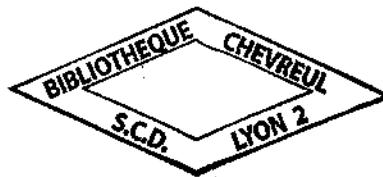


Ch 8899



**THESE DE DOCTORAT
(NOUVEAU REGIME)
EN SCIENCES DE L'EDUCATION**



Michel TRIOLET

**VERS L'EMERGENCE
D'UN NOUVEAU PARADIGME
EDUCATIF EN FORMATION D'ADULTES ?**

*Recherche sur la signification
et les effets de l'introduction
du P.E.T. au sein de l'A.F.P.A.
de 1985 à 1988.*

Septembre 1991

Directeur de Recherche :
Philippe MEIRIEU

63 0963

- Tome 1 -

Remerciements :

REMERCIEMENTS :

A SOIZIC, Merci pour ta discrétion attentive à l'avancée de mon travail.

A MARINE, Merci de m'avoir accompagné des heures durant à la contre-basse, chacun prépare les "concours" qu'il peut.

A SAMUEL, Merci de tes délires informatiques s'étonnant de mes méthodes archaïques de travail, la paire de ciseaux et la colle.

A Toi, MARIE-FRANCOISE, Merci pour tes qualités de secrét-taire, et cela depuis de moult années, dans des champs (chants !) variés et appréciés.

REMERCIEMENTS :

A l'Une, aux autres, enseignants et psychologues du travail...

Merci d'avoir été la source de tout le matériau nécessaire à cette recherche. Je sais la situation précaire que vous vivez au quotidien. Ce texte résume si bien votre réalité que je ne résiste pas au plaisir de l'emprunter à son auteur pour VOUS.

"Pareils aux maquisards, les hommes de réseau tantôt se font signe à distance, tantôt se regroupent pour tenter d'avancer sans se perdre. Les arbres de la forêt institutionnelle, tout à la fois, gênent et protègent leur progression. Etres associés et computants, ils cheminent, sans qu'il soit besoin pour cela de commande ou de contrôle émanant d'un niveau supérieur. Dépourvus du confort du bel organigramme, ils vivent dans la tension d'une volonté commune et forte, quasi clandestine. A même de rencontrer, dans des actions hors-les-normes établies, les "causes" de combats nécessaires. Nécessaires et souvent difficiles : l'homme de réseau ne sait s'il est dans la marge ou dans la profondeur ; dans la dissipation ou dans la discipline ; un errant ou un éclaireur, porteur des signes avant-coureurs de la transformation".

Jacques GUERMONPREZ. (Chargé d'Etudes. Service Etudes Recherches Appliquées. Direction de la Formation A.F.P.A.)

REMERCIEMENTS :

au Professeur Reuven FEUERSTEIN.

Directeur de l'Institut de Recherche HADASSAH-WIZO
CANADA, de JERUSALEM.

Les théories que vous développez depuis plusieurs décennies ont séduit des enseignants et des psychologues de l'A.F.P.A. comme ils en ont séduit d'autres dans différents organismes de formation d'adultes. Vos apports théoriques, et didactiques les font se questionner sur leurs pratiques non seulement en direction des publics qui sont dits de niveau de qualification basse, mais aussi en direction de publics culturellement et techniquement plus avancés. Il m'a semblé opportun d'essayer de comprendre ce qu'était la force de vos conceptions auprès de ces praticiens du P.E.I.. Telle est l'ambition du travail que je sou mets à votre appréciation.

Mes amis et moi-même vous remercions d'être venu presque tout exprès de Jérusalem pour, en même temps que vous jugerez mon travail, nous donner, ainsi qu'à tous ceux qui pratiquent le P.E.I. au sein de l'A.F.P.A. et ailleurs, quelques précieux conseils.

REMERCIEMENTS :

A Guy MATTEUDI.

Directeur Général de l'A.F.P.A.

Parce que vous croyez en l'éducabilité de l'Homme, et parce que vous dirigez ce grand organisme de formation d'adulte qu'est l'A.F.P.A., vous avez accepté de juger mon travail. Sans votre bienveillant soutien, et celui de quelques uns de vos collaborateurs, il m'aurait été impossible de conduire ce travail au sein de l'A.F.P.A..

J'espère que vous jugerez mon travail apte à aider l'A.F.P.A. dans sa réflexion sur cet important dossier de l'éducabilité cognitive, et bien plus encore sur cet indispensable champ complémentaire de la didactique qu'est la pédagogie.

REMERCIEMENTS :

Au Professeur Guy AVANZINI,

Au Professeur Jean BERBAUM,

Au Professeur Philippe MEIRIEU,

Merci d'avoir stimulé, par vos questionnements, ma lente
recherche,

Merci de vos conseils constructifs,

Merci pour les analyses que vous ferez à partir de ma
recherche.

Sommaire :

REMERCIEMENTS :	1
SOMMAIRE	7
INTRODUCTION	27
<i>1 - De l'"éducabilité philosophique" à l'"éducabilité instrumentale".</i>	<i>30</i>
L'insistance récente sur l'éducabilité.	30
Les origines philosophique de l'éducabilité.	31
Que peut-on dire aujourd'hui du principe d'éducabilité?	32
Les significations actuelles du mot éducabilité.	34
Notre définition actuelle du mot éducabilité.	36
<i>2 - La PROBLEMATIQUE.</i>	<i>38</i>
<i>3 - L'HYPOTHESE.</i>	<i>40</i>
<i>4 - La Méthodologie.</i>	<i>48</i>
1 - CHOIX et CONNAISSANCE de la population.	50
2- La POPULATION.	52
3 - La démarche AUTO-BIOGRAPHIQUE.	53
Réponses et analyses.	54
4 - Les Entretiens.	66
La conduite des entretiens.	66
Les résultats de l'exploitation.	70
La lecture et la re-lecture.	71
5 - Le PLAN GENERAL de la THESE.	75

Première Partie.	75
Le paradigme éducatif historique : quarante années de vie.	75
Chapitre I - Constitution d'un paradigme éducatif à l'A.F.P.A.	75
Chapitre II - Les pratiques des agents de l'A.F.P.A. dans le cadre du paradigme historique.	76
Chapitre III - Le paradigme éducatif historique de l'A.F.P.A. : présentation synthétique.	77
Chapitre IV - Le paradigme confronté aux demandes et attentes nouvelles.	77
Chapitre V - La formation : un espoir d'évolution à travers la rencontre d'un outil.	78
Deuxième partie : La mise en oeuvre de l'outil : ou la lente émergence d'un paradigme nouveau.	80
Chapitre I - Les outils de formation à l'A.F.P.A. : d'hier à aujourd'hui.	80
Chapitre II - Des finalités redéfinies par les prati- ciens, grâce à la pratique de l'outil.	81
Chapitre III - La pratique quotidienne de l'outil.	82
Chapitre IV - Des résultats, premiers éléments de réponse.	83

Troisième partie : "Je ne cherche pas, je trouve". (Pablo PICASSO) ou la satisfaction d'avoir trouvé un paradigme nouveau.	85
Chapitre I - Les ancrages théoriques au niveau des praticiens.	85
Chapitre II - L'indispensable évolution de l'appareil.	86
Chapitre III - La pédagogie, élément fondateur de ce paradigme.	87
6 - ... Ce que cette thèse ne veut et ne peut être...	89

**PREMIERE PARTIE Le paradigme
éducatif historique :
quarante années de vie. 91**

Chapitre premier - *Constitution d'un paradigme éducatif à
l'A.F.P.A.* 94

11 - Les grands textes historiques de l'A.F.P.A. : appa-
rition lente et continue du paradigme actuel. 97

12 - La réalité du terrain : analyse par les pédagogues
et les psychologues. 148

121 - L'innovation dans le modèle. 148

122 - Le modèle de la sélection et de l'orientation. 153

123 - Le modèle du "prêt à enseigner". 161

124 - Le modèle est apparemment cohérent. 165

125 - La critique du modèle. 166

Chapitre II - *Les pratiques des agents de l'A.F.P.A. dans
le cadre du paradigme historique.* 175

21- Les populations accueillies.	178
211 - La représentation des stagiaires.	178
212 - Le DEPRIVE CULTUREL : un modèle pour un rapprochement.	184
22 - Le travail des agents dans ce modèle.	189
221 - La situation dans laquelle les moniteurs travaillent.	189
222 - La situation dans laquelle travaillent les psychologues.	191
223 - Le travail commun des psychologues et des pédagogues.	192
224 - Ils souhaitent améliorer leurs pratiques pour encore mieux répondre aux attentes.	195
Chapitre III - <i>Le PARADIGME éducatif historique de l'A.F.P.A. : présentation synthétique.</i>	199
Chapitre IV - <i>Le paradigme confronté aux demandes et attentes nouvelles :</i>	204

41 - Les demandes de la société.	208
42 - Les demandes des entreprises.	209
43 - Le déplacement du regard.	211
44 - Le paradigme éprouve quelques difficultés de réponse.	214
45 - Apparition de l'outil.	217
Chapitre V - <i>La formation : un espoir d'évolution à travers la rencontre d'un outil.</i>	218
51 - Des formations facilités par l'A.F.P.A..	221
52 - Des formations plus personnelles.	223
Conclusion.	227

**DEUXIEME PARTIE : La mise en
oeuvre de l'outil. 230**

Chapitre I - <i>Les outils de formation à l'A.F.P.A. :</i> <i>d'hier à aujourd'hui.</i>	234
11 - Une observation préliminaire : ce n'est pas une présentation des outils.	237
12 - Deux outils, dans l'histoire de l'A.F.P.A..	238
13 - Les outils actuels.	239
131 - Quelques précautions préalables.	239
132 - A.R.L. - P.E.I. : le duo majeur.	240
133 - Une meilleure approche des outils d'éducabilité.	244
14 - Le PROGRAMME D'ENRICHISSEMENT INSTRUMENTAL.	247
141 - L'auteur de ce programme.	247
142 - L'apprentissage.	250
143 - La Modifiabilité cognitive structurelle.	253
144 - La médiation.	257
145 - La médiation comme moyen de développer la Modifiabilité Cognitive Structurelle.	266

146 - Les outils didactiques.	300
147 - La modification de l'environnement.	315
Chapitre II - <i>Des finalités redéfinies par le praticien grâce à la pratique de l'outil.</i>	319
21 - La formation du stagiaire, dans le champ professionnel.	324
211 - Des finalités pour le TECHNIQUE.	324
212 - Des finalités pour atteindre la qualification.	329
213 - Des finalités pour l'insertion professionnelle.	332
22 - La formation du stagiaire sur le plan personnel.	334
221 - Des finalités en direction du stagiaire.	334
222 - Des axes de travail à proposer au stagiaire.	337
23 - Des finalités projectives et prospectives pour l'A.F.P.A..	346
24 - La formation du praticien au travers des finalités qu'il se donne.	348
241 - Ils ont validé ce qu'ils faisaient avant.	348

242 - Ils ont structuré savoir et expérience.	349
243 - Ils se sont découverts par une remise en cause.	349
244 - ils se retrouvent dans un rôle nouveau.	350

Chapitre III - *La mise en oeuvre de l'outil au quotidien.*

353

31 - La séquence de P.E.I. : la mise en oeuvre.	356
311 - La préparation.	356
312 - La résolution de la tâche.	357
313 - Le temps de la réflexion pour la recherche des processus.	359
314 - Le temps d'exploitation.	359
315 - L'évaluation finale.	360
32 - La mise en oeuvre questionne l'A.F.P.A..	362
321 - Le problème de la formation à l'outil.	362
322 - La mise en oeuvre dans les centres de F.P.A. n'est pas aisée.	363
323 - Le temps, question principale dans un système où il est compté.	365
324 - Un binôme pour une mise en oeuvre.	368
325 - La garantie de la maintenance.	369

33 - La mise en oeuvre questionne le pédagogue.	372
331 - La présentation - mise en oeuvre de l'outil est une démarche capitale.	372
332 - L'indispensable connaissance du public.	376
333 - La mise en oeuvre et l'ambition du projet.	377
334 - La rentabilité immédiate ou à long terme.	378
335 - La réaction des publics est fonction de leur niveau.	378
336 - Une vigilance de tous les instants.	379
34 - La qualité de la formation suivie : les répercussions sur la mise en oeuvre.	381
341 - La formation est critiquée.	381
342 - La formation a aussi été appréciée.	383
35 - La mise en oeuvre questionne aussi bien le pédagogue que le stagiaire.	386
351 - Le P.E.I. n'est pas un jeu.	386
352 - Le pédagogue, tout comme le stagiaire, doit faire des efforts.	387
Chapitre IV - <i>Des résultats, premiers éléments de réponse.</i>	390

41 - L'adhésion des stagiaires au P.E.I..	393
411 - Certains refusent ce mode de travail.	393
412 - D'autres ont une attitude mitigée.	395
413 - D'autres enfin suivent l'avis du pédagogue.	395
42 - De récepteur passif à auteur actif.	397
421 - Les changements sont remarqués par des personnes extérieures.	397
422 - Ils se découvrent actifs pour eux-mêmes.	398
423 - Le fait de devenir actif est redoutable.	399
424 - Des qualités nouvelles sont acquises.	401
425 - Ils deviennent capables de négocier.	401
426 - Ils maîtrisent les processus d'apprentissage.	402
427 - Ils questionnent différemment.	403
428 - Ils ordonnent pour apprendre.	404
43 - L'EVALUATION.	406
431 - Deux systèmes d'évolution à évaluer.	406
432 - Deux signes valident les effets du P.E.I.	407
Conclusion.	411

**Troisième partie : "Je ne
cherche plus, je trouve "
(Pablo PICASSO) 414**

Chapitre I - <i>Les ancrages théoriques au niveau des praticiens.</i>	418
11- Approfondissement de la réflexion pédagogique.	421
111 - Evolution des modes de pensée chez le psychologue du travail.	421
112 - L'approfondissement de la réflexion pédagogique chez l'enseignant.	428
12 - L'apparition de réflexions plus personnelles.	436
121 - Une modélisation.	436
122 - Un développement personnel re-dynamisé.	438
123 - Une remise en cause.	440
124 - La personne globale est modifiée, selon le principe de cohésivité de l'être.	443
13 - La création comme moyen de remise en cause.	446
131 - La remise en cause du pédagogue.	446

132 - La remise en cause du psychologue.	448
133 - Créer, c'est choisir, choisir, c'est être responsable.	449
134 - Créer, c'est être soi-même malléable.	450
Chapitre II - <i>L'indispensable évolution de l'appareil.</i>	453
21 - La maintenance des agents.	456
211 - L'ignorance de la théorie.	456
212 - Des questions à propos de la maintenance	457
22 - L'évolution des stages.	459
221 - Des idées reçues aux idées nouvelles.	459
222 - Les stages proposés aux stagiaires doivent, aussi, évoluer.	465
23 - Un nouveau mode de relation à trouver : un exemple la généralisation.	468
231 - D'où vient la généralisation ?	469
232 - Le fonctionnement de la généralisation.	469
233 - La généralisation comme reconnaissance.	470
234 - Généraliser ? Mais quoi ?	472

Chapitre III - La pédagogie, élément fondateur de ce paradigme.	474
31 - L'appropriation d'une théorie.	477
311 - L'intérêt de la théorie.	477
312 - La théorie est organisée autour de la médiation.	481
313 - La théorie est accompagnée de grilles de lecture	485
32 - Un outil didactique, une aide dans le travail.	489
321 - Le travail fait avec le P.E.I..	489
322 - Trois temps de travail : verbalisation, insight, bridging.	498
3221 - La VERBALISATION.	499
3222 - L'INSIGHT est le moment de prise de conscience de ses modes de fonctionnement.	502
3223 - Le BRIDGING.	503
323 - L'approche holistique.	517
324 - Un binôme met le P.E.I. en oeuvre.	525
33 - L'INVESTISSEMENT personnel.	550
331 - Un investissement qui pose des questions : S'investir ? Mais pourquoi ?	550

332- Un investissement personnel qui s'origine dans l'adhésion.	562
333 - L'investissement n'est pas terminé.	565
Conclusion.	571

De conclusions... en CONCLUSION...	575
---	------------

1- <i>L'instrumentation est au service du stagiaire, sous la responsabilité de l'enseignant.</i>	578
--	-----

11 - Une instrumentation qui permet de structurer l'amont de la formation.	580
---	-----

Les apports techniques comme autant de prétextes à... :
580

12 - L'instrumentation permet à l'apprenant de travailler avec son groupe d'apprentissage, en s'y affirmant comme personne à part entière.	582
--	-----

13 - L'instrumentation permet de travailler les buts et sous-buts du P.E.I..	587
2 - <i>Le travail sur soi-même : un bénéfice pour l'autre.</i>	591
21 - Le pédagogue est amené à se modifier s'il entend que l'autre se modifie.	593
22- Le rôle du pédagogue a changé.	594
23- La réflexion sur soi crée la responsabilité.	596
24 - Le pédagogue : le "FIL ROUGE" de la formation	598
3- <i>Des angles de vues qui modifient l'approche pédagogique.</i>	602
31 - Les procédures de recrutement de l'A.F.P.A. ne comprenaient pas de procédures d'évaluation.	605

32 - L'approche holistique est en lien direct avec l'évaluation.	607
33 - Si nous évaluons la population, l'hétérogénéité est nécessairement présente.	608
34 - Le contenu même est questionné.	610
35 - Un milieu qui de se modifie difficilement	611
4- <i>Les indispensables modifications de l'A.F.P.A.</i>	614
41 - Quel sens peut donner l'A.F.P.A. à un modèle qui s'appuie sur un homme médiateur ?	616
42 - L'attitude timorée de l'A.F.P.A..	618
43 - L'A.F.P.A. ne peut laisser passer cette chance de réflexion pédagogique.	620
5- <i>La satisfaction des praticiens du P.E.I..</i>	622

51 - L'élaboration d'un programme après évaluation.	624
52 - Le TEMPS du stagiaire.	625
53 - D'un modèle centré sur la production, les formateurs sont arrivés à une pratique de l'exploitation.	628
54 - Toutes les activités se sont trouvées modifiées par le regard qu'ont dû porter les formateurs.	629
6 - Conclusion : tous les paramètres pour un paradigme	631

ANNEXES :

ANNEXE N°1 : Les méthodes de la formation professionnelle des adultes.	641
ANNEXE N°2. : Liste non-exhaustive des OPERATIONS MENTALES (Centrales).	643
ANNEXE N°3 : Les cahiers du P.E.I..	648

ANNEXE N° 4 : Carte cognitive	666
ANNEXE N° 5 : EXPERIENCE D'APPRENTISSAGE MEDIATISE (E.A.M.)	670
I. CRITERE POUR L'E.A.M.	670
II. CATEGORISATION DES INTERACTIONS MEDIATISEES	672
III. PARTICIPANTS ET INITIATEURS DANS L'INTERACTION MEDIATISEE	674
IV. EXPOSITION AUX ACTES DANS L'INTERACTION NON MEDIATISEE	674
V. AUTRES TYPES D'INTERACTIONS AVEC STIMULI	675
ANNEXE N° 6 : Les fonctions cognitives déficientes	676
ANNEXE N° 7 : Schématisation du paradigme nouveau :	680
BIBLIOGRAPHIE :	681
Livres :	683
Périodiques :	693
Autres documents et documents aux références incertaines :	702

Introduction

Partie 1

Partie 2

Partie 3

Conclusion

INTRODUCTION .

"Il existe une prévention fréquente contre l'éducabilité de l'intelligence. Les maîtres se désintéressent des élèves qui manquent d'intelligence : c'est un enfant qui ne fera jamais rien! Jamais! Quel gros mot! Quelques philosophes récents semblent avoir donné leur appui moral à ces verdicts déplorables en affirmant que l'intelligence d'un individu est une quantité fixe, une quantité qu'on ne peut augmenter. Nous devons protester contre ce pessimisme brutal (...) et essayer de démontrer qu'il ne se fonde sur rien".

Alfred BINET

Les idées modernes sur les enfants. Flammarion. Paris. 1911. p. 126.

- 1 - De l'"éducabilité philosophique" à l'"éducabilité instrumentale".
- 2 - La Problématique.
- 3 - L'Hypothèse.
- 4 - La Méthodologie.
- 5 - Le Plan général de la thèse.
- 6 - ... Ce que cette thèse ne veut et ne peut pas être...

Le milieu de la formation des adultes, tout comme le milieu éducatif dans son ensemble, est interrogé par la ré-apparition récente dans le champ réflexif du concept d'"éducabilité" plus couramment appelé "éducabilité cognitive". Nous allons nous arrêter quelques instants à ce concept d'éducabilité, avant de poser la problématique et l'hypothèse de notre recherche. Il nous est également apparu nécessaire de bien connaître la population que nous avons questionnée, ne sont-ils pas les artisans de cette réflexion dans leur quotidien ? Nous terminerons l'introduction en éliminant les domaines que ce travail ne peut en aucun cas aborder.

1 - De l'"éducabilité philosophique" à l'"éducabilité instrumentale".

L'insistance récente sur l'éducabilité.

