

التربية المعرفية

دكتور عبد الله قلي¹المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة- الجزائر¹

تاريخ الاستلام: 2013/02/10 تاريخ القبول: 2013/02/26 تاريخ النشر: 2013/03/01

1- نحو تعريف التربية المعرفية

أصبح مفهوم "التربية المعرفية" يفرض نفسه في السنوات الأخيرة يعني من ناحية مجال للبحث حول القابلية للتربية المعرفية L'éducabilité Cognitive ومن ناحية أخرى مجموعة من الممارسات النفسية البيداغوجية الخاصة . تعود صفة معرفية (Cognitive) على الأهداف و الطرائق لهذا النوع من التربية ، فهي معرفية من حيث الأهداف حيث تقترح تحسين الفعالية المعرفية وإثارة النمو الفكري بواسطة طرائق تستند إلى تيارات نظرية حديثة في علم النفس المعرفي وعلم نفس النمو (Paour ;J et Col , 1995) . فالهدف الأساسي لكل طرائق التربية المعرفية هو تنمية الذكاء أي مجموع القدرات والاستراتيجيات العقلية التي تسمح بالتعلم والتكيف مع الوضعيات الجديدة (L o a r e r ,E. 1995) وهي معرفية أيضا من حيث الطرائق والوسائل حيث تقترح طرائق وأساليب ملائمة لتسهيل النمو والوظائف المعرفية للذات المتعلمة التي لا تعاني من قصور خاص ، كما تقترح طرائق للتصحيح أو العلاج (Rémediation) للقصور الناجم عن التغيرات التي أعاققت هذا النمو أو الوظائف.

وقد عرف بيشل (Buchel) التربية المعرفية بأنها مقارنة نسقية لنقل أدوات الوظائف الفكرية ، تندرج ضمن توجه عيادي للتربية ، حيث أن الأمر لا يتعلق بتعليم معلومات جديدة ، إنما بتدخل للبناء الشخصي للأدوات الثقافية

الدكتور عبد الله قلي

للتعلم والتفكير عبر التكيف وإعادة بناء الخبرات الشخصية . ويضيف أنها عبارة عن مزيج من الاهتمامات النظرية المنهجية والممارسات التعليمية (Buchel ,F. 1995). وعرف رينال ورينير (Roynal et Rieunier) التربية المعرفية بأنها نوع من التربية الخاصة تستند إلى تدريب مكثف على التجريد بهدف إكساب المتعلمين العمليات العقلية الضرورية لمعالجة المشكلات التي يمكن أن تواجههم في التعليم أو التكوين ، حيث أن الأمر لا يتعلق بتعليم الرياضيات أو الفيزياء أو الفرنسية ، وإنما باكتساب القدرات الفكرية استنادا إلى الافتراض الأساسي للتربية المعرفية ، القائل بإمكانية تنمية التفكير بمعزل عن المحتويات المدرسية (Roynal.F et . Rieunier,A. 1997).

أما باتيري J . B Paturet فيؤكد أنه لفهم ما هي التربية المعرفية ، ينبغي أن نبدأ بمعرفة ما هو ليس منها ، أي تمييزها عن غيرها من الممارسات التي قد تلبس بها وإلى إقصاء بعض أوجه الشبه الخاطئة التي تجعل اللبس قائما بين هذه التربية وغيرها من الممارسات التربوية الأخرى.

فالتربية المعرفية كاستعدادات وإمكانات لا ينبغي خلطها مع الترويض (Le Dressage)، حيث أنّ هذا الأخير يعني السعي " ضد الطبيعة " بينما الحديث عن التربية المعرفية يعني العكس ، أي مواجهة طبيعة غير مكتملة أو غير كاملة ؛ وهي فوق أنها ليست ترويضاً فإنها أي التربية المعرفية ليست إرشاطا (Conditionnement) ، بمعنى إثارة موجّهة لرد الفعل أو إكساب عادة على الرغم من أن العملية التربوية تزود الطفل والمراهق والراشد بعبادات ضرورية للحياة الاجتماعية مثل الفضيلة حسب أرسطو ، إلا أنّ الكائن الإنساني هو ذلك الذي يتمتع بالقدرة على الرفض والإنكار.

