

Mobilité cognitive et apprentissage Du Français langue étrangère (F.L.E.)

**Melle Boudjir Ilhem
Dr Rahal Gharbi Med El-hadi
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
Université de Batna.**

RÉSUMÉ

L'idée de ce thème sur la "mobilité cognitive et apprentissage du français langue étrangère", nous a été inspirée par notre expérience comme enseignants de français dans le secondaire. En effet nous avons été frappés par l'incapacité de nos élèves à mobiliser leurs connaissances dans des exercices plus ou moins différents de ce qu'ils ont l'habitude de faire en classe. Or bien souvent cette rigidité cognitive traduit moins un manque de connaissances des élèves qu'une ignorance des règles du jeu.

ملخص:

يدور البحث حول "الحركة المعرفية وتدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية" ألهمنا بفضل تجربتنا المتواضعة كأساتذة اللغة الفرنسية في الطور الثانوي حيث فوجئنا بعجز التلاميذ عن استعمال معارفهم في تمارين تختلف نوعاً ما عن التمارين اعتادوا عليها في القسم لكن هذه الصلابة المعرفية لا تعكس نقصاً في المعلومات والمعارف لديهم بقدر ما تعكس جهلاً لهم لقواعد اللعبة.

INTRODUCTION

Nous enseignons ou instruisons car nous espérons par ce moyen aider l'élève à devenir différent de ce qu'il était avant le début du cours. Nous fournissons des expériences d'apprentissage avec le désir d'avoir, à la fin du programme, transformé un individu dans ses connaissances, attitudes, croyances et compétences.

Prenons n'importe lequel de nos cours. Pourquoi avons-nous donné une leçon, guidé, aidé l'élève à apprendre ? N'était-ce pas dans l'espoir qu'au bout de nos efforts, il en saurait davantage, il comprendrait ce qu'il ne discernait pas auparavant, il aurait acquis une habileté technique nouvelle, il considérerait différemment un sujet, il aurait davantage de goût pour une chose qui, jusque-là, lui était indifférente ? Si notre intention était de parvenir à un ou plusieurs de ces résultats, alors nous espérons que notre élève, à la fin de notre enseignement, serait devenu autre.

Bien des termes sont utilisés pour désigner ce changement voulu qui demeure hélas ! Une tâche si dure à accomplir. C'est ainsi que l'idée de cette recherche, dont nous exposons ici un résumé, nous a été inspirée par le constat amer lors de nos séances de cours auprès d'élèves du secondaire qui se comportent en automates, incapables du moindre effort de réflexion, paniquant face à un exercice reformulé d'une autre manière et qu'ils avaient pourtant l'habitude de réussir, espérant ne pas avoir à conjuguer tel ou tel verbe et si c'est possible avoir un devoir similaire aux exercices résolus pendant le cours. En effet, ces élèves réagissent avec la certitude qu'ils sont incapables de trouver la solution d'un exercice auquel ils n'ont pas été confrontés auparavant, cependant c'est ce qui arrive la plupart du temps. Ils donnent l'impression que leurs cerveaux ont cessé de fonctionner, les laissant se débattre, dans l'espoir de surmonter ces difficultés qui, normalement à leur âge n'ont pas lieu d'être.

Nous visons à travers ce travail apporter une aide aux enseignants pour mieux comprendre et discerner les obstacles auxquels se heurtent leurs élèves dans l'apprentissage du français langue étrangère. Notre recherche tend également à éclaircir certaines notions psychologiques relatives à notre thème, qui nous souhaitons, contribueront à voir clair dans tout ce qui est développement cognitif de l'enfant dans l'espoir qu'enseignants, éducateurs et responsables prennent conscience des difficultés dans lesquelles nos élèves se débattent et qu'ils essayent d'y remédier.

1-Problématique:

Dans la plupart des conceptions de l'intelligence, on souligne l'importance des mises en relation. Toute mise en relation est une sorte de mouvement assurant le passage d'un élément à l'autre, elle implique donc une certaine mobilité qui peut intervenir dans diverses activités telles : la production linguistique, la compréhension, les apprentissages, la mémorisation et la résolution de problèmes ; d'où la mobilité se manifeste très directement lorsqu'un problème admet plusieurs solutions acceptables et que l'une d'entre elles est choisie par le sujet. Outre la capacité de choisir entre plusieurs solutions, la mobilité est liée fondamentalement à la capacité de construire une solution appropriée à chaque problème et de varier cette construction en fonction des exigences propres à chaque situation. La mise en œuvre d'une solution toute faite, pré construite indique au contraire une forme de rigidité.

Ce qui nous amène à poser les questions suivantes : est-ce que nos élèves du secondaire manifestent une mobilité ou au contraire une certaine rigidité dans l'apprentissage du français langue étrangère ? En d'autres termes parviennent-ils à opérer des mises en relation entre les connaissances antérieures et les présentes ? Font-ils preuve d'habileté à saisir les savoirs acquis pour les mobiliser et les lancer au devant du problème à résoudre ? C'est-à-dire (comprendre une question, appliquer telle règle de grammaire,

adopter telle démarche de raisonnement au lieu de l'autre, être capables de donner diverses réponses) ou au contraire cette habileté leur fait défaut, les contraignant ainsi à toujours donner la même réponse, à adopter, à appliquer la même et la seule méthode pour la résolution de ces problèmes ? En outre, quels obstacles rencontrent-ils ? Et quelles situations pouvons-nous leur proposer pour qu'ils s'en sortent ?