Celui qui, depuis plus de dix ans maintenant en France, prononce, au sein de l'A.F.P.A., de l'Education Nationale, dans les milieux professionnels ou même dans une réunion amicale de formateurs, le mot P.E.I. (Programme d'Enrichissement Instrumental), est encore assuré de réactions fortement typées : on est toujours pour ou contre, chacun projette ses fantasmes, sans vraiment savoir si le P.E.I. est un outil, une théorie, ou un outil issu d'une théorie, ou quelque chose d'autre encore...

L'apparition en France de cet outil se situe au début des années 80 et à l'A.F.P.A. en 1984/1985, grâce à l'action de Daniel PASQUIER, psychologue du travail, docteur en Sciences de l'Education et de Jacques CHIOCCHETTI, enseignant professionnel. A leur suite, et grâce aux informations qu'ils ont transmises, un premier, puis un second groupe de pédagogues et de psychologues du travail ont commencé leur formation, puis mis en pratique le P.E.I. auprès des stagiaires que l'A.F.P.A. accueille. Maintenant, en 1991, cent cinquante personnes, environ, sont formées et pratiquent le P.E.I..

En introduisant au sein de l'A.F.P.A. ce nouvel outil, à un moment donné de l'évolution de l'établissement, les pédagogues et les psychologues du travail répondent, de toute évidence, à une situation de fait, fruit de l'histoire de quarante années d'existence : au cours de ces décennies, les évolutions, les commandes passées à l'A.F.P.A., les développements techniques ont créé une suite d'événements qui ont conduit à une situation propice pour environ cinquante agents qui furent les premiers à se former au P.E.I. et à s'engager dans une démarche éducabilité.

Les origines philosophique de l'éducabilité.

Il importe de cerner, d'entrée de jeu, la notion d'éducabilité que nous allons utiliser tout au long de ce travail, tant d'un point de vue philosophique général que dans les acceptions qui lui sont données de façon plus précise aujourd'hui.

L'éducabilité est un terme très ancien, thème de la réflexion philosophique et pédagogique, depuis l'antiquité. Pourtant, c'est au 18ème siècle qu'HELVETIUS emploie quelquefois ce terme dans un sens très proche de "perfectibilité". Pour HELVETIUS, qui se situe dans la lignée "empirique", l'homme est construit par toutes les influences qu'il peut recevoir de son environnement ; ainsi, est-il, pour l'essentiel, la somme de celles-ci. L'apparition de cette conception, reliée à celle de la théorie empiriste et sensualiste, choque énormément les schémas de pensée hérités de PLATON, de ses théories

reprises, par la suite, par SAINT-AUGUSTIN, selon lesquels l'intériorité de l'âme est inviolable et l'éducation consiste à organiser l'environnement de la façon la plus adéquate pour favoriser son émergence. C'est ainsi, on s'en souvient, que dans le Ménon l'esclave est capable de découvrir la loi géométrique souhaitée : l'environnement a été préparé. L'éducateur, dans cette perspective, se contente de contempler l'éveil de la graine tel un jardinier, car tout est déjà contenu en celle-ci, la suite n'est qu'affaire de soins spécifiques.

HELVETIUS constitue une rupture puisque, pour lui, l'homme est le résultat de son éducation. C'est l'apparition de la toute puissance de l'éducateur sur l'homme : "l'éducation peut tout", n'hésite-t-il pas à dire. D'un point de vue philosophique, c'est l'affirmation d'un pouvoir qui n'est plus d'accompagnement mais un pouvoir de formation au sens fort de "donner la forme" ; la métaphore n'est plus celle de la graine, mais de la cire dans laquelle l'éducateur peut imprimer une empreinte.

Que peut-on dire aujourd'hui du principe d'éducabilité ?
Le principe d'éducabilité est légitimé de facto, dans la mesure où l'éducateur croit en ce qu'il exerce comme profession. Sur le plan psychologique, l'éducateur a toujours le désir, l'envie d'éduquer l'autre, ce désir est fondateur de son action en ce qu'il souhaite, au

moins pour une part, normaliser l'autre en réduisant ses différences. Eduquer reste toujours, en dernier ressort, l'intention de donner une certaine identité à l'autre, identité que l'on souhaite la plus proche possible de celle que l'on envisage pour lui. Pour ce faire, des outils, une instrumentation sont nécessaires. ITARD, disciple d'HELVETIUS, a été, en ce sens, un véritable créateur d'outils didactiques en différents domaines pour essayer d'apprendre à Victor, l'enfant sauvage qu'il avait adopté, à parler et à écrire. C'est ainsi que l'éducabilité ne peut se concevoir sans une certaine instrumentation pour accompagner sa démarche.

Mais on voit que l'éducabilité peut amener des dérives fort dangereuses : malgré l'opacité de la conscience, l'éducateur veut s'acharner pour réussir, malgré lui, l'éducation de l'autre. Cet acharnement de la toute puissance de l'éducateur, que Philippe MEIRIEU appelle couramment la tentation démiurgique, peut devenir un pouvoir absolu débouchant sur les systèmes de ré-éducation que l'humanité connaît, hélas, régulièrement en son histoire. L'éducateur doit accepter, s'il veut travailler autrement qu'en dressant, que c'est l'autre, et lui seul, qui apprend. L'apprentissage est fait par la personne elle-même.

D'où l'importance de la LIBERTE pour s'articuler en dialectique avec l'éducabilité. La liberté de l'autre interdit à l'éducateur d'agir seulement par dressage. Il

se peut qu'il ne reçoive aucun retour gratifiant, l'autre est libre, mais il doit continuer son travail.

Les principes de liberté et d'éducabilité sont en contradiction en permanence : le pédagogue doit travailler, en permanence, en tenant compte des deux, c'est l'opposition entre le dressage, la domestication et l'affranchissement, l'émancipation. Tenir ces deux exigences conduit à une tension forte, et doit amener à travailler avec les médiations, c'est-à-dire à chercher à la fois comment permettre à l'autre de s'approprier un savoir ou un savoir-faire et lui permettre d'être, de devenir indépendant.

Enfin, quoi qu'il en soit des dangers réels du postulat d'éducabilité, faut-il mieux croire aux possibilités de l'autre ou décider, mais sur quelles règles ou quelles lois, que les limites de son intelligence sont situées à tel niveau! L'éducabilité est, en réalité, l'expression, de la part du pédagogue, de beaucoup de modestie : jamais il ne sait si ce qu'il fait est ce qu'il doit faire, puisqu'il n'a pas le pouvoir de pénétrer l'opacité de la conscience humaine, il le fait pourtant.

Les significations actuelles du mot éducabilité.

Si telle est l'acceptation classique du terme éducabilité, actuellement les sens qui lui sont, actuellement, donnés sont moins clairement énoncés. Ce terme nous

semble être employé dans un sens instrumentaliste fort, pour qualifier des ensembles d'outils didactiques à la disposition des pédagogues pour s'occuper de populations dont les niveaux de connaissances ne sont pas suffisants pour suivre des formations qualifiantes. Ceci est manifeste depuis l'augmentation de la pression sociale causée tant par les évolutions technologiques, la montée du chômage que par la sous-qualification professionnelle d'une partie de la population. Toutes les politiques de mise en place de stages de remise à niveau pour ces publics tentent de pallier ces difficultés. Il y a aussi, de la part de plus en plus d'éducateurs, un pari similaire à celui de Pascal : ils ne peuvent croire à la non-intelligence de l'autre. Aussi, recherchent-ils au travers de l'éducabilité, les outils qui leur semblent manquer.

"Parier de toutes ses forces dans le développement d'autrui et lui en fournir tous les moyens sans exiger d'être payé en retour par un produit où nous pourrions nous admirer"⁽¹⁾.

Ainsi, il est possible que les pédagogues et les psychologues du travail aient -et nous le verrons dans la suite- un projet de formation qui aille au delà de l'approche de l'A.F.P.A. pour qui l'éducabilité est énoncée comme le simple fait d'"apprendre à apprendre".

1. MBIRIEU P. Enseigner, scénario pour un nouveau métier. ESF Éditeur. Paris. 1989. p. 91

Notre définition actuelle du mot éducatibilité.

Antoine PROST semble ne pas croire à l'éducabilité quand il écrit :

"S'agit-il, au contraire, de futurs exécutants ? L'idée d'une gymnastique intellectuelle semble alors déplacée : il faut développer des aptitudes plus précises, finaliser l'enseignement, le professionnaliser"⁽²⁾.

Evidemment, il rapporte là une opinion courante. Pour nous, l'éducabilité est le contraire de ce texte : c'est parce que ce sont de futurs exécutants que l'idée d'une gymnastique intellectuelle est indispensable. Le mot sera donc employé dans le sens d'une démarche globale tendant à proposer une instrumentation allant dans le sens d'une éducation plus que d'une formation, dans le sens de ces deux mots tel que définis par Guy AVANZINI. ⁽³⁾.

Car l'éducabilité n'est pas apparue avec le P.E.I.. Bien avant, des enseignants et des psychologues ont travaillé sur des outils (Entraînement Mental, Logo, Ateliers de Raisonnement Logique) pour essayer de rendre leurs enseignements plus efficaces pour les stagiaires. Beaucoup de ces instruments sont utilisés auprès de personnes en situation limite, c'est-à-dire celles qui, ne pouvant pas entrer en formation immédiatement, suivent un stage préparatoire, celles qui sont demandeurs

2. PROST A. Eloge des pédagogues. Seuil. 1985. p. 160.

3. AVANZINI G. Introduction aux Sciences de l'Éducation. Privat. 1987. p. 135 - 140

d'emploi de longue durée et bénéficient d'actions spécifiques. L'éducabilité se développe plus aisément dans ces secteurs de préformation ou de remise à niveau que dans les stages qualifiants.

Cette démarche en direction de l'éducabilité n'est pas fortuite : elle correspond au souci des enseignants et des psychologues de trouver quelque chose pour mieux répondre aux attentes et, pour cela, ils ont recherché ce qui pourrait les aider. Car la situation a bien changé depuis la mise en place de la formation des adultes. Si les appellations et les statuts se sont modifiés, c'est bien plus les contenus de formation, les finalités de celle-ci, les relations entre pédagogues et stagiaires qui ont évolué. Les finalités se sont diluées du fait des commandes et ne sont plus assez clairement définies. L'A.F.P.A. se voit dans l'obligation de tenir deux discours, l'un vers l'extérieur et pour les commanditaires des actions, l'autre, destiné à l'interne pour maintenir sa cohérence. Mais, parce qu'ils rencontrent de plus en plus de difficultés, les pédagogues et psychologues recherchent tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'A.F.P.A. ce qui pourrait les aider dans leurs réflexions à partir de leurs préoccupations de formateurs.(4)

4. Nous avons abondamment utilisé les cours, conférences et écrits de Guy AVANZINI et Philippe MEIRIEU pour construire cette partie de notre travail.

Introduction

d'emploi de longue durée et bénéficient d'actions spécifiques. L'éducabilité se développe plus aisément dans ces secteurs de préformation ou de remise à niveau que dans les stages qualifiants.

Cette démarche en direction de l'éducabilité n'est pas fortuite : elle correspond au souci des enseignants et des psychologues de trouver quelque chose pour mieux répondre aux attentes et, pour cela, ils ont recherché ce qui pourrait les aider. Car la situation a bien changé depuis la mise en place de la formation des adultes. Si les appellations et les statuts se sont modifiés, c'est bien plus les contenus de formation, les finalités de celle-ci, les relations entre pédagogues et stagiaires qui ont évolué. Les finalités se sont diluées du fait des commandes et ne sont plus assez clairement définies. L'A.F.P.A. se voit dans l'obligation de tenir deux discours, l'un vers l'extérieur et pour les commanditaires des actions, l'autre, destiné à l'interne pour maintenir sa cohérence. Mais, parce qu'ils rencontrent de plus en plus de difficultés, les pédagogues et psychologues recherchent tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'A.F.P.A. ce qui pourrait les aider dans leurs réflexions à partir de leurs préoccupations de formateurs.(4)

4. Nous avons abondamment utilisé les cours, conférences et écrits de Guy AVANZINI et Philippe MEIRIEU pour construire cette partie de notre travail.

2 - La PROBLEMATIQUE.

Depuis quarante ans, l'A.F.P.A. fait en sorte que le moniteur et le psychologue⁽⁵⁾ disposent de tout de qu'il leur faut pour assurer leur travail dans des conditions optimales, et pourtant, constat cruel, "ça ne marche pas" ou du moins "ça marche moins bien" que le voudraient et l'A.F.P.A. et les moniteurs ou psychologues. Dans cette grande période d'évolution, des formateurs, des psychologues s'en sont allés pour rechercher autre chose : ils ne trouvaient plus dans ce que propose l'établissement, les réponses à leurs difficultés pour satisfaire les exigences des situations nouvelles et des publics inconnus d'eux. Et pourtant, l'A.F.P.A. s'emploie à continuellement former ses agents dans des domaines techniques, alors qu'avec leurs recherches vers des outils d'éducabilité, les pédagogues et les psychologues semblent rechercher des outils d'éducabilité où le technique n'est pas nécessairement premier.

5. Au cours de plus de quarante années de vie, les appellations des agents des organismes de formations d'adultes ont changé. Ainsi, le moniteur est devenu formateur, enseignant, pédagogue et même, pour certaines formations, professeur. Le psychologue du travail a été sélectionneur puis psycho-technicien avant de devenir psychologue du travail, nous le verrons dans les textes historiques par la suite. Le moniteur a toujours dû et doit avoir pratiqué cinq ans son métier avant d'enseigner. Le psychologue doit justifier sa compétence par les titres universitaires reconnus aux différents moments de son recrutement. Dans notre recherche, nous emploierons indistinctement les mots *enseignant*, *pédagogue*, *moniteur*, *formateur* pour désigner le professionnel qui enseigne son métier ; le *psychologue du travail* sera toujours appelé ainsi ou tout simplement psychologue. Quand il s'agira de la mise en oeuvre du P.E.I., le moniteur ou le psychologue seront aussi appelés *praticiens*.

La problématique peut donc s'énoncer ainsi :

Au sein d'un organisme de formation professionnelle pour adultes comme l'A.F.P.A., comment peut-on décrire et expliquer l'attraction exercée sur les formateurs et les psychologues du travail par un certain nombre d'outils d'éducabilité cognitive, et plus spécifiquement le Programme d'Enrichissement Instrumental ? Cette attraction n'est-elle pas le signe d'un changement de "paradigme éducatif" pour les formateurs ?

3 - L'HYPOTHESE.

Pour mieux envisager de répondre à notre problématique et avant de présenter notre hypothèse, il convient de dresser un tableau des évolutions, d'un certain nombre de questionnements qui traversent l'A.F.P.A. en permanence.

Et si vous regardions les finalités

AVANT :

L'A.F.P.A. doit :

- Réguler le marché de l'emploi.

- Donner une formation, identique pour tous, à la suite d'une sélection identique.

MAINTENANT :

Si cette mission est toujours maintenue, la conjoncture impose d'accueillir, de traiter des populations que le marché du travail n'intégrera plus aisément.

Les formations ne sont plus forcément les mêmes pour tous car il n'est pas certain que le marché du travail demande partout les mêmes qualifications et les populations entrant en formation ne sont plus toujours recrutées de la même façon.

Introduction

Pour cela :

- Les stages de formation succèdent aux stage de formation identiquement.

- Le même type d'homme en voie de formation dans une société technique évolution.

Les finalités étaient précises : former pour un travail.

Doter des stagiaires d'un métier.

L'A.F.P.A. était efficace (efficace). L'efficacité pouvait être mesurée par le placement rapide des stagiaires sur le marché du travail.

L'A.F.P.A. reçoit des commandes auxquelles il lui faut répondre rapidement, diversement.

Des hommes souvent en situation d'échec dans une société technique en mutation, en "décadence" diraient certains.

Les finalités sont floues, inexistantes, multiples. L'A.F.P.A. est "sursis" pour certains car former n'est plus l'assurance de trouver facilement un travail par la suite.

De plus en plus travailler sur un projet avant de s'attaquer à l'appropriation du métier, notion qui évolue en s'élargissant.

Pour beaucoup d'agents de l'A.F.P.A., ce n'est plus totalement vrai, parfois même c'est le doute. Et même si l'efficience était encore grande, le placement difficile amène le doute dans l'esprit de beaucoup.

Et si nous regardions les contenus

Les professeurs bâtissaient des formations identiques pour toute la France, elles n'évoluaient qu'avec l'accord des sous-commissions après étude.

Les contenus structurés étaient qualifiants débouchant sur un certificat de formation professionnelle d'adulte.

Les formations donnent de l'Avoir

centré sur un futur qui est l'assurance d'avoir un métier productif.

A cause des commandes, bien souvent les moniteurs élaborent eux-mêmes des contenus qui sont parfois remis en cause immédiatement pour mieux répondre aux nouvelles commandes qui arrivent.

Beaucoup de formations ne débouchent plus sur des certifications mais sur des attestations de présence ou de validation des acquis.

Une certaine distance a été prise avec les techniciens des CPTA ordinairement concepteurs des progressions techniques.

De plus en plus, l'ETRE est transmis vers les stagiaires en même temps que l'avoir technique.

Le productif n'est plus assuré pour beaucoup et quelquefois même les stagiaires ne le recherchent pas du tout.

Et si nous regardions la relation éduquant/éduqué

Adéquation enseignant/enseigné : il y avait consensus sur la finalité qui était : apprendre un métier.

Adulte venant chercher une formation, il savait qu'il venait chercher cela pour un futur emploi.

Adulte.

Ce n'est plus certain pour beaucoup de stages, le consensus a diminué.

Adulte (?) venant chercher autre chose parfois alimentaire... car il sait qu'il ne travaillera pas forcément à l'issue du stage.

Adulte en recherche d'éléments quantitatifs/qualitatifs personnels,

- ils ne peuvent guère être indépendants économiquement en gagnant le S.M.I.C.

- ils n'ont plus de réseau relationnel professionnel.

- leur situation est précarisée au maximum : ils ne peuvent plus anticiper.

L'A.F.P.A. pensée pour des adultes ne s'y retrouve pas et le mot adulte (évolution du sigle ?) est ambigu.

Introduction

Une bonne formation pédagogique unifiante donnée à tous les moniteurs.

Le moniteur est là pour enseigner et il enseigne à des stagiaires.

Le mythe du bon stagiaire régnait.

Une toujours bonne formation technico-pédagogique mais bien plus délicate car la population a beaucoup changé ; être professionnel qualifié suffit-il aujourd'hui pour enseigner ?

S'il enseigne toujours, le moniteur se doit de prendre en compte bien d'autres choses hors du simple aspect professionnel (santé, famille, logement, etc).

Et le règne est fini : le stagiaire n'est plus bon. Sont apparus de nouveaux stagiaires des pré, des péri AFPA, ce n'est pas sain quelque part, dans la mémoire collective, qu'un stagiaire ne puisse entrer directement en stage : s'il n'a pu entrer de suite, s'il lui a fallu un ré-entraînement, une remise à niveau, sans doute cela veut-il dire qu'il n'est pas bon selon la norme traditionnelle du bon stagiaire qui entre directement en formation.

Et si nous regardions l'A.F.P.A.

Du temps était consacré à des heures de réunions techniques dans chaque centre.

Les moniteurs étaient "contrôlés", même si cela était sujet de mécontentement, il se disait des choses entre le professeur qui venait inspecter et le moniteur au cours du contrôle.

Un consensus existait entre AFPA/moniteur/stagiaire.

Consensus au niveau du personnel AFPA.

L'A.F.P.A. formait des pairs, devant le marché du travail.

Ces heures ont disparu pour diverses raisons honorables.

Les "contrôles" n'existent plus, pour des raisons toujours honorables.

Il n'y a plus forcément de consensus car l'A.F.P.A. ne semble pas toujours répondre au stagiaire mais plutôt satisfaire les commandes conjoncturelles.

Les "vieux" sont partis grâce à différentes mesures sociales et ils ont emporté le ciment unitaire : la perte de la mémoire collective amène une routinisation des relations.

On continue mais on en forme trop alors que la production est basée sur une différenciation professionnelle maximale dans les entreprises.

Introduction

L'Institution était (est) très pyramidalisée : tout vient du haut.

La base sent qu'elle peut et sait faire des choses ; alors pourquoi ne pas les faire sans l'aval de l'amont.

Dans cette période de réflexion approfondie, de mutations internes profondes, les pédagogues et les psychologues du travail sont amenés à reconsidérer leur travail, les finalités éclatées de leurs actions, pour retrouver quelques significations, pour se fixer de nouveaux objectifs correspondant à ce qui leur est demandé : former un homme adaptable, intelligent, capable de prendre des décisions grâce à son auto-plasticité et à son aptitude à analyser les situations nouvelles auxquelles il sera confronté, pour mieux s'adapter.

Dans une période de développement et de changement, les pédagogues et les psychologues entendent rebâtir un consensus qui n'existe plus, pour retrouver une cohérence qu'il leur faut soutenir, en permanence, par le simple désir qu'ils peuvent en avoir, un consensus où modularisation, individualisation, capacité, potentialité, mots qui apparaissent dans le discours institutionnel, servent à l'élaboration de ce consensus.