هذا المبدأ السلبي كما يقول جاك أردوانو (Jacques Ardoino) يصبح أكبر عند الإنسان عندما يتعرض لبعض الأشرار مهما كان ، وأخيرا فإن التربية

التربية المعرفية

المعرفية ليست استكمالا (Perfectibilité) ، ويعني هذا المفهوم الأخير " ملكة التدعيم الذاتي " التي يتميز بها الإنسان عن الحيوان ، تتعلق في الوقت نفسه بالجانب الجسدي والفكري والعاطفي والروحي ، فالإنسان وحده الذي يمكنه أن يسعى نحو الأحسن أو الأفضل.

وبدون شك فإن التربية المعرفية لا يمكن أن تصمم دون نوايا نحو الأفضل أو الأحسن لكنها لا ينبغي أن تخلط مع الاستكمال ، فهي ليست إلا تأكيدا بأن الإنسان ليس مغلقا في طبيعته ، وأن طبيعته تمثل الأصالة ، وأنه دائما يمكنه أن يتجاوز الطبيعة . فالتربية المعرفية تشهد أن أي ملمح فردي لا يمكنه أن يكون نهائيا ، وفي هذا المعنى فإنها تثير افتراض قابلية الكمال ؛ لأن تأكيد فكرة التدعيم تعني تصور طبيعة إنسانية غير مكتملة لكنها قابلة للاكتمال (Paturet , J .1999).

فالتربية المعرفية ليست ترويضاً وليست إشرطا وليست استكمالا ، ولكنها مجرد الاعتراف بقدرات (طاقة) الكائن الإنساني على التجديد المستمر كشيء غير نهائي لجوهر أساسي ، يجعل بالإمكان إحلال الجديد ، وهي تواجه الذات ؛ بمعنى " ذات النقص " ، لأنها لن تكون أكثر من إمكاناتها (طاقتها) ، فالإنسان ناقص بمعنى من المعاني وعليه أن يكمل هذا النقص وأن يكون كطاقة حسب تعبير جورجيو اغامبيا (Giergio Agambea) (Paturet , J . 1999) .

ويذهب باور ورفاقه إلى أن التربية المعرفية وريثة تقاليد " تعلم التعلم " تشير إلى مجموعة الطرائق والبرامج التي تهدف إلى تحسين الكفاية الفكرية للأفراد ، ويضيف بأنها تستند في أساسها إلى افتراض قابلية الذكاء للتنمية . (Paour et Col , 1995) . وهي تختلف عن التربية المدرسية في الأهداف و المبادئ والطرائق الخاصة ، تظهر كتربية تكميلية لتعليم كيفية التعلم والتكوين وتحقيق أداء مرتفع واستقلالية أكبر .

الدكتور عبد الله قلي

كما أنها أيضا وريثة لإعادة توجيه نظريات الذكاء التي تعطي أهمية للتوجه التحليلي وتوجيهها لنموذج معالجة المعلومات (Paour .J. et Col , 1995) .

يتميز أنصار التربية المعرفية بالإرادة والتفاؤل البيداغوجي ، حيث يعتبرون أنّ ذكاء الفرد مهما كان عمره ومهما كانت خبراته السابقة قابلة للتحسن بقدر محسوس ، كما أنهم يعارضون علماء النفس والتربويين الذين يقللون من أهمية القابلية للتنمية حتى وإن لم ينكرونها بتركيزهم على الضغوطات التي يمكن أن تؤثر على النمو والتي تعود إلى عوامل وراثية تجعل من الصعوبة الوصول إلى مستوى معين من النمو والأداء ، أو عوامل بيئية كالنضج المبكر الذي يعيق نهائيا إمكانية النمو اللاحقة ، ويضيف بأن ممارسة التربية المعرفية تتضمن مرحلتين ، تمكن الأولى من التقويم الديناميكي للوسائل والأدوات المعرفية وما بعد المعرفية المكتسبة فعلا ، ويتم فيها صياغة حصيلة (Bilan) كمية ونوعية للبيئة أما بعد معرفية واقتراح مساعدات ملائمة ، أما المرحلة الثانية فتخصص للتدخل بحيث يتعلم المتعلم أن يحدد المظاهر المناسبة لمهمة التقويم وتبني مقارنة إستراتيجية بحسب وظيفته وخصوصية المهمة والمقاربة الواعية للوضعية الحالية ووضعيات أخرى معروفة ؛ (Paour . J . et Col , 1999) .

