

# VALEURS, DIVERSITÉ & DÉVELOPPEMENT COGNITIF

**O**n a tendance à considérer que le développement cognitif est coupé de tout système de valeurs. Le propos de cet article est de prouver le contraire. Les éducateurs devront en tenir compte s'ils désirent favoriser l'épanouissement des multiples compétences dont l'enfant est porteur.

La démonstration repose sur 9 assertions, puis seront abordées la définition du développement cognitif et son appréhension dans les programmes d'intervention.

1) La valorisation du développement cognitif ne fait pas l'unanimité. Il s'est avéré lors d'enquêtes menées auprès des parents, qu'ils n'aiment pas que leurs enfants posent des questions, fassent leurs propres observations, recourent aux livres pour y chercher un renseignement. Ce refus d'un apprentissage autonome se rencontre le plus souvent dans les couches sociales défavorisées.

2) Le développement cognitif est psychologiquement lié à des qualités qui ne sont pas forcément valorisées. La capacité cognitive est liée à la faculté de se tourner vers l'avenir, à atteindre les objectifs qui ont été définis, à anticiper les obstacles possibles, à trouver des stratégies de contournement. Une telle démarche requiert de la curiosité, de l'indépendance, de l'esprit d'aventure. Or, nombre de personnes qui valorisent le développement cognitif dans l'abstrait, se méfient de l'esprit critique, des codes moraux propres à l'individu (enfant ou subordonné), de l'argumentation.

Beaucoup de parents préfèrent avoir des enfants dépendants et dociles. Certes, ils connaissent les activités favorables au développement cognitif mais ils les évacuent. Ainsi, ils n'ont pas à donner d'explications à leurs enfants quand ils leur communiquent un ordre.

3) Ceux qui doivent vraiment développer leurs capacités cognitives sont nécessairement engagés dans des actions pas toujours valorisées.

Ils devront anticiper, se projeter dans l'inconnu, préciser leurs objectifs personnels pour les atteindre.

Pour développer la capacité à élaborer des concepts, à percevoir et résoudre des problèmes jusque là imprévisibles ou insolubles, ils seront

amenés à distinguer l'essentiel de l'anecdotique, à construire des représentations symboliques sans les formuler obligatoirement, à obtenir auprès des personnes ressources des renseignements précis.

Cette démarche mobilisera l'énergie de l'enfant sur une longue durée et il aura besoin du soutien affectif de son entourage, parents et éducateurs. L'intervention de ces derniers devra tendre à renforcer l'assurance et l'esprit d'initiative de l'enfant. Celui-ci aura besoin d'acquérir une certaine expérience des démarches cognitives avant de pouvoir mener à bien son entreprise.

4) Le développement cognitif peut avoir des conséquences désagréables pour celui qui le pratique.

En pointant des problèmes qui n'avaient pas été envisagés, en remettant en cause le bon sens moralisateur, l'enfant inscrit dans cette démarche met en évidence certaines faiblesses dans le raisonnement de ses éducateurs. Il peut s'attirer l'hostilité, la jalousie, la dérision et le mépris. On peut le taxer d'arrogance, le mettre en quarantaine. Cela peut conduire un enfant à grandir loin de sa famille, affectivement et géographiquement.

5) Pour promouvoir le développement cognitif, on est amené à accomplir des actions parfois risquées.

En effet, pour favoriser la capacité à percevoir le nouveau, à prévoir et à maîtriser les conséquences de ses actes, il est nécessaire d'entreprendre des tâches nouvelles, aussi bien pour les enfants que pour les éducateurs. Sinon, ces derniers pourraient être tentés d'imposer des consignes, des systèmes de valeurs, des règles en spécifiant ce qu'il convient de percevoir, d'observer, de noter. Dans ce cas, on risque d'annihiler tout sens des responsabilités chez les enfants.

Beaucoup de parents sont en mesure d'élaborer un environnement développemental en faisant part de leurs démarches à leurs enfants et en les soutenant dans leurs efforts d'un point de vue matériel et affectif.

