

Modifiabilité cognitive et inclusion sociale : développer l'autonomie et la compétence des adolescents à travers l'apprentissage médiatisé

Ana Ciobotariu (Belinger)

Doctorante

École Doctorale Interdisciplinaire, Travail Social
Université « Aurel Vlaicu » d'Arad

Arad, Roumanie

ana_belinger@yahoo.com

Mihaela Gavrilă-Ardelean

Professeur Docteur

École Doctorale Interdisciplinaire, Travail Social
Institut Européen « Serge Moscovici »

Faculté des Sciences de l'Éducation, Psychologie et Assistance

Sociale Université « Aurel Vlaicu » d'Arad

Arad, Roumanie

miha.gavrila@yahoo.com

Résumé—L'adolescence est une phase décisive du développement humain, caractérisée par des transformations biologiques, cognitives et socio-émotionnelles, où l'autonomie et la compétence constituent des ressources fondamentales pour façonner l'identité et l'intégration sociale. Cette recherche analyse l'impact de la méthode Feuerstein sur la consolidation de l'autonomie et de la compétence au sein d'un groupe d'adolescents, grâce à une intervention psychopédagogique et sociale systématisée. Fondée sur l'expérience d'apprentissage médiatisée et la théorie de la modifiabilité cognitive structurelle, cette méthode s'est avérée un outil pertinent non seulement pour optimiser les fonctions cognitives et l'autorégulation, mais aussi pour renforcer l'intégration sociale et l'engagement actif des jeunes. L'étude a utilisé l'échelle de satisfaction et de frustration des besoins psychologiques fondamentaux pour l'évaluation avant et après l'intervention. Les résultats attestent d'une élévation considérable de l'autonomie et de la compétence perçues, complétée par des changements qualitatifs favorables au niveau de responsabilité, de planification et d'implication. Les contributions révèlent la convergence entre les principes de la méthode Feuerstein et la théorie de l'autodétermination, soulignant les implications éducatives et sociales, ainsi que les futures orientations de recherche.

Mots-clés—Méthode Feuerstein, apprentissage médiatisé, modifiabilité cognitive, autonomie, compétence, adolescents, besoins psychologiques fondamentaux, théorie de l'autodétermination, programme d'enrichissement instrumental, autorégulation, inclusion sociale, intervention socio-éducative.

I. INTRODUCTION

La littérature décrit l'adolescence comme un moment d'intersection entre trajectoires biologiques, psychologiques et socioculturelles, où l'identité se configure et où l'autorégulation se pratique (Erikson, 1968 ; Bronfenbrenner, 1979 ; Blakemore et Choudhury, 2006). Cette étape implique non seulement des acquisitions cognitives et émotionnelles, mais aussi une reconfiguration des rapports entre l'individu et son environnement social, à travers laquelle l'adolescent apprend à assumer des responsabilités, à prendre des décisions et à définir un projet de vie. Le soutien du milieu éducatif, familial et communautaire devient alors déterminant pour faciliter la transition vers la maturité et l'inclusion sociale.

Selon la perspective du travail social, l'adolescence est un domaine d'intervention sensible, car l'équilibre entre les ressources internes de l'adolescent et le soutien externe

apporté par la famille, l'école et la communauté détermine les chances d'inclusion et de participation active (Ungar, 2015). L'absence d'un cadre de soutien adéquat entraîne une vulnérabilité sociale et un risque de marginalisation, tandis que des programmes éducatifs et sociaux bien structurés peuvent prévenir ces difficultés et favoriser le développement de la résilience et des compétences de vie (Frydenberg, 2008; Fond-Harmant & Gavrilă-Ardelean, 2016; Gavrilă-Ardelean, 2021).

Dans ce cadre, les théories psychologiques contemporaines ont montré que le fonctionnement optimal des adolescents dépend de la satisfaction de leurs besoins psychiques essentiels. Selon la théorie de l'autodétermination (TAD), l'autonomie, l'appartenance et la compétence sont conceptualisées comme des « nutriments psychologiques » universels, dont la satisfaction favorise la motivation intrinsèque, l'internalisation autorégulée et le bien-être (Ryan et Deci, 2017). L'intégration de ces perspectives dans la pratique du travail social crée les conditions d'interventions qui favorisent non seulement le développement individuel, mais aussi l'inclusion sociale des adolescents.

II. CADRE THÉORIQUE

L'adolescence est une étape de transition identitaire et de maturation des fonctions exécutives, au cours de laquelle émergent le raisonnement hypothético-déductif et la métacognition, ainsi que des vulnérabilités telles que l'égoïsme cognitif et le « public imaginaire » (Piaget, 1972; Elkind, 1967). Selon l'approche écologique, l'adolescent est intégré à un réseau complexe de microsystèmes et de macrosystèmes qui modulent ses possibilités d'autonomie et de compétence (Bronfenbrenner, 1979).