وتشير دي ريبوبير De Ribaupierre أيضا إلى ضرورة صياغة حصيلة أولية وتدافع عن وجهة النظر التي ترى أنّ مختلف الأبنية المعرفية التي تبني أثناء النمو تؤثر على نمط التعلم الممكن في لحظة معينة ، وإنّ الهدف من التربية المعرفية لا يتوقف عند اكتساب بعض الاستراتيجيات المقترحة ولكن يعني جيّدا تنمية عمليات التعلم والتفكير وانتقال المكتسبات (De Ribaupierre, A) . (1995) .

وبصفة خاصة تعني التربية المعرفية قابلية تربية الوظائف المعرفية أو تعديلها (Educabilité ou Modifiabilité) . إنّ قبول هذه الفكرة

التربية المعرفية

يقود إلى رفض فكرة إمكانية التعلم المحدود بفترة معينة من الحياة ، وفكرة أنّ نمو الوظائف العقلية يرتبط فقط بالنمو الجسمي. أما ريفانو (Rivano) فيشير إلى أنه رغم تنافر وتفاوت مصطلحات التربية المعرفية وعدم دقة المفاهيم التي تتضمنها ، فإنها ضمنّت تدريجيا الخطاب البيداغوجي الذي يظهر كأنه وسيلة تسهيل الوصول إلى المعلومات عبر تدخل خاص على مستوى عمليات بناء المعارف (Rivano , P. 2000).

فالحديث عن التربية المعرفية يعني في الواقع رفض فكرة أنّ كل شيء قد حسم عند الميلاد أو قبل (6) ستّ سنوات ، وبأنّ الذكاء عبارة عن قدرة مكتملة ومحددة مسبقا ، وبالعكس قبول أنه أي الذكاء يتكون تدريجيا بواسطة الأفعال المتتالية التي تمارس على الأشياء من طرف الذات خلال خبرات الحياة ، وبأنّ الأفعال تبني أدوات ووسائل التفكير لكن فوق هذا التصور البنيوي ، قبول أيضا أنّ استغلال هذه الأدوات والوسائل يفيد التدخل التربوي الذي سيخلق شروط التغيير والبناء عبر تعلم نسقي للاتجاهات والإجراءات والميكانيزمات التي تدعم الوظائف التي هي أساس سلوكات التكيف والنمو ، وتعلم الاستفادة من تلك الخبرات واستغلال العالم المحيط للتحرك والتكيف .

2- الخلفية النظرية للتربية المعرفية ومسلّماتها .

2-1- تنطلق التربية المعرفية وطرائقها من مبدأ أنّ القدرات العقلية للأفراد ليست ثابتة ، ولكنها بالعكس قابلة للتعديل (Modifiable) ، فكل إنسان بطبيعته قابل للتربية وقادر على التعلم ، وليس لأيّ كان الحق في تحديد حدود هذا التعلم أو التعديل. (Delannoy , C . 2000) .

ويتفق الباحثون في التربية المعرفية أنّ هدفها تربية الذكاء ، ويدافعون على أنه قابل للتربية (Educable) أو على الأقل يمكن تحسينه (Perfectible) (يقوم هذا المبدأ على الاعتقاد بأنّ الذكاء نسبيا قابل للتعديل ، وتمثل نظرية

الدكتور عبد الله قلي

التعديل المعرفي البنائي التي اقترحها فورشتين تجسيدا لبعض هذه المسلّمات .
(Feuerstein , R et Hoffman , 1979) .