Comme les diverses idées, issues des travaux, des textes de l'A.F.P.A. ne semblent plus répondre, dans une période de changements et développement, aux questions qu'ils se posent, les pédagogues et les psychologues ne recherchent-ils pas une nouvelle cohérence pour leur travail, une nouvelle formulation où les mots modularisation, capacité, potentialité trouveraient place et signification ? En réalité, cette cohérence leur permettrait de se doter eux-mêmes d'un moyen de pouvoir gérer et conjuguer plus aisément les deux paramètres que sont la liberté de l'autre et leur souci de l'éduquer ?

Nous essayerons de vérifier cette hypothèse double, afin de voir si ce paradigme qu'ils espèrent leur permet de partager un ensemble de convictions, de régler un certain nombre de problèmes actuels, de se créer un ensemble de convictions, de

"découvertes scientifiques universellement reconnues qui pour un temps fournissent à une communauté de chercheurs des problèmes types et des solutions"⁽⁶⁾.

6. KUHN T. La structure des révolutions scientifiques. Champ Flammarion, 1983, p.11

4 - La Méthodologie.

"Tout ce qui se passe dans une société, qu'il s'agisse d'un événement, d'une tendance ou d'une corrélation, bref, toute catégorie de phénomènes observables, ne peut s'expliquer ou se comprendre que si on part des acteurs individuels qui sont à l'origine de ces phénomènes".

Raymond BOURDON.

"Entretien avec Le Monde". N° 6, La Société. Editions de la Découverte.

Paris. p. 24

Les quatre temps de la méthodologie.

- 1 - Le choix et la connaissance de la population.
- 2 - Qui sont les cinquante-trois premiers agents qui se sont formés au P.E.I.?
- 3 - L'Auto-biographie raisonnée.
- 4 - L'Entretien.

Une fois la problématique posée, notre projet était de questionner les praticiens du P.E.I. pour obtenir le maximum d'informations nécessaires à la validation des hypothèses. Il importait, une fois la population retenue, de chercher à connaître cette population, et nous avons retenu deux temps d'interrogation, l'autobiographie raisonnée et l'entretien.

1 - CHOIX et CONNAISSANCE de la population.

Pour collecter les dires, qui fallait-il interroger ? Dans les cycles de formation au P.E.I., il existe un cli-vage historique : ceux qui ont été formés par au moins un collaborateur personnel de Reuven FEUERSTEIN et ceux qui ont été formés par des personnes qui sont devenues forma-trices de formateurs, en allant à Jérusalem, suivre le cycle de formation spécifique, leur donnant le droit de former des praticiens de P.E.I. en étant rattaché à un centre agréé par l'Institut Hadassah-Wiso Canada Research Institute de Jérusalem.

Le choix fut, de ce fait, aisé : nous avons décidé de questionner les premiers formés en France, c'est à dire l'ensemble de ceux qui ont commencé et/ou achevé leur formation avant le 31 Décembre 1988, et ayant, de ce fait, rencontré au moins une fois un collaborateur de Reuven FEUERSTEIN, soit cinquante trois personnes. De plus, nous bénéficions d'un avantage certain, les connaissant personnellement toutes pour avoir suivi avec elles au moins un cycle de formation. Etait-ce un avan-tage ou un inconvénient ? Nous pensons qu'il s'est agi d'un avantage lors des entretiens, et de la rédaction des auto-biographies raisonnées.

Pour connaître cette population, nous avons proposé à chacun l'ensemble de démarches suivant :

Tout d'abord, la rédaction d'un ensemble de documents s'approchant de la démarche auto-biographique avait pour finalité de mieux connaître chacun, comprendre ses chemine-
nements, sa démarche au travers de la vie non seulement professionnelle mais personnelle, familiale, étudiante, sociologique, tout ceci devant faciliter la compréhension de la démarche débouchant sur la formation au P.E.I..

Et, pour recueillir les informations, l'interview fut retenue de préférence au questionnement par écrit, celui-ci demandant un investissement personnel bien plus important de la part du rédacteur potentiel. Aussi, avons-nous proposé d'aller rencontrer chaque agent sur son lieu de travail, à partir d'une grille de questionnement au cours d'un entretien semi-directif. Celui-ci visait donc à recueillir les dires des praticiens du P.E.I..

2- La POPULATION.

Notre POPULATION est composée des formés avant le 31 Décembre 1988 soit cinquante trois agents de l'A.F.P.A. enseignants ou psychologues du travail.

-> Vingt et un sont psychologues (sept hommes et quatorze femmes) et participent à ce titre à des actions de formation, pré-formation avec des adultes et des jeunes demandeurs d'emploi. Leur temps de travail, dans ces actions, n'est qu'une partie de leur fonction de psychologue, le reste étant consacré aux activités classiques d'un psychologue de l'A.F.P.A. : accueil, information, orientation, sélection, travail avec les handicapés physiques.

-> Trente deux sont formateurs (huit femmes et vingt quatre hommes) et, à ce titre, vingt cinq travaillent dans des sections de pré-formation ou d'insertion et sept conduisent des actions qualifiantes en niveau V et IV. Cette simple répartition indique les premières implantations du P.E.I. à l'A.F.P.A.

3 - La démarche AUTO-BIOGRAPHIQUE.

Pour la démarche s'inspirant de l'autobiographie raisonnée, il a été demandé à chacun de conduire une réflexion, à partir, tout d'abord, d'une présentation sous forme d'un tableau de format A3, précisant un ensemble de données personnelles quant au curriculum-vitae selon des rubriques familiales, formatives, professionnelles, ensuite d'un texte commençant par : "moi, XX..., né le...", constituant une explicitation du document A 3, d'une longueur de quatre pages maximum, et enfin de la rédaction d'un document relatant : "mon chemin vers le P.E.I...." de trois pages maximum.

Chacun a été prévenu personnellement par un courrier : celui-ci comprenait la présentation de l'ensemble de la démarche proposée et les documents que nous avons nous-même rédigé pour notre auto-biographie raisonnée. L'envoi de l'ensemble des procédures ayant été fait à chacun par la voie hiérarchique, aucune relance n'a été faite : sciemment, nous n'avons pas insisté, connaissant la difficulté d'écrire des uns et une certaine réticence qui s'était manifestée de la part d'autres dès l'annonce de ce projet. De plus, nous sommes persuadé qu'une telle demande ne se "commande" pas : elle est entendue et réalisée spontanément ou elle n'est pas. Seule, une personne s'est violemment et ouvertement opposée à cette demande, ne comprenant pas la nécessité qu'il y avait à comprendre ce qui l'avait amenée à se lancer dans une telle forma-

tion. Par contre, la connaissance que nous avons des rédacteurs potentiels a très certainement influencé et facilité la décision de beaucoup pour la rédaction.

Réponses et analyses.

Dix neuf personnes ont répondu, spontanément, à cette sollicitation. Ce sont treize enseignants (trois femmes et dix hommes) dont la moyenne d'âge est de 45 ans avec un minimum de 40 ans et un maximum de 55 ans, et six psychologues du travail (trois femmes et trois hommes, dont la moyenne d'âge est de 39 ans avec un minimum de 32 ans et un maximum de 45). Ces chiffres s'entendent au moment de l'enquête.

Nous nous sommes livré à une approche de type "clinique" à travers les témoignages individuels pour comprendre le sens de la démarche et dégager des modèles d'interprétation et de tendance. Les exploitations auxquelles nous avons pu nous livrer sont très différentes d'une rédaction à l'autre, ainsi, s'il possible d'exploiter des éléments dans chaque document écrit, ce ne peut être qu'à des degrés différents et tirer des conclusions de ces textes serait très audacieux.

La plus grande prudence est de rigueur quant à l'exploitation, car nous n'avons pas conduit d'entretien complémentaire à partir des écrits : nous nous sommes contenté d'un essai d'analyse à partir des écrits. Pourtant, nous nous risquerons à une remarque générale : la

Introduction

qualité des entretiens que nous avons conduits est en liaison étroite avec la rédaction des auto-biographies : ceux qui ont pris le temps de réfléchir sur leurs propres démarches ont fourni des analyses plus fines à partir des questions posées.

Nous avons aussi constaté, par les remarques formulées au cours des entretiens postérieurs à la demande et à la rédaction de l'auto-biographie, le grand intérêt qu'ont éprouvé ces personnes soit à rédiger, soit à réfléchir sur la démarche proposée, sans aller, nécessairement, jusqu'à l'écrit. Ce fut, pour elles, un grand voyage que plusieurs ont, d'ailleurs, rédigé soit dans le train, soit en avion.

En interrogeant de suite l'ANCIENNETÉ de ces agents, nous aurons quelques éléments de réflexion et de connaissances.

Ce ne sont pas les "derniers entrés" des enseignants qui se sont formés au P.E.I. puisque la moyenne de présence se situe à 16 années, avec un minimum de 6 ans et un maximum de 28 ans. 16 années de travail dans la même association, avec des changements dans les pratiques, dans les types d'enseignements : 9 moniteurs responsables de formations techniques sont devenus moniteurs pour les sections de préformation ou d'insertion.

Pour les psychologues, la moyenne d'ancienneté est moins importante : 11,5 années, avec un minimum de 5 ans et un maximum de 24 ans. Ce ne sont pas, non plus, les derniers entrés, si l'on songe à la période 1982-1983 qui a vu l'entrée de près de 80 psychologues du travail à l'A.F.P.A.. La carrière des psychologues est plus linéaire que celle des enseignants, cela tient sans doute au fait que le mode de travail des psychologues est varié en soi, et les possibilités de diversification sont, de ce fait, moins nombreuses, ou moins apparentes.

Tous ont beaucoup réfléchi à leur origine, à leur enfance, et le fait de devoir écrire leur a permis de reparler de ces années qui les ont façonnés :

"il nous faut une origine à perdre ; elle est nécessaire, et elle est vouée à être perdue. Il nous faut une origine à quitter, une d'où on puisse partir et, si on l'a, le danger est d'y rester, de trop en jouir, de s'y perdre,, de se fasciner devant elle, de s'enfoncer en elle en croyant la creuser et de s'abîmer dans son vide".(7)

Ils se sont ainsi interrogés sur leurs origines, sur leurs passés et sur toutes ces ruptures qui ont jalonné leurs vies.

Les *ORIGINES* sociales sont importantes :

N'était-ce un officier de carrière et un agent d'assurance, les pères sont agriculteurs, ouvriers dans le bâtiment, dans la métallurgie (l'un d'eux deviendra moniteur A.F.P.A.), artisan (soit, mais dans un tellement petit atelier !), les mères sont au foyer ou travaillent la terre avec le père, sauf une sage-femme et une institutrice. Et comme souvent dans les familles de ces classes socio-économiques, l'argent a du mal à rentrer pour faire vivre, en moyenne, les 4,46 enfants que compte chaque famille.

Si les parents étaient de milieu modeste, les "dix-neuf enfants" ont gravi quelque échelon : formateurs ou psychologues, ils ont épousé des instituteurs, des formateurs, des secrétaires, même si quelques mères restent au foyer pour élever les 2,64 enfants de chaque foyer.

Ils sont tous fortement *ANCRÉS DANS LEUR PASSE*.

Leurs origines paysannes, rurales, ouvrières sont, pour eux, des richesses où ils s'ancrent fortement : ils ont vu leurs parents, leurs grand-parents travailler, faire des heures supplémentaires, même le dimanche et ils vont puiser là une détermination pour eux-mêmes.

Dans ces mêmes milieux, les jeudis et dimanches étaient consacrés aux patronages catholiques pour la plupart, car le catholicisme militant est une base maintenant encore

Introduction

plus que culturelle, même si, au moment de l'adolescence, quelques rejets temporaires ou définitifs, se sont produits. Les mouvements tels que la JOC, la JAC, la JEC, etc..., puis Vie Nouvelle ont été des creusets où ils disent avoir puisé force, rigueur, humanisme, idéalisme où s'originent leurs activités actuelles. En plus de l'aspect religieux, ces patronages ont été des lieux de responsabilité et rapidement certains sont devenus des "capitaines" d'équipes sportives, certains le sont toujours en tant que responsables, chefs, tant ils ont été marqués par ces responsabilités prises à 15, 16, ou 20 ans.

Le passé, c'est encore le BEAU, la NATURE, l'amour du BOIS comme matériau noble. Ils ont vécu cela dans la maison parentale, dans la ferme des grand-parents et ils en parlent avec passion.

Ils ont vécu des *RUPTURES* en lien direct avec leurs origines malgré ces ancrages : au niveau familial, tout d'abord, cinq auto-biographies énoncent la perte d'un parent en bas âge ; cette rupture précoce est citée comme origine d'un cheminement original : scolarité dans des établissements de type internat avec les systèmes qui s'y rapportent : "même si cela sentait bon l'encens, l'encaustique et le feutré, c'est là aussi que j'ai appris à jurer comme un charretier et à travailler tout autant" (ENT. 19).

Ainsi, à cause des parents et du fait des professions (assurances, armée, moniteur A.F.P.A.) de nombreux déménagements ont amené des ré-installations physiques et autres.

Ainsi, à cause des ruptures culturelles des parents (père italien et mère polonaise, père juif et mère catholique, père français et mère russe, etc...), ou à cause de découverte de situations conflictuelles (enfant de la bourgeoisie et du prolétariat ouvrier, enfant de la campagne au milieu d'enfants de la ville) ils ont vécu une fracture culturelle dont il a bien fallu sortir en s'adaptant pour survivre.

D'autres ruptures, dans le champ personnel, sont venues de décisions professionnelles (changement de métiers au cours de la vie dû à des périodes difficiles ou à cause de mariage), de décisions personnelles (ré-orientation suite à l'abandon de projets religieux ou conjugaux). L'armée, aussi, constitue pour certains des ruptures importantes : "la guerre en Algérie a été quelque chose, des mois, des mois dans le sud algérien, tu modifies tout" (ENT. 28). La maladie en a stoppé plusieurs dans leurs élans : ils ont dû se redéfinir une nouvelle stratégie. Le mariage, aussi, "au moment où les autres divorcent, pour entrer dans une période couche-culotte à 40 ans, ça marque" (ENT. 12), est une rupture et une remise en cause fondamentale.

Enfin, les pédagogues ont tous changé de profession, de professionnel, ils sont devenus enseignants, cette rupture professionnelle n'existe que chez un seul psychologue, la spécificité de la formation doit empêcher des ré-orientations professionnelles.

A cause de ces ruptures, ils ont appris à gérer leur vie et, à cause de cela, ils ne sont pas gens de réponse, mais gens de question : quand la rupture est arrivée, il a fallu trouver une réponse à la question qui se posait : ce fut, la plupart du temps, l'*ENGAGEMENT*. Car

"il est essentiel à l'existence de comporter ouverture, appel et accueil au toujours autre, à la nouveauté toujours recommencée, donc, corrélativement, de se déprendre, de se détourner, de se cuirasser dans l'oubli ; l'oubli rend possible et protège la disponibilité".⁽⁸⁾

En s'engageant de la sorte, ils ont appris à s'émerveiller, à ne pas rester sans rien faire face à des situations nouvelles : ils veulent savoir, connaître, comprendre pour mieux s'engager dans une sorte de lutte qui est surtout recherche d'approfondissement, pour progresser.

"C'est vivre dans la recherche de notre vérité, c'est le débat de conscience qui donne à tout homme à la fois sa liberté et sa responsabilité".⁽⁹⁾

⁸ Marcel CONCHE. *Orientation philosophique*. P.U.F. 1991. p. 62

⁹ DANIEL P. *Les défis de la formation*. E.S.F. Editeur. Paris. 1990. p.39.

Les premiers engagements ont commencé très tôt pour certains : "à cinq ans, avec trois frères plus jeunes que moi, maman m'a confié des responsabilités d'accompagnement et de courses à faire" (ENT.17). D'autres ont aussi connu de telles responsabilités familiales dans les années d'adolescence ou de pré-adolescence, puis ce furent les engagements d'adolescence (scoutisme, sport, etc...) qui sont devenus engagements d'adultes (politique, syndical, familial, sportif) jusqu'à des niveaux avancés de responsabilité. N'est-ce pas là continuité intégrée dans un mode de vie, support de projet de vie, pour soi et aussi pour les autres ? N'est-ce pas là que la rencontre de l'Autre est devenue ligne de force tant pour les psychologues que pour les pédagogues ?

S'engager est, selon eux, une richesse pour approfondir différents champs personnels, pour éviter de se laisser distancer par les événements eux-mêmes et pour faciliter la compréhension des êtres rencontrés.

Ainsi, à cause de l'inadaptation entre ce qu'ils avaient appris dans les écoles techniques où ils avaient obtenu des diplômes et ce qui leur était demandé dans les entreprises ou sur les chantiers, ils ont appris à transférer eux-mêmes du savoir théorique vers la pratique, seul moyen de travailler en s'adaptant à un milieu. Cela leur a permis de se forger un tempérament fort "ça apprend des choses un tel style de vie" (ENT.22), et de construire des projets personnels intériorisés et normalisés au sens où la norme

n'est pas contrainte mais référence à partir de laquelle il est possible de rebondir .

Ainsi les arts martiaux sont-ils devenus, pour l'un des psychologues, source de toute une philosophie de l'être en comprenant les affrontements que se livrent les combattants de ces disciplines apparemment agressives mais oh combien régulées!

Ainsi des responsabilités dans un journal demandent d'indispensables recherches sur les idées à transmettre aux autres pour les aider dans leur propre réflexion sur des thèmes où l'Homme tient une place centrale. Si la recherche est pour les autres, pour favoriser leur développement, la question demeure celle du rédacteur.

Ainsi, la fonction enseignant est-elle relativement aisée quand "j'enseigne ce que je sais, mais se mettre dans la position de l'autre pour apprendre sa langue, le thaï ou le moré" (ENT.21) permet d'approfondir les difficultés rencontrées par des adultes qui, en plus, sont des déracinés et se trouvent en situation fragilisée. Ce questionnement est un travail sur la relation à l'autre, communiquer sa situation d'apprentissage personnel dans la vérité d'un apprentissage nouveau, cette question de communication d'autres l'ont traitée au travers du théâtre, de la danse, de la musique, mais toujours dans un questionnement et non dans une réponse.

Ainsi, les engagements syndicaux, familiaux, sociaux, dans des organisations communautaires de foyers sont autant de supports à la construction de projets personnels qui ne se déroulent pas de façon continue, à cause des événements de la vie. Les rédacteurs des auto-biographies semblent des êtres de question, alors que, de par leur fonction (enseignant et psychologue) ils pourraient être des hommes de réponse, ils sont des êtres de question, en avançant, ils doutent, et ils essaient de comprendre, ils cherchent à vérifier, à mieux cerner ce qu'ils enseignent, ce qu'ils croient. Ils ont, sans aucun doute, un émerveillement possible devant la nouveauté, qu'ils la voient ou qu'ils la devinent apparente derrière la façade de l'Autre. Cela leur donne la force du risque, du défi. Mais, s'ils ont la foi en l'homme, en la justice sociale, en la nécessité de tenir parole, s'ils sont proches des autres, ils disent avoir une grande méfiance à l'égard de tout appareil, politique ou scolaire.

En s'engageant, ils sont devenus des *ETRES* de *DEFI*.

Leurs vies sont suites de défis, de risques qu'ils ont pris pour "me répondre à mes questions" (ENT.11). Ils ont ou ont eu des projets forts tout au long de leurs vies, projets religieux, sportifs, familiaux, etc...

Les études formelles ont été faites avec des temps forts : "j'ai dû faire en deux mois tout un programme d'anglais pour pouvoir entrer en seconde" (ENT.17). Pour prouver son désaccord avec une décision d'orientation, le seul moyen a été,

pour un autre, de devenir tellement bon qu'à la fin du trimestre la ré-orientation vers la section désirée a été proposée par les professeurs.

Des études postérieures sont encore des défis : concourir à l'entrée dans une école dont on sait le niveau bien supérieur au sien n'est possible qu'avec la "médiation" d'une vieille institutrice qui sait déceler les choses avant les autres. Il importe de noter les nombreuses références qui sont faites, dans les auto-biographies, à ces adultes (éducateurs, instituteurs, prêtres, parents) qui ont, nous dirions maintenant, "médiatisé" les possibilités de ces personnes.

Les études reprises en université, dans des formations diverses sont autant de défis qu'ils se posent à eux-mêmes car ils savent qu'ils n'en tireront aucun bénéfice apparent.

Nous pensons que ce sont des êtres de défi, du challenge qui, du fait des événements ont toujours dû commencer quelque chose de nouveau pour se sortir de la situation où ils se sont trouvés, du déménagement physique à des errances personnelles qui leurs ont permis de s'affirmer. Les rédacteurs d'auto-biographies raisonnées apparaissent comme des êtres qui croient au potentiel de l'Autre car

ils ont expérimenté pour eux-mêmes cette dynamique. Leurs différences, leurs déchirures, les moments d'éclatement qu'ils ont vécus sont devenus pour eux autant de cadres organisationnels. De plus, ils recherchent autre chose que le "simple cognitif, il ne s'agit pas seulement d'entraîner pour réussir, car il ne suffit pas de simplement vivre des arrêts, des départs comme j'en ai vécu, il faut dépasser cela" (ENT. 15).

