'homme dans le monde matériel.*

*L'activité n'est nulle part un simple agent d'expression et de transmission de l'image psychique objectivée dans son produit. Ce n'est pas l'image qui s'imprime dans le produit, c'est l'activité, le contenu matériel qu'elle porte objectivement en elle."*¹²

Il en résulte, non point une analyse des inter-actions qui fonderait une psycho-sociologie, mais l'analyse du processus de formation de l'individualité concrète, processus dont le moteur se trouve non pas

¹⁰ A.L. n°42, juin 93, p.60

¹¹ In Cahiers de Beaumont n°52b p.16 : Le recours à l'aide d'autrui en situation cognitive : enjeu théoriques et approche expérimentale. F. Winnykamen.

¹² A. Leontiev : Activité, conscience, personnalité. Moscou 1975, Paris 1984. Ed du Progrès. p.141,142 et sq.

dans la contradiction entre un **sujet** pré-formé et des contenus sociaux abstraitement posés (le langage, les représentations de l'espace, du temps, etc.)¹³ mais s'inscrit dans l'ensemble des contradictions sociales matérielles que concrétise l'activité, et dans la façon dont ces contradictions se reflètent dans les formes de la conscience et de la personnalité des individus.

L'éclectisme des références sur lesquelles repose le courant de la psychologie cognitive et ses conséquences remédiatives, la diversité apparemment contradictoire de ses orientations de recherche qui vont du PEI du Professeur Feuerstein jusqu'aux méthodes de gestion mentale de A. de La Garanderie pourraient laisser penser que les objections ici présentées ne sont que mauvaise foi et méconnaissance de ces aspects contradictoires : il suffirait de se reporter au soin mis par certains théoriciens de la psychologie cognitive à se démarquer du comportementalisme, de l'intellectualisme piagétien, du mentalisme, etc. Face à cette prudence, on opposerait des arguties rhétoriques pour critiquer une approche et des méthodes qui auraient les mérites d'une efficacité immédiate permettant de répondre à l'urgence de la situation sociale de crise créée par le Sujet en difficulté.

Il s'agit, pourtant de deux approches radicalement opposées tant dans le champ théorique que dans les pratiques engagées, en particulier sur le terrain pédagogique. En effet, en isolant les fonctions cognitives, sous quelque forme que se soit, de l'ensemble des processus concrets de l'activité sociale, ce que méconnaît le cognitivisme c'est que **l'activité sociale a toujours pour fin une production matérielle dans laquelle se cristallise le sens social et se reflète dans le développement des formes subjectives de l'activité que sont les individus sociaux**. En séparant la fonction cognitive du champ de la production sociale matérielle, le cognitivisme se rend incapable de comprendre le processus de formation de l'individualité concrète. Là où on se limite à **conformer** un sujet déjà fort de capacités (innées) à une activité sociale, elle-même conçue comme éternisée ; tout au contraire ce qu'invite à penser Vygotski et après lui Leontiev, c'est le mouvement de transformation de l'activité sociale pour comprendre le mouvement de transformation des formes individualisées de cette activité.

S'agirait-il alors d'ignorer les fonctions cognitives dans leur spécificité ? Oui, si ces fonctions sont conçues, ainsi que le prétendent les cognitivistes, comme des fonctions non pas spécifiques mais autonomes, propres à un sujet. Non, s'il s'agit de distinguer **dans le champ de la production sociale, cette forme spécifique de production qu'est la conscience réflexive formalisée qui se développe dans l'activité productive et se concrétise en développant de façon nouvelle cette activité**.

Mais il s'agit alors de désigner une sphère spécifique de l'activité sociale générale. En effet si la fonction cognitive est rapportée, non à l'individualité (le sujet) mais au champ social, il convient alors de l'analyser dans son rapport à la pratique scientifique, à la production des connaissances, et à ce qu'est le savoir en tant que reflet pensé de l'activité de production sociale générale.