وعلى الرغم من أنّ فكرة قابلية الذكاء للتربية والتحسين بدأت تفرض نفسها تدريجيا ، إلا أنّ باور وزملائه يشيرون إلى أنها ستفرض نفسها أكثر في المستقبل مع أنها كانت دائما وبلا انقطاع مجالا للنقد والتساؤل ، وتعتبر كإجابة للمشكلات التي تظهر في المجتمع في فترة ما ، إلا أنها دائما في حاجة إلى الإثبات ولكن تحت شروط جديدة في كل مرة (Paouer . J . et al, 1994) في نفس السياق يشير بروي (Brouillet) إلى أنّ البحوث التي أجريت في علم النفس المعرفي (من السبعينات إلى التسعينات) تسمح بالقول أنه من الممكن تعديل إجراءات التفكير وتوليد أنماط من التفكير أكثر تطورا حتى لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات مدرسية. (Brouillet , D . 1991) . وبعبارة أخرى فإنه يمكن تنمية الذكاء حتى لدى الأطفال المتخلفين عقليا وتجاوز مشكلات الفشل الدراسي المرتبطة بالقدرات العقلية (Dysfonctionnement Intellectuel) يقود هذا المبدأ إلى قبول فكرة أن الأفراد لا يسيرون بمستواهم الأعلى ، ولأسباب ترتبط بتاريخهم البيولوجي الوجداني والاقتصادي والثقافي ... فإنّ نمو كفاءاتهم لم يكن بالصورة المثلى أو كما هو مأمول ، وبأنه من الممكن عبر معالجة ملائمة تصحيح هذا النمو .

ويؤكّد آلان موول A. Mool أنّ مشروع التربية المعرفية يهدف أساسا إلى تحسين الوظائف العقلية للأفراد عبر منهجية ملائمة (Mool , A . cité) . (in Giry , 1994) .

2-2- تعلّم التعلم

تعتبر التربية المعرفية وريثة تيار تربوي قديم ، فعبارات " تعلم التعلم " " تعلم التفكير " ، " فكر لتعلم " ، والتي تمثل شعاراتها أبعد من أن تكون جديدة ،

التربية المعرفية

حيث نجدها بدءا من أفلاطون حتى أكثر المربين المعاصرين مرورا ب رابلوا (Rabeloi) ، ومونتين (Montaigne) وروسو (Rousseau) يقوم هذا التيار على التمييز بين المعرفة وكيفية اكتسابها واستعمالها ، وفي هذا الصدد يشير زازو (Zazzo) بشيء من الدعابة أنه إذا كان العلماء عامة أذكىاء فإنهم ليسوا دائما في كل الأحوال ، وليسوا أذكىاء في كل المجالات ، وإذا كان المدرسون يهتمون بنقل المعارف فإنهم لم يهتموا أبدا وكلية تكوين التفكير ، رغم أنهم لا يواجهونه مباشرة ، مفضلين إسناد هذه المهمة للاختصاصات المشهورة بأنها أكثر تكوينية والتي تتغير حسب المستجدات والعصور كالحقوق ، الأخلاق ، الفنون ، اللاتينية ، الرياضيات ، منذ زمن قليل الإعلام الآلي ، ويسلمون بأن التفكير يتكون نتيجة للتكرار والممارسة المتواصلة لمادة ما أو اختصاص ما ، ومع مرور الوقت يكتسب المتعلم أيضا طريقة التفكير باكتساب المعارف .

وبالمقابل تظهر حدود التكوين غير المباشر للتفكير من خلال الأهمية التي أعطيت دائما لشخص المربي ، فهي تكوين أكثر منها تعلم ، أي أن المتعلم يأتي للبحث عن المعلم . كما أن تكوين التفكير يدين أكثر للنقل المشخص للمعرفة العملية والطرق والأساليب التي تتطلبها طبيعة المادة التي يواجهها المتعلمون الذين لم يتعلموا التعليم الجيد، فالتربية المعرفية تتجدد مع هذا التيار القديم للتفكير.

2-3- تغيير مفهوم الذكاء :

يكشف تطور مفهوم الذكاء عن تيارين متعارضين لدراسته ، يسعى التيار الأول إلى تحليل وتفتيت مكوناته وعملياته ، وبحث الثاني عن قياس سعته أو طاقته (Sa puissance) ، وقد ساهما كليهما في بناء اختبارات الذكاء ، إلا أنه من الواضح أن التيار الثاني كان أكثر مباشرة في تصوره للذكاء كمفهوم وراثي وثابت للإمكانات الفكرية ، غير أنه تحت تأثير الجهود المتضافرة للتحليل العاملي ،

دكتور عبد الله قلي

و لعلم النفس المعرفي فإن التيار التحليلي لا زال يفرض نفسه في مواجهة مفهوم الملكات حتى وإن كان النقاش حول قابلية الذكاء للتربية لم يحسم بعد ، كما أن تصور الذكاء على أنه آليات معرفية قد توسع لتضمنينات مهمة لقياسه وتربيته (Sorel .M .1994).