De même qu'ils se sont rendu compte que rien n'était jamais joué d'avance dans leur vie, ils adoptent la même attitude pour ceux avec lesquels ils travaillent : ils sont prêts à s'investir dans une approche globale de la personne pour essayer de bâtir des projets qui tiennent la route, qui facilitent le développement personnel et technique.

Gens de rupture, gens de question, gens d'approfondissement, gens de défi, ils ne pouvaient pas ne pas se poser les questions qui sont celles du monde actuel : ils ont, comme à leur habitude, essayé d'y répondre, la démarche éducabilité a été le chemin qu'ils ont pris pour y trouver réponse.

4 - Les Entretien.

La population, constituée des cinquante trois personnes qui ont commencé ou terminé leur formation au P.E.I. avant le 31 Décembre 1988, a été, de ce fait, formée par un collaborateur de Reuven FEUERSTEIN. Sur les cinquante trois agents de l'A.F.P.A. qui constituaient la population à rencontrer, quatre personnes n'ont pas été entendues, (deux psychologues et deux pédagogues) pour des raisons diverses : indisponibilité d'un psychologue, engagement d'un formateur dans des stages en entreprise, changement de fonction dans l'A.F.P.A. accompagné d'un déménagement, un enseignant, enfin, a décliné l'offre en prétextant qu'il n'avait rien à dire car il n'avait jamais mis en oeuvre, l'autre membre du binôme (le psychologue) ayant changé de fonction avant que de pouvoir commencer une application. Nous avons donc interviewé quarante neuf formés au P.E.I. -dix-huit psychologues (douze femmes et six hommes), trente et un pédagogues (huit femmes et vingt trois hommes)- au sein de leur établissement et plus souvent en leur lieu même de travail, atelier ou bureau.

La conduite des entretiens.

Pour recueillir le maximum d'informations auprès des formateurs et des psychologues de l' A.F.P.A. de la population concernée, nous avons constitué une grille qui nous a servi de support aux entretiens semi-directifs que

Nous avons conduit quarante neuf entretiens : un seul est totalement inexploitable. Cette personne a développé un discours "inclassable" qui semble lui être habituel sur de tels sujets, nous n'avons à aucun moment réussi à cerner les questions que nous voulions lui soumettre, ce fut une heure de "délire verbal" totalement hors sujet, ou alors, nous n'avons pas su entrer dans la rhétorique développée...

Quarante huit interviews sont exploitables : trente pédagogues (dont huit femmes) et dix-huit psychologues du travail (dont six hommes).

Nous avons, pour faciliter l'exploitation des informations recueillies, retranscrit tous les entretiens en pages de 25 lignes de soixante signes. Ainsi, arrivons-nous aux résultats suivants, en nombre de lignes et en pourcentage de temps de parole entre les interviewés et nous-même.

LES PSYCHOLOGUES : 18 personnes.

Nombre total de lignes :	9912
Leurs interventions :	8835 soit 89.13%
Nos interventions :	1077 soit 10.86%
Moyenne des entretiens :	550 lignes par entretien
avec un maximum de 820 lignes	
avec un minimum de 191 lignes	

LES PEDAGOGUES : 30 personnes

Nombre total de lignes :	20853
Leurs interventions :	18752 soit 89.92%
Nos interventions :	2101 soit 10.08%
Moyenne des entretiens :	695 lignes par entretien

AU TOTAL

Nombre total de lignes :	30765
Leurs interventions :	27587 soit 89.67%
Nos interventions :	3178 soit 10.33%
avec une moyenne de :	640 lignes par entretien

Nous avons ainsi réuni environ 1300 pages d'entretien que nous n'avons pas jointes en annexe vu l'abondance du matériel.

Nous tenons cet important document, brut de frappe, à la disposition de ceux qui le souhaitent.

Les résultats de l'exploitation.

Nous constatons, immédiatement, la différence de longueur entre les entretiens des psychologues et des pédagogues : cette différence est de cent quarante lignes. Les pédagogues sembleraient avoir beaucoup plus de choses à dire, à propos du P.E.I., que les psychologues. Cela peut provenir des questions posées au cours de l'entretien qui sont beaucoup plus centrées sur le travail du pédagogue que sur celui du psychologue, les pédagogues étant de ce fait plus à l'aise que leurs collègues. Nous reviendrons sur cette différence quand nous parlerons de la mise en oeuvre du P.E.I. par un binôme un psychologue et un pédagogue.

Notre temps de parole se situe légèrement au dessus de 10 %, avec un maximum de 32 % pour un entretien de 200 lignes avec un psychologue, et un minimum de 5.6 % pour un entretien de 820 lignes avec un enseignant, avec un temps de parole plus important pour les psychologues, sans doute pour la nécessaire relance qui, parce qu'ils semblent avoir moins de choses à dire, intervenait plus rapidement. Plusieurs fois, nous avons dû différer des questions qui arrivaient vers l'après-entretien pour ne pas dériver et nous fourvoyer dans notre cheminement.

2.

Introduction

La lecture et la re-lecture.

Après avoir décodé et retranscrit quarante neuf heures de magnétophone, rencontré quelques importants problèmes de frappe, nous nous sommes livré à plusieurs lectures successives pour voir se dégager, a posteriori, de grands thèmes synthétiques, puis nous avons travaillé au regroupement des différentes séquences de chaque entretien, pour arriver à constituer des ensembles cohérents de dires des praticiens du P.E.I..

Introduction

La grille d'entretien que nous avons utilisée pour les entretiens semi-directifs, comprenant les questions suivantes :

GRILLE D'ENTRETIEN :

1- Les finalités :

Que cherchais-tu à faire pour les stagiaires en allant te former au P.E.I. ?

As-tu fixé de nouvelles finalités au cours de tes stages, pour les stagiaires ?

Ne pouvais-tu pas les réaliser auparavant ?

Que dis-tu des bénéfices secondaires que tu vois apparaître chez les stagiaires ?

2- L'outil :

Pourquoi t'es-tu formé à un outil d'éducabilité ?

Que dis-tu de l'outil ?

Qu'est-ce qui t'intéresse dans ce nouvel outil ? La leçon ? Le transfert ou bridging ?

L'insight ? Les paramètres de la médiation ? etc...

As-tu travaillé, avant ou depuis, avec d'autres outils ?

3- La Médiation :

Tu es devenu un praticien de la médiation :

Qu'est-ce que cela a changé pour toi ? Est-ce nouveau, pour toi ? Est-ce facilitateur de la relation ? quelle relation ?

Que t'apporte la théorie de la médiation ?

Que t'apporte les ensembles théoriques proposés par Reuven FEUERSTEIN : carte cognitive, fonctions cognitives déficientes, paramètres de la médiation ? Les utilises-tu ?

4- Le contenu technique :

Le contenu technique passe-t-il mieux ?

Qu'en dis-tu, toi, qui es habitué à transmettre un savoir ?

Est-ce plus facile ? Est-ce facilitateur d'apprentissage ?

La formation passe-t-elle mieux ? Le stagiaire se situe-t-il d'une nouvelle façon ? Les productions sont-elles différentes ?

Est-ce que l'absence de contenu technique du P.E.I. te gêne ?

5- La psycho-pédagogie :

Tu es habitué à la relation psycho-pédagogique, du suivi . psycho-pédagogique.

Est-ce que cette relation entre pédagogue et psychologue a changé ? Pour qui ? Pour toi ?

Quels sont les changements intervenus depuis la création de ce binôme qui met le P.E.I. en oeuvre ? en positif ? en négatif ?

Quel intérêt trouves-tu à un travail en équipe ? Des désavantages, peut-être ?

6- L'image de soi

Tu es mieux dans ta peau de pédagogue, de psychologue.

Est-ce que ça se passe mieux pour toi ? Comment ?

Es-tu satisfait de ce que tu as trouvé comme réponse à ce que tu cherchais ?

Te sens-tu plus à l'aise dans tes relations avec les stagiaires ? Avec les autres enseignants ou psychologues ?

Tes projets d'enseignements ont-ils changé ?

D'autres choses ont-elles changé, dans ta vie personnelle, extra-professionnelle ?

Qu'attendais-tu du P.E.I. pour toi ?

7 - Poursuivre les réflexions.

Comment comptes-tu poursuivre tes réflexions ?

Pour toi ? Pour l'A.F.P.A. ?

8 - Pourquoi t'es-tu lancé dans cette formation ?

Tu as tout pour être heureux à l'A.F.P.A. ?

Que vas-tu chercher ?

Qu'est-ce qui fait que tu as choisi le P.E.I., il y a d'autres outils, sur le marché ?

9 - As-tu d'autres choses à dire sur le P.E.I. ?

5 - Le PLAN GENERAL de la THESE.

Première Partie.

Le paradigme éducatif historique : quarante années de vie.

Puisque nous avons posé comme hypothèse que les pédagogues et les psychologues de l'A.F.P.A. cherchaient à élaborer un nouveau paradigme, un nouvel ensemble facilitant l'unité de travail et de réflexion pour eux-mêmes, il nous faut, dans cette première partie, regarder comment ils sont arrivés à cette situation.

Chapitre I - Constitution d'un paradigme éducatif à l'A.F.P.A.

Nous rechercherons quel est le paradigme existant dans l'organisme de formation A.F.P.A., depuis les origines jusqu'à l'époque actuelle : tout d'abord, le modèle traditionnel s'est construit au travers des textes fondateurs, au travers des divers documents institutionnels qui depuis plus de quarante années font vivre le discours institutionnel, tant pour l'extérieur que pour l'intérieur ; mais face à ce modèle théorique, nous regarderons ce que disent les pédagogues et les psychologues de ce modèle, quelques points de repères nous serviront pour cela : l'innovation dans le modèle, le modèle de la sélection, le modèle du "prêt à enseigner". Enfin, si le modèle apparaît comme fort, il n'en demeure pas

moins sujet à beaucoup de critiques de la part des personnes de terrain, en fait, le modèle proposé actuellement offre certaines possibilités de travail qui ne satisfont plus tout à fait ceux qui y travaillent.

Chapitre II - Les pratiques des agents de l'A.F.P.A. dans le cadre du paradigme historique.

Les agents de l'A.F.P.A. mettent en oeuvre des stages de formation en utilisant les possibilités de ce modèle.

Ils accueillent des populations pour des stages de formation et, de ces stagiaires, les agents et l'A.F.P.A. ont certaines représentations ; nous regarderons comment le modèle du "déprivé culturel" que propose Reuven FEUERSTEIN dans son ensemble théorique ne semble pas tellement éloigné des dires institutionnels ou des agents, et peut même constituer une grille d'analyse.

Ensuite, nous nous interrogerons sur les modes de travail des agents : les moniteurs, les professeurs enseignent à des stagiaires dans des sections de formation, des psychologues, outre leurs fonctions classiques, s'occupent aussi des stagiaires durant les formations, et les moniteurs et les psychologues du travail sont appelés à oeuvrer ensemble, à certains moments auprès des stagiaires en formation. Mais surtout, les uns comme les autres désirent travailler mieux, pourtant ils disent manquer de propositions institutionnelles qui leur faci-

litent cette recherche qu'ils conduisent eux-mêmes, pour répondre aux attentes qui se font jour.

Chapitre III - Le paradigme éducatif historique de l'A.F.P.A. : présentation synthétique.

Le modèle naît de la comparaison du discours institutionnel et des dires des praticiens ; le paradigme apparaît comme un système pyramidalisé ne laissant que peu de marges de manoeuvre, centré presque exclusivement sur un modèle technique très fort où la sélection joue un rôle d'appui indispensable pour fournir la population souhaitée. La cohérence du système vient d'un système hiérarchisé pyramidalisé fort et structuré qui ne règle pas pour autant les ambiguïtés de l'A.F.P.A..

Chapitre IV - Le paradigme confronté aux demandes et attentes nouvelles.

Depuis plusieurs années, de nouvelles exigences sont manifestées sur le marché de la formation : des demandes en provenance de la société qui ne peut laisser des personnes non-formées dans la conjoncture économique actuelle, des demandes des entreprises qui, du fait de l'accélération des modifications du monde économique, ont, de plus en plus, besoin de personnel qualifié. Ces demandes se dirigent les unes sur le champ technique, les

autres sur le champ de la personne, déplaçant, ainsi, l'accentuation de la centration d'un pôle vers l'autre. En comparant ce que leur propose le modèle académique institutionnel et ce qui leur semble nécessaire pour répondre aux demandes nouvelles, ils n'ont pu se construire de modes de réponses satisfaisants. L'A.F.P.A. avait, sous la pression des commandes, abandonné des pans entiers de recherche, alors que la didactique continuait de progresser, et les pédagogues ont regardé du côté des outils qui se pressaient sur le marché pour trouver l'aide qu'ils recherchaient et espéraient.

Chapitre V - La formation : un espoir d'évolution à travers la rencontre d'un outil.

Certains sont allés se former sur l'ordre de l'A.F.P.A. elle-même, certains par opportunité ou parce que la mise en oeuvre demandait la présence d'un pédagogue et d'un psychologue, d'autres, enfin, se sont trouvés en formation de façon tout à fait anecdotique.

Certains départs sont dûs à cette absence de réponse, ce vide institutionnel sur ce sujet qui les ont décidé à regarder ailleurs, l'attrait apparent de l'outil semblait pouvoir répondre aux attentes et recherches personnelles que beaucoup avaient déjà engagées.

Introduction

Dans cette première partie, nous essayerons donc de montrer comment l'attrait vers les outils d'éducabilité a pu se produire au sein d'un organisme où un paradigme unificateur devrait permettre aux pédagogues de trouver des modalités de travail fortes et cohérentes.

Deuxième partie : La mise en oeuvre de l'outil : ou la lente émergence d'un paradigme nouveau.

Dans la seconde partie, nous regarderons comment ils ont commencé de mettre en oeuvre le P.E.I. pour rechercher eux-mêmes ces éléments de réflexion leur permettant de mieux répondre aux attentes à partir d'un ensemble cohérent soutenu par une démarche personnelle forte.

Chapitre I - Les outils de formation à l'A.F.P.A. : d'hier à aujourd'hui.

L'instrumentation n'est pas chose nouvelle à l'A.F.P.A., mais auparavant, par une remarque, nous voudrions rappeler qu'il ne s'agit pas d'une présentation des outils d'éducabilité. L'A.F.P.A. utilise depuis plusieurs décennies des outils d'éducabilité : les Actif Audio-visuel Analogique Synchrétique (A.A.A.S.) et l'Entraînement Mental, mais les deux majeurs sont les Ateliers de Raisonnement Logique (A.R.L.) et le Programme d'Enrichissement Instrumental (P.E.I.) qu'une circulaire présente comme outils d'éducabilité au sein de l'établissement avec deux autres le Logo et un outil de conception A.F.P.A. : le Ré-entraînement des Ressources Mentales (R.R.M.).

Introduction

Mais, parce que nous avons choisi d'interviewer les praticiens de cet outil, une présentation du P.E.I. nous semble opportune à ce moment de notre travail pour nous faciliter la compréhension des dires des praticiens.

Chapitre II - Des finalités redéfinies par les praticiens, grâce à la pratique de l'outil.

Après avoir commencé par une recherche sur les outils, ils ont, de suite, défini de nouvelles finalités pour remobiliser leur énergie sur des points précis et retrouver la cohérence dans leur travail et dans leur action face aux demandes de la société qui souhaite ce plus dans la formation qu'est la dimension de l'homme. Aussi, les pédagogues et les psychologues, tout en essayant de prendre ces demandes en compte, se sont efforcés de se fixer des finalités. Tout d'abord, des finalités s'adressent aux stagiaires dans le champ professionnel, comment atteindre le technique, la qualification, l'insertion dans ce domaine. Le stagiaire est aussi une personne, le pédagogue peut lui proposer de travailler d'une certaine façon un certain nombre de thèmes qui s'adressent plus spécialement à son développement personnel. Si le pédagogue se donne quelques finalités qui sont en direction de l'A.F.P.A., c'est avant tout sa formation personnelle qu'il se donne comme finalité : valider ce qui a été fait auparavant, structurer les savoirs et les

expériences ; de plus, ils s'est remis en cause et se trouve devant un rôle nouveau.

Toutes ces finalités, comme autant de point de repères dans le travail du pédagogue, sont la mise en pratique des outils qui ne peuvent fonctionner seuls, mais elles sont aussi le support de la recherche engagée par les praticiens.

Chapitre III - La pratique quotidienne de l'outil.

Pour atteindre ces finalités, ils ont mis en oeuvre l'outil P.E.I., dans leur recherche-action pour se bâtir ce modèle qu'ils recherchent. Pourtant, la pratique de cette "nouveau" pose beaucoup de questions.

La mise en oeuvre questionne l'A.F.P.A., car les formations des agents à la pratique de l'outil sont longues, la mise en oeuvre elle-même n'est pas aisée, la maturation et la maîtrise demandent du temps. Les pédagogues, aussi, sont questionnés, comment présentent-ils l'outil devant ce public qu'il leur est indispensable de connaître pour élaborer des séquences qui soient cohérentes avec l'ambition du projet qu'ils peuvent avoir. De plus, il leur faut savoir être patients, l'apparente rentabilité n'est pas nécessairement immédiate, les réactions des publics sont diverses, et enfin, les risques de dérives sont toujours présents : les pédagogues sont questionnés en permanence.

Même pour la mise en place de la "leçon de P.E.I.", les difficultés sont nombreuses, la préparation de la leçon en elle-même, la résolution de la tâche, le temps de réflexion et de généralisation jusqu'à l'évaluation finale sont des points de passage obligé que le pédagogue ne peut oublier.

Le questionnement, à propos de ces difficultés, peut remonter jusqu'à la qualité de la formation qu'ils ont reçue.

De toute façon, chacun est questionné par la pratique de l'outil, car, derrière lui, il y a tout le questionnement pour la structuration d'un modèle à construire : le P.E.I. n'est pas un jeu, le pédagogue doit faire effort pour pratiquer, ils ont alors vu des résultats apparaître.

Chapitre IV - Des résultats, premiers éléments de réponse.

Ils se sont obstinés, des résultats sont apparus comme éléments premiers de réponse à cet attrait pour un outil qu'ils ne connaissaient pas. L'adhésion des stagiaires, même si certains refusent de pratiquer le P.E.I., est acquise par la confiance qu'ils ont en leurs enseignants.

Introduction

Des changements s'opèrent, des personnes qui sont de l'extérieur remarquent des modifications survenues chez les stagiaires : ils deviennent actifs et être actifs rend redoutable par les questions que cela amène pour l'environnement et pour soi-même. Et s'ils acquièrent des qualités, ils sont capables de mieux questionner et de mieux ordonner quand il s'agit d'apprendre.

Un dernier point de questionnement demeure l'évaluation qu'il importerait de conduire sur ces résultats, pour savoir ce que l'on souhaite évaluer. Sans aucun doute, leur travail fut pénible, ils ont dû mettre en oeuvre dans des conditions délicates, mais ils sont arrivés à dégager des éléments, bases de leur réflexion sur leur pratique pédagogique.

Troisième partie : "Je ne cherche pas, je trouve". (Pablo PICASSO) ou la satisfaction d'avoir trouvé un paradigme nouveau.

Dans la troisième partie, nous regarderons, d'après ce qu'ils disent, comment, et parce qu'ils ont mis en oeuvre, ils affirment avoir trouvé un ensemble d'éléments qui les satisfait et leur offre des possibilités de travail inattendues : ils auraient bien trouvé les données d'un paradigme qui irait au delà de celui que proposait l'A.F.P.A. auparavant.

Chapitre I - Les ancrages théoriques au niveau des praticiens.

Ils expriment un ensemble d'aspects nouveaux à partir de leur recherche et pratique : en premier lieu, l'approfondissement de leur réflexion pédagogique par une évolution des modes de pensées et de travail des psychologues, et le renforcement de l'aspect pédagogique chez les enseignants ; ensuite, la réflexion semble beaucoup plus personnelle grâce à une certaine modélisation qui facilite des redémarrages personnels, et pourtant, la remise en cause est toujours délicate, la globalité de la personne est modifiée.

La créativité devient un excellent moyen de remise en cause, pédagogue et psychologue sont remis en cause en permanence, car créer c'est choisir et choisir c'est assumer la responsabilité de ses choix, enfin créer, c'est accepter pour soi cette malléabilité que chaque pédagogue essaie de faire acquérir au stagiaire.

Tous ces éléments sont à prendre en compte pour l'élaboration de ce paradigme nouveau qu'ils espèrent, mais c'est encore insuffisant.

Chapitre II - L'indispensable évolution de l'appareil.

La remise en cause de l'appareil lui-même est une condition pour la constitution d'un paradigme nouveau. Ainsi, la maintenance des agents pose question, la théorie semble partiellement ignorée ou oubliée par les agents, mais elle n'est pas le fait des agents uniquement, l'établissement, aussi, est concerné, quelles possibilités veut-il donner à ces agents ? De même, le déroulement des formations tant pour les stagiaires que pour les pédagogues ou les psychologues doit être repensé pour faciliter la mise en oeuvre d'un type de travail nouveau centré sur la médiation.