2- Hypothèses de la recherche

Nous partons des travaux de Jean Piaget sur le développement cognitif ¹ de l'enfant où il postule que pour les sujets âgés de 11-15 ans la pensée subit une transformation rendant possible le maniement des hypothèses et le raisonnement sur des propositions détachées de la constatation concrète et actuelle. Ils deviennent ainsi capables de raisonner correctement sur des propositions auxquelles, ils ne croient pas ou pas encore, c'est à dire qu'ils considèrent à titre de pures hypothèses: ils deviennent capables de tirer les conséquences nécessaires de vérités simplement possibles. Ce qui montre qu'à cet âge-là, ces sujets jouissent d'une certaine flexibilité mentale.

Dans cette perspective, nous supposons que la majorité de nos élèves dont l'âge varie de 15 à 17 ans, une fois arrivés au secondaire, et qui sont censés être capables de raisonner correctement, de réaliser diverses opérations avec plus de facilité et de sûreté, manifestent des difficultés face aux problèmes à résoudre, notamment en ce qui concerne l'apprentissage du français langue étrangère. Ils présentent en effet une forme de rigidité qui se traduit, soit par l'incompréhension des questions, soit par des blocages, ainsi que des règles appliquées maladroitement et au hasard, parfois même par des démissions (ne pas faire l'exercice).

Tels ces élèves qui ont à refaire un même exercice et qui se trouvent désorientés et dans l'incapacité de répondre parce que la

¹ Jean Piaget "Psychologie de l'enfant", que sais-je? 369, Paris, PUF(1973). Page 06

question a été reformulée ; ou tels autres qui après explication et exercice similaire oublient à chaque fois de mettre la marque du pluriel malgré leur maîtrise de la règle de l'accord.

NOUS PREDISONS AINSI QUE CETTE RIGIDITE EST D'UNE PART LE FRUIT D'UNE PEDAGOGIE DE DRESSAGE QUI A RECOURS A L'IMITATION D'UN MODELE CENTRALISE ET UNIQUE ET AU REJET DU TRAVAIL DE REFLEXION ET D'EXPLICATION CENSE FAIRE OBSTACLE A L'ACQUISITION DES AUTOMATISMES. D'AUTRE PART, CETTE RIGIDITE TEMOIGNE DE L'INADAPTATION DE PROGRAMMES NE PRENANT PAS EN CONSIDERATION LE DEVELOPPEMENT COGNITIF DE L'ENFANT. CE DERNIER REVET POURTANT UN ROLE IMPORTANT DANS LA COMPREHENSION DES OPERATIONS MENTALES UTILISEES CHEZ L'ENFANT LORS DE SON APPRENTISSAGE. COMPREHENSION QUI POURRAIT FACILITER LA TACHE AUX ENSEIGNANTS AFIN DE TRANSMETTRE LEURS SAVOIRS ET AIDER LES ELEVES A LES ACQUERIR ET A EN TIRER PROFIT.

3-Méthodologie de la recherche

Après avoir expliqué nos hypothèses, nous abordons les moyens de les vérifier, c'est-à-dire qu'il s'agit ici de montrer que la mobilité cognitive fait défaut à nos élèves.

Notre étude est descriptive pour la partie théorique. Pour la partie pratique, nous avons opté pour un test, destiné à une population d'élèves dont l'âge se situe entre 15 et 17 ans, et grâce auquel nous essayerons, à l'aide d'exercices variés, de situer et d'analyser les difficultés éprouvées par les apprenants.

I-Partie Théorique.

Il nous a semblé nécessaire de clarifier au cours de cette recherche certaines notions en rapport étroit avec la mobilité cognitive. Ainsi parler de mobilité c'est disposer d'une faculté à la pensée créative accrue, c'est réussir significativement mieux dans des

tâches où il ne s'agit pas de trouver **LA** réponse correcte à une question, mais d'imaginer une multitude de réponses.

Ceci, nous indique que la mobilité cognitive est tributaire d'autres opérations telles: l'imagination créative, l'aptitude à comprendre, à être attentif, etc.... tant d'opérations dont l'élève usera dans la mise en œuvre de son intelligence.

En outre, différents éléments concernant la notion d'intelligence ont aussi été cernés, tels : les formes d'intelligence à savoir (l'intelligence concrète, imaginaire et théorique). En effet, nous avons voulu, à travers ce point, montrer le rôle essentiel de cette notion pour la recherche des aptitudes, l'adaptation des élèves et peut être la correction de leur insuccès.

L'intelligence, si bien définie par J.Piaget, et dont l'évolution passe par une série de stades¹, permettra donc de situer n'importe qui par rapport à la norme, d'inclure la possibilité de fixations et de régressions. Nous pouvons alors considérer un élève dont la mobilité cognitive fait défaut comme n'ayant pas accédé aux opérations formelles (abstraites), c'est sur ce point que nous avons basé notre travail.

Par ailleurs, nous avons aussi souligné à travers les profils d'intelligence, les principales fonctions cognitives entrant en jeu dans le mobilité cognitive à savoir : la perception, l'attention sélective et la mémoire à long terme. Ainsi l'élève qui perçoit mal c'est-à-dire qui reçoit l'information de façon mécanique sans pouvoir émettre des hypothèses, ni les confirmer, ou les infirmer ne pourra pas de la sorte concentrer sélectivement son attention, autrement dit, il lui serait difficile de traiter les informations et d'en sélectionner les plus pertinentes pour pouvoir ensuite les stocker. Ce qui est du ressort de la mémoire à long terme (mémoire lexicale et mémoire sémantique).

¹ stade sensori-moteur (de la naissance à 2 ans) et pré-opératoire (de 2 à 7 ans), stade des opérations concrètes de (7 à 12 ans), stade des opérations formelles (à partir de 11 à 15 ans)

C'est pourquoi l'élève qui n'arrive pas à organiser les informations qu'il a reçues sera dans l'incapacité de les retenir. D'où l'élève qui perçoit mal, qui n'est pas attentif et qui n'arrive pas à mémoriser, on ne peut que constater sa rigidité cognitive.