Il semble alors évident que le problème posé est infiniment plus complexe que ce que la psychologie cognitive le laissait paraître. La sphère désignée par le mot cognition, de la même façon que toute sphère de la production sociale, s'inscrit dans un champ de rapports sociaux à l'intérieur desquels l'individualité concrète se forme elle-même comme rapport social. C'est en effet le mode de production des connaissances, par rapport au mode de production matérielle qui doit être envisagé. Se trouvent alors convoquées la division sociale du travail, son développement, les modalités idéologiques et politiques de sa reproduction, les contradictions qui permettent leurs transformations historiques et les formes de consciences collective et individuelle qui conduisent aux ruptures historiques et ouvrent la perspective de nouveaux modes de production matérielle et partant de nouveaux modes de productions de connaissance. Science, connaissance, savoir ne peuvent plus être conçus comme des objets réifiés, mais comme des produits spécifiques de rapports sociaux, comme des formes spécifiques des rapports sociaux en acte.

Les bases théoriques de l'approche psychologique matérialiste proposée par Vygotski, Wallon, Leontiev, nous le voyons, sont à l'opposé radical de l'interprétation cognitive. En effet, pour eux, le point de

¹³ Cf. Mme Nonnon in Cahiers de Beaumont n°51-52 p.14

départ pour appréhender la personnalité concrète, se trouve dans l'activité sociale matérielle et dans son développement. Les formes cognitives de cette activité, fussent-elle les formes individualisées n'en sont qu'un produit. Plus encore et c'est là que l'opposition est la plus forte, l'activité cognitive est toujours en retard sur l'activité matérielle ; ou, sous une autre forme, l'activité matérielle dépasse toujours déjà les formes de connaissance, de savoir, de conscience qui la mettent en oeuvre. La fameuse "Zone de Proche Développement" de Vygotski que le cognitivisme a technicisé au point de désigner cette riche notion théorique sous l'absurde sigle de ZPD, signifie qu'à l'intérieur du développement social de l'activité il y a toujours plus de savoirs, de connaissances que ce que la conscience sociale et partant individuelle actuelle n'est capable de le penser. C'est par et dans le plein développement de l'activité que se développe aussi la possibilité de nouvelles formes de connaissances et de savoirs.

En conséquence, ce n'est certainement pas dans les structures cognitives que se trouve la clef pour entrer dans l'activité, mais c'est bien l'inverse. La richesse de l'appropriation de l'activité sociale ne réside certainement pas dans la plus ou moins grande efficacité cognitive du sujet ou de ses facultés individuelles (intra-individuelles en opposition à l'inter-individuel comme le dit Mme Winnykamen) mais dans la richesse de l'activité productive elle-même en tant qu'elle conduit au dépassement des formes actuelles de connaissance et de savoir.

DEUX CONCEPTIONS OPPOSÉES DE L'ÉCOLE

De ce point de vue l'idéologie pédagogique et l'institution scolaire dans laquelle elle se développe nous semblent exemplaires de l'affrontement de ces deux conceptions.

En prônant les méthodes de remédiation, le cognitivisme ignore l'ensemble des rapports sociaux qui déterminent le niveau de l'activité tant du côté de l'individu (sujet) que du côté de l'école. Il en résulte que l'on prend les rapports sociaux dominants tels qu'ils sont, l'institution scolaire qui les reproduit telle qu'elle est, que l'on fige les individus dans une conception unilatérale de l'intelligence, et que l'on réduit savoir, connaissance et science à l'état actuel où ils se trouvent ; l'ordre ainsi fixé, la fonction pédagogique se réduit à trouver les remèdes techniques les mieux adaptés pour mettre en adéquation les individus avec les exigences sociales dominantes (économie, école, savoir...) en occultant toutes les contradictions antagonistes dont "les élèves en grande difficulté", les "BNQ", et autres "publics bas niveau" ne sont que le symptôme. Le symptôme étant conçu comme individuel, il convient alors, sans critique du système scolaire et du système social qui le produit, de trouver et de mettre en oeuvre les méthodes qui puissent permettre de faire accéder ces individus au minimum des connaissances théoriques nécessaires aux tâches d'exécution que leur demande l'appareil productif et que leur niveau d'intelligence refuse.