Dans la perspective de la théorie de l'autodétermination, les environnements favorables qui offrent une liberté de choix, une rétroaction constructive et des possibilités de connexion facilitent l'intériorisation des valeurs et des stratégies d'autorégulation (Ryan et Deci, 2017). En travail social, ces principes se traduisent par des interventions visant à réduire les inégalités et à garantir un accès équitable aux ressources éducatives et communautaires, éléments essentiels au renforcement de l'autonomie et de la compétence.

La méthode Feuerstein, fondée sur l'expérience d'apprentissage médiatisée et la modifiabilité cognitive structurelle constitue un pont entre stimulation cognitive et développement social. Grâce à des critères tels que l'intentionnalité, le sens et la transcendance, la méthode contribue non seulement au développement de stratégies cognitives transférables, mais aussi au renforcement de la perception de l'efficacité personnelle et de l'implication sociale (Feuerstein & Feuerstein, 2003 ; Todor, 2014). Des études multicentriques ont démontré son impact positif sur la planification, l'autorégulation et l'intégration dans les contextes éducatifs et communautaires, y compris auprès des populations vulnérables (Kozulin & Lebeer, 2010 ; Lebeer, 2016).

III. MÉTHODOLOGIE

L'étude vise à analyser l'impact du programme d'enrichissement instrumental Feuerstein sur la croissance de l'autonomie et de la compétence chez les adolescents. Elle se concentre sur la manière dont une intervention à médiation

cognitive, appliquée dans un cadre éducatif structuré, peut favoriser l'accomplissement des besoins psychologiques fondamentaux et le processus de maturation personnelle. La recherche est menée sous forme d'étude de cas, avec un échantillon restreint ($N = 10$), ce qui permet une exploration approfondie et contextualisée du phénomène.

A. Objectifs de la recherche

Les objectifs visent à :

- O1. mesure initiale de la satisfaction et de la frustration des besoins psychologiques fondamentaux (autonomie, compétence, relation) via le BPNSFS ;
- O2. appliquer une intervention basée sur la méthode Feuerstein, axée sur le développement cognitif et socio-émotionnel ;
- O3. évaluation post-intervention des changements dans la satisfaction et la frustration des besoins psychologique ;
- O4. analyse d'impact qualitative, au moyen d'entretiens et d'observations systématiques.

B. Hypothèses de recherche

La recherche repose sur quatre hypothèses :

H1: On suppose que la participation des adolescents au programme d'enrichissement instrumental Feuerstein entraînera une augmentation significative du niveau d'autonomie perçue.

H2: On suppose également une augmentation significative du niveau de compétence perçue.

H3: Concernant la relation, on considère qu'elle n'enregistrera pas de changement significatif.

H4: On suppose que les participants rapporteront, lors d'entretiens semi-structurés, une perception positive de leur propre développement, notamment en termes d'autonomie personnelle, de capacité de prise de décision et de confiance en soi.

C. Conception de la recherche

L'étude est longitudinale, quasi expérimentale, avec un seul groupe et deux mesures (pré-test et post-test). Les étapes comprenaient : l'application initiale du BPNSFS, la mise en œuvre des 12 sessions d'évaluation de l'impact (EIE), la réapplication de l'échelle et la conduite d'entretiens semi-directifs.

D. Groupe d'étude

Le groupe comprenait 10 adolescents (4 filles et 6 garçons), âgés de 13 à 18 ans. Les critères d'inclusion incluaient : la disponibilité à toutes les séances, le consentement éclairé et la capacité à participer aux activités du programme d'enrichissement instrumental Feuerstein.

E. Instrument de recherche

L'Échelle de satisfaction et de frustration des besoins psychologiques fondamentaux (ESFBPF), dérivée de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan), a été utilisée. Elle comprend 24 items organisés en six sous-échelles (satisfaction et frustration liées à l'autonomie, compétence et appartenance), sur une échelle de Likert à 5 points. Cet instrument constitue un outil d'évaluation du bien-être psychologique et les points de vulnérabilité.

F. Description de l'intervention

L'intervention comprenait 12 séances du Programme d'Enrichissement Instrumental Feuerstein (2 par semaine, 60 minutes chacune), réparties sur six semaines.