Parler uniquement de ces fonctions, ne veut pas dire que l'élève n'aura besoin que de celles-ci. En effet, bon nombre d'autres fonctions ont aussi leur importance telles : la représentation, la catégorisation et l'intentionnalité. Car représenter, c'est traduire la réalité à laquelle la perception nous donne accès, d'où la représentation n'est pas conçue comme une réplique de la réalité. De même pour la catégorisation, l'élève ne retiendra de l'image de la pomme par exemple, que certains traits distinctifs, du concept de célibataire que certains attributs : humain, adulte, non marié. Mais il faut pour cela qu'il y ait de l'intentionnalité, c'est-à-dire que l'élève soit toujours orienté vers un objet, qu'il prenne conscience de quelque chose.

Il est clair que ces fonctions sont complémentaires et jouent un rôle dans la mobilité cognitive, malheureusement elles ne sont pas prises en considération dans le système éducatif algérien. C'est pour cela qu'il est temps de tenir compte du processus : comment apprend-on? Vu que le fonctionnement mental conditionne la réussite.

C'est pourquoi amener l'élève à se servir de sa tête, sous tend l'implication de diverses opérations mentales. En effet, il sera question pour lui d'être attentif, d'être capable de réfléchir, de mémoriser, de comprendre et d'imaginer afin de mobiliser ses acquis. En réalité, ce sont cinq gestes mentaux (A. de la Garanderie)¹ qu'il est nécessaire d'apprendre à l'élève, faute de quoi il lui serait impossible de faire face à une situation problématique.

C'est pour cette raison que nous nous sommes efforcés de faire le tour des mécanismes d'apprentissage. A commencer par les

¹ Garanderie (A. de la), « Pour une pédagogie de l'intelligence », Paris, Le Centurion, 1990.

apprentissages par liaisons associatives (Pavlov)⁴, les apprentissages par résolution de problèmes (Skinner)⁵ et à terminer avec les apprentissages symboliques⁶ incluant l'acquisition des connaissances, des procédures et des habiletés, sans pour autant oublier l'apprentissage par l'action⁷. Par cette présentation, nous avons essayé de faire remarquer que tous ces processus d'apprentissage faits à l'encontre des élèves, portent indéniablement la marque du bémiorisme⁸, qui en dépit de son réductionnisme, limité aux performances comportementales et de son inefficacité à rendre compte des processus psychologiques à l'œuvre dans les apprentissages scolaires, il est malheureusement tenace dans la pratique scolaire locale.

En effet, c'est le cas de l'école algérienne dont nous avons voulu décrire le paysage pédagogique en insistant sur ses publics, ses enseignants; ses manuels, ses programmes et enfin sur les orientations officielles afin de mieux cerner la notion de mobilité cognitive en contexte algérien.

Ce qui ressort de cette description, c'est que la pédagogie appliquée dans l'école algérienne est du type bémioriste où l'acquisition d'une langue est assimilée à l'acquisition d'un certain nombre de mécanismes et d'habitudes selon le processus de la séquence de stimulus-réponse. Ce qui entraverait par conséquent le travail de réflexion chez l'élève entraînant ainsi une certaine forme de

⁴ Pavlov I.P (1927), "les réflexes conditionnés", Paris PUF (2^{ème} édition 1977) .

⁵ Skinner, B.F "L'analyse expérimentale du comportement", Bruxelles, Dessart coll. "psychologie et sciences humaines 1971".

⁶ l'acquisition des connaissances symboliques est une modification du contenu de la mémoire à long terme. On distinguera l'acquisition des connaissances qui portent sur les événements, les objets et leurs relations et celles qui portent sur les procédures et les habiletés."Cours de psychologie, origines et bases", Paris, Dunod 1995.

⁷ George.C, " Apprendre par l'action". Paris, PUF. 1982

⁸ Théorie de psychologie cognitive, issue de l'empirisme associationniste, prônant que tout apprentissage est conditionnement. Jean yves Fournier "A l'école de l'intelligence, comprendre pour apprendre" Paris, ESF, éditeur, 1999(page 227).

rigidité cognitive. Notons par ailleurs, que l'insuffisance des moyens pédagogiques, la pauvreté des contenus, la formation des enseignants, la surcharge des classes ne font qu'aggraver cet état de fait.

II- Partie pratique.

Le travail de recherche que nous avons réalisé, traite du fonctionnement intellectuel des élèves du secondaire autrement dit, nous tentons de répondre à la question suivante : l'école algérienne, permet-elle le développement de l'efficience cognitive des élèves ? Pour cela nous avons opté pour un test destiné à des élèves de première année secondaire.

1-Présentation du test

Il s'agit en fait d'un ensemble varié de sept exercices portant sur la conjugaison, l'accord de l'adjectif qualificatif, la polysémie et sur le discours rapporté.

Lors de notre analyse, nous avons procédé par situation dont nous avons choisi pour ledit travail. En effet la première situation comporte deux exercices l'un sur l'accord de l'adjectif qualificatif, l'autre à trous où les élèves ont à insérer convenablement des adjectifs qualificatifs et des les accorder par la suite. Par contre dans la deuxième situation, il sera question d'un seul exercice sur la polysémie.

Ce test a été présenté aux élèves sous forme d'un devoir surveillé où tout le protocole d'examen (durée de l'épreuve, séparation des candidats...) a été respecté.

2-L'échantillonnage

La population étudiée se composait de trois classes de première année secondaire d'un même lycée dont deux littéraires avec respectivement 37 et 30 élèves chacune et une classe scientifique de 36 élèves. Au total, l'échantillon se compose de 103 élèves dont 69 filles et 34 garçons répartis en six groupes lors du test.

