

APPRENDRE A PENSER : UNE APPROCHE GLOBALE

Deux documents récents ont recommandé aux Etats Unis d'enseigner les habiletés à penser dans les collèges : *Involvement in learning* et *Integrity in the college curriculum* .

Cette nouvelle approche ne se développera pas sans changer notre manière de procéder en éducation. A la différence de *Beyer* , nous ne pensons pas qu'une taxonomie complète des habiletés à penser fasse progresser les choses. Elle risque de piéger notre compréhension des processus d'apprentissage et interfère avec les efforts que font les maîtres pour développer la capacité d'analyse de leurs élèves. Nous pensons qu'initier une personne à penser c'est comme lui apprendre à manier un bâton de golf : ce qui est important, c'est de coordonner l'action dans son ensemble.

Tous les psychologues de la connaissance s'accordent pour dire qu'apprendre est un processus actif et tous soulignent l'importance de faire participer les apprenants aux processus d'acquisition des connaissances.

Le programme utilisé par les enseignants du collège *Bloomfield* au New Jersey ainsi que l'école secondaire *P. Robeson* développe des compétences génériques de la pensée d'une manière systématique de telle sorte que les progrès des élèves apparaissent réellement.

Six principes guident ce tronc commun en première année :

1 • Enseigner à apprendre d'une manière active

La première caractéristique de notre approche de l'activité mentale consiste à montrer aux élèves des stratégies pour apprendre efficacement comme celle de poser des questions. Les apprentissages sont organisés de façon que les élèves, en assistant à une conférence ou en lisant un chapitre, soient invités à poser des questions. Ainsi, ils peuvent comprendre que l'information est une réponse à une question. Pour vraiment comprendre, il faut d'abord poser la bonne question. En devenant "poseurs de questions" les élèves apprennent à assumer la responsabilité de leurs apprentissages sans s'en remettre seulement aux professeurs et aux manuels.

De cette manière aussi, les élèves deviennent conscients de leur propre pensée ; ils peuvent observer les processus mentaux et se donner la rétroinformation dont ils ont besoin pour parvenir à une conclusion.

2 • Articuler sa pensée

Le deuxième principe est que la *communication* se trouve au coeur du processus selon lequel se développe l'intelligence. *G. H. Mead* avait déjà souligné

le fait que la pensée naît et se développe à travers l'expression en paroles de l'expérience. Maintenant, nous nous rendons compte qu'un dialogue intérieur se déroulant dans l'esprit de l'apprenant doit accompagner le dialogue extérieur entre l'enseignant et l'élève. Pour développer les habiletés cognitives, les élèves ont besoin de prendre part activement à la fois aux questions et aux discussions. Un des moyens pour atteindre ce but est le travail en petits groupes ainsi que les nombreux travaux assez courts qui demandent une argumentation.

Une autre méthode est la solution de problèmes à deux : l'un cherche la solution du problème, tandis que l'autre agit comme un observateur. Le premier doit préciser sa pensée au fur et à mesure qu'il progresse dans la solution du problème. L'observateur peut contester et forcer l'autre à clarifier les différentes étapes du raisonnement. Les effets à court terme sont très positifs. Apprendre est devenu pour les enfants un objectif important.

4 • *Organiser les cours d'une manière séquentielle*

Même s'il arrive que l'apprentissage se produise grâce à des éclairs d'intuition, il suit généralement le processus cumulatif de l'enquête scientifique, évitant ainsi la connaissance dispersée. Par exemple, dans les cours de rédaction, on apprend aux élèves à exprimer leur pensée en développant une idée principale. Seulement après avoir donné clairement leur point de vue sur un sujet, ils le défendent et fournissent les preuves qui le justifient. Développer l'esprit critique suppose l'analyse des hypothèses et des valeurs sous-jacentes. L'apprentissage est conçu comme une structure de renforcement "en spirale" Ce qui est appris à un certain niveau doit être repris à un niveau plus élevé.

5 • *Motiver les apprenants*

La motivation importante est intérieure. Elle découle de la confiance que l'on a dans sa compétence à réfléchir, de la conscience des principes et du sens des responsabilités. L'attention que l'enseignant porte personnellement aux élèves et à leurs progrès est aussi déterminant. D'autre part, la motivation aide à définir clairement les objectifs, de sorte qu'enseignants et élèves en arrivent à un consensus quant aux buts à atteindre. Un autre facteur de motivation, réside dans un processus d'évaluation qui permet aux élèves de connaître les domaines où ils ont fait des progrès et ceux où ils ont besoin de travailler plus fort.

6 • *Etablir un climat social favorable à l'apprentissage*

Développer les habiletés cognitives est une tâche ardue ; les risques de se tromper sont nombreux. Enseignants et élèves ont besoin de sentir que ce qu'ils font a de la valeur et que l'échec fait partie du processus d'apprentissage.