وتسلم التربية المعرفية تحت تأثير أعمال معالجة المعلومات وحل المشكلات بأن الذكاء يظهر بفضل مجموعة من المعارف العملية المعرفية العامة ، تتجّد في عدد كبير من المعالجات المختلفة (Paour . J . et al , 1995) .

وعلى الرغم من أن مصممي برامج التربية المعرفية لا يتفقون بالضرورة حول طبيعة هذه المعرفة العملية المعرفية العامة إلا أنهم يعتبرونها بالمقابل مسئولة مباشرة عن الكفاءة العقلية وتكون البديل للمحددات الأخرى (داخلية وخارجية) للوظائف العقلية ، كما أن برامج التربية المعرفية تأخذ بعين الاعتبار تسيير ومراقبة الانتباه والعمليات التي تقود إلى تصور الوضعيات والمهام وأنماط ترميز ومعالجة المعلومات وعمليات المراقبة والاستراتيجيات المعرفية وما بعد المعرفية لحل المشكلات والذاكرة والتعلم .

ومن جانب آخر تعرض فرض الميكانيزم العام للتعلم وحل المشكلات للنقد في السنوات الأخيرة من طرف باحثين أعطوا أهمية خاصة للاستراتيجيات المعرفية والتي تم تصنيفها في جداول لحل المشكلات على سبيل المثال (Hayes , 1985) وخصوصية معالجة المعرفة . (Bransford , Deleches , Yeburs et) (Hasselbing , 1987) والأهمية القصوى لثراء قاعدة المعارف (Chi . M . 1987) لكن مع الأخذ بعين الاعتبار طبيعة و أهمية الصعوبات الفكرية التي يواجهها الأفراد المرشحين للتربية المعرفية لم يعد من المعقول الحديث عن تعميم المعرفة و المعرفة العملية القاعدية التي تكمن خلف الذكاء العملي بالمعنى المتعارف عليه

التربية المعرفية

(Cellerie, 1992 cité par Paouer et al , 1995)

وعموما يمكن القول أن تغير مفهوم الذكاء وتحوله من النظرة السكونية الكمية إلى النظرة الديناميكية المعرفية ساهم إلى حد بعيد في تطور الكثير من الممارسات التربوية للتربية المعرفية.

4-2 - الوعي بالعمليات المعرفية ومعرفة الذات

حظي مفهوم الميثة معرفة أو الوعي بالعمليات المعرفية باهتمام ملحوظ في سبعينيات القرن العشرين ، وقد تطور تحت تأثير أعمال فلافل و براون (Flavel et Brown) يتضمن هذا المفهوم نوعين من المعارف ، يتصل النوع الأول بالمعارف التي يملكها الفرد بخصوص معارفه أو بنائه المعرفي ، ويتصل النوع الثاني بتخطيطه وضبطه للمعرفة . وبمعنى أعم تتصل المعارف بمجموع تصورات الفرد ونظرياته البسيطة الخاصة بفن وكيفية التذكر والتخزين والاسترجاع والتعلم والفهم وحل المشكلات ، وترتبط أيضا بمختلف مظاهر صور الذات التي تخص التقدير والإمكانات الفكرية والقدرة على التعلم في مختلف المجالات .

يرافق النمو المعرفي للفرد قدرة متزايدة على الوعي والتوضيح لبنائه المعرفي الذي يسمح بمراقبة أكثر فعالية ، فلا يكفي أن يعرف الفرد الاستراتيجيات المعرفية وما بعد المعرفية الفعالة ، بل ينبغي أن تكون لديه القدرة على وضعها موضع التنفيذ ، مما يقوده إلى الممارسة الإرادية لعمليات المراقبة والتحكم في المحددات العاطفية والدافعية (Paouer . J . et al ,1995)

تشير أكثر طرائق التربية المعرفية إلى أهمية عمليات ما بعد المعرفة (الوعي بالعمليات المعرفية) بل وتعتبرها من ضمن أهدافها ، ذلك لأنها تقترح تزويد الأفراد باستراتيجيات عامة تسمح لهم بالتحكم الأفضل في أنشطتهم المعرفية بغرض جعلها أكثر فعالية .