Nous avons choisi ce niveau scolaire élevé de façon à ne pas trouver d'élèves se situant encore au stade opératoire concret (7 à 12 ans), c'est pour cela que l'âge de cette population variera entre 15/16 ans et 17 ans pour les élèves qui ont refait l'année. En effet, c'est en fonction de l'âge de ces élèves que nous tenterons notre analyse.

3-Dépouillement et analyse des résultats:

Le dépouillement des résultats s'est fait en classant les élèves suivant leurs réponses, ainsi nous aurons quatre sortes de réponses pour la situation 1, c'est-à-dire que les élèves peuvent répondre "juste" au premier exercice et "faux" au 2^{ème} et vis versa, ou répondre soit "juste", soit "faux" aux deux exercices à la fois, alors que pour la troisième situation, nous aurons uniquement deux sortes de réponses à savoir "juste" ou "faux".

En outre nous signalerons que nous avons considéré les élèves qui n'ont pas fait l'un des exercices ou les deux à la fois comme répondant "faux". Tout exercice considéré comme "juste" si les élèves ont donné trois réponses justes sur cinq phrases et quatre réponses justes sur six.

a- situation 1

Exercice1 : Faites accorder les adjectifs qualificatifs soulignés :

1- Un vent violent

- Une colère

2- Un garçon sportif

- Une fille

3- Une pièce spacieuse.

- Le jardin et la cour.....

4- La craie rouge.

- Des roses

5- Un seau plein.

- Des joues

Exercice 2 : Complétez les vides par les adjectifs qualificatifs qui conviennent : (rond, tressé, bleu, ample, petit, large).

Elle était une femme d'environ 60 ans. Ses yeux
Pétillaient de vie dans un Visage piqué de taches de rousseur. Ses gandouras retenues à la taille par une longue ceinture en laine

Tableau 1

Situation(1)	Elèves répondant juste à l'exercice 1 et faux à l'exercice 2	Elèves répondant juste aux exercices 1 et 2	Elèves répondant faux aux exercices 1 et 2	Elèves répondant faux à l'exercice 1 et juste à l'exercice 2
	56,31 %	2,91 %	40,77 %	/

Les résultats obtenus dans la première situation, montrent que (56,31 %) des élèves ont réussi dans l'exercice 1 et échoué dans l'exercice 2. Autrement dit, ils ont pu accorder les adjectifs qualificatifs aux noms auxquels ils se rapportent (exercice 1) ; ce qui montre que ces élèves ont des connaissances sur l'accord des adjectifs qualificatifs, ils savent pertinemment que l'adjectif suit le nom en genre et en nombre, qu'ils ajoutent un « e » s'il s'agit du féminin, un « s », s'il s'agit du pluriel etc.

En revanche, et malheureusement, ces connaissances ne leur sont pas d'un grand secours, vu qu'ils n'arrivent pas à les mobiliser dans une autre situation (ici l'exercice 2), où nous leur avons demandé de combler les vides par des adjectifs qualificatifs que nous avons d'ailleurs expliqués, et de les faire accorder par la suite.

Nous constatons qu'aucun de ces élèves n'a fait l'accord sauf une minorité (2,91%) qui a pu réussir aux deux exercices. En réalité,

ce qui importe le plus chez les élèves qui ont échoué, c'est de placer convenablement ces adjectifs, sans se soucier de l'accord. Ceci montre, encore une fois, que ces élèves ne parviennent pas à se détacher du concret (la question accordez les adjectifs n'est pas mentionnée dans l'exercice 2). Par conséquent, il leur est impossible de raisonner sur des propositions détachées de la constatation concrète et actuelle, leur pensée est encore dépendante de la réalité concrète.

C'est ainsi, évoquer ici, la pensée hypothético-déductive⁹ dont a parlé J. Piaget dans sa théorie sur le développement cognitif de l'enfant et ce, malgré l'âge avancé de ces élèves (15 à 17 ans) serait une insulte de notre part envers les différents travaux qui ont été faits dans ce domaine.

En plus, de leur pensée qui n'est pas encore dégagée de la pratique, ce défaut de mobilité résulte aussi d'un manque d'attention, ainsi les sujets n'arrivent pas à concentrer sélectivement leur attention, à la diriger vers ce qui pourrait les aider pour venir à bout de l'exercice 2.

En outre, (40,77 %) ont échoué dans les deux exercices, il y a ceux qui ne les ont pas traités et ceux qui ont répondu « faux ». Généralement dans cette catégorie d'élèves, on compte les plus faibles, pour qui le français langue étrangère est un véritable obstacle, et d'autre part, ceux qui n'arrivent pas à comprendre les questions, pour ensuite appliquer ce qu'ils savent. Ainsi ce défaut de compréhension pourrait être un handicap majeur pour eux.

En somme, la majorité de ces élèves n'arrivent ni à focaliser leur attention, ni à se détacher du concret, ni à comprendre tant de paramètres qui témoignent d'un défaut de mobilité.

⁹ Dans le sens où Piaget emploie cette expression, est la faculté qu'acquiert l'adolescent de pourvoir raisonner à partir de prémisses totalement imaginaires, même abstraites, même si elles lui sont imposées de l'extérieur. Inhelder – Piaget "De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent" (Chap XVI)

b- Situation 2 :

Exercice 3: Quel sens a le verbe « prendre » dans chacune des phrases suivantes :

1. L'enfant prend le lait.....
2. Mon père prend l'avion.....
3. Ali prend le lit.....
4. La pâte a pris
5. Leïla prend sa poupée dans ses bras.....
6. Le bateau prend le large.....

Tableau 2

Situation (2)	Elèves répondant faux à l'exercice 3	Elèves répondant juste à l'exercice 3
	85,43 %	14,56 %

Pour ce qui est de cette situation (exercice 3), rares sont les élèves (14,56%) qui ont pu trouver les mots pouvant se substituer au verbe « prendre » dans chacune des phrases proposées, et ce malgré qu'ils en ont saisi le sens (pas tous les élèves). En effet (85,43 %), des élèves ont échoué dans cette situation. Ceci montre que nos élèves ont un « vocabulaire pauvre », donc leur capacité de mémoire à long terme, c'est-à-dire mémoire sémantique et lexicale est restreinte.