Loin de se préoccuper de la façon dont l'école est conduite à reproduire les antagonismes de l'activité sociale et les limites que les rapports sociaux dominants imposent à certains individus au sein de l'unité de l'activité de production, le cognitivisme se propose de faire reculer, dans la mesure de leur "potentialité", les limites de l'intelligence individuelle quand elles constitueraient une entrave à l'harmonie sociale ou plutôt à l'interaction harmonieuse individu/société : *"Au moment où ces difficultés [individuelles] se manifestent ou apparaissent plus criantes et lourdes de conséquences (emploi, autonomie, insertion), les propositions pédagogiques prennent de plus en plus la forme d'aides méthodologiques qui ont pour objectif de remédier aux dysfonctionnements de mécanismes d'apprentissage de l'apprenant"*.¹⁴

Ainsi, loin d'interroger la production sociale d'individus-chômeurs, dépendants, marginalisés, comme Binet l'a déjà suggéré, on interpelle la capacité du Sujet à accéder aux apprentissages intellectuels.

¹⁴ G. Jean-Moncler : Des méthodes pour développer l'intelligence. Paris 1991. Ed Belin. p.49

Mais si l'on parlait de l'activité sociale et de ses contradictions ne serait-on pas conduit alors à voir la limite absolue de cette activité dans un système économique, social et politique qui réduit une large partie des individus productifs à l'inactivité, qui les inscrit dès le plus jeune âge dans la difficulté à répondre aux besoins sociaux les plus élémentaires ? De la même façon, ne devrait-on pas mettre en cause la limite atteinte par une division sociale du travail qui sépare radicalement les individus entre activité manuelle et activité intellectuelle au moment même où la Zone Proche Développement de l'activité sociale annonce une complexité plus grande entre ces pôles de l'activité, où les développements technologiques inscrivent toujours plus l'intelligence sociale à l'intérieur de la production matérielle collective (informatisation, automation, etc.). Comment concevoir qu'un système de rapports sociaux qui produit des "décideurs-penseurs" à l'opposé des "producteurs-exécutants", qui crée et anime leur opposition permanente dans un combat où pour assurer la pérennité de leur survie matérielle, les "décideurs-penseurs" rejettent dans l'improduction matérielle des millions d'individus en s'appropriant les fruits les plus riches de l'activité sociale matérielle (outils et intelligence), comment concevoir qu'un tel système en limitant le développement de l'activité sociale, ne limite pas l'activité des individus et partant le développement de l'intelligence sociale collective ?

DEUX CONCEPTIONS OPPOSÉES DE LA PÉDAGOGIE

La mutation de l'école, par rapport à celle dont Binet se faisait le penseur, échapperait-elle à ces contradictions ?

Il suffit d'y regarder, même de très loin, pour voir que l'école en sa structure comme dans ses pratiques ne cesse de reproduire *sensu stricto* ces antagonismes : la prévalence du travail intellectuel coupé de toute forme de production (Cf. l'étrange statut de la technologie à l'école primaire et au collège, et l'absence de toute possibilité de production matérielle à l'intérieur de la plupart des établissements élémentaires), les découpages disciplinaires (lecture, écriture, mathématiques, physique, histoire et géographie...) non critiqués, le cloisonnement entre enseignement technique et enseignement général, l'apparent isolement du projet social de l'école par rapport à une prétendue fonction technico-pédagogique des apprentissages (les didactiques) convergent pour créer l'illusion que le savoir, la connaissance seraient indépendants de la production sociale matérielle.

Ainsi, en l'absence de toute critique sociale tant de l'activité de production que de ses échos intellectualistes dont l'école résonne (raisonne ?), la psycho-pédagogie cognitiviste reprend à son compte la conception dominante qui prévaut, et prétend apporter remède à ceux qui montrent, par leurs prétendus déficits intellectuels, la limite atteinte aujourd'hui dans le décalage entre activité sociale et rapports sociaux de production. Loin d'envisager de renverser les prétendues formes déficitaires individuelles en perspective de transformation et de développement de l'activité sociale tout entière pour que les individus dits en difficulté retrouvent dans l'activité le développement du sens social qu'indique la zone de proche développement, on recherche les méthodes qui sur le modèle de l'ordre établi, permettraient de pallier la limite intellectuelle du sujet.