Tout ceci ne serait possible qu'avec une amélioration des relations entre la base et le sommet, nous étudierons le phénomène de la généralisation pour mieux comprendre ce

travail à venir. L'origine de la généralisation, mais plus encore son mode de fonctionnement interroge les praticiens du P.E.I. qui ne comprennent pas l'unique voie de généralisation existant : du haut en bas.

Chapitre III - La pédagogie, élément fondateur de ce paradigme.

L'intérêt de la théorie qu'ils ont découverte est son aspect explicatif : c'est un modèle qui va au delà de l'explication simple, elle valide en étant organisée autour de la médiation, de plus elle fournit les grilles de lectures qui sont à la disposition du pédagogue.

Ils se sont appropriés un outil qui leur offre des possibilités de travail variées au trois moments fondamentaux de la pratique de l'outil, la verbalisation, l'insight et le bridging. La dimension globale de l'homme est prise en compte dans cette démarche, c'est l'approche holistique.

Cet outil est mis en oeuvre par un binôme, pédagogue et psychologue, donnant des possibilités de regards nouveaux et complémentaires sur l'enseignement et sur les stagiaires.

Ils ont compris que ce nouveau regard pour découvrir, pour expérimenter demande un engagement fort et personnel, un engagement qui pose des questions : s'investir,

mais pourquoi ? Pour découvrir tous les aspects qui fondent cette nouvelle relation qu'ils ont approchée par le P.E.I., c'est un investissement qui s'origine dans l'adhésion, et enfin, ils se sont bien rendus compte que cet investissement n'est pas terminé.

Toutes ces approches, ces analyses devront nous permettre de vérifier en conclusion les points forts de ce paradigme nouveau : l'instrumentation est au service du stagiaire, le pédagogue construit et conduit tout un travail sur lui-même, prélude indispensable à tout travail sur l'autre, la réflexion pédagogique s'en trouve modifiée, même si celle-ci pousse l'A.F.P.A. à un questionnement nouveau.

Il semble bien qu'ils aient réussi à se construire un paradigme nouveau, mais quelles sont les forces en présence ? Pourront-ils le vivre au jour le jour ?

Enfin, dans la conclusion, nous présenterons les éléments constitutifs de ce paradigme que pédagogues et psychologues du travail ont tenté d'élaborer.

6 - ... *Ce que cette thèse ne veut et ne peut être...*

Pour terminer cette introduction, nous voudrions préciser le statut de notre recherche en présentant ce qu'elle n'est pas.

Placer les mots P.E.I. et A.F.P.A., dans les titres et sous-titre de cette thèse, peut laisser espérer de voir traiter une grande diversité de thèmes. Nous ne pouvons répondre à tout, et nous nous sommes très volontairement limité. Aussi, ce travail ne répondra-t-il pas aux attentes de beaucoup.

- Ce n'est pas une thèse sur la comparaison du P.E.I. avec un autre outil d'éducabilité, même si nous parlons quelques instants de ce que les praticiens disent du P.E.I. en le comparant avec les A.R.L..

- Ce n'est pas une thèse sur les fondements théoriques du P.E.I., même si nous sommes obligé de les évoquer extrêmement rapidement.

- Ce n'est pas une thèse sur le P.E.I., mais un thèse où le P.E.I. a joué un rôle de déclencheur dans la réflexion d'une cinquantaine de pédagogues et psychologues du travail.

Introduction

- Ce n'est pas une thèse sur la validation par des résultats métriques de l'efficacité du P.E.I.

- Ce n'est pas une thèse sur l'A.F.P.A. où nous aurions pu aborder des problèmes au demeurant fondamentaux et que nous sommes bien obligé d'évoquer ici : la maintenance des agents, le travail des psychologues du travail auprès des enseignants, travail ignoré mais combien existant.

- Ce n'est pas une thèse analysant le mode de mise en oeuvre du P.E.I. à l'A.F.P.A., grâce à ce binôme.

- Ce n'est pas une thèse sur la psycho-pédagogie qui est sensée exister depuis fort longtemps.

Tous ces thèmes mériteraient un travail approfondi, nous n'avons pas l'ambition d'aborder ces points ci-dessus cités, ils sont dignes de recherches approfondies dans un autre moment ; nous nous contenterons de réfléchir à notre sujet : "vers l'émergence d'un nouveau paradigme éducatif en formation d'adulte ?".

Introduction

Partie 1 *Le paradigme éducatif : 40 années de vie.*

Partie 2

Partie 3

Conclusion

PREMIERE PARTIE :

LE PARADIGME EDUCATIF HISTORIQUE : QUARANTE ANNEES DE VIE.

"Avant même que les acteurs puissent se reconnaître comme créateurs de leur histoire, doit venir ce que j'ai nommé le temps romantique, où le sujet s'éprouve non dans ses oeuvres mais dans la conscience de sa distance à un ordre des choses insignifiantes ou hostiles, dans son désir de liberté et de création".

Alain TOURAINE.

Le retour de l'acteur. Fayard. Paris. 1984. p. 341

- 1 Constitution d'un paradigme éducatif à l'A.F.P.A.
- 2 Les pratiques des agents de l'A.F.P.A. dans le cadre du paradigme historique.
- 3 Le paradigme éducatif historique de l'A.F.P.A. : présentation synthétique.
- 4 Le paradigme confronté aux demandes et aux attentes nouvelles.
- 5 La formation : un espoir d'évolution à travers la rencontre d'un outil.

Puisque nous avons comme hypothèse que les pédagogues et les psychologues de l'A.F.P.A. cherchent à se construire un nouveau paradigme, comprendre celui qui existe actuellement nous semble devoir être notre première tâche.

Nous regarderons, tout d'abord, les textes officiels de l'A.F.P.A. au travers de diverses circulaires, sur quarante ans d'histoire. Ensuite, nous examinerons ce que disent les agents que nous avons interviewés et travaillent à la base, par trois exemples précis, puis à travers le travail même des pédagogues et des psychologues : que dit-on de ceux qui sont accueillis, quelles sont les représentations circulant à l'interne sur ces personnes en formation.

Nous serons à même d'esquisser ce qu'est ce paradigme éducatif au sein de l'A.F.P.A., mais, surtout, nous pourrions le voir confronté aux exigences nouvelles, à des demandes inconnues jusque-là tant dans leur formulation que dans les réponses espérées. L'analyse que portent les enseignants sur cette situation les a amenés à essayer de trouver réponse à partir de ce paradigme : ils n'ont pas nécessairement trouvé.

Partie 1



Chapitre 1

Chapitre 2

Chapitre 3

Chapitre 4

Chapitre 5

Chapitre premier - Constitution d'un paradigme éducatif à

l'A.F.P.A.

Chapitre premier :

Constitution d'un paradigme éducatif à l'A.F.P.A.

"Il existe divers types de textes. Certains requièrent le maximum d'intrusion du lecteur, ce sont des textes "ouverts" ; d'autres, au contraire, feignent de réclamer notre coopération mais, sournoisement, ils continuent à penser ce qu'ils veulent : ce sont des textes "fermés" et répressifs".

Umberto ECO.

Lector in fabula. Grasset. 1985. p. 284

- 11 - Les grands textes historiques : apparition lente et continue du paradigme éducatif.
- 12 - La réalité du terrain : analyse par les pédagogues et les psychologues.

Pour comprendre le paradigme éducatif de l'A.F.P.A., nous regarderons au travers de divers textes comment il s'est élaboré. Ensuite, nous analyserons ce qu'en disent les pédagogues et les psychologues à partir de leur pratique de terrain.

11 - Les grands textes historiques de l'A.F.P.A. : apparition lente et continue du paradigme actuel.

Nous présentons une succession de textes dont l'intérêt nous semble capital pour comprendre, en se laissant imprégner par l'histoire, le point d'arrivée. (1)

► 1934 : Création sous forme d'une association de la loi 1901 du Comité pour la Formation Professionnelle des jeunes chômeurs.

► 1935 : un décret inter-ministériel du 30 Octobre dégage un budget défini par la loi des finances : 600 000 francs au titre de "subventions aux centres de Formation Professionnelle des chômeurs"(2).

Dans les centres, ouverts progressivement à partir de 1935, sous les auspices de l'U.I.M.M., de la construction mécanique, électrique et métallique et des industries qui s'y rattachent... la Formation Professionnelle s'efforce, à partir de l'expérience, de dégager ses propres caractéristiques.

1. Nous tenons à remercier très chaleureusement Monsieur GUERMONPREZ pour l'important travail qu'il nous a communiqué sur tous ces points d'histoire, sans lui, nous n'aurions pu retrouver tous ces points qui sont des origines où s'éclaircissent des situations actuelles.

2. Tous les textes entre guillemets sont des extraits des différentes circulaires.

► 1937 : Un décret du 4 Juin change les dispositions réglementaires prises successivement en faveur de la Formation Professionnelle : des centres collectifs et d'entreprise de Formation Professionnelle accélérée bâtiment et métaux sont ouverts, pour inciter les travailleurs sans emploi à apprendre un métier ; l'ensemble des études, dans le domaine pédagogique, s'inspire de la méthode Carrard (voir annexe 1).

► 1938 : arrêté du 9 Avril : création d'une association dite "Centre Scientifique de la Main d'Oeuvre" (C.S.M.O.-rue Paul Chautard) en vue de la sélection et de la réorientation professionnelle des chômeurs et travailleurs à reclasser.

Le ministère du travail, s'intéresse à la résolution des problèmes de promotion ouvrière par la Formation Professionnelle "accélérée" des adultes, il lui apparaît que les modalités d'orientation des candidats sont des questions essentielles qu'il faut traiter complètement, le C.S.M.O. est créé "pour procéder à la sélection et à la ré-orientation professionnelle des chômeurs et travailleurs à reclasser professionnellement en faisant appel aux techniques les plus modernes et se livrer à des

recherches et études générales sur la physiologie appliquée du travail". Le C.S.M.O. restera essentiellement un Centre de sélection jusqu'en 1946. Il se divise en trois parties : un service social, un service médical, un service psychotechnique. Celui-ci comprend une section médicale et une section psychotechnique. Celle-ci recherche les aptitudes psycho-physiologiques du sujet à l'aide de tests établis pour que ces épreuves "permettent de faire concorder l'observation et la mesure". Ainsi, une première "série de tests est destinée à fournir des indications sur les dispositions mentales (intelligence logique, visualisation, mémoire de récit, mémoire immédiate des chiffres, d'association, de reconnaissance, attention concentrée, distribuée, diffuse, exécution de consignes simples...), une seconde "série d'épreuves psychomotrices destinées à l'évaluation des aptitudes motrices et l'état de fonctionnement neuromusculaire du sujet : temps de réaction, ajustement d'un geste simple, dextérité, habileté manuelle, dissociation des mouvements des mains, classement d'objets, intelligence mécanique, attention diffuse, stabilité.

Certains de ces tests sont construits de façon à mettre en évidence, en même temps que les aptitudes, soit les tendances caractérologiques, soit l'évolution du sujet examiné.

Le service psycho-technique rédige ses conclusions à partir des résultats des opérations citées plus haut.

► 1939 : en vertu du décret du 6 Mai :

Il est créé un centre de formation des cadres professionnels à Paris (rue Dareau), appelé, par la suite, Institut National de Formation des Cadres Professionnels (I.N.F.C.P.), d'anciens instructeurs de la formation professionnelle, dépendant à cette époque du ministère de l'Armement y sont affectés.

► 1940 : les programmes, les plus typiques, utilisés dans les 14 centres dépendant du "Centre de formation professionnelle des chômeurs" sont publiés "dans une présentation qui en permet l'application immédiate à la pratique quotidienne de chaque usine et de chaque industrie".

Pour l'admission dans ces centres, il y a sélection. Celle-ci est opérée au moyen d'un stage d'une durée d'une semaine au cours duquel on cherche à déterminer "non pas les connaissances des candidats puisque ceux-ci proviennent des métiers les plus divers, bien souvent fort éloignés de la mécanique, mais plutôt leur faculté d'adaptation à un nouveau métier -cette possibilité provenant aussi bien des aptitudes physiques que des aptitudes intellectuelles- et à devenir bons "élèves".

"Pour un tel examen, après avoir été dûment mis au courant de ce que l'on attendait d'eux et des conditions dans lesquelles sera effectuée leur rééducation (sic), les candidats entrent directement à l'atelier, où, sous la conduite du moniteur compétent, ils sont mis immédia-

tement en présence des difficultés qu'ils auront à vaincre au cours de leur apprentissage. Cette période consiste à effectuer une série d'exercices gradués pour lesquels la réussite totale importe moins que les progrès réalisés pendant la durée du stage..."

"Les candidats choisissent la série d'épreuves qu'ils désirent, en vue, soit du travail à la main (ajustage, tôlerie ou chaudronnerie) soit du travail à la machine (tournage ou fraisage). Dans le cas d'échec, le postulant ayant montré une bonne volonté peut être conservé pendant une semaine supplémentaire pour effectuer les essais de l'autre série".

Parallèlement au travail manuel, une "petite composition est imposée" au candidat qui consiste à résoudre les opérations simples (multiplications, divisions, calculs de surface et de poids)... La sélection ajustage ou travail à la main comporte une série de 11 exercices, à savoir : 6 exercices de limage (aptitude à l'ajustage), 2 exercices de martelage (aptitudes à la tôlerie ou à la chaudronnerie), 3 exercices de traçage (en relation avec les deux catégories de métiers ci-avant). Les exercices des diverses catégories sont alternés pour créer la diversité nécessaire. Les indications nécessaires sont données par le moniteur.

La sélection "tournage ou travail à la machine" comporte une série de huit exercices sur le tour parallèle à charioter. Cette machine-outil "est choisie plutôt que la fraiseuse car elle est d'un entretien moins onéreux et elle permet des exercices simples plus variés et

Première Partie.

d'exécution plus rapide, donc plus nombreux pendant le stage dont le délai est fixé à une semaine".

Tandis que se déroulent ces périodes de sélection, il est procédé, à raison d'une fois par demi-journée de travail, au test du tourneur qui consiste à faire suivre par le candidat, un dessin à l'aide d'un crayon monté à la place d'un outil sur le chariot d'un tour. Le croquis comprend des lignes droites et des courbes et il faut opérer, suivant les cas, des manoeuvres indépendantes de chaque main ou coordonner les mouvements des deux mains. Le temps d'exécution n'est pas limité, mais la durée est contrôlée.

Pendant ce stage de sélection, les postulants sont soumis à une visite MEDICALE. A la fin de la session, tous les éléments recueillis sont confrontés et servent à décider de l'admission ou du rejet de la candidature"

C'est, alors, le moniteur qui opère la sélection. Les outils d'atelier et les travaux réels qui sont utilisés à cette fin nécessitent la compétence d'un "maître" ou d'un enseignant.

Un effort important est fait pour vérifier l'adaptation du candidat, les progrès qu'il réalise au cours de ce stage, dans le temps et par la répétition. Nous dirions, maintenant, que ses potentialités d'apprentissage pouvaient se manifester au cours de cette semaine, principalement dans les progrès au test du TOUR.

► 1945 : Affirmation du double rôle économique et social de la F.P.A. : contribuer à la reconstruction et résoudre les problèmes de chômage.

Création en Juillet de l'Association pour la Formation Professionnelle de la Main d'Oeuvre (A.F.P.M.O.) agréée par le ministère du travail. L'arrêté du 20 Août stipule qu'elle est habilitée à gérer l'école de formation des cadres professionnels et celles de centres créés en application des instructions ministérielles des 25 Mars et 28 Mai sur la F.P.A. dans les industries du bâtiment.

↳ Le 2 Octobre, création au sein de l'association d'un service de sélection, puis d'un bureau d'études et constitution d'un corps de contrôleurs techniques.

Le plan de développement de la F.P.A., l'ouverture de nombreux centres de Formation Professionnelle "accélérée" conduisent, parallèlement, à l'installation de centres régionaux de sélection psychotechnique et à la formation de "sélectionneurs" nécessaires pour effectuer les examens psychotechniques que doivent obligatoirement subir les candidats. Les façons de faire en matière d'examens et d'étude de monographies professionnelles et de formation des "sélectionneurs" sont directement inspirées des méthodes du Docteur Carrard.

Les conclusions des examens doivent faire ressortir de la façon la plus claire, les aptitudes du sujet à tel poste de travail soit de façon immédiate, soit après une formation professionnelle.

► 1946 : Le 19 Mars le rapport Monnet préconise le recours à la Formation Professionnelle. Les pouvoirs publics, dès cette époque, ont fait appel à la compétence des organisations professionnelles nouvelles patronales et ouvrières.

↳ L'arrêté du 8 Octobre et le décret du 9 Novembre, relatifs aux centres de Formation Professionnelle des Adultes fixent des règles essentielles de fonctionnement de ces associations alors que 193 centres sont ouverts.

↳ La circulaire MO/128 concerne l'enseignement donné dans les centres de F.P.A. et plus spécialement les examens de fin de stage, comme sanction de la Formation Professionnelle : "un examen, organisé à l'issue de chaque stage de formation, doit permettre de s'assurer que le niveau des stagiaires répond, au moins, au degré de qualification fixé... et d'éliminer, par conséquent, ceux dont la formation n'équivaudrait pas à celle d'un ouvrier professionnel du premier échelon ou son équivalent. La réussite à cet examen donnera lieu à la délivrance immédiate d'un certificat provisoire auquel sera substitué, par la suite, un certificat officiel".

A la fin de cette même année, les services psychotechniques sont retirés, par le ministère du travail à l'I.N.F.P. et groupés avec ceux du C.S.M.O. pour constituer le C.E.R.P. "Centre d'Etudes et de Recherches Psychotechniques" pour la formation rationnelle de la main d'oeuvre. Le C.E.R.P. travaille pour la Formation

Professionnelle des Adultes et l'ensemble des services de l'emploi. Plus tard, il collaborera même avec d'autres organismes comme le C.N.R.S.. Les chercheurs du C.E.R.P. étaient recrutés parmi les têtes pensantes de la psychologie du travail (le professeur Ombredanne dirigeait le C.E.R.P. et demanda au professeur Faverge d'entrer dans cette équipe.) Le C.E.R.P. constitue un véritable carrefour de recherches.

► 1947 : L'administration décide de spécialiser l'A.F.P.M.O. pour le bâtiment, l'A.F.P.O.M. pour les métaux et de faire gérer l'Institut National de la Formation Professionnelle par l'A.F.R.M.O.. C'est l'apparition de trois associations gestionnaires : l'Association pour la Formation Professionnelle de la Main d'Oeuvre de bâtiment et des travaux publics, l'Association pour la Formation Professionnelle des Ouvriers des Métaux, l'association pour la formation rationnelle de la main d'oeuvre responsable de l'I.N.F.P., des centres de sélection et de quelques centres de F.P.A. aux destinations diverses.

La mise en place administrative de ces organismes s'effectue, non plus sous l'égide du décret du 6 Mai 1939, mais par rapport aux stipulations du décret du 9 Novembre 1946 relatif aux centres de F.P.A. et à leur système de gestion.

► 1948 : Le C.E.R.P. assure la gestion et le contrôle technique des centres régionaux de sélection. Il procède au recrutement et à la formation des futurs "sélectionneurs". Il effectue des recherches et dirige des expériences en vue du perfectionnement des méthodes d'examen psychotechnique. Ces recherches -conduites sous l'autorité du professeur Faverge qui montrera les faiblesses et leurs conséquences des modalités des examens jusque là pratiqués- seront à l'origine de la méthode des tests qui sera, dès lors, pratiquée et aussi de la création de postes de PSYCHOTECHNICIENS. C'est aussi, à l'époque, un développement important des enseignements de la psychologie appliquée dans les Facultés et les Instituts qui donnent une bonne formation théorique de base, voire aussi une pratique de stages (Renault, SNCF...). La création de certificats de licence et de diplômes favorise, évidemment, le choix d'une nouvelle politique de recrutement et de formation des personnels techniques des services psychotechniques de l'Association.

On peut dire que le passage du "sélectionneur" au "psychotechnicien" correspond à une étape capitale de l'évolution des outils, marquée essentiellement par l'introduction de l'outil statistique dans l'élaboration des moyens d'examen et de traitement des données d'observations. On peut résumer schématiquement et dire

que le sélectionneur utilise des épreuves (à même de susciter des comportements observables donnant lieu à formalisation et notation) tandis que le psychotechnicien emploie des tests (produits expérimentalement et contrôlés statistiquement).

► 1949 - 11 Janvier : décret réorganisant la Formation Professionnelle Accélérée et créant une association gestionnaire unique.

L'association nationale interprofessionnelle de la main d'oeuvre (A.N.I.F.R.M.O.) est créée en même temps qu'est reconnu le caractère permanent de la F.P.A..

Les trois grandes associations gestionnaires sont dissoutes pour rassembler leurs moyens en un seul organisme. La tutelle ministérielle, les syndicats des travailleurs, et les organisations patronales vont disposer d'une structure de dialogue permanent pour l'ensemble des secteurs professionnels : le tripartisme est confirmé.