Ce qui laisse penser qu'ils ne savent pas ou plutôt, on ne leur a pas appris à mémoriser, car pour retenir, il faut que l'élève sache d'abord organiser l'information. S'il n'y a pas d'organisation, l'élève apprend comme un perroquet et l'apprentissage ne progresse pas.

Ceci témoigne alors, d'une pédagogie ségrégationniste ; on ne transmettra aux élèves que ce que l'on voudra bien leur

transmettre¹⁰ . C'est pourquoi, il n'est pas possible que le maître se donne pour but de fournir une diversité de significations, il devra préférer par exemple le terme générique oiseau à hirondelle, et le mot rouge à carmin. Ce qui engendrera forcément une pénurie aussi bien sur le plan lexical que sémantique, entraînant ainsi la réduction de la capacité de la mémoire à long terme pourtant si nécessaire dans la mobilisation des connaissances.

Ne sachant pas mémoriser, nos élèves ne sont pas ainsi dotés d'une grande capacité de mémoire à long terme , ce qui implique forcément des difficultés à mobiliser leurs connaissances, c'est ce que nous avons essayé de montrer dans la situation 2.

III- Synthèse et perspectives

Si l'on récapitule l'ensemble des données recueillies au cours de la présente recherche, nous pouvons remarquer que nos élèves s'avèrent incapables de mobiliser leurs acquis dès qu'il s'agit d'une situation plus ou moins différente de celle à laquelle ils étaient habitués. De ce fait notre hypothèse qui postule l'absence de mobilité chez les élèves dont l'âge varie de (15 à 17 ans), notamment dans l'apprentissage du français langue étrangère se trouve vérifiée.

En effet, cette rigidité s'est manifestée à chaque fois que les élèves ont eu à traiter le deuxième exercice de chacune des situations proposées, c'est pourquoi, nous avons pu constater que ces élèves n'étaient pas dotés d'une grande capacité de mémoire à long terme ; ce qui témoigne qu'ils ne savent pas mémoriser, c'est-à-dire qu'ils ne savent pas organiser les informations qu'ils vont stocker, car une matière organisée est beaucoup plus facile à retenir. Sinon, ils apprennent comme un perroquet, et par conséquent, ils se retrouvent avec une mémoire sémantique et lexicale pauvre, l'exercice 3 en est la preuve. En outre, on peut penser que plus les connaissances en

¹⁰ L'instruction ministérielle N° 743 du 08/06/1980 décide pour l'élève du secondaire l'apprentissage d'un nombre limité de concepts : six couleurs, 32 adjectifs etc.

mémoire à long terme sont importantes et plus l'apprentissage sera facilité.

Nous avons relevé également que ces élèves manquent d'attention, c'est-à-dire qu'ils sont incapables de traiter de façon ordonnée les différentes informations pertinentes à chaque situation et d'en sélectionner les plus pertinentes, ce qui indique encore une fois, qu'on ne leur a pas appris comment faire pour être attentif, ce geste si banal, est pourtant nécessaire dans la compréhension de l'exercice.

Etre attentif implique comprendre, or ce n'est pas le cas pour nos élèves. En effet, nous avons pu constater que la majorité d'entre eux n'ont pas fait certains exercices, car ils n'arrivaient pas à comprendre la question posée. Ceci montre qu'on ne leur a pas appris à comprendre, car ce geste aussi s'apprend.

Il apparaît ainsi que ces élèves en difficulté n'ont pas accès aux opérations formelles dont a parlé J.Piaget et de ce fait ils n'ont pas dépassé le stade des opérations concrètes (7 à 12 ans) vu qu'ils ne parviennent pas à se détacher du concret et à raisonner correctement sur des propositions auxquelles ils ne croient pas ou pas encore. Ceci est d'autant plus choquant si nous nous référons à leur âge (15 à 17 ans).

Notons alors que ces difficultés auxquelles se heurtent nos élèves, font qu'ils n'arrivent pas à mobiliser leurs acquis. Une grande mobilité cognitive c'est justement, le fait d'être attentif, d'avoir de grandes capacités de perception et de mémoire à long terme, ce qui n'est pas le cas de ces élèves.

Par ailleurs, si nous devons constater, avec prudence, l'absence de mobilité chez nos élèves, notamment dans l'apprentissage du français langue étrangère, il est temps de nous interroger sur les causes probables ayant entraîné cette rigidité.

Cette absence de mobilité est nécessairement le résultat de l’interaction de plusieurs facteurs qui en déterminent simultanément les effets, et dont la principale variable est l’application d’une méthodologie basée sur l’approche pavlovienne dans l’enseignement des langues, pendant laquelle, nos élèves subissent un véritable conditionnement où leurs réflexes se trouvent stimulés, leurs acquisitions renforcées. Ainsi seront créées des habitudes linguistiques. Les élèves doivent imiter, créer des stimuli avec répétition, fixation des structures, renforcement, montage d’automatismes et de mécanismes.

Ainsi la langue sera considérée comme un réseau d’habitudes, un jeu d’associations entre stimuli et réponses. C’est pourquoi l’on justifie l’unique exercice, la question / réponse, dans ce modèle pédagogique. En maintenant les élèves dans ce modèle des années durant, on les emmène progressivement à effectuer des opérations en deçà de leurs capacités ; c’est ainsi que commence le processus de régression, autrement dit l’arrêt du développement cognitif des élèves à la relation sujet/verbe/complément, (question/réponse, mots non ambigus, termes simples, univers simple, situations concrètes, mots concrets, etc.) de façon à les maintenir dans le concret, car il semblerait qu’on les considère incapables d’accéder à certaines abstractions.