Au collège *Bloomfield* et à l'école *Robeson*, nous avons formé des équipes d'enseignants à des ateliers cliniques en vue d'améliorer leurs habiletés à enseigner. Les enseignants sont encouragés à se rendre dans les classes de leurs collègues. La tâche consistant à perfectionner les habiletés cognitives devrait constituer une expérience collective.

Résultats

Cette nouvelle approche a apporté des progrès remarquables. C'est en mathématiques surtout que les résultats ont progressé le plus rapidement. Après un semestre de rattrapage, les élèves qui se classaient au niveau de la septième année ont montré, d'après des tests, une progression de trois années dans leur aptitude à raisonner sur des données quantitatives. En se concentrant sur le processus pensée-communication, les élèves parviennent à passer d'une pensée désorganisée à un raisonnement plus cohérent, un esprit plus analytique et une rédaction acceptable.

Nous espérons que ces résultats encourageants aideront d'autres à s'orienter dans cette direction.

C. E.



D'après : SADLER (A.) et WHIMBEY (A.).- "Apprendre à penser : pour une approche globale." *Vie pédagogique*, n° 42, avril 1986, pp. 10-15.

ÉCOLES : LE CHOIX LIBRE DES PARENTS

En Grande Bretagne, la loi de 1944 a fait du libre choix des parents en matière d'éducation un principe général, limité par la compatibilité avec les moyens financiers et le cadre structurel des services d'éducation. Mais cette liberté s'entendait pour le choix d'un type d'école (catholique, anglicane...) et non pour le choix entre deux écoles supposées identiques (par exemple, deux "grammar schools". Un document officiel publié en 1950 par le gouvernement travailliste intitulé *Choice of school - Manual of guidance* augmente la tolérance en ce qui concerne le dernier mot aux *local education authority* (LEA). Et c'est seulement en 1974 que le gouvernement publie la *Charte des droits des parents* qui impose aux LEA de tenir compte des souhaits des familles, établit un système d'appel juridique au niveau local en cas de conflit, et donne aux parents le droit de représentation dans les *school boards*. La loi sur l'éducation de 1980 renforce les chances de satisfaction des aspirations parentales tout en laissant l'arbitrage final aux commissions d'appel où l'influence des LEA est prépondérante. Ces nouvelles dispositions supposant un degré d'information chez les parents, une *recherche sur l'information* pour un choix éclairé de la candidature scolaire a été entreprise en 1983 dans quatre LEA illustrant quatre types de context : secteur urbain, rural, avec système sélectif, avec système polyvalent. Un questionnaire fut soumis aux parents (2740 furent remplis, soit 83 % de réponses) qui portait sur divers aspects de l'enfant, sur les rapports parent-école primaire, les moyens d'information utilisés, la formation et l'emploi des parents eux-mêmes. Une enquête complémentaire fut réalisée auprès des autorités locales pour observer l'impact des différentes organisations quant aux procédures d'admission des élèves dans la carte scolaire, quant à l'attitude vis-à-vis du pouvoir de choix, quant à la proportion de parents obtenant l'école demandée en premier choix, et d'appels - acceptés ou rejetés. Les réactions des parents au questionnaire montrent que le sentiment de liberté est très variable non seulement entre les

secteurs urbains ou ruraux (ces derniers possédant forcément moins de choix) mais aussi entre les deux secteurs urbains pour des raisons individuelles locales. La profusion de brochures informatives, de soirées "portes ouvertes" conditionne également le degré de liberté ressenti, ce qui prouve l'intérêt des parents pour l'éducation de leurs enfants (lorsqu'il peut s'exprimer). Les *facteurs familiaux* : sexe et rang de naissance de l'enfant ont peu d'influence (quoique les parents soient un peu plus exigeants pour l'aîné) ; par contre, l'opinion de l'enfant sur le choix de son école est jugée très importante par 80 % des parents. Les *facteurs socio-éducatifs et professionnels* des parents influent sur la participation des parents. Mais si les données varient d'une classe sociale à l'autre, il n'en reste pas moins que les participants se rencontrent aux deux extrêmes. Après avoir considéré la position des parents, A. Stillman examine les *implications administratives et juridiques* d'un décalage entre les demandes des parents et leur satisfaction. Il apparaît que les commissions d'appel chargées d'arbitrer les conflits entre les parents et les LEA et de contrôler les pratiques d'admission dans l'intérêt des familles n'ont pas encore réussi à résoudre les difficultés d'équilibrage entre l'offre et la demande et leur politique d'action n'est pas encore clairement définie.

N. R.



D'après : STILLMAN (A.).- "Preference or choice ? Parents, LEAs and the Education Act 1980." *Educational research* , Vol 28, n^o 1, 1986, pp. 3-13, bibliogr.