D'autres parents manquent de temps mais surtout de compétence et de motivation. Dans ce contexte, il est souvent dangereux d'engager des enfants dans des activités nécessaires à leur développement cognitif car on se trouve dans un cercle vicieux. Surprotégés, ils sont incapables de se rendre compte du danger ou de surmonter une difficulté. Sans système de valeurs intériorisé, ils sont incapables de mesurer les conséquences de leurs actes et le moindre accident renforce l'hostilité des parents à une telle démarche et leur propension à jeter des interdictions.

6) L'intérêt pour le développement cognitif des enfants peut amener les adultes à s'engager dans des activités qu'ils ne valorisent pas.

Si l'on parle de développement cognitif, le parent ou l'éducateur doit respecter l'enfant et ses intérêts spécifiques, et le considérer comme compétent a priori en l'aidant à conceptualiser par lui-même.

Une éducation aussi démocratique passe pour de la faiblesse aux yeux de certains et se trouve en contradiction avec un milieu où le statut de chacun est défini une fois pour toutes.

7) La mise en oeuvre du développement cognitif requiert des capacités dont les éducateurs sont dépourvus en partie parce qu'ils négligent les qualités psychologiques qui lui sont liées.

En effet, les activités induites par le développement cognitif, ne sont pas seulement en contradiction avec des valeurs de base. De nombreux éducateurs ou supérieurs hiérarchiques sont tout simplement incapables de gérer le développement autonome des individus, de déceler et de stimuler les compétences de leurs élèves ou subordonnés, de leur faire confiance.

Bref, ils ne disposent pas des concepts requis pour imaginer la diversité des talents et les utiliser. Ils ont recours à l'ordre, au contrôle, à l'inquisition au lieu de créer des environnements développementaux caractérisés par la délégation des responsabilités et une confiance mutuelle.

8) Le développement d'un ensemble de qualités psychologiques nécessaires pour canaliser le développement cognitif, peut obliger les éducateurs à s'engager dans des activités exclues des environnements où ils évoluent.

Pour traiter les enfants avec tact et respect, les adultes doivent non seulement posséder les qualités mentionnées précédemment, mais ils doivent aussi avoir du temps, être à l'écoute de l'enfant, avoir une attitude développementale intégrant la sensibilité. S'ils vivent dans des conditions difficiles, ils ne seront pas en mesure de se tenir à cette démarche. Ceci s'applique particulièrement aux enseignants. S'ils sont contraints de démontrer la réussite des enfants à travers des tests qui mesurent seulement le savoir factuel, s'ils n'ont pas suffisamment de contacts avec leurs élèves, ils seront incapables de s'engager dans les activités requises par le développement cognitif.

9) La promotion du développement cognitif chez l'enfant et des qualités personnelles qui y sont associées peut avoir des effets que les éducateurs ne valorisent pas.

Beaucoup de parents ont émis la crainte que le développement de la confiance en soi, de l'intérêt pour les livres, de la propension à poser des questions ne donnent à leurs enfants des allures d'intellectuels. Les enfants indépendants seraient plus difficiles à discipliner que ceux qui au-

raient vraiment besoin de leurs parents. Ils obtiendraient des diplômes, s'éloigneraient d'eux et les abandonneraient à leurs vieux jours.

### *Quelques considérations supplémentaires et ce qu'elles impliquent*

#### • *Valeurs, classes sociales, réussite scolaire*

Ainsi que l'on montré Kohn, Hess et Shipman, les valeurs dont on a parlé sont étroitement liées à un statut socio-économique.

Les parents de catégories sociales aisées sont à même de développer le goût pour les livres, la capacité à trouver soi-même l'information, l'esprit d'invention, la prise de responsabilité et l'aptitude au commandement.

Par contre, les gens de catégories modestes encouragent plutôt la dépendance, la référence, l'obéissance immédiate, la capacité à se défendre soi-même, la force physique, le conformisme intellectuel et moral.

Ce point de vue majoritaire, point de vue de la classe laborieuse, suscite des difficultés aux enseignants qui ont comme objectif pédagogique la curiosité d'esprit et le travail autonome. Il est difficile de créer dans une classe une atmosphère favorable au développement des processus affectifs et cognitifs, de la créativité, d'observer efficacement les réactions du groupe afin de déceler les points forts et les points faibles de ses modalités de communication, quand les enfants eux-mêmes réclament explicitement un enseignement magistral, des faits à apprendre par coeur, l'imposition d'une discipline.