Le deuxième facteur entrant en jeu dans la rigidité cognitive est la pauvreté en stimulations du milieu dans lequel évoluent la majorité des élèves, tant du point de vue économique, que culturel. En effet l’infime partie d’élèves chez qui la mobilité cognitive s’est manifestée sont pour la plupart issus de milieux favorisés à savoir : parents instruits ou milieu socioculturel élevé.

Le troisième facteur que nous retenons est l’insuffisance des moyens pédagogiques mis à la disposition des enseignants, et principalement la pauvreté du contenu des manuels scolaires qui aurait pu être comblée par une diversité et une richesse dans les

supports pédagogiques. La médiocre formation des enseignants et la surcharge des classes (40 élèves/classe en moyenne) sont d'autres causes qui n'arrangent rien.

Le quatrième facteur a trait au taux de réussite imposé par l'institution scolaire et qui permet aux élèves d'accéder à l'année supérieure sans avoir les pré-requis nécessaires et sans satisfaire à certaines exigences préalables qui les prédisposeraient à mieux suivre les enseignements ultérieurs.

Il nous paraît évident que tous les facteurs défavorables que nous venons de citer, liés d'une part à l'environnement et d'autre part à la dimension humaine, ne font qu'accentuer l'échec des élèves par rapport aux apprentissages réels attendus. Néanmoins, laissons de côté ces facteurs pour nous intéresser à ce qui pourrait aider les élèves à mobiliser leurs acquis, dans la mesure où nous avons limité notre recherche au développement cognitif de l'enfant, autrement dit à l'intelligence.

Cette faculté qui met l'élève en mesure d'affronter avec succès les mathématiques ou le français, le résumé de texte ou la gestion financière. Cessons de reprocher à l'un son étourderie et à l'autre sa paresse, cessons de parler des limites de celui-ci : musclons leur intelligence grâce à une gymnastique mentale de base, apprenons leur les gestes et les démarches de l'intelligence au lieu de faire comme si sa maîtrise allait de soi, entraînons-les à utiliser les méthodes d'acquisition du savoir.

Les difficultés que nous avons évoquées correspondent en effet à cinq gestes mentaux fondamentaux qu'il est indispensable de faire apprendre à nos élèves: l'attention, la mémorisation, la compréhension, la réflexion, l'imagination, autrement dit leur faire apprendre à gérer leur mental. En commençant par des gestes si simples tels : leur laisser le temps d'évoquer (le professeur va trop vite ! On n'arrive pas à suivre se plaignent-ils souvent). Qu'est-ce que cela signifie? Pressés par les contraintes des programmes,

certains enseignants se contentent de vérifier si les élèves les écoutent, comme si c'était suffisant pour que leurs discours pénètrent dans leur tête (et y restent bien entendu) ils font ainsi l'économie du temps indispensable à l'évocation.

A vouloir gagner du temps, ils en perdront car il ne restera rien de ce qu'ils ont dit à leurs élèves. L'évocation est indispensable; respectons le temps qui doit lui être consacré. Donner aux élèves la bonne consigne pour qu'ils évoquent: « Essayez de retrouver dans vos têtes », « redites-vous ce que vous avez entendu », sont des formulations moins violentes et plus opérationnelles car elles placent les élèves aux commandes de leurs vies intérieures et les incitent à faire ce qu'ils ont perçu.

L'attention¹¹ est bien entendue, un geste essentiel ; si nos élèves ne font pas attention, s'ils pensent à autre chose, ils ne pourront ni réfléchir, ni comprendre, ni retenir quoi que ce soit du sujet qui leur est proposé. Ainsi l'attention est un geste à acquérir : un geste mental. Alors que faire face à des élèves qui rêvassent, qui regardent par la fenêtre au lieu de se concentrer sur leur leçon... ou qui ont l'air attentif sans que nous puissions en être bien sûr ? Tout simplement leur proposer la consigne suivante : « regardez (ou écoutez) avec le projet de faire exister dans vos têtes ». Cet exercice sera proposé au début de chaque journée dans les classes où la gestion mentale¹² sera mise en œuvre. L'objectif poursuivi est évidemment très important: il s'agit de faire comprendre aux élèves qu'ils ont une vie intérieure, une pensée propre et ensuite qu'ils peuvent la diriger.

Savoir ses leçons, et avec la capacité de faire attention, l'une des exigences qui arrivent en tête du système scolaire. La mémoire¹³ est ensuite indispensable pour la plupart de nos activités d'adulte. Tous nous en avons besoin et tous nous regrettons parfois de ne pas en avoir un peu plus. Alors comment aider nos élèves à mémoriser ?

¹¹ Être attentif, c'est avoir le projet d'évoquer. J.P Chich . M.Jacquet, " pratique pédagogique de la gestion mentale" Chap 4 Page 65.

Tout simplement en appliquant les grandes règles suivantes, et en leur donnant à chaque fois un projet précis : « Regardez dans vos livres ce schéma de communication et lisez le cours correspondant avec le projet de les faire exister dans vos têtes » - « Projetez ces images dans la situation où vous aurez à les réutiliser pour redessiner le schéma au tableau, pour le décrire oralement devant toute la classe ou pour le redessiner avec des explications écrites dans un devoir fait en classe ». « Maintenant, vérifions ensemble si vos évocations correspondent bien au schéma et au texte qui se trouvent dans vos livres ».