Se conformant au formalisme du découpage des disciplines intellectuelles telles qu'elles s'imposent à l'école, hors de toute prise en compte du développement socio-historique de la production de connaissance, se référant **aux pratiques pédagogiques traditionnelles** qui les mettent en oeuvre, le cognitivisme se réduit à élaborer un modèle "métacognitif", une grande logique, qui permettrait de détecter les dysfonctionnements intellectuels (mentaux) de l'individu et d'y remédier en les adaptant aux besoins de la pratique sociale de production hors de tout contenu concret de cette production. Ainsi la perception du temps, de l'espace, les capacités logiques de jugement : quantité, qualité, comparaison..., les concepts rationnels abstraits : fini/infini, simplicité/complexité, nécessité/contingence pourrait être l'objet d'apprentissages désincarnés de tout contenu. On retrouve alors la vieille pratique pédagogique de l'enseignement magistral qui ne prétend à innover que de retrouver la vieille maïeutique platonicienne pour mettre en confiance l'apprenant. Ainsi prêche-t-on l'entraide des âmes dans leur potentialité plus ou moins grande à accoucher de la vérité : "*Dans les cas favorables, le progrès se définit par*

les modifications développementales des représentations du réel dont le sujet est porteur. Ces modifications obéissent à un double mécanisme : l'opposition des réponses, de nature évidemment socio-cognitive, constitue un déséquilibre cognitif inter-sujets, et provoque un déséquilibre intra-sujet, par la prise de conscience individuelle du désaccord interindividuel. Les coordinations sociales rendent possibles les coordinations cognitives intrapsychiques."¹⁵

Sans épiloguer "sur les cas favorables" nous retrouvons la méthode socratique mise en "pratique" par Socrate, dans le Menon, auprès du bon esclave pour faire découvrir l'essence abstraite de la mathématique.

Cependant, dans son désir de rénovation de l'ancien, la psycho-pédagogie cognitive attribuée au maître traditionnel le titre de médiateur au sein du conflit socio-cognitif : *"Les paramètres de médiation constituent le dernier mais non le moins important des outils pédagogiques de la médiation. 12 critères, parfaitement opérationnalisables en situation pédagogiques sont définis par Feuerstein. Ils recourent en partie la fonction "d'étaillage" décrite par Bruner. Les deux s'avèrent nécessaires.*

Ces critères et ces fonctions ne constituent en aucune façon un ensemble de "recettes" pour être un "bon" médiateur face à un groupe. Un travail de réappropriation s'avère indispensable pour tous les formateurs."¹⁶

Malgré la critique des recettes, devenue classique en pédagogie, que voit-on se profiler derrière la fonction "d'étaillage" empruntée à J.S. Bruner qui définirait le "bon" médiateur face au groupe, si ce n'est le "bon" maître retransmetteur de savoirs dont il serait détenteur. *"Le médiateur doit donc, dès le début, poser clairement les repères de la situation pédagogique : objectif, moyen, etc., et faire régulièrement le point avec le groupe sur ce repérage."*

Il n'y a là rien de plus que ce qu'il a toujours été conseillé de pratiquer lors de la mise en oeuvre d'une séquence de classe. Bref, rien de nouveau sous le soleil de la technicité pédagogique, sauf peut-être ce que la pédagogie traditionnelle avait le mérite de rendre transparent : l'exigence élitiste des savoirs intellectuels qu'elle proposait. Là où les exercices de l'école traditionnelle permettent la systématisation des savoirs construits dans l'expérience sociale des élèves des couches sociales dominantes et où, tout naturellement, échouent ceux qui ne partagent pas cette expérience, la psycho-pédagogie cognitive renforce la perte de sens en créant des tâches "décontextualisées" qui pour prétendre être métacognitives, se traduisent en une mécanisation dans laquelle le "geste mental" peut enfin répondre à la rentabilité du geste ergonomique. Issu de l'analyse des intelligences artificielles, on est en droit de se demander si le terme pompeux de méta-cognition ne réduit pas les apprentissages des individus dits en difficulté aux comportements mentaux rendus nécessaires par les nouvelles technologies, aux tâches d'exécution.