Ces contraintes amènent l'enseignant à exercer la pratique développementale en dehors de la classe. En fait, les écoles actuelles sont une institution de la classe ouvrière et de la classe moyenne.

Un autre facteur contribue à inscrire les activités développementales hors des écoles. Il est logique de penser que l'on pourrait assigner à des enfants différents des objectifs différents. C'est exclu, car la majorité estime que tous les enfants doivent avoir le même traitement. De plus, les parents hostiles au développement cognitif chez leurs enfants le refusent pour les autres, car ils se rendent bien compte que les qualités ainsi développées assurent le succès dans la vie.

La corrélation généralement admise entre le milieu familial, la réussite scolaire et la réussite sociale est infirmée par les résultats des recherches. Certes, il reste vrai que les parents sont un élément déterminant de la réussite ou de l'échec de leurs enfants. Mais il ne s'agit pas tant d'une faculté particulière à favoriser la réussite scolaire mais de la capacité à don-

ner les moyens moraux, affectifs et matériels nécessaires pour affronter la vie, ce qui incidemment peut avoir des effets positifs sur la scolarité.

Dans bien des cas, seuls les parents sont à même de favoriser chez leurs enfants l'autonomie, la faculté d'observation, la capacité à organiser leur vie et à avoir des échanges confiants avec les adultes. Ces qualités sont peut-être plus décisives pour la réussite des enfants que le développement cognitif proprement dit auquel elles sont psychologiquement liées.

### • *Définition et évaluation du développement cognitif*

Il est opportun d'examiner ici les modes de définition et d'utilisation du concept à la fois aux plans opératoire et textuel.

Au plan opératoire, le développement cognitif a le plus souvent été défini en référence aux tests de Q.I. L'amélioration des résultats aux tests était le produit d'une pédagogie élaborée en fonction de ces derniers. Cependant, Joan Tough, Mac Clelland et d'autres ont mené des recherches empiriques où le processus cognitif a été décrit et évalué comme la capacité à élaborer un savoir personnel, pas nécessairement verbalisé, en se donnant des objectifs prioritaires, en repérant des problèmes sous-jacents et en gagnant les autres à son objet. C'est ce que Feurstein a appelé l'enseignement médiatisé et que l'on peut désigner plus justement sous le terme "d'incitations motivantes".

Ces éléments de compétences impliquent deux sortes de valeurs. Personne ne va s'aventurer aux limites de la conscience pour atteindre un objectif s'il n'y attribue pas une grande valeur. C'est pourquoi il est très important, ainsi que le soulignent les mères et les enseignants valorisant le développement cognitif, de mettre en place un contexte où l'enfant peut développer ces qualités dans des activités qu'il a lui-même choisies. Il est tout aussi fondamental de répondre avec sensibilité aux demandes de l'enfant.

Il est également vrai qu'on ne pourra développer ces qualités chez un enfant qui a d'autres valeurs. Par contre, il sera capable de s'engager dans un processus cognitif si on lui assigne comme objectif d'atteindre avec efficacité ce qu'il valorise. Il est donc illusoire d'évaluer la capacité à s'engager dans un processus cognitif comme on le fait actuellement. On ne peut conclure qu'un enfant est incapable d'une telle démarche si on se fonde sur le résultat de tests qui n'ont aucun rapport avec ses préoccupations. Ce constat met en cause la notion de test extérieur à tout système de valeur.

### • *Développement cognitif et discipline*

En remettant en cause l'idée selon laquelle système de valeurs et développement cognitif n'ont aucun lien entre eux, on met d'autant mieux en lumière les rapports de ce dernier avec la discipline car là résident les tensions les plus visibles. La tendance à considérer la discipline et le respect comme l'obéissance immédiate à des critères extérieurs et la crainte de l'autorité n'instaure pas un climat propice au développement des facultés évoquées précédemment. Les enfants élevés dans ce contexte ont rarement l'occasion - s'ils ont une réflexion personnelle - de constater qu'ils peuvent raisonner avec des adultes et même leur faire changer d'avis pour atteindre leur but. Il est donc intéressant d'approfondir la façon dont les parents estiment obtenir le respect.