Avec un peu d'entraînement, les élèves sauront bientôt se plier seuls à cette gymnastique de l'esprit. Par cet exercice on essayera de faire exister mentalement ce que l'on veut retenir, on projette cette image dans la (ou les) situation(s) future (s) d'utilisation, on effectue des allers-retours entre l'image que l'on s'est donnée et la perception de ce que l'on veut retenir et on corrige l'image au fur et à mesure, jusqu'à ce qu'elle soit satisfaisante (c'est à dire conforme à la réalité perçue)

Plus encore que les autres gestes mentaux, la compréhension semble avoir quelque chose de magique : certains élèves comprennent une explication, d'autres non et il suffit parfois de changer quelques mots pour, que soudain le déclic se produise. On a alors le sentiment que l'on n'y peut pas grand-chose. Ou bien l'on se dit qu'il y a ceux qui savent expliquer et ceux que ne savent pas !

Comme les autres gestes mentaux, les élèves peuvent s'entraîner et l'effectuer correctement. Ils vont d'abord percevoir l'objet qu'on leur soumet par exemple le verbe parler conjugué avec je au présent, ils vont ensuite le considérer avec attention pour le faire exister dans leur tête, ils vont donc s'en donner une image qui pourra être visuelle (ils voient dans leurs têtes, le verbe conjugué) ou auditive (ils entendent dans leurs têtes la voix de leur professeur énonçant le verbe conjugué) ou verbale (ils se disent le verbe dans leurs têtes). De cette image mentale, ils vont se redonner des évocations répétées jusqu'à ce que le sens leur en paraisse satisfaisant. Ce travail de confrontation est indispensable à la compréhension.

En fait le geste de réflexion répond à une définition bien précise. Réfléchir c'est sur un sujet donné ou à partir d'une question

posée, faire un retour sur des acquis (connaissances, règles, expérience...) afin de les utiliser pour répondre à la question. Pour réfléchir les élèves se donnent des images mentales de la question posée. Ces images doivent être suffisamment précises pour qu'elles puissent « convoquer dans leurs têtes » toutes les évocations issues de leurs expériences qui vont leur être utiles. Puis ils choisissent parmi ces évocations celles qui vont le mieux leur servir et ils les flétrissent, ils les plient pour leur donner la forme qui leur permet de répondre à la question posée.

Voyons par exemple comment un élève procède pour appliquer la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif. Son professeur conjugue au tableau le verbe chante, et énonce la règle : "au présent de l'indicatif, tous les verbes en er se terminent en es à la deuxième personne du singulier". L'élève se donne alors une image mentale de cette règle (image visuelle, auditive ou verbale). Le lendemain, le professeur demande à ses élèves d'écrire sur leurs cahiers la phrase qu'il leur dicte :

- Tu te promènes dans une forêt et tu chantes.
- Que se passe t-il alors ?
- L'élève perçoit ces mots (auditivement, puisqu'il s'agit d'une dictée)
- Puis, il les évoque (visuellement, auditivement, ou verbalement)
- Il évoque la règle qu'il a enregistrée la veille en s'en donnant une image mentale.
- Enfin, par confrontation du texte dicté et de la règle, il applique cette règle et écrit correctement tu te promènes et tu chantes.

En procédant ainsi, l'élève n'aura pas eu vraiment conscience de passer par toutes ces étapes. Tout cela s'est enchaîné assez naturellement dans sa tête. Pourtant combien d'élèves se seront trompés et auront écrit sur leur cahiers : tu te promène et tu chante ? Seraient-ils condamnés à être mauvais en orthographe ? Non, bien sûr, simplement ils n'ont pas effectué les gestes mentaux nécessaires.

C'est au moment de la perception que s'accomplit le geste mental qui déclenche l'imagination. S'il n'a pas été fait, il sera inutile ensuite de se creuser la tête pour trouver des idées. Le projet mental que l'on se donne à ce moment est essentiel. Si ce projet est de reproduire ce que l'on a perçu sans y introduire sa touche personnelle on s'interdit par là même de pouvoir créer ou d'imaginer. En

revanche, si le projet est d'être présent en s'investissant personnellement dans ce que l'on perçoit et en se donnant des images, des mots et des phrases à soi, on s'autorise par la suite à transformer ces images et à être créatif.

A partir de ces règles, voyons maintenant comment développer les capacités d'imagination de nos élèves. Deux élèves sont dans la même classe. Ces derniers temps leur professeur à fait porter une partie de son enseignement sur la mer et la pêche, il leur a demandé de revoir chez eux tout ce qui est écrit dans leurs cahiers sur ce sujet car leur a-t-il précisé :« nous ferons jeudi un devoir en classe ». Le jeudi, le professeur écrit au tableau le sujet du devoir : « Racontez la journée d'un pêcheur ». L'un des deux élèves démarre au quart de tour, l'autre de son côté, semble paralysé, il ne voit pas comment démarrer, il n'a pas d'idées; tout simplement parce qu'il avait appris sa leçon par cœur. Par souci d'efficacité, on lui a recommandé de ne pas laisser vagabonder son esprit lorsqu'il sortait du sujet et on a repris l'élève à chaque fois que celui-ci employait un mot à la place d'un autre.

Cet élève pensait donc être parfaitement prêt pour le devoir; mais voilà il n'y pas dans le cahier de paragraphe qui s'intitule la journée d'un pêcheur. Par contre, celui qui a réussi à faire le devoir, on lui a demandé de relire seul son cahier dans le but de dire ensuite ce qu'il en retenait, on lui a conseillé de se dire les choses à lui-même pour être sûr de lui. Quand cet élève a exposé ce qu'il avait retenu, ce n'était pas toujours avec les mots du cahier, mais avec ses mots à lui. De plus, il n'a pas seulement parlé de ce qu'il avait appris en classe, mais aussi de la pêche aux baleines. On ne l'a pas interrompu, on a simplement orienté son discours par quelques questions : pourquoi ? Comment ? Et toi, qu'est-ce que tu en penses ?