Bien que difficiles d'accès pour des raisons d'initiation à leur utilisation de "formation", il suffit de manipuler quelques planches supports d'exercice de remédiation dans le Programme d'Enrichissement Instrumental du Professeur Feuerstein pour en percevoir la pauvreté de contenu. Nous dira-t-on que ce ne sont là que des supports à l'activité médiatrice du formateur ? Nous interrogerons à nouveau, à partir de Vygotski, Wallon, Leontiev, la pertinence de tâches, fussent-elles métacognitives, qui ne font, qui ne sont que la forme la plus abstraite du sens l'activité au point parfois de conduire au non-sens.

Que l'on nous réponde par la nécessité de formation du maître-médiateur dans sa capacité à la "restauration narcissique des apprenants" au-delà des supports, nous nous interrogerons sur la vieille pédagogie de la retransmission et demanderons à la psycho-pédagogie cognitive, si au-delà de la forme des approches pédagogiques, ce n'est pas la conception même de l'apprentissage scolaire qui est en cause. Cependant on ne peut méconnaître le juteux marché économique que constituent la formation et l'initiation aux méthodes de remédiation cognitive. Nous nous permettrons de suggérer que la mise en place de pédagogies qui conçoivent l'apprentissage de façon nouvelle et dans leurs rapports à l'activité sociale n'exige pas la formation initiatrice de disciples. Ces conceptions pédagogiques, loin de consi-

¹⁵ F. Winnykamen : art. cité

¹⁶ A. Moal : art. cité.

dérer que la formation des maîtres serait à négliger ou de la réduire à une initiation technique dont la qualité se mesurerait au prix qui est payé, tendent au contraire à "restaurer narcissiquement" la fonction enseignante en lui donnant le droit d'assumer, au delà de la stricte technicité, sa fonction démocratique et civique fondamentale. Mais les exigences de formation qu'elles imposent sont moins de l'ordre de la technicité didacticienne ou cognitive que de soumettre cette technicité à la maîtrise du sens politique qu'exige la transformation de l'activité sociale et la transformation des individus qui en sont le produit.

Ainsi la pédagogie de projet, par exemple, propose d'inscrire le développement de la totalité de l'individu, dans sa dimension affective comme dans sa dimension individuelle, dans le mouvement réel de l'activité sociale qui en détermine le devenir. Il est bien entendu alors que l'activité ne saurait se réduire comme certains tenteraient de le faire croire, à quelques tâches de production (y compris intellectuelles) adaptées au "niveau" des élèves. Tout au contraire, il s'agit de mettre en oeuvre, avec et non face aux élèves, un projet social dans toute la complexité de la production matérielle qu'il impose et dont le résultat dépasse toujours les savoirs et les connaissances acquises sur lesquelles il avait été établi. Loin de se réduire aux conditions techniques de sa réalisation, le projet prend corps dans l'analyse de la division du travail, des forces productives, des rapports sociaux de production qu'il met en jeu. Cela suppose bien entendu de n'en pas ignorer la dimension politique et, partant, de mettre les élèves en situation de penser à l'intérieur de la production les conditions de possibilités de transformation sociales dont ils pourraient se rendre maîtres et qui sont si urgentes pour les BNQ et autres élèves en difficulté que l'on dit concernés par le champ des remédiations cognitives.

Et pour faire retour à la maïeutique socratique appliquée à l'esclave, la principale objection que l'on put faire à Socrate se trouve dans la célèbre intuition d'Aristote : "*Quand les navettes marcheront seules, nous n'aurons plus besoin d'esclaves.*" Il est plus qu'urgent de réfléchir aux limites et aux gaspillages qu'impose une forme de système socio-politique à l'ensemble de l'intelligence humaine. Il est urgent de revenir à quelques analyses qui dépassent la technicité cognitive et pédagogique pour retrouver la voie de la critique sociale dans et hors de l'école, pour restaurer l'homme dans son essence qui est, selon la formule d'Aristote, "d'être un animal politique".

Jacques BERCHADSKY