Deux outils essentiels ont été utilisés :

1. *Points d'organisation* – stimuler la perception figurative, l'orientation spatiale, la planification et la maîtrise de soi, en encourageant la transition des réactions impulsives aux processus planifiés ;
2. *Perception analytique* – pour le développement de la pensée analytique, de la discrimination visuelle et de la capacité à identifier les règles et les structures.

La médiation visait l'intentionnalité, la réflexion et le transfert de stratégies cognitives, favorisant non seulement les acquis intellectuels, mais également l'autonomie, la motivation intrinsèque et une image de soi positive.

G. Procédure de collecte de données

La collecte des données a suivi trois étapes :

1. Prétest – application du ESFBPF,
2. Intervention – conduite des 12 séances ;
3. Post-test et entretiens – ré-administration du ESFBPF et entretiens individuels pour saisir les perceptions subjectives du programme.

H. Considérations éthiques

L'étude a respecté les principes d'éthique académique et le RGPD (UE 2016/679). Les participants et leurs parents ont reçu des informations détaillées sur les objectifs et les phases de la recherche et ont signé un consentement éclairé. Les données ont été anonymisées et utilisées strictement à des fins scientifiques.

IV. RÉSULTAT

L'analyse mixte a confirmé l'impact de l'intervention fondée sur la méthode Feuerstein pour renforcer l'autonomie et la compétence des adolescents, tant au niveau psychométrique qu'expérientiel. La composante quantitative, réalisée avec l'Échelle de satisfaction et de frustration des besoins psychologiques fondamentaux et traitée dans le programme SPSS ($p < 0,05$), a révélé des augmentations significatives pour les dimensions cibles. La satisfaction d'autonomie est passée de $M = 11,00$ ($ET = 1,56$) à $M = 13,40$ ($ET = 2,01$), avec une différence moyenne absolue de 2,40 points et une augmentation relative de +22,59 % ($t(9) = 4,431$, $p = 0,002$). Symétriquement, la frustration liée à l'autonomie a diminué de $M = 14,50$ ($SD = 1,43$) à $M = 12,70$ ($SD = 1,95$), la différence moyenne étant de -1,80 point, soit -12,55 % relatif ($t(9) = -4,630$, $p = 0,001$). Pour la compétence, la satisfaction est passée de $M = 11,30$ ($SD = 1,25$) à $M = 14,00$ ($SD = 1,49$), avec une différence moyenne de 2,70 points et une augmentation relative de +24,10 % ($t(9) = 12,650$, $p < 0,001$), et la frustration liée à la compétence est passée de $M = 11,50$ ($SD = 1,08$) à $M = 9,40$ ($SD = 0,97$), avec une différence moyenne de -2,10 points, équivalent à -17,75 % ($t(9) = -5,161$, $p = 0,001$). La dimension de la relation est restée stable : la satisfaction est restée à $M = 14,10$, avec une légère homogénéisation de la variation (SD de 3,63 à 2,96), et la frustration a légèrement diminué de $M = 9,40$ à $M = 9,10$, sans signification statistique ($t(9) = 1,964$, $p = 0,081$).

TABLEAU 1. ANALYSE DESCRIPTIVE DES VARIABLES ETUDIEES

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Satisfaction autonomie	10 9	13	11,00	1,563	
Satisfaction autonomie post-test	10 10	16	13,40	2,011	
Frustration autonomie	10 12	17	14,50	1,434	
Frustration autonomie post-test	10 10	16	12,70	1,947	
Satisfaction relation	10 7	18	14,10	3,635	
Satisfaction relation post-test	10 9	18	14,10	2,961	
Frustration relation	10 7	16	9,40	2,547	
Frustration relation post-test	10 7	15	9,10	2,283	
Satisfaction compétence	10 9	13	11,30	1,252	
Satisfaction compétence post-test	10 12	16	14,00	1,491	
Frustration compétence	10 10	13	11,50	1,080	
Frustration compétence post-test	10 8	11	9,40	0,966	
N valide (liste complète)	10				

La composante qualitative, au moyen d'entretiens semi-structurés et d'observations systématiques, a corroboré les résultats quantitatifs et enrichi l'interprétation. Les adolescents ont décrit une confiance accrue en leurs opinions et décisions, une diminution de l'anxiété face aux erreurs et une meilleure connaissance de leurs ressources personnelles, ce qui a alimenté un sentiment d'auto-efficacité et de contrôle.

Les observations du médiateur ont mis en évidence le passage de solutions impulsives à des stratégies structurées de résolution de problèmes, une persévérance accrue dans les tâches et une prise de responsabilité. L'atmosphère du groupe était perçue comme sécurisante et encourageante, avec des interactions et une coopération constructive, mais sans transformations profondes des liens sociaux, un aspect convergeant avec la stabilité des indicateurs relationnels. L'intégration des deux niveaux d'analyse valide les hypothèses relatives à l'autonomie et à la compétence et confirme que les relations ont principalement fonctionné comme une variable de contrôle en l'absence d'activités explicitement orientées vers cette dimension.