On comprend facilement pourquoi cet élève est beaucoup plus à l'aise pour traiter le sujet du devoir: il s'est investi personnellement dans sa préparation.

Maîtriser ce geste mentale est bien sûr indispensable pour la réussite des études. Rares sont les examens et les concours qui ne font appel qu'à la mémoire pure et qui n'incluent pas une part d'imagination. Au-delà de leurs études, ce geste est indispensable aux apprenants pour toute activité dans laquelle ils souhaitent

s'impliquer. On l'aura compris, la gestion mentale ce n'est ni une technique, ni une méthode prête à l'emploi. Ce que nous entendons par gestion mentale, nous met au cœur de la relation pédagogique et nous touche au plus intime dans notre rôle d'enseignants, il nous faut observer nos élèves, pénétrer dans leur monde et pour cela bousculer un peu nos vieilles habitudes.

Donc réussir, ça s'apprend ce n'est pas le résultat d'un don, réservé à quelques uns qui seraient nés pour réussir. C'est vrai que Apprendre n'est pas toujours facile. Admettons-le sans nier ni dramatiser les difficultés. Certes, l'enseignant à trente ou quarante élèves devant lui, un programme de connaissance à transmettre et à finir avant la fin de l'année, une méthodologie imposée à suivre. Néanmoins, on peut y remédier si on reconsidère la tâche de tout enseignement.

En effet, le bon enseignement n'est pas celui qui réactive continuellement les capacités que possèdent déjà les élèves, où tout est immédiatement compréhensible ; ni celui qui se limite à demander des tâches qui peuvent être exécutées sans difficulté. Apprendre, c'est toujours surmonter une difficulté : arriver à penser différemment, arriver à s'y prendre autrement, arriver à de meilleures performances. Enseigner c'est toujours fournir les connaissances qui servent à surmonter ces difficultés. Ces connaissances cependant, doivent être intégrées par l'élève dans sa propre structure cognitive.

La relation pédagogique, qui met en rapport la matière à apprendre, le professeur et l'élève n'est pas établie pleinement tant que l'élève n'entre pas personnellement en rapport avec la matière de façon à se l'approprier.

L'efficacité de l'enseignement est dépendante de l'activité de l'élève puisque la modification de la structure cognitive exige un acte volontaire, un effort, une activité soutenue.

On le voit, la gestion mentale n'est nullement une méthode d'enseignement, qui indiquerait l'usage de l'enseignant comment transmettre les savoirs, à quelle progression didactique recourir, selon quel ordre présenter les notions dont l'assimilation s'impose. Il s'agit

en fait d'aider l'élève à acquérir l'autonomie de sa démarche d'apprentissage par la métacognition, qu'il en acquiert, c'est-à-dire par l'identification des gestes mentaux. Comme l'a si bien définie A. de la Garanderie : « Donnons à nos élèves l'intelligence de leurs moyens pour qu'ils découvrent les moyens de leur intelligence. »¹⁴. Tout cela vaut bien que l'on développe l'intelligence d'un être humain dès son enfance. Et cela notre école l'oublie encore trop souvent.

CONCLUSION

Ce travail ne représente qu'une partie de nos interrogations sur la mobilité cognitive. A cet égard nous pensons que cette recherche offre d'innombrables pistes qui pourraient être exploitées.

Nous pensons notamment à « comment intégrer la gestion mentale dans la pratique scolaire ? » ou à une « réflexion sur les techniques de facilitation qui pourraient accompagner l'apprentissage des gestes mentaux ? » ou enfin « comment peut-on former les futurs enseignants à la pratique de la gestion mentale ? ».

Bien entendu, comme toute approche, la gestion mentale, ne saurait à viser au monopole et demeure légitimement offerte à la discussion des esprits compétents. C'est pour cela que nous souhaitons que ce travail ne soit que le prélude à un approfondissement du sujet.

¹⁴ Garanderie (A. de la), « Pour une pédagogie de l'intelligence », Paris ,Le Centurion,1990 in "gestion mentale et recherche de sens", Nathan, 1996 Page 139.

BIBLIOGRAPHIE

- BOUGUERRA (T.).- Didactique du français, langue étrangère dans le secondaire algérien, Alger, offices des publications universitaires, 1986.
- CARE (J.M.).- Apprendre les langues étrangères autrement, Le français dans le monde, EDICEF, 1999.
- CHARLIER (B.).- Apprendre et changer sa pratique d'enseignement, Expériences d'enseignants, Paris – Bruxelles, De Boeck université, 1998.
- CHESNAIS (M.F.).- Vers l'autonomie, l'accompagnement dans les apprentissages, Paris, Hachette livre, 1998.
- DELANNOY (C.), PASSEGAND (J.C.).- L'intelligence peut-elle s'éduquer ? Paris, Hachette, CNDP, 1992.
- FOURNIER (J.Y.).- A l'école de l'intelligence, comprendre pour apprendre, Paris, ESF, éditeur, 1999.
- GALL (A. le).- Les insuccès scolaires, que sais-je? Paris, PUF, 1980.
- GARANDERIE (A. de la).- Pour une pédagogie de l'intelligence, Le Centurion, 1990.
- PAVLOV (I.P.).- Les réflexes conditionnés, Paris, PUF, 2ème édition, 1977.
- PIAGET (J.).- La naissance de l'intelligence chez l'enfant, Paris, Delachaux et Niestlé, 1977.
- SAINT-ONGE (M.).- Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils, Beauchemin, Agora, 2ème édition, 1987-1990.
- SKINNER (B.F.).- L'analyse expérimentale du comportement, Bruxelles, Dessart collection Psychologie et sciences humaines, 1971.
- Cahiers pédagogiques, l'intelligence, ça s'apprend, Février 2000.
- Colloque international de Gestion mentale, - Gestion mentale et recherche de sens, Nathan, 1996.