► 1950 - 31 Juillet, la circulaire MO/296 du ministère du travail et de la sécurité sociale remplace le titre "Formation Professionnelle Accélérée" par celui de "Formation Professionnelle des Adultes", en raison d'interprétations défavorables du mot accéléré.

► 1954 : La F.P.A. participe aux actions de formation financées par le Fonds de Développement Economique et Social. Devant les besoins de main d'oeuvre qualifiée pour les tâches de la reconstruction, Pierre Mendès-France décide d'attribuer à l'A.N.I.F.R.M.O. des crédits disponibles au ministère de la reconstruction et de l'urbanisme.

► 1955 : Le dispositif s'étend et se diversifie : 750 sections supplémentaires sont ouvertes, les formations de techniciens se développent rapidement et le recrutement des stagiaires est amélioré par de nouvelles techniques.

► 1956 : Début de "l'OPERATION PRESENCE".

Comme suite à la suppression du compte-rendu écrit consécutif à l'examen psychotechnique, l'opération présence se veut être, par la rencontre du pédagogue et du psychologue, un moyen d'étudier les difficultés d'apprentissage, et de limiter le nombre des renvois.

► 1959 : Circulaire du 14 Août : création des "commissions de renvoi pour inaptitude physique professionnelle".

Peu après, celles-ci deviendront "commission de ré-orientation". Ces commissions et l'opération présence marquent une étape importante dans l'A.F.P.A. : l'autorisation pour le psychotechnicien de rentrer dans

le centre de F.P.A. et surtout, dans la section considérée jusque là comme le lieu exclusif de la responsabilité du MONITEUR et de sa relation pédagogique avec les FORMES. L'A.F.P.A. fonctionnait selon le principe de la classe :

"seule situation d'enseignement où se trouvent réunis, sans exceptions, les cinq facteurs suivants : un seul individu adulte, en rapport régulier avec un groupe d'enfants dont la présence est obligatoire".⁽³⁾

Or, voici qu'un psychotechnicien vient présenter la section au moniteur à l'aide des dossiers d'examen (il n'y a plus de compte-rendus écrits).

Dans la même circulaire, le directeur technique indique : "depuis quelques temps déjà, des commissions expérimentales ont été créées auprès de certains de nos centres pour chercher à obtenir une réduction du nombre des réunions pour cause d'inaptitude. Les résultats de l'action menée par ces commissions se sont révélés suffisamment probants pour qu'il paraisse souhaitable de ne plus en limiter les bienfaits aux seuls centres" où ont été conduites les expérimentations. Parmi les bénéfices attendus, l'un concerne les services de sélection puisque tous les renseignements que le psychotechnicien pourra tirer des observations directes lui permettront d'améliorer encore la qualité de son examen préalable grâce à une meilleure connaissance des causes

3. HERBERT. "La situation scolaire". Pédagogie et psychologie des groupes, A.R.I.P. p. 20

d'adaptation. Un autre bénéfice est la rentabilité accrue par la diminution des défections.

Dès cette période, l'opération présence permet au psychotechnicien d'entrer dans la section de formation et d'y avoir une activité de "suite". C'est là le début des "activités de suite" à propos desquelles on pourra, de temps à autre, entendre prononcer le mot de psycho-pédagogie, encore bien timidement. En 1960, les documents officiels présentant l'opération présence font état de deux phases essentielles et complémentaires : la transmission des informations recueillies sur les stagiaires, et l'étude en commun des causes d'inadaptation. Cette étude s'avère riche d'enseignements à la fois pour le moniteur et pour le psychotechnicien.

Il ne s'agit nullement pour le psychotechnicien de conseiller à un moniteur telle attitude psycho-pédagogique face à tel problème étudié, mais uniquement de prévoir dans l'avenir, afin de les prévenir, les difficultés d'adaptation, d'étudier en commun avec le moniteur les difficultés d'adaptation qui n'ont pu être prévues, d'en déceler les causes et de trouver les moyens d'y porter remède, et, enfin, d'élaborer, toujours en collaboration avec le moniteur, des solutions de ré-orientation vers d'autres sections, lorsqu'en dépit des efforts fournis, il semble impossible que le stagiaire continue.

Le terme psycho-pédagogie apparaît avec le souci et la possibilité de s'interroger sur les cas d'adaptation difficiles. Un changement d'attitude s'opère notamment par l'effet du nombre, considéré comme trop élevé, des

renvois en cours de stage. Les motifs doivent, certes, être expliqués par le centre de F.P.A. qui est, en partie, jugé sur ses résultats aux examens de fin de stage. Cependant les "abandons volontaires", les "indisciplines", "l'inaptitude physique au métier" en viennent, en certains centres, à troubler. Il pourrait y avoir une certaine inadaptation dont il s'agit d'analyser les causes ou les facteurs. Les rapports parlent alors de la possibilité pour le psycho-technicien d'enrichir son expérience clinique, mais il serait faux de dire que, dès cette période, le psychotechnicien est sollicité dans la direction de la psycho-pédagogie. Il s'en garderait bien, d'ailleurs, par crainte de paraître vouloir s'introduire dans le domaine de la compétence propre du moniteur.

Ce travail entre le moniteur et le psychotechnicien, partout où il a pu s'établir, s'est révélé fructueux. Il a permis de faire baisser le taux de défection en cours de formation, de trouver de fréquentes solutions de réorientation valables pour des sujets qui, antérieurement à l'institution de l'opération présence, auraient été perdus définitivement pour l'A.F.P.A.. C'est là quelques résultats d'une collaboration officiellement reconnue, même si tout n'est pas encore très clair.

Par l'opération présence, les psychotechniciens "élargissent le champs de leurs investigations", "enrichissent leurs expériences cliniques" et les moniteurs, par ce dialogue, "approfondissent des problèmes psycho-pédagogiques".

► 1963 : La loi du 18 Février crée le Fond National de l'Emploi (F.N.E.). C'est l'occasion, pour l'A.F.P.A., de créer des sections détachées dans les entreprises.

► 1965-1966 : Le psychotechnicien devient psychologue du travail. Le psychotechnicien voit ses domaines de travail s'élargir de plus en plus ; ainsi, au cours de l'opération présence, est-il plus dans le champs clinique que dans le champs expérimental (technique). En effet, ne porte-t-il pas un regard plus "humaniste" (dans le champs clinique) qu'un regard "naturaliste" (dans le champs expérimental) ? L'appellation psychologue lui donne la dimension homme du discours, de la raison, du concept, de la théorie, c'est un homme de langage plus que de technique. Déjà dans l'opération présence, dans sa relation avec le moniteur, telle est bien la situation. De plus, le psychotechnicien pense avoir besoin d'un titre professionnel pour se dégager de l'étiquette de "testeur" : les tests ne sont plus objet de curiosité, ils ont même mauvaise presse dans les milieux industriels. Pour se démarquer, et comme psychologue fait peur quelque part, l'appellation sera psychologue du travail.

► 1966 : Le premier Janvier, création de l'Association Nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes.

La parution officielle sera datée du 3-3-1966 au J.O..
Une plus grande autonomie est accordée pour le financement, tout en suivant les règles de la comptabilité publique. Une plus forte implication est demandée dans la politique de l'emploi.

► 1968 - Le bouleversement de Mai a marqué là comme partout en France. Dans le domaine pédagogique, ce fut un changement par rapport à la personne elle-même : après 1968, l'individu sait ce qui est bon pour lui. Si, avant, le psychologue du travail pouvait dire : "je sais ce qui est bon pour vous", après 1968, c'est la personne qui peut dire qu'elle sait ce qui est bon pour elle. C'est une révolution copernicienne, difficile à admettre, à vivre, car le changement est radical : rien ne devrait plus être comme avant dans la relation enseignant/enseigné/savoir.

► 1970 : Régionalisation des structures de l'A.F.P.A. : Cela entraîne la mise en place de Délégués Régionaux, la création des Centres Pédagogiques et Techniques Régionaux, la diversification accrue du dispositif, une amélioration des installations et des équipements des centres de F.P.A., un effort d'actualisation et modernisation des programmes de formation, le développement des formations du secteur tertiaire.

Première Partie.

↳ Le 9 Juillet 1970 : signature de l'accord interprofessionnel sur la formation et le perfectionnement professionnel.

Cet accord définit les dispositions concernant la Formation Professionnelle des jeunes travailleurs et des apprentis, le droit, pour les salariés menacés de licenciement collectif, à une formation rémunérée par l'employeur, l'autorisation pour tous les salariés de s'absenter pendant le temps de travail, pour suivre une formation de leur choix.

► 1971 : Loi sur la Formation Professionnelle Continue.

Le Directeur Général de l'A.F.P.A. écrit à ce sujet : "par nature, nous sommes condamnés à varier notre organisation et à ne jamais avoir le droit de nous endormir, même si nous parvenons à nous aménager des lits de lauriers".

Cette loi est rupture : le droit à la formation, formation payée par les entreprises, est affirmé, l'A.F.P.A. est mise en position concurrentielle avec d'autres organismes de formation.

► 1973 : en Janvier, document de présentation des "Préformations Professionnelles Jeunes Demandeurs d'Emploi" (P.J.D.E.).

Ces stages, en accueillant des jeunes sans qualification, pour faciliter leur insertion dans la vie profession-

nelle, créent les conditions leur permettant de faire un choix professionnel ajusté à leurs aptitudes, leurs possibilités, etc...

Les objectifs pédagogiques sont ambitieux : "l'analyse des buts du stage de préformation met en évidence que ce sont les BESOINS des stagiaires exprimés à partir de leurs aspirations et de leurs aptitudes qui déterminent l'action à entreprendre à leur profit." Il s'agit d'optimiser les acquis et les facultés : par le développement complet et harmonieux des aptitudes de l'individu tant sur le plan sensoriel, gestuel, psychomoteur (vue, ouïe par un travail sur le temps, les cadences, la souplesse, la relaxation) que sur le plan intellectuel (les opérations mentales ⁽⁴⁾ de base : énumération, comparaison, classement, identification et les mécanismes fondamentaux : mesure, complémentarité, rapport, proportion), mais encore par l'apprentissage des opérations : observer, s'informer, s'exprimer, organiser son action... Les idées directrices de l'action pédagogique sont claires : si par l'auto-évaluation, le jeune est mis en situation de confrontation à soi-même pour "qu'il ait l'occasion de se mesurer dans chaque situation pédagogique pour qu'il puisse estimer ses résultats, son mode de travail, et forger sa propre grille d'évaluation, le pédagogue doit affiner de plus en plus sa connaissance de l'Autre pour, avec ses collègues et en équipe, confronter les hypothèses, les estimations faites tout au long du stage.

4. voir annexe 2

"La cohérence la plus parfaite doit régner entre les membres de l'équipe : le jeune a besoin de savoir, de maîtriser l'ensemble des éléments pour préparer son avenir, il lui faut pour cela un langage clair et cohérent. Il en va de même pour les actions présentées : les supports de travail doivent être le plus adaptés possible et se démarquer d'un aspect scolaire.

Il est même prévu, dans les grandes régions que les moniteurs puissent suivre des stages pendant lesquels ils recevraient une initiation à diverses techniques d'animation.

Cette circulaire apporte son lot de ruptures institutionnelles : faciliter l'insertion professionnelle n'était pas une spécificité, une finalité de l'A.F.P.A. qui avait une fonction de formation à du technique, de plus, les stagiaires, jeunes de 16 à 18 ans, entrent sans examen psychotechnique (c'est normal puisqu'ils ne vont pas acquérir une formation qualifiante). Enfin, la collaboration d'un psychologue du travail est prévue, sur une durée d'un tiers temps pour collaborer avec l'équipe pédagogique.

Ces jeunes sont encadrés par une équipe (et non plus par un seul moniteur) : un moniteur d'atelier, un moniteur de sport et deux animateurs de salle de cours, qui ne sont pas des professionnels, qui n'auront donc pas de métier à transmettre. Surtout, il est clairement affirmé que tout ce qui est mis en oeuvre l'est à partir des besoins exprimés par les jeunes.

Première Partie.

↳ Le 13 Juin 1973 : texte de la Direction Générale : "formation continue : note d'orientation pédagogique N°1".

Deux ans après la signature de l'accord, alors que des actions n'ont pas manqué de se dérouler dans les centres de F.P.A., la direction communique une première note d'information.

L'univers pédagogique de la Formation Professionnelle continue est modifié. La Formation Professionnelle constitue une "obligation nationale" qui va amener de nouvelles exigences. Auparavant, "en formation initiale traditionnelle, (le moniteur a la possibilité) de délimiter, de choisir un objectif de formation, d'imposer une méthode et un programme... en Formation Professionnelle continue le demandeur de formation vient chercher une solution aux problèmes qu'il a dans son entreprise ou à ceux qui lui imposent son développement personnel". La situation est inversée : "le maître d'oeuvre n'est plus le formateur, mais le demandeur de formation".

Cette loi amène, de nouveau, une population inconnue (juste quelques années après la population jeunes demandeurs d'emploi). Vont arriver massivement des adultes qui ne sont pas sans rien savoir : ce sont -comme le moniteur- des professionnels qui font un effort personnel pour venir se former, pour cela, ils reviennent à l'école, mais ils y viennent avec des savoirs directement issus des entreprises, et ils viennent rencontrer des professionnels eux-mêmes au fait (faite !) de leur technique.

Ce texte préconise la décentralisation des initiatives : question très importante, car, jusqu'à maintenant, le centre de F.P.A. n'a pas à se poser de questions : l'ordre de mise en place de la formation vient de l'appareil. Mais, soudain, l'appareil s'inquiète des possibilités du dispositif de répondre aux demandes : il craint que les centres de F.P.A. ne s'engagent "dans des actions au delà de nos compétences", mais surtout, l'appareil craint qu'un échec ne compromette "dangereusement la renommée de notre institution". Aussi, un appel est-il lancé pour que les initiatives passent par les structures...

Enfin, le montage d'actions de Formation Professionnelle continue remet aussi en cause d'autres principes fondamentaux : "organiser des stages discontinus conduit à privilégier certains types d'objectifs...", "privilégier les petites et moyennes entreprises risque de conduire à des demandes de formation d'une durée insuffisante pour être efficace..."

Or quelques lignes plus haut, n'est-il pas dit que "le maître d'oeuvre n'est plus le formateur mais le demandeur de formation ?".

La Formation Professionnelle continue complète un revirement de situation : voici des adultes qui viennent avec le projet de chercher quelque chose en sachant ce qu'ils veulent : ils n'ont besoin de l'A.F.P.A. que pour une formation, "un bout de chemin" puisqu'avant et après "ils travaillent" et le dispositif -surtout les services cen-

traux- se questionnent grandement à cause de tout ce que cela devrait remettre en cause dans tous les modes de fonctionnement institutionnel.

► 1975 - en Avril : naissance d'une équipe composée d'un pédagogue et d'un psychologue :

Pour le centre F.P.A. de Rivesaltes en Avril et en Octobre pour celui de Limoges, le psychologue du travail a donc été accueilli, à temps plein par une équipe pédagogique et intégré à la vie d'une unité de formation (d'où l'appellation "équipe psycho-pédagogique" le plus souvent utilisée ensuite). Cette "collaboration interdisciplinaire" est alors présentée comme "un fait nouveau dans un stage de formation d'ouvrier qualifié à l'A.F.P.A.". Un document de l'époque dit encore : "c'est à une double expérience que le psychologue du travail a été invité : celle d'une relation permanente avec les enseignants et celle d'une conception originale du dispositif de formation. Aussi bien, dans le prolongement de son activité nouvelle, la possibilité de porter sa réflexion sur des problèmes d'adaptation et d'objectifs de la pédagogie ouvre-t-elle des perspectives."

Cette participation, à temps plein d'un psychologue du travail à ces équipes psycho-pédagogiques, est le fruit de plusieurs années de travail ayant abouti aux "formations séquentielles gros oeuvre" (F.S.G.O.), qui peuvent être considérées comme les premières expérimentations tendant à individualiser -ou personnaliser

Première Partie.

disait-on aussi- la Formation Professionnelle au sein de l'A.F.P.A..

Le processus de formation, dans le dispositif séquentiel, rompt avec la formule du stage identique pour tous ; il introduit l'idée et la pratique d'un cheminement qui peut varier selon les stagiaires, notamment selon l'expérience acquise par eux dans le bâtiment, avant de venir au centre de F.P.A.. L'ambition qui anime les concepteurs est d'"adapter la formation au stagiaire" et non plus de choisir le candidat qui convient au programme pré-établi. Il s'agissait, dirait-on maintenant, de substituer à la logique de "l'offre de stage" la logique "de la demande" de formation et de se rendre capable, en tant qu'encadrement pédagogique, de satisfaire cette demande. La proposition classique est inversée : alors qu'aujourd'hui existe une formation, une progression avec contraintes, son contenu, sa durée, sa sanction finale, fixés une fois pour toutes, de façon intangible, et en face, une masse de candidats parmi lesquels on cherche ceux qui possèdent les qualités nécessaires pour suivre avec profit cette formation, cette progression, demain, existeront des travailleurs, des demandeurs de formation avec des niveaux intellectuels différents, des acquis scolaires différents, des disponibilités différentes. Et, en face, il faudra mettre en place autant de types de formation qu'il sera nécessaire pour que le candidat "tel qu'il est" puisse bénéficier d'une formation. Mais demain, c'est déjà aujourd'hui et le projet de formation séquentielle est une première importante étape.

Selon la "logique de la demande", l'analyse psycho-pédagogique, nécessairement individualisante, commence alors à prendre davantage de réalité et de sens qu'elle n'en avait eu jusqu'alors. L'effort de l'encadrement doit être, dès lors, d'adapter les moyens pédagogiques aux individus, en considérant finement leurs acquis et leurs façons d'apprendre.

Psychologues du travail et moniteurs ont un champ de travail commun fort étendu : les points de vue sont complémentaires. L'opération présente est poussée au maximum : elle est devenue plein temps pour le psychologue et peut-être, est-ce l'amorce d'une science appelée psychopédagogie ?

► 1975 : Circulaire du 4 Août : Orientation pédagogique pour la formation des enseignants.

L'objectif de l'A.F.P.A. reste bien : "de permettre à des hommes et à des femmes de s'insérer normalement dans vie sociale en les rendant capables d'exercer complètement une activité professionnelle". Si le "complètement" n'est pas plus explicite, le contexte historique est analysé en termes quasiment actuels : l'accélération continue des progrès techniques entraîne un "vieillissement rapide des connaissances, modification et création de professions", l'évolution des mentalités, dans les attitudes, attentes, comportements différents de ceux des prédécesseurs amène aussi des publics diversifiés, et enfin, la transformation de la vie de l'entreprise accuse l'écart pouvant

exister entre l'environnement professionnel qu'ont connu les enseignants et celui au sein duquel s'inséreront les stagiaires à l'issue de leur formation professionnelle.

Si la législation, intervenue dans le cadre de la formation continue, a causé une rupture profonde dans les esprits, le texte de l'A.F.P.A., pourtant, limite l'impact au seul enseignant : cela "exige une adaptabilité accrue et systématique de la part de l'enseignant. Celui-ci doit prendre conscience qu'il se trouve désormais dans une perspective d'acquisition permanente où il n'est plus possible de se satisfaire d'un savoir ou d'une capacité une bonne fois pour toutes".

Toutefois, pourquoi ne serait-ce que l'enseignant qui devrait prendre conscience de ce changement ? L'A.F.P.A. ne se décharge-t-elle pas sur ses enseignants : "les responsabilités imparties à l'A.F.P.A. et qu'elle délègue à ses enseignants sont telles qu'il ne saurait être question d'adapter les nécessités économiques, techniques et les stagiaires à nos théories et pratiques".

On affirme l'adaptabilité reposant sur les épaules des moniteurs, mais sans dire comment. Le pédagogue se voit confier la tâche de former des personnes capables : "de s'adapter à des conditions nouvelles, fussent-elles peu prévisibles, d'évoluer en parallèle avec la profession, en mesure de s'auto-déterminer dans la vie professionnelle en multipliant leur capacité de choix, aptes, enfin, à s'insérer, sans difficulté, dans le processus de la formation continue".

Ceci exige des capacités "d'initiatives, d'adaptabilité, de recueil des informations à travers la possession d'un mode de raisonnement cohérent" que le stagiaire devra maîtriser en même temps qu'"un savoir qui est le quoi faire, un savoir-faire qui est le comment-faire, une logique de réflexion qui est le comment pourrait-on faire en d'autres circonstances".

Seule la possession du troisième point permettra "la plus grande liberté de l'Homme dans son travail et son adaptabilité ; il va de soi que, par voie de conséquence, le formateur, quelque soit son niveau ou sa spécificité, devra être lui-même à un niveau supérieur et en pleine possession de ces trois points".

L'A.F.P.A. propose une amorce de réponse à cette évolution des fonctions du pédagogue : "il est certain que... l'enseignant ne possédant qu'imparfaitement les techniques d'animation des groupes rencontrera de notables difficultés", "il est bien certain, par exemple, qu'un plan de leçon ne tenant qu'imparfaitement compte de la dynamique du groupe des stagiaires et de la singularité des personnes, sera un document qui rassurera peut-être le pédagogue, mais sera inefficace pour les stagiaires.