Beaucoup de parents de catégorie sociale aisée considèrent que le respect se mérite et non pas qu'il s'enseigne alors que c'est l'inverse dans les couches plus défavorisées. Les parents qui cherchent à gagner le respect s'attachent à adopter une attitude qui le suscite. Pour cela, les parents doivent, non seulement discuter avec leurs enfants mais aussi être au clair avec leurs propres valeurs, donner à leurs enfants les repères qui leur permettent de comprendre le comportement humain, de se situer dans la société et de prévoir les conséquences de leurs actes.

Ainsi développement cognitif et moral sont étroitement liés. Dans ce contexte, les parents élaborent leur processus cognitif dans l'action, explicitent leur système de valeurs et aident l'enfant à maîtriser son environnement et à conduire sa vie efficacement. Ils lui donnent la possibilité de pratiquer la même démarche et d'en tirer profit pour lui-même. En outre, quand on s'efforce de traiter les enfants avec respect, on multiplie les occasions où ils pourront s'exprimer, s'essayer à raisonner de façon argumentée, à considérer le long terme, expliciter et discuter les valeurs et les codes, prévoir les obstacles. Dans cette pratique, les enfants exerceront des activités cognitives complexes. Ils apprendront à manier les concepts, à prévoir les conflits possibles que pourraient provoquer leurs actes et acquerront une solide confiance en eux. Ils sauront qu'ils ont le droit d'avoir leur propre opinion. Cela les amènera à considérer que l'autorité est ouverte à la raison et que, si les parents répondent, ils pourront bénéficier d'arguments rationnels. Dans ce schéma, l'enfant est confronté à une grande diversité de points de vues. Il sera donc plus ouvert aux nouvelles idées, n'aura plus peur de l'inconnu et pourra vérifier l'adéquation de son comportement à ses idées.

## *Contraintes supplémentaires pour les enseignants*

Le lien entre le processus cognitif et la discipline exprimée de manière affective explique la raison pour laquelle les enseignants engagés dans cette démarche avec des enfants de milieu défavorisés se heurtent à des difficultés. Ils doivent faire accepter aux parents comme aux enfants une conception de la discipline qui leur est étrangère.

Avec des enfants qui ne sont pas les leurs, même dans des relations individuelles, les enseignants sont renvoyés à leur contenu d'enseignement. Cette situation provient certes de l'attente de l'enfant, mais en partie seulement. En effet, le temps imparti à la relation individuelle est très limité et l'enseignant se sent obligé de provoquer les événements plutôt que de laisser s'installer la situation où l'enfant sera mûr pour développer ses compétences cognitives. En outre, les enseignants se sentent obligés d'enseigner le vocabulaire afin de prouver aux parents, à leurs supérieurs et à eux-mêmes qu'ils ont réussi quelque chose.

A la fin, ce sont eux qui adaptent leur comportement à la demande des mères ouvrières et non l'inverse.

## *Classes sociales, valeurs, mobilité sociale et leurs conséquences en éducation*

Afin de légitimer le principe d'une pédagogie différente selon les élèves, il est intéressant de noter ce qu'ont fait ressortir certaines recherches. La mobilité sociale vers le haut et vers le bas s'évalue à l'aune de compétences porteuses de valeurs (y compris le développement cognitif et les compétences qui lui sont psychologiquement liées). Des adolescents descendent l'échelle sociale car, venant d'un milieu où la liberté de pensée est favorisée, ils préfèrent disposer de règles bien définies pour guider leur vie et ne pas être responsables de leurs actions ni de celles des autres. Les individus qui montent l'échelle sociale, alors qu'ils viennent d'un milieu défavorisé, recherchent l'indépendance, l'initiative, le commandement, la responsabilité.

On peut donc conclure deux choses :

- l'influence du statut socio-économique des parents a été surestimé ;
- les différentes échelles de valeurs entre les gens qui occupent des positions sociales différentes dans la société ont une signification fonctionnelle qui n'a pas été évaluée. La société a besoin de gens très divers désireux de développer des modèles de compétences tout à fait différents.

