

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

On 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.

Dans cette étude, l'auteur s'inspire de travaux récents sur la nature des apprentissages et de l'intelligence dans le contexte des activités quotidiennes et de la vie pratique, par exemple dans des situations de travail.

A partir de là, il peut comparer les apprentissages scolaires aux autres apprentissages en nous montrant en quoi ils diffèrent. Ces différences portent sur quatre aspects principaux.

- Les apprentissages scolaires ont un caractère individuel alors que les apprentissages extra-scolaires se réalisent dans le partage.

Pour la plus grande part, les élèves réussissent ou échouent dans une tâche scolaire indépendamment de leurs camarades. Par contraste, de nombreuses activités en dehors de l'école sont partagées socialement. Dans le travail, la vie personnelle et le loisir, la mise en oeuvre des capacités de chacun dépend de ce que les autres font.

Edwin Hutchins, anthropologue nous en donne un exemple éclairant à partir de l'étude des pratiques de navigation dans l'environnement hautement technique de la marine américaine. Six personnes sont impliquées étroitement ensemble dans l'activité consistant à faire rentrer et sortir un navire dans le port de San Diego. Personne ne peut piloter seul le navire. La connaissance nécessaire est répartie à travers un ensemble de gens. De plus, certains savoirs sont consignés dans des outils.

- A l'école, on met l'accent sur des activités où s'exerce la pensée pure. Si on permet occasionnellement l'usage d'instruments de travail pendant les apprentissages : livres, notes, tables, calculatrices, ces derniers sont presque toujours absents durant les examens.

Au contraire, la plupart des activités mentales en dehors de l'école s'appuient sur des outils. L'auteur en donne différents exemples issus de travaux sur la navigation et sur le calcul en milieu professionnel.

- L'école met l'accent sur la manipulation des symboles alors que, dans le secteur extra scolaire, le raisonnement dépend du contexte. En dehors de l'école, les actions sont étroitement liées aux objets et aux événements et ces derniers interviennent souvent directement dans le raisonnement sans utiliser nécessairement des symboles pour les représenter.

Ainsi, selon une étude de Sylvia Scribner, les travailleurs d'une laiterie se servent de leur connaissance de l'environnement pour faire leurs calculs. D'autres exemples montrent l'efficacité de la pensée pratique dans des activités comme le commerce et la construction. Par contraste, les activités scolaires paraissent souvent séparées du reste de ce que nous faisons.

- L'école vise à enseigner des capacités d'ordre général et des principes théoriques dont on suppose qu'ils vont être facilement appliqués à des situations particulières. Or cette application ne va pas toujours de soi. En dehors de l'école, les compétences sont liées à des contextes spé-

cifiques. L'auteur montre par exemple, à partir d'une étude de Lesgold, que des experts en radiologie interprètent les radios en utilisant des processus mentaux différents de ceux qui ont été enseignés dans les cours ou les manuels de médecine.

Cependant, les personnes instruites sont souvent moins prisonnières de savoir-faire très localisés. Elles sont aptes à inventer de nouveaux processus.



Ces conclusions nous invitent à réfléchir sur le rôle exercé par la scolarisation. N'a-t-elle pas un certain nombre de conséquences fâcheuses ? Comment peut-on en tirer le meilleur parti et susciter des changements dans la pédagogie dominante ?

L.B. Resnick met en question les formes actuelles de l'enseignement technique. Des études sur l'apprentissage dans des contextes traditionnels en ont montré toutes les vertus. Ainsi J. Lave a mené une recherche exemplaire sur la manière dont les tailleurs apprennent leur métier au Liberia. Mais en Amérique, l'apprentissage a constamment reculé depuis un siècle. Cependant la formation initiale qui s'y est substituée est bien souvent trop éloignée de la pratique. Bien plus, la formation continue s'inspire elle aussi de la pédagogie dominante de l'école. Comme l'enseignement technique, l'enseignement préparant aux professions : médecine, droit, éducation est également mis en cause. Il existe une tension constante entre enseignement théorique et formation pratique ou clinique. Il faut donc chercher comment on peut réintroduire des éléments clefs de l'apprentissage traditionnel sous des formes appropriées aux conditions modernes de travail. Cependant, l'enseignement a une fonction importante : donner aux travailleurs une vue générale des situations dans lesquelles ils sont engagés et de leur permettre ainsi de faire face avec créativité à tous les imprévus, par exemple les changements soudains et les pannes.

L.B. Resnick remet également en question certaines caractéristiques de la pédagogie dominante à l'école.

Un accent exclusif mis sur l'activité individuelle, sur le maniement des symboles en dehors de toute relation au contexte, a des conséquences fâcheuses pour les apprentissages scolaires eux-mêmes. Dans une recherche récente, L.B. Resnick a entrepris l'examen d'un certain nombre de programmes destinés à enseigner les talents pour penser et apprendre. Les programmes les plus efficaces présentent trois caractéristiques : ils impliquent un *travail intellectuel socialement partagé*.

Ils comportent certains aspects de l'apprentissage encourageant les *observations* et les *commentaires des élèves*.

Ils s'appliquent à des *domaines particuliers du savoir*, plus qu'à développer dans l'abstrait des capacités générales.

Ainsi les programmes qui paraissent les plus efficaces pour développer des capacités dans l'apprentissage scolaire s'inspirent des caractéristiques qui prévalent dans les activités cognitives extra-scolaires : partage social et mise en relation des symboles avec le contexte.

En conclusion, l'auteur met l'accent sur la fonction culturelle de l'enseignement dans ses rapports avec la vie en société et plus particulièrement le développement du civisme si nécessaire dans un régime démocratique.

En rendant compte des derniers acquis de la recherche sur les activités cognitives en milieu extra scolaire, L.B. Resnick nous ouvre ainsi la voie d'une réflexion originale sur le problème majeur des rapports entre la théorie et la pratique et sur les réformes à entreprendre pour rendre plus pertinente la pédagogie scolaire.

Jean Hassenforder

■ D'après RESNICK (Lauren B.)- « Learning in school and out », *Educational Researcher*, décembre 1987, pp. 13-20.