Si rien n'est proposé au pédagogue pour réaliser cela, un temps de formation des enseignants paraît pertinent : la maintenance pédagogique "aura pour objet d'actualiser les compétences ou connaissances ainsi que de pallier l'inévitable érosion des savoirs et la possible installation d'une routine technique ou pédagogique..."

Cette circulaire, fondamentale puisqu'elle engage la formation des pédagogues, se termine sur un extraordinaire défi : l'A.F.P.A., organisme de régulation du marché de l'emploi et de promotion des travailleurs, doit s'adapter de façon systématique aux nécessités de l'un et des autres, son appareil de formation est au service des personnes à former et non l'inverse, sa pratique enseignante doit, en conséquence, s'adapter de façon permanente à des besoins et des demandes nouveaux. S'il doit s'adapter aux enseignants, il est, en revanche, indispensable qu'il puisse adapter ceux-ci aux réalités et nécessités de la vie professionnelle ; cette adaptation immédiate doit être complétée par la transmission de moyens intellectuels, de connaissance, de pratique permettant aux travailleurs formés une plus grande possibilité de choix et une capacité d'adaptation élevée".

Ce texte présente toute l'ambiguïté de l'A.F.P.A., d'une part, répondre aux demandes, aux besoins des salariés par les réponses que fournissent les enseignants, d'autre part, "la régionalisation a pour corollaire l'impérieuse nécessité de sauvegarder l'unité de notre formation et des principes qui la sous-tendent". Tout juste reste-t-il "divers ajustements, fonction des besoins particuliers des régions", situation paradoxale où une mission est confiée aux gens de terrain en ne leur permettant que quelques adaptations. Ce texte qui décrit si bien la situation du moment, trouve moyen de ne pas proposer de réponses aux questions que les nouvelles missions des enseignants suscitent, de plus, c'est un projet de sauve-

garde, de défense, de survie de l'unité de la formation sans engager une réflexion sur les principes qui sous-tendent le tout.

► 1976 : Un document intitulé : "le psychologue et la formation séquentielle gros oeuvre".

Il y est consigné : "dans cette formule, il y a place pour une psycho-pédagogie et une sociopédagogie actives..."

Place pour une psycho-pédagogie ?... en ce sens qu'il y a place pour une interrogation sur les modes pratiques de résolution de problème et de réalisation de la tâche proposés... Des formes d'acquis nécessitent une bonne analyse pour donner ses meilleures chances d'efficacité à l'action formatrice"... Dans les faits, bien des supports pédagogiques nouveaux sont issus des analyses "sur le terrain" et de la collaboration étroite moniteur/psychologue du travail.

Place pour une sociopédagogie ? (le terme avait suscité des controverses) en ce sens que le chantier du bâtiment est un lieu privilégié d'apparition du "fait du groupe" et que les connaissances issues de la psychosociologie des "groupes restreints" pouvaient trouver, dans ce dispositif, un champ d'application.

Dans la perspective qui avait été celle des "commissions de ré-orientation", de l'"opération présence", il convient aussi d'observer que la présence du psychologue du travail à temps plein, dans l'encadrement de l'action

de formation introduisit une "dynamique ternaire" (formateur/formé/psychologue) beaucoup plus favorable à l'harmonisation des antagonismes que la logique "binaire" (formateur/formé) davantage porteuse de conflits.

L'attention des psychologues du travail, intéressés par l'expérience de la formation séquentielle et son extension à d'autres centres de F.P.A., est, à l'époque, fréquemment attirée par ceux des psychologues du travail qui s'y étaient investis : ils soulignent notamment qu'il ne suffit pas de rassembler moniteur et psychologue dans une équipe psycho-pédagogique pour qu'il y ait, effectivement travail psycho-pédagogique. Le propos veut souligner que l'activité du psychologue du travail, dans ce système, prend un contenu et un sens très différents de ce qu'ils étaient dans les étapes précédentes (commissions de réorientation, opération présence) ; et qu'à terme, le rôle du psychologue du travail, du moins pour ceux des "PSYCHOS"⁽⁵⁾ que cela intéresse, peut acquérir une signification très différente de celle du passé, si, du moins, un investissement intellectuel suffisant était fait dans la psycho-pédagogie des disciplines d'enseignement...

Les expériences de formation séquentielle, puis de "formations modulaires" ont marqué un tournant dans les relations moniteur/psychologue du travail.

5. Cette abréviation est toujours utilisée dans l'A.F.P.A. Nous n'emploierons cette appellation qu'à cet endroit de notre travail.

► 1977 - MAI - Document A.F.P.A./DF/SFE - "introduction à l'enseignement individualisé".

Un ensemble d'expressions comme "enseignement personnalisé", "apprentissage individualisé", "auto-formation" ne facilitent pas la compréhension entre ceux qui les emploient.

Une seule chose commune : tous critiquent l'enseignement traditionnel : "l'enseignement traditionnel est un enseignement collectif, simultané, qui fait, à tort, l'hypothèse de l'homogénéité de la classe. Il vit sur le mythe de l'étudiant/type qui suppose, chez tous les élèves, des motivations, des besoins, des demandes, des structures mentales, des aptitudes, des réactions à peu près identiques".

Par contre, l'enseignement individualisé est centré sur les attentes, les besoins de chaque élève. L'institution, après diagnostic des besoins et attentes, met à la disposition de chacun des expériences d'apprentissage, à lui, adaptée : à sa manière, à son rythme, avec des choses qui l'intéressent, lui". Une plate-forme commune peut être dégagée ainsi : "l'enseignement individualisé est l'adaptation de l'activité d'apprentissage à la personnalité de chaque élève".

Les propositions faites à propos de l'enseignement individualisé ne font apparaître nulle part la place de l'enseignant : il a disparu... Faut-il voir là une idée avancée à propos des machines à enseigner et leur indispensable présence dans l'esprit de certains depuis le

début des années 80 : l'apprentissage en relation de "moi à moi" en me regardant dans un écran.

► 1978 : 22 Septembre, "rapport sur l'évaluation en formation individualisée." par Daniel BARBAT, Directeur de C.P.T.A..

Un groupe de travail propose toute une série de questions sur l'Etre apprenant tant d'un point de vue personnel que social.

"Le potentiel (cognitif psychomoteur) d'un individu est supérieur à celui qu'il nous manifeste". Affirmer ceci est trivial : nous n'observons que la partie "hors-eau" de l'iceberg, et admettons aisément qu'un comportement indique un niveau minimum de compétence, un test réussi est significatif, en ce sens, du niveau qu'il prétend mesurer, mais, en revanche, l'échec à un test, n'est pas significatif en soi, l'incompétence n'étant que l'une des nombreuses hypothèses explicatives. Les performances d'un individu, non traduites en performances observables, sont sous-estimées. Or, il existe chez chacun, des potentialités dormantes qu'il faut réveiller. Ce réveil les lui révélant, il pourra se rendre compte spontanément de ses potentialités et, par la suite, les utiliser.

"L'individu s'efforce d'autant plus de se diriger vers un but, et de contrôler ses efforts que la motivation attachée à la réalisation de ce but est intrinsèque et appropriée". Le contrôle et la mesure ne sont pas les seuls moyens pour obtenir un effort dirigé vers des objectifs,

une motivation est la denrée la plus rare que l'on trouverait dans les stages de formation, mais est-elle intériorisée par les stagiaires ?

"La primauté essentielle d'un individu vis à vis de ce et ceux qui l'entourent le rend insoluble dans tout système social". La satisfaction personnelle et la réalisation de soi sont des récompenses associées à la réalisation des objectifs qu'aucun groupe d'appartenance ne pourra supprimer.

"Apprendre crée une créance ; en ayant créance sur celui qui apprend, le savoir fait de lui un débiteur : il a obligation de le partager avec autrui". Le savoir vivant se partage, ce qui ne le diminue aucunement, mais, au contraire, permet de le fortifier en le confrontant.

Outre ces affirmations, ce document propose un principe de cohérence : "toute entreprise, notamment de formation, a intérêt à rendre convergentes les forces qui la traversent, c'est à dire les agencer pour qu'elles concourent à l'effet recherché : la première convergence à assurer pour une action de changement, c'est l'action simultanée sur les individus ET sur les structures". Ainsi, les formations individualisées reposeront sur les possibilités qu'auront de s'adapter les structures du système de formation. "La stabilité globale, nécessaire, reposera sur la possibilité de s'adapter aux nouvelles situations créées par l'individualisation (disparités, progressions).

Ce texte est une rupture en ce sens qu'il pose le problème de l'évolution de l'A.F.P.A. : dépasser le simple

empilement de savoir pour aller vers une situation où l'individu est capable d'optimiser tout ce qu'il sait pour réorganiser une situation nouvelle.

► 1980 : Juillet. Compte-rendu d'un groupe de travail "recrutement et suivi".

"Le psychologue du travail (dans un dispositif traditionnel) est tout à fait extérieur au groupe enseignant/Formé... Il n'a aucun rôle dans le processus pédagogique... La seule intervention, prévue institutionnellement est sa participation aux commissions de réorientation..."

Dans le dispositif de formation séquentielle gros oeuvre, le psychologue du travail est membre de l'équipe pédagogique et, à ce titre, (et pour la première fois à l'A.F.P.A.) il y est présent de façon permanente. C'est le seul exemple, actuellement, où, d'entrée de jeu, on ne lui demande pas d'avoir une attitude exclusivement "pronostique", mais où il est sollicité pour apporter une aide à l'action pédagogique. A une logique pronostique, dans la situation traditionnelle où il est intégré, le psychologue du travail en F.S.G.O. doit substituer une logique psycho-pédagogique possible où il est intégré à la formation.

Cependant, cette idée d'intégration suscite aussi des précisions : "Il nous semble indispensable de souligner que, quelque soit le degré d'intégration du psychologue du travail au sein d'une équipe, sa situation hors hié-

rarchie dans la structure technico-pédagogique lui permet d'assurer un rôle technique de régulation favorisant la communication : ce statut suppose, en particulier, que, le cas échéant, la décision de maintenir ou non un stagiaire dans une formation appartient en dernier lieu à la direction du centre de F.P.A.. Cette forme d'intervention du psychologue du travail n'est possible que s'il est lui-même rattaché à une structure technique lui garantissant l'unité de sa fonction et son autonomie". Cette prise de position pose toute la question du positionnement et du travail du psychologue : où se situe-t-il ? à qui destine-t-il son intervention ?

Sur le plan de la collaboration moniteur/psychologue du travail et de l'enrichissement mutuel qui en résulte, le propos veut aussi marquer que ce duo reflète la dualité de la pédagogie et de la psychologie, lesquelles correspondent à des démarches distinctes et "complémentaires" dans un milieu de formation. La collaboration formateur/psychologue du travail, en effet, n'est féconde et ne peut sauvegarder son potentiel de dynamisme qu'en tant que les deux praticiens font un "système couplé", en raison même de leur individualité et de leur spécificité. La vie d'un tel système ne peut être enrichissante que par voie d'associations et de dissociations. De même qu'entre la pédagogie et la psychologie, il ne peut y avoir qu'un "incessant balancement entre l'individuation et l'association... comme il en est dans tout le domaine de la vie". Que l'un des composants du couple vienne à être absorbé par l'autre, c'est tout le système qui est

condamné à la stérilité, à l'inanité. De leur individualisation et de la spécificité de leurs approches, procédant de référentiels distincts, dépend la capacité productive de tout "système" à s'adapter et à évoluer.

► 1982 : Texte à propos du centre de F.P.A..

Le centre de F.P.A. est affirmé "comme l'échelon opérationnel de formation doté d'une plus grande capacité de réponses par la possibilité de mettre en oeuvre des formations plus diversifiées". Il serait doté, aussi, d'une plus grande autonomie technique et d'une plus grande souplesse de gestion. Pour cela, les moyens techniques seront renforcés "pour améliorer leur capacité et leur rapidité de réponses et garantir la qualité des formations", par un renfort des personnels techniques et le développement d'une politique de perfectionnement et d'élargissement des compétences personnelles...

↳ Le 14 Avril 1982 : discours de Guy METAIS, Directeur Général, devant l'ensemble des chefs d'établissement de l'A.F.P.A..

Une fois encore, l'A.F.P.A. doit faire la preuve de son utilité dans ces temps de chômage, et "nous serons jugés... sur la modernisation de notre appareil", pour fournir : "des formations plus adaptées aux besoins réels des populations tenant compte des acquis, des formations plus souples, plus diversifiées, actualisées, des forma-

Première Partie.

tions adaptées aux besoins de l'environnement économique".

Pour cela il importe de combattre la lourdeur des procédures, une certaine dilution des responsabilités, la distance par rapport aux problèmes du terrain et des délais de réponses...

Le centre de F.P.A. est confirmé comme lieu idéal où sont mises en oeuvre les formations. Lui seul peut monter les actions en conservant l'image de sérieux et de qualité de l'A.F.P.A. : actions d'évaluation des demandeurs d'emploi, formations diversifiées pour "répondre aux besoins réels des populations et aux besoins du marché de l'emploi".

Pour réaliser ces actions, le centre de F.P.A. mobilisera des moyens soit auprès des autres unités de l'A.F.P.A. soit en recourant à des moyens extérieurs... Ainsi sera levée cette image de lourdeur.

Chaque centre de F.P.A. devient une véritable base qui disposera de l'autonomie nécessaire, il sera capable d'une "autonomie pédagogique pour monter ou adapter des formations en fonction des besoins". Il pourra s'appuyer sur "l'organisation des services nationaux, souple, dynamique, efficace, dégagée des sédiments administratifs et des procédures dépassées depuis des années", pour arriver à la "clarification des responsabilités entre les différents niveaux pour éviter... ambiguïté et irresponsabilité".

Première Partie.

↳ Le 14 Avril 1982 : discours de Monsieur BARBARY, Directeur de la Formation devant les chefs d'établissements : "les adaptations du système de formation".

La décentralisation est à l'ordre du jour : une déconcentration véritable amène une plus large autonomie, donc une responsabilisation des centres de F.P.A. et des régions. Pour répondre aux demandes, il faut individualiser : ce n'est pas simple, "outre les moyens techniques différents et supplémentaires", cela passe "par la volonté et l'adhésion des formateurs", par une "action permanente" dans les centres de F.P.A.. Le centre de F.P.A. est affirmé dans son rôle technique et pédagogique : "lieu privilégié de réflexion et d'échanges sur les pratiques pédagogiques". L'équipe de direction (directeurs et adjoints) "doivent être les animateurs de l'équipe d'enseignants du centre de F.P.A.". Même si, à cet égard, les mentalités doivent changer : "que l'on cesse de penser que toute initiative qui ne vient pas d'en haut est mauvaise".

Outre l'individualisation, l'organisation de type modulaire est aussi une aide à une meilleure réponse : "les formations modulaires devraient permettre de diversifier les itinéraires de formation, de tenir compte en les valorisant, des acquis antérieurs et de l'expérience professionnelle, de n'imposer, pour atteindre l'objectif que le parcours indispensable... Bref, si la formation modulaire n'est pas l'individualisation, elle ouvre la voie..." Cependant, des résistances demeurent : "on

risque de recréer, dans les organisations modulaires, une rigidité à peu près aussi forte que dans les systèmes classiques : les stagiaires "entrent en module 1, passent en module 2, traversent le module 3 et se présentent à un examen pareil aux précédents". Mais, il est bien difficile de quitter "les modèles pré-établis" qui, pourtant, ne doivent être que des "schémas indicatifs". La pression est bien forte et les contraintes nombreuses pour empêcher une telle audace sur le terrain. "Adapter, diversifier, moderniser... est déjà une réalité". Il faut éviter "que notre réponse n'arrive sur le terrain alors que le besoin s'estompe et disparaît". Surtout, l'A.F.P.A. doit "s'ouvrir largement vers l'extérieur : elle doit s'adapter non pas à elle-même, mais à ceux qui s'adressent à elle".

Toujours le même discours : adaptation, et amorce d'un discours ambigu sur modularisation et individualisation.

↳ Le 4 Octobre 1982. Direction générale. Opération prioritaire : demandeurs d'emploi inscrits à l'A.N.P.E. depuis plus de 12 mois.

500 000 personnes sont à ce moment D.E. depuis plus de 12 mois. L'A.F.P.A. se trouve engagée dans ces actions d'accueil par un certain nombre de prestations.

Ainsi, pour les Sessions d'Orientation Approfondie (S.O.A.) : "une équipe d'animation sera opérationnelle dans chaque région". Chaque équipe sera composée : "d'un psychologue du travail et d'un enseignant professionnel". Cette équipe travaillera 9 journées réparties sur 4 ou 5

semaines avec 15 demandeurs d'emploi avec comme finalité "de proposer à un groupe de demandeurs d'emploi, une démarche active de bilan individuel, d'élaboration de projet, de stratégie, de recherche de solution".

Quant au bilan professionnel : "chaque section devra accueillir en moyenne 3 à 4 personnes par mois...". "Il s'agit d'aider les demandeurs d'emploi à faire le point sur l'adéquation entre leurs acquis utilisables et les offres d'emploi, puis de repérer éventuellement les points qui justifient un perfectionnement, un recyclage ou une formation". Pour cela, les centres de F.P.A. constituent une équipe d'accueil.

Mais, dans la réalité chaque enseignant a accueilli en plus des stagiaires de sa section, un demandeur d'emploi par semaine, en sachant que la prestation peut durer d'une demi-journée à deux journées selon qu'il s'agit d'un essai pratique ou d'un bilan professionnel.

Une fois de plus sont sollicités les centres de F.P.A., mais surtout les moniteurs qui vont devoir faire des bilans en plus de leur travail, bilan dont on ne sait pas trop ce qu'ils sont, ni ce qu'il faut en faire, par la suite...

Un nouveau champ de réflexion apparaît : un psychologue du travail, un enseignant travaillent en commun pour des demandeurs d'emploi, c'est encore un autre mode de collaboration.

► 1983 : Document de la Direction de la Formation : "définition, points clefs et postulats de la formation individualisée".

Si la formation individualisée est ADAPTEE à l'individu, elle n'est pas formation à l'individualisme : les stagiaires y sont en interaction les uns avec les autres. Ce n'est pas non plus de l'autodidaxie : en effet, l'enseignant y joue un rôle important, mais c'est le stagiaire qui est au CENTRE.

"Un système de formation individualisé est centré sur le stagiaire, il le met en position de faire des choix éclairés tout au long de sa formation sur les différents paramètres pédagogiques" (objectifs, contenus, méthodes, durée, rythme) à l'aide de multiples ressources mises à sa disposition. Il tend à développer l'autonomie personnelle des stagiaires".

La reconnaissance des besoins du stagiaire détermine les moyens de formation et les contenus : il n'a pas, en effet, à se conformer à quelque chose de pré-établi, même si le choix n'est pas totalement libre, car le cadre est délimité à l'avance selon les caractéristiques et les ressources de l'organisme de formation. Le stagiaire, en fait, ne décide pas seul : le pédagogue a aussi des exigences, pour changer de module par exemple.

Les principes-clef sont ainsi définis : la prise en compte des acquis devrait faire qu'"un stagiaire n'a pas à ré-apprendre ce qu'il sait déjà", aussi, sauf miracle, la formation ne sera pas la même pour tous. Ceci ne supprime

ni évaluation, ni sélection dans la mesure où le temps de formation peut être décisif.

L'individualisation des rythmes d'apprentissage peut provoquer l'éclatement de la section traditionnelle, mais il n'y a pas forcément corrélation entre vitesse et qualité : celui qui va le plus vite ne sait pas forcément le mieux.

L'autoformation exige une didactique particulière des contenus, exercices : les modules peuvent être une réponse.

La socialisation est à ne pas oublier : des plages de travail en commun sont à aménager pour permettre aux stagiaires de confronter leurs savoirs.

Une négociation entre formé et pédagogue permettra la construction des parcours : trouver ce qui va le mieux dans les possibles offerts par l'organisme de formation.

↳ Le 8 Novembre 1983 : Discours de Marcel RIGOUT, Ministre, de la Formation Professionnelle au centre de F.P.A. de Marseille :

"Il est inconcevable d'accepter sans réagir une société génératrice d'un tel gâchis humain". Aussi propose-t-il, par un recentrage, d'abandonner une politique élitiste "celle de la qualification d'un petit nombre aux hautes technologies", pour une montée des qualifications de l'ensemble des travailleurs qui donnera "à un individu la maîtrise de l'ensemble des processus techniques qu'il met en oeuvre". Cette proposition concerne les travailleurs sans qualification ou avec une qualification inadaptée.

L'A.F.P.A. doit jouer un rôle social pour des jeunes sortis du système sans qualification et aussi les autres groupes fragilisés (travailleurs privés d'emploi, femmes devant retravailler, handicapés...)