Etant donné que cette suggestion va lever le spectre d'une société de castes, il est important de souligner l'ampleur de la mobilité sociale dans

nos sociétés. Jencks et al aux U.S.A. ont fait ressortir que la différence sociale entre frères représentait 82 % de la mobilité générale. Payne et al. ont trouvé que 71 % des adultes en Ecosse ont un statut différent de celui de leurs parents, indifféremment supérieur ou inférieur. 10 % des cadres au plus haut de l'échelle sont issus de milieux défavorisés. Des flux de mobilité sociale équivalents sont apparus dans nos travaux.

L'origine sociale est donc bien moins importante qu'on a l'habitude de le penser. Par ailleurs, alors qu'une société a besoin d'une grande variété de gens, il faut souligner que l'école ne fait pas grand-chose pour encourager les qualités dont notre société a besoin. Au contraire, c'est actuellement un moyen très coûteux de légitimation des privilèges. C'est pourquoi il est important de respecter les différences de valeurs et de développer des qualités différentes chez des enfants différents.

Ainsi il y aurait peu de risques de créer une société de castes. Cependant les résultats plus généraux présentés précédemment amènent à une conclusion plus fine. Si on doit promouvoir les qualités qui sont psychologiquement liées au développement cognitif chez chaque enfant, alors il est nécessaire de mettre sur pied des programmes éducatifs très diversifiés. C'est le seul moyen qui pourra empêcher des enfants qui ont d'autres talents à cultiver, de détruire les expériences développementales nécessaires à certains.

### *Conséquences sur les programmes d'intervention*

Les données présentées ci-dessus ont deux autres conséquences.

Premièrement, le programme d'intervention qui encourage les enfants à questionner, lire, chercher par eux-mêmes l'information peut soulever des problèmes inattendus auprès des parents, particulièrement sur la question de la discipline. Par contre, les parents peuvent être déçus de ne pas voir l'expérience déboucher automatiquement sur la réussite scolaire et sociale de leurs enfants, alors que, on l'a vu précédemment, cela ne peut se faire sans le développement d'un certain nombre de compétences aux plans sensible, affectif et psychologique. C'est pourquoi certains programmes sont plutôt perçus comme perturbateurs.

Deuxièmement, le point initial des programmes d'intervention pourrait consister en une contribution à la mise en place d'un réseau associatif de soutien aux parents. Cela pourrait les aider à résoudre certains problèmes de la vie qui les empêchent de dialoguer avec leurs enfants comme ils le voudraient, leur donner les moyens d'entretenir avec eux des relations plus détendues et développementales, les rendre capables d'établir des processus cognitifs efficaces. Cela pourrait également leur



donner du poids et de l'efficacité dans leurs relations avec l'institution pour ce qui concerne leurs enfants.

Cependant, avant d'accepter cette conclusion, il convient de souligner que les enfants de milieux différents peuvent développer avec profit des compétences différentes, que les valeurs des parents peuvent être tout à fait adaptées au milieu où ils évoluent et que à cause de défaillances personnelles et des contraintes du milieu, beaucoup de parents ne sont pas en mesure de s'engager dans des activités que d'autres estiment essentielles. Dans ces circonstances, la suggestion que l'on vient de faire peut être totalement aberrante.

Les données des recherches suggèrent que les parents qui se trouvent dans ce cas puissent affirmer leurs valeurs avec force plutôt que de s'échiner à susciter chez leurs enfants le comportement autonome si valorisé par Bonfenbrenner et les parents de la classe moyenne.

*Mathilde Bouthors*

☛ D'après RAVEN (John).- « Valeurs, diversité et développement cognitif », *Teacher college record*, vol. 89, n°1, 1987, p. 21-38.

★  
★★

## APPRENDRE À L'ÉCOLE ET EN DEHORS

**O**n entend souvent dire que l'intelligence pratique compte plus que l'intelligence scolaire en ce qui concerne la réussite dans la vie de tous les jours. Que penser de ces représentations ? En quoi peuvent-elles être justifiées ?

La réponse à ces questions est importante au moment où on assiste à un développement continu de la scolarisation et de la formation. Les interrogations sur le rapport entre la théorie et la pratique prennent par ailleurs un tour insistant dans des domaines variés. Laurent B. Resnick, attaché au Centre de Recherche sur l'apprentissage à l'université de Pittsburgh a consacré à cette question son discours présidentiel à l'association des chercheurs américains en éducation dont la revue *Educational Researcher* nous fait part dans le numéro de décembre 1987.