الدكتور عبد الله قلي

كما أنها تقترح إعطاء أولوية لوعي الذات المتعلمة أو الفرد بنشاطه العقلي ، هذا الوعي يمكن أن ينتج عن مجهود استبطاني كما هو الشأن في برنامج الإثراء الأدائي لفورشتين ، باعتبار أنّ الوعي يؤدي إلى مفهمة النشاط العقلي . أي إلى معارف ليست واضحة فقط ، لكنها نسبيا مجردة ؛ فهي متغير يمكن أن يسهل عملية انتقال أثر الاستراتيجيات من مجال إلى آخر (Loarer et al , 1994) . يقود الوعي بالعمليات المعرفية إلى مراقبة إرادية للنشاط العقلي مع شرط التجنيد الكافي لمصادر الانتباه و تسمح هذه المراقبة الإرادية بأنشطة أكثر دعما وأكثر نسقية.

تجدد الإشارة إلى أن هناك مرتكزات أخرى للتربية المعرفية لم يتم التطرق لها حيث تم الاقتصار على تلك التي يعتقد أنها أكثر صلابة وتحظى بإجماع أغلب الباحثين في مجال التربية المعرفية.

1- فياض منى (1983) الطفل المتخلف عقليا في المحيط الأسري و الثقافي ، دراسة حالات في المجتمع اللبناني، الدراسات الانسانية معهد الانماء العربي بيروت لبنان.

2 - Berbaum, J. (1994) Educabilité, in dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation collection "ref" Ed. Nathan Paris.

3 - Binet, A, et Simon (1974) méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux, année psychologique N° 11 PP 191-244.

4 -Brandsford. J . D . Herwood , R et . Stwdevant J (1987) Teaching Thinking and problems Solving, In J . B et R J Sternberg (Dir) Teaching Thinking Skills : Theory and practice New York N H. Freeman Company p 161-169.

5 -Brouillet, D, (1991) Amenagement du temps de l'enfant et politique scolaire, les cahier du cerfée N° 7 U. Paul valery, Montpellier. France.

6 -Brichel, F.P (dir) (1995) l'éducation cognitive. Le developpement de la capacité d'apprentissage et son évaluation Delachaux et Niestlé. Paris .

7 -Chi. M.J (1987) representing knowledge and metaknowledge: implications for interpeting metamemory research in F.E Weines et R Klewe: ds metacognition. Motivation and understanding hills dole new Jessy p 239-266.

8 -CYR. P. et Germain.C. (1998) les stratégies d'apprentissage CLE international Paris

9 -- De Ribaupiene, A (1995) potentiel d'apprentissage et contraintes structurales: apport des modèles piagitiennes et néo-piagitiene in- büchel (dir) l'education cognitive delachaux et Nistlé.

10 -- Feuerstein, R. Rand Y. Hoffman (1979) the dynamic assessment of retarded performers: the learning potential assessment device, theory, instruments and techniques. Glewview scott.

11- Giry, M. (1994) apprendre à raisonner, apprendre à penser, hachette éducation.

12 - Huteau, M. et lautrey, J. (1999) Les tests d'intelligence et la psychologie cognitive. PUF Paris.

13 - Lieury. A et coll (1996) Manuel de psychologie de l'Education et de la formation dunod Paris .

14 - Loarer? E. (1992) l'éducabilité cognitives: Repères historiques et enjeux actuels, l'orientation scolaire et professionnelle N° 21 pp 3-11.

15 - Loarer et col. (1995) peut- on éduquer l'intelligence? l'évaluation d'une méthode d'éducation cognitive, preterlang, Ed. Science européennes, Suisse.

16 - Paour, J.L. et col (1995) de l'évaluation dynamique à l'évaluation cognitive: repères et questions in büchel F (dir) delanchaux et nistlé.

17 -Paturet. J.B. (1999) educabilité in encyclopédie historique pédagogique, coordonné par Houssaye J hachette éducation Paris.

18 - Raynal, F. Reiunies, A (1997) pédagogie, dictionnaire des concepts clés, apprentissage. Formation et psychologie cognitive. ESF Ed. Paris.

19 - Rivano, P (2000) les Fondements de l'éducabilité cognitive . Cahier pédagogique n ° 381 Février France.

20 - Sorel . M (1994) l'éducabilité cognitive : une problématique ancienne, des pratiques nouvelles , in Pratiques nouvelles en éducation et en formation l'harmaltan