V. LIMITATION

L'interprétation des résultats est influencée par plusieurs contraintes méthodologiques. La petite taille de l'échantillon (N = 10) limite la généralisabilité des conclusions, et l'absence d'un groupe de contrôle rend impossible d'attribuer exclusivement les effets de l'intervention, indépendamment d'autres facteurs contextuels (soutien familial, relations scolaires). La durée relativement courte du programme (12 semaines) peut expliquer l'absence de changements significatifs dans les relations, une dimension qui nécessite généralement du temps et des exercices ciblés pour évoluer. La base majoritairement autodéclarée de l'évaluation, complétée par l'observation directe, n'inclut pas de perspectives externes corroborées (parents, enseignants), ce qui réduit la force de la validation externe.

VI. ORIENTATIONS FUTURES

Pour accroître la validité interne et externe, des études portant sur des échantillons plus vastes et socioculturellement plus hétérogènes, des groupes témoins et des suivis longitudinaux sont nécessaires pour évaluer la durabilité des effets sur l'autonomie et la compétence. L'intégration de sources d'information multiples – échelles complétées par les parents et les enseignants,

indicateurs scolaires objectifs et, éventuellement, mesures comportementales écologiques – réduirait les biais d'auto-évaluation. Compte tenu de la stabilité des liens d'appartenance, les programmes ultérieurs devraient inclure des composantes explicites de développement social (pratique de l'empathie, communication efficace, coopération et résolution de conflits) afin de transformer le capital de sécurité du groupe en augmentations mesurables des liens d'appartenance. Une piste de recherche prometteuse est l'analyse différentielle des composantes clés de la médiation (intentionnalité, sens, transcendance) comme prédicteurs des gains individuels, avec des modèles médiateurs et modérateurs incluant les liens d'appartenance, le soutien familial et le climat de classe. Dans le cadre de l'application de l'aide sociale, l'élargissement de l'intervention dans les services communautaires (activités périscolaires, centres de jour, programmes de lutte contre le décrochage scolaire) et son articulation avec des politiques éducatives inclusives peuvent transformer les gains psychologiques en résultats sociaux tangibles : participation scolaire soutenue, réduction du risque de marginalisation et renforcement du capital social des adolescents.

VII. CONCLUSIONS

En articulant les principes de la méthode Feuerstein avec la théorie de l'autodétermination, la recherche confirme l'intérêt des interventions socio-éducatives médiatisées pour le développement de l'autonomie et de la compétence chez les adolescents. Les résultats étayent l'idée que la modifiabilité cognitive peut devenir un facteur d'inclusion sociale et d'optimisation de la qualité de vie, lorsqu'elle est soutenue par une médiation intentionnelle et des programmes intégrés d'assistance sociale et éducative.

RÉFÉRENCES

- [1] Blakemore, S. J., & Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: Implications for executive function and social cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3-4), 296-312. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01611.x>
- [2] Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- [3] Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- [4] Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38(4), 1025-1034. <https://doi.org/10.2307/1127100>
- [5] Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- [6] Feuerstein, R., & Feuerstein, S. (2003). *Mediated learning experience: Theoretical, psychosocial and learning implications*. Freund Publishing House.
- [7] Fond-Harmant, L., & Gavrilă-Ardelean, M. (2016). *Health and social care policies for vulnerable groups*. Presa Universitară Clujeană.
- [8] Frydenberg, E. (2008). *Adolescent coping: Advances in theory, research and practice*. Routledge.
- [9] Gavrilă-Ardelean, M. (2021). Considerations on the mental health of the contemporary family. *Revista de Asistență Socială*, 20(4), 37-44.
- [10] Kozulin, A., & Lebeer, J. (2010). *Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications*. Cambridge University Press.
- [11] Lebeer, J. (2016). Cognitive education and neurodiversity: Developing cognitive functions and learning in children with developmental challenges. *Cogent Education*, 3(1), 1210488. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1210488>
- [12] Piaget, J. (1972). *Psychology and pedagogy*. Viking Press.
- [13] Todor, O. (2014). *Programul Feuerstein: design de cercetare experimentală*. Editura Universității din Oradea.
- [14] Ungar, M. (2015). Resilience and culture: The diversity of protective processes and positive adaptation. *Youth & Society*, 47(3), 343-356. <https://doi.org/10.1177/0044118X14534232>