

• L'approche de Feuerstein •

À l'aide de figures géométriques (lignes, carrés, triangles, etc.), que l'élève doit tracer à partir de points épars à relier les uns aux autres par des traits, en suivant un modèle ainsi que des consignes qui lui sont fournies, l'approche de Reuven Feuerstein, nommée *Programme d'enrichissement instrumental*, vise à développer chez l'adolescent les fonctions cognitives en le guidant tout au long de sa réflexion et de l'expression des solutions qu'il apporte aux problèmes qui lui sont posés.

L'«intermédiaire humain» joue ici un rôle de catalyseur (à l'instar des animatrices et des animateurs en alphabétisation populaire) dans l'émergence des habiletés intellectuelles recherchées par un entraînement méthodique de ces pratiques, habiletés qui ont souvent manqué de modèles dans un environnement culturel peu stimulant. Le programme se concentre donc essentiellement sur ces habiletés qui serviront ensuite d'instruments pour apprendre et comprendre des contenus.

Le Programme d'enrichissement instrumental

Parmi les objectifs les plus importants de cette pédagogie se retrouvent les énoncés suivants touchant les facteurs perceptifs, cognitifs, organisationnels et opérationnels impliqués dans la tâche :

- «Procurer les conditions préalables à l'apprentissage [...]»
- Procurer des occasions d'effectuer un nombre d'opérations cognitives : différenciation, séparation, organisation par la restructuration et l'articulation du champ, par la pensée hypothétique, par la pensée inférentielle, etc.;
- Créer un système intrinsèque de besoins (habitudes) par l'exercice répété de tâches essentiellement semblables;
- Encourager une motivation intrinsèque à la tâche par la réussite dans l'accomplissement de tâches remplies de défis;

- Aider l'élève à devenir autonome en l'aidant à se créer des référents internes.»

Ce programme se base sur trois principales fonctions cognitives en action lors de la résolution de problèmes, établies ainsi par Feuerstein :

1. Recueillir toute l'information nécessaire (input);
2. Utiliser l'information recueillie (élaboration);
3. Exprimer la solution d'un problème (output).

Plus précisément, les fonctions cognitives, les habiletés et les attitudes impliquées dans l'organisation des points à partir d'un modèle sont la perception claire, l'organisation spatiale, la conservation de constances, la précision et l'exactitude, le transfert visuel, le comportement résumatif, la retenue de l'impulsivité et l'élimination du comportement d'essais-erreurs.

À chaque instrument au programme correspondent un énoncé d'objectifs et des sous-objectifs à atteindre, un plan de leçon avec des sujets de discussion et une formation proposant du vocabulaire utile à l'exécution de l'unité. Par rapport à ce vocabulaire, Feuerstein recommande : «Ne craignez pas les "grands" mots. Si l'élève ne dispose pas de termes dans son vocabulaire, pour désigner un objet, une fonction, une opération ou un événement, n'importe quel mot qu'il apprendra lui sera d'égale difficulté. Par ailleurs, ne vous laissez pas abuser par l'utilisation trop facile de termes pour désigner des concepts. Vous pouvez vous rendre compte que l'utilisation d'un mot ne signifie pas toujours que ce mot est bien compris.»

Il y a ici des recoupements à faire avec plusieurs autres approches dont il a été fait mention jusqu'à maintenant dans ce dossier: Smith, De la Garanderie,

Hohl, Mayano, Gagné, etc.

L'animatrice et l'animateur, qui se basent sur l'approche de l'enrichissement instrumental selon Feuerstein devront penser à :

1. Provoquer l'attention, par des consignes verbales orales, par des consignes verbales écrites au tableau ou sur papier, par des signes de la voix, par des diagrammes ou graphiques, par le rappel d'expériences passées [voir aussi Gagné]; focaliser la perception par l'utilisation de repères spatiaux et d'indications écrites et comportementales; faire prendre conscience des diverses voies d'accès à la perception (voir, entendre, sentir, toucher).

2. Énoncer l'objectif d'apprentissage visé afin de provoquer l'anticipation du résultat [voir aussi Smith et De la Garanderie]; faire une récapitulation des dernières acquisitions de connaissances à se souvenir avant d'en apprendre de nouvelles, de manière à permettre aux personnes de bâtir sur du connu (des points de repère).

3. Amener la personne à estimer la difficulté du problème, à l'évaluer; demander de reconnaître la relation de la partie au tout et des parties entre elles: le sujet par rapport à la phrase et par rapport au verbe par exemple.

4. Demander à l'apprenante et l'apprenant d'utiliser une méthode de travail, avant d'exécuter la tâche à accomplir, avec une

série de stratégies pour atteindre l'objectif d'apprentissage, par exemple :

- a) définir les objectifs;
- b) noter l'information qu'on possède déjà;
- c) décider d'un point de départ;
- d) établir les règles à suivre;
- e) vérifier le résultat de son travail à la fin.

Etablir des priorités dans la séquence de travail.

5. Réduire l'impulsivité chez certains, diminuer le comportement d'essais-erreurs et éviter ainsi la frustration de l'échec; montrer qu'il y a des cas où il faut agir vite sans prendre trop de temps pour réfléchir, en cas d'incendie par exemple; mais en classe, on a tout le temps pour réfléchir à la façon dont on va s'y prendre pour résoudre le problème [voir aussi J. Hohl].

6. Amener l'apprenante et l'apprenant à différer la prise de décision jusqu'à ce que toute l'information nécessaire soit réunie; utiliser plusieurs sources d'information; susciter chez eux l'utilisation de la pensée hypothétique («si je...; alors...») avant de prendre une décision en procédant par l'élimination des hypothèses erronées à l'image du médecin ou du mécanicien lors de l'établissement d'un diagnostic.

7. Voir avec les personnes comment elles procèdent; analyser avec elles le processus qu'elles suivent à l'aide de questions, comme par exemple «comment procédez-vous?»; fa-

voriser la flexibilité par le changement de stratégies en réponse à de nouvelles situations, ce qui permettra à l'apprenante et à l'apprenant de s'exercer à l'utilisation d'une approche qui lui est moins familière [voir aussi Dufresne-Tassé, Hohl, Hrimech, Mayano, De la Garanderie].

8. Amener la personne à faire des généralisations (des relations de cause à effet), à trouver d'autres applications de la règle ou du principe en cause [voir aussi Gagné]. Attention à la surgénéralisation qui peut mener à des inexactitudes, des erreurs de jugement.

9. Chercher les causes des difficultés rencontrées devant un problème à régler; surmonter le blocage par une flexibilité dans l'exécution de la tâche en opposant et en utilisant des stratégies différentes. Une fois le problème résolu, rechercher ce qui a contribué à sa résolution [voir aussi Mayano, Dufresne-Tassé, De la Garanderie, Hohl].

10. Voir à générer de l'information nouvelle par inférence à d'autres domaines du quotidien où peuvent s'appliquer un principe ou une règle qui viennent d'être compris; demander, si c'est possible, de faire une transposition dans leur quotidien ou dans des circonstances nouvelles pour les personnes, d'un apprentissage qui vient d'être réalisé [voir aussi Dufresne-Tassé, De la Garanderie].

(Feuerstein & Hoffman, s.d.)