► 1984 : Janvier. Note d'orientation de la Direction de la Formation : "L'organisation modulaire des formations". L'organisation modulaire des formations est une réponse possible aux contraintes subies par l'A.F.P.A., à condition de mener en même temps, un effort de valorisation de la psychologie des apprentissages. Trois causes limitent le système de formation : la population aux acquis et besoins différents ne peut trouver satisfaction dans le dispositif qui va jusqu'à rejeter des candidats qui ne peuvent s'adapter au système, "le choix des candidats se fait sur le critère de leur adaptabilité au dispositif existant", pendant ce temps le milieu industriel évolue très vite, et la formation continue de créer de nombreux stages spécifiques sur le terrain même, les formateurs les mettant en oeuvre en utilisant des démarches "de la plus empirique à la plus systématique".

Les grands courants pédagogiques contemporains ont renversé l'axe de réflexion : le regard n'est plus centré sur celui qui enseigne, le maître, mais une conception plus psychologisante met l'accent sur l'adhésion aux objectifs, sur la force des motivations, sur la mobilisation des acquis et sur l'implication de celui qui va apprendre. Mais cette nouvelle organisation pose ses

contraintes : le flux d'entrée et de sortie permanentes dans un système modulaire est difficilement compatible avec un système de comptabilisation en heures travaillées par exemple. Pour essayer de coordonner et de "recentrer" la Direction de la Formation s'engage dans deux voies : "au plan organisationnel, la modularisation des formations, au plan pédagogique, l'individualisation des apprentissages". Ce pourraient être là les "principes pédagogiques directeurs représentatifs d'une méthode A.F.P.A. à reformuler", en sachant qu'"il est d'évidence impossible d'affirmer, a priori, que toute formation est modularisable", mais que, par contre, "l'individualisation reste... une préoccupation constante de pédagogue". L'orientation pédagogique qu'est l'individualisation est cohérente avec l'organisation modulaire : l'individualisation fait se centrer sur celui qui apprend et non sur celui qui enseigne avec sa logique d'exposition ; l'enseignant se voit confier la fonction "d'aménager les conditions de réussite des apprenants", de créer les contextes qui fournissent l'apprentissage. Alors le stagiaire peut mobiliser ses ressources personnelles, perfectionner ses modes de compréhension, d'analyse, de raisonnement ; il intègre la logique de construction du savoir : conceptualisation de ses acquisitions, maîtrise de son futur métier...

Une fois de plus, l'A.F.P.A. propose, grâce à un système modulaire de prendre en compte très sérieusement les acquis, les connaissances pour déterminer des parcours

les plus adaptés possibles, tout en soulignant des "lourdeurs" dans ses mécanismes de fonctionnement.

Ce document va plus loin que ses prédécesseurs, car il propose de conjuguer le technique (sous une version modularisée) et le pédagogique (individualisation). En cela, ce modèle représente une bonne piste de réflexion pour les pédagogues.

↳ Le 4 Avril 1984 : communication de Marcel RIGOUT, Ministre de la Formation Professionnelle au conseil des ministres à propos de l'A.F.P.A..

Une nouvelle fois, le discours ministériel demande un recentrage : face au développement du chômage, l'A.F.P.A. doit étendre ses actions en direction des chômeurs de longue durée, des jeunes, des femmes sans qualification, et développer une politique préventive de formation des adultes.

↳ Le 17 Décembre 1984 : discours de Guy METAIS, Directeur Général de l'A.F.P.A., devant les chefs d'établissement.

Cette fois, "c'est pour poursuivre et accélérer la rénovation de l'association afin qu'elle soit, dans un environnement difficile et changeant, un instrument efficace au service des missions qui lui sont confiées par les pouvoirs publics". Cet effort de rénovation passe, également, par la poursuite de la formation des agents : "l'objectif, à terme, étant de situer les actions de perfectionnement technique et pédagogique en amont des

actions de modernisation proprement dites". L'A.F.P.A. investit pourtant dans la formation de ses agents : 8,4 % de la masse salariale et 4 % du temps de travail.

Revenant, ensuite sur la décentralisation, Guy METAIS insiste sur la place du centre de F.P.A., lieu de la mise en oeuvre de la majorité des actions de formation de l'A.F.P.A., soit sous forme d'ensemble à fonctionnement continu (modulaire), soit sous forme de stages pré-déterminés (en catalogue), soit par des actions spécifiques en fonction des situations ponctuelles locales. Mais, "toutes les actions doivent présenter la même garantie" et toujours "rechercher la meilleure adaptation aux besoins". Cela demande des moyens : une adaptation de la compétence des professeurs, des moniteurs à la possibilité de faire des stages diversifiés, une adaptation des moyens de base, les équipements doivent pouvoir être complétés par des procédures plus légères. Le centre de F.P.A. doit veiller : "il ne peut y avoir une bonne utilisation des capacités que si la qualité des relations avec l'environnement permet de repérer le besoin, de négocier avec les entreprises... et, plus généralement, si les centres de F.P.A. prennent le maximum d'initiatives".

Le centre de F.P.A. est, certes, la pièce maîtresse du dispositif, et les agents sont, de nouveau, sollicités.

► 1985 : 24 Janvier : circulaire : "Mise en oeuvre des actions dans le cadre de l'opération 2000 jeunes".

Première Partie.

La commande des pouvoirs publics est d'accueillir des jeunes de bas niveau (5ème) à l'entrée dans des cursus longs (12 à 24 mois) ou de niveau inférieur au Certificat de Formation Générale (C.F.G.) pour des cursus intermédiaires de moins de 8 mois, dans des cursus modulaires, sur des actions transférables à d'autres sites, dans des domaines tels que la technologie de la communication, les matériaux nouveaux...

Cette commande amène dans les centres de F.P.A. une population qui, jusque là, ne passait pas la barre de la sélection : tout un mode de travail nouveau est donc à créer pour réussir cette commande.

► 1988 - Mars : note d'orientation pour l'action de l'A.F.P.A. en 1989.

Guy MATTEUDI, Directeur Général, affirme que l'A.F.P.A. doit : "favoriser l'adaptation du dispositif aux évolutions du marché du travail et aux besoins des populations...", réduire les délais pour l'"élaboration de réponses cohérentes favorisant l'insertion tant sociale que professionnelle" par la mise en oeuvre de cursus de formation adaptés aux besoins réels des demandeurs de formation à partir d'une évaluation des acquis professionnels et personnels.

↳ Le 10 Octobre 1988 - Guy MATTEUDI, Directeur Général : "Lettre aux formateurs et aux psychologues",

Est réaffirmé, de nouveau, que "l'A.F.P.A. favorise en permanence l'adaptation de son dispositif aux populations accueillies et aux évolutions du monde du travail" et "plus encore que par le passé, les prestations doivent se caractériser par leur qualité, la souplesse de leur organisation, et la rapidité de la mise en place, dans une approche globale centrée sur les besoins de la personne". Qualité des prestations, rigueur dans la démarche pédagogique, ouverture dans les choix proposés, souplesse dans l'organisation des parcours de formation, rapidité dans la réponse sont les moyens proposés pour adapter le parcours de chaque demandeur de formation, en tenant compte des acquis personnels et professionnels.

Une dernière série de textes concerne "l'heure technique". Leur brièveté nous a imposé de les isoler des autres documents, pourtant le sujet est important et il est évoqué dans les entretiens. L'heure technique est un temps hebdomadaire -environ une heure- qui permet de regrouper, en présence d'un membre de l'équipe de direction, les moniteurs et enseignants. Peu à peu cette heure est devenue sujet de discussion, d'interrogation : Qu'y fait-on ? Par qui est-elle animée ? Où prend-on le temps de la réaliser ?

Première Partie.

► 1980 - 6 Juin : une finalité est rappelée :

La "recherche, en commun, des conditions, moyens et méthodes susceptibles d'améliorer la qualité des enseignements" est donnée comme une finalité possible en énonçant les difficultés, les projets, les initiatives, en rencontrant d'autres personnes extérieures.

► 1982 - 15 Février : L'heure technique a, du moins dans les textes sinon dans les faits, un caractère obligatoire : la direction est responsable de son organisation.

► 1983 - 8 Février : L'aspect réflexion disparaît du texte, l'heure technique devient : une réunion d'information sur la vie des centres de F.P.A. (projets, évolutions), ses champs de réalisation peuvent s'étendre à des visites d'entreprises ou d'expositions, à des conférences dans le centre ou à l'extérieur.

↳ Le 13 Juillet 1983 : une circulaire rappelle que cette heure est prévue pour faciliter la circulation de l'information, les échanges sur le plan technique et pédagogique. L'organisation est de la responsabilité de l'équipe de direction, même s'il y a beaucoup de difficultés pour l'organisation du fait des horaires.

Première Partie.

► 1984 - 21 Mai : Toujours des difficultés d'organisation conduisent au rappel suivant : l'heure technique est à prendre sur les quatre heures de préparation (35 heures d'enseignement et 4 heures de préparation).

Cette heure technique est un moyen pour les pédagogues de pouvoir échanger, "se remonter le moral", prendre des idées. A aucun moment, dans les textes cités, il n'est parlé de l'animation de ces réunions : il va de soi que tout membre d'une équipe de direction est capable d'animer une telle.

Nous aurions pu continuer,

- "tout se passe en effet comme si la question éducative avait ce fantastique pouvoir de susciter des discours - souvent d'une extrême richesse formelle - mais complètement déconnectés de ce dont ils prétendent parler ... il me semble plutôt que, dans de nombreux textes sur l'éducation, on ne se préoccupe guère d'interroger ou de faire évoluer les pratiques, on s'intéresse essentiellement au développement de la seule pratique qui semble importante pour les auteurs : celle du "discours sur" ".(6)

Nous venons, donc, de parcourir un certain nombre de textes présentant le discours officiel, à destination tant de l'extérieur que de l'intérieur. Nous ne tirerons pas tout de suite le paradigme à partir de ces textes avant de regarder comment ce discours est analysé et vécu par les gens de terrain.

6. MEIRIBU P. Le choix d'éduquer. Seuil Paris. 1991. p.162.

12 - La réalité du terrain : analyse par les pédagogues et les psychologues.

Nous continuons d'essayer de comprendre le paradigme au travers des interviews, tout d'abord par trois cas type, l'innovation, la sélection et le modèle du prêt à enseigner, ensuite, et même si le modèle paraît cohérent, nous le verrons critiqué par les enseignants et les pédagogues jusqu'à créer un malaise généralisé. Ce temps d'analyse, de critique est important pour les pédagogues et les psychologues, c'est une façon de mettre à distance toutes ces choses qu'ils ont en eux.

121 - L'innovation dans le modèle.

En voulant mettre en oeuvre, les praticiens du P.E.I. se sont trouvés en opposition sourde aux forces de l'institution. Dans un système pyramidal l'innovation est délicate, alors qu'en écoutant le discours institutionnel, nous pourrions croire que l'A.F.P.A. a une longue pratique de l'innovation.

Tout d'abord, point n'est besoin d'innover, car "nous avons déjà vu et fait cela" et puisque l'A.F.P.A. a passé les ans et que nous avons réussi, ça va bien continuer... Le système est celui de l'inférence enfermante, on ne peut innover, on ne peut sortir d'un système qui progresse comme une boule de neige. La même image de boule de neige est

aussi employée par Reuven Feuerstein, mais la sienne peut à tout moment changer de direction, alors qu'ici, la trajectoire semble tracée à l'avance...

Ou alors, *l'innovation vient sans qu'on y prenne garde*, par une enveloppe qui apporte, un beau matin, une nouveauté à mettre en oeuvre le jour même, avec juste quelques explications techniques mais pas de théorie.

Ou bien encore, *l'innovation vient par la marge* : "ce sont les marginaux qui font bouger ; l'A.F.P.A., à ce titre, ne peut bouger, elle regarde ses fils maudits qui bougent, jusqu'au jour où elle réagit dans un sens ou dans l'autre mais tout aussi irrationnellement (ENT. 11). Mais s'il est encore possible d'innover en pédagogie, c'est pratiquement impossible en technique, "c'est bien plus verrouillé avec les programmes" (ENT. 11). (7)

"Nous ne pouvons qu'évoluer, *il est impossible d'innover*" disait un responsable de Direction de la Formation en Novembre 1988. L'A.F.P.A. est bien dans ce style d'évolution : "nous avons la spécialité du "poussé jusqu'au bout" ; ne continue-t-on pas à sélectionner en ayant optimisé "les derniers tests (qui) sont devenus des tests grande vitesse, je crois que l'on peut encore faire mieux : une seule et unique question et à ce moment-là, on redécouvrira l'entretien et sa valeur" (ENT. 25).

De plus *la force institutionnelle réside dans la récupération*. Une innovation est ou rejetée sans discours ou honorée et aspirée par le haut jusqu'au sommet de la

7. Tous les textes entre guillemets suivis de la référence ENT. sont des extraits des entretiens avec les praticiens du P.E.I.

pyramide où elle devient un produit pensé par le sommet. Des exemples d'aspirations sont présents dans les mémoires, la formation séquentielle gros oeuvre, telle formation modulaire du tertiaire absorbée réapparaissant avec le sceau en haut à gauche. "Pour tuer quelqu'un, prends lui sa création, et ne dis rien de ce que tu en fais" (ENT. 42).

De telles attitudes, parfois sournoises, ne peuvent que pousser à un désengagement qui n'est bénéfique pour personne. Ainsi, est-il "possible de se former sans avoir jamais la moindre possibilité de mettre en oeuvre, on ne nous demande rien" (ENT.25), il se peut même qu'une telle formation soit inscrite dans un plan de formation décidé au niveau national.

Dans ce cas, deux attitudes de désengagement sont couramment mises en oeuvre : la première consiste à partir : "oui, il y en qui partent, même si c'est difficile et que quelque part l'institution nous paie pour qu'on ne parte pas" (ENT. 21) ; la seconde consiste, tout en restant présent dans la maison, à se mettre "en congé intérieur", tout peut arriver, rien ne sera manifesté extérieurement, "on évite de faire des vagues". Parfois les désillusions sont plus difficiles à vivre : "nous sommes dans une maison de médiocratie, si tu bouges, tu es fichu" (ENT.41), et Louis CADOR décrit fort bien la situation de certains médecins qui "sont comme des maisons vides : du dehors, ils sont semblables aux autres, mais la médecine ne les habite plus. Ils sont en paix avec tous les règlements ; ils ont signé toutes les feuilles de toutes les

organisations sociales... Mais s'éveiller la nuit pour penser à ceux de leurs malades qui sont menacés, pour chercher... Et le Professeur HAMBURGER ajoute : "après tout, c'est une affaire qui n'est pas propre à l'organisation de la médecine : bien d'autres activités humaines risquent de perdre une partie de leur âme, si, par maladresse administrative, on tarit les sources de la joie qu'elles portent primitivement en elles".(8)

Face à ces situations, le modèle ne sait réagir. Les discours des responsables sont parfois inquiétants : "nous ne sommes pas dans une maison d'études, mais d'enseignement, il y a toujours eu des gens qui se sont levés, qui ont mis en oeuvre leurs idées et puis ces gens sont morts, d'autres les remplacent..." comme le disait un responsable de la Direction de la Formation (Juin 1990). Une telle attitude ne peut que renforcer le désintérêt même si pour combattre ces phénomènes, l'A.F.P.A. donne beaucoup de journées études pour participer à des créations en liaison avec les C.P.T.A.. "Mais alors une autre question se pose, si le moniteur fait ce que devrait faire le professeur, que fait le professeur ?" (ENT. 21).

Le modèle est-il capable de réagir contre de telles situations ? Impossible, "le modèle est tellement rigide qu'il ne peut plus rien demander ou exiger de quiconque, il ne fait que proposer et encore uniquement dans le technique" (ENT. 3). Malgré son apparence, la rigidité institutionnelle est une grande faiblesse. Car,

8. CADOR L. *Étudiant ou apprenti*, PUF, Paris, 1983 p. 223 - 224

en fait, cette rigidité fut un temps rigueur, ce qui était fort bon pour un organisme comme l'A.F.P.A., mais sans doute à cause de la peur des nouveautés, la rigueur est devenue rigidité ; "quand un système a peur, il se rigidifie, c'est là, la manifestation extérieure" (ENT. 36). Ensuite, tout risque est extérieurement limité, la parfaite modélisation estompe tout, mais augmente la marginalisation de certains qui se mettent à créer... et la peur continue avec les corollaires indiqués. "Le grand tournant est le passage de la déviance à la minorité active". (9)

Le modèle, le système A.F.P.A. ne permet guère le choix : tout y est prévu, pré-décidé, le moniteur ne peut, sauf audace de sa part, se permettre d'agir différemment tant sa marge de manoeuvre est étroite, même si les discours, les écrits annoncent les possibilités de créativité que les circulaires qui suivent s'empressent d'endiguer dans des berges bétonnées. Les circulaires ont le pouvoir de fonder les informations, la formation, la maintenance, la pédagogie, et la psychologie ; l'inconvénient est que cela fonctionne comme une succession de parapluies : "ah, si les circulaires fonctionnaient en faisant couler du champagne comme dans les pyramides de verres de certaines émissions de télévision, j'arrête de rêver..." (ENT. 23). Cette attitude est ambiguë, car si chacun fonctionne un peu en se protégeant grâce à celui qui est au dessus de lui, -c'est vrai qu'il existe des idées de travail protégées par six parapluies différents- chacun fonctionne, aussi, en espérant recevoir une circulaire

9. MOSCOVICI S. "Entretien avec Le Monde". N° 6. La Société, Editions de la Découverte. Paris. p.69.

en fait, cette rigidité fut un temps rigueur, ce qui était fort bon pour un organisme comme l'A.F.P.A., mais sans doute à cause de la peur des nouveautés, la rigueur est devenue rigidité ; "quand un système a peur, il se rigidifie, c'est là, la manifestation extérieure" (ENT.36). Ensuite, tout risque est extérieurement limité, la parfaite modélisation estompe tout, mais augmente la marginalisation de certains qui se mettent à créer... et la peur continue avec les corollaires indiqués. "Le grand tournant est le passage de la déviance à la minorité active". (9)

Le modèle, le système A.F.P.A. ne permet guère le choix : tout y est prévu, pré-décidé, le moniteur ne peut, sauf audace de sa part, se permettre d'agir différemment tant sa marge de manoeuvre est étroite, même si les discours, les écrits annoncent les possibilités de créativité que les circulaires qui suivent s'empressent d'endiguer dans des berges bétonnées. Les circulaires ont le pouvoir de fonder les informations, la formation, la maintenance, la pédagogie, et la psychologie ; l'inconvénient est que cela fonctionne comme une succession de parapluies : "ah, si les circulaires fonctionnaient en faisant couler du champagne comme dans les pyramides de verres de certaines émissions de télévision, j'arrête de rêver..." (ENT.23). Cette attitude est ambiguë, car si chacun fonctionne un peu en se protégeant grâce à celui qui est au dessus de lui, -c'est vrai qu'il existe des idées de travail protégées par six parapluies différents- chacun fonctionne, aussi, en espérant recevoir une circulaire

9. MOSCOVICI S. "Entrée avec Le Monde". N° 6. La Société. Éditions de la Découverte. Paris. p.69.

en fait, cette rigidité fut un temps rigueur, ce qui était fort bon pour un organisme comme l'A.F.P.A., mais sans doute à cause de la peur des nouveautés, la rigueur est devenue rigidité ; "quand un système a peur, il se rigidifie, c'est là, la manifestation extérieure" (ENT.36). Ensuite, tout risque est extérieurement limité, la parfaite modélisation estompe tout, mais augmente la marginalisation de certains qui se mettent à créer... et la peur continue avec les corollaires indiqués. "Le grand tournant est le passage de la déviance à la minorité active". (9)

Le modèle, le système A.F.P.A. ne permet guère le choix : tout y est prévu, pré-décidé, le moniteur ne peut, sauf audace de sa part, se permettre d'agir différemment tant sa marge de manoeuvre est étroite, même si les discours, les écrits annoncent les possibilités de créativité que les circulaires qui suivent s'empressent d'endiguer dans des berges bétonnées. Les circulaires ont le pouvoir de fonder les informations, la formation, la maintenance, la pédagogie, et la psychologie ; l'inconvénient est que cela fonctionne comme une succession de parapluies : "ah, si les circulaires fonctionnaient en faisant couler du champagne comme dans les pyramides de verres de certaines émissions de télévision, j'arrête de rêver..." (ENT.23). Cette attitude est ambiguë, car si chacun fonctionne un peu en se protégeant grâce à celui qui est au dessus de lui, -c'est vrai qu'il existe des idées de travail protégées par six parapluies différents- chacun fonctionne, aussi, en espérant recevoir une circulaire

9. MOSCOVICI S. "Entretien avec Le Monde". N° 6. La Société. Editions de la Découverte. Paris. p.69.

Prenière Partie.

qui, bien que venant d'en haut, lui donnerait de bons éléments de travail.

Le système est ainsi pensé que la pyramidalisation rend difficile l'innovation, seules des évolutions sont possibles, encore faudrait-il que les initiatives de la base soient prises en compte, sans être étouffées, par les instances supérieures : ceux qui créent, qui innovent se sentent mal à l'aise quand ils sont récupérés par le système. Ce système prive l'A.F.P.A. des données du terrain, très peu de choses remontent et les banques de données sont difficiles à créer.

S'il se sentent mal à l'aise dans l'innovation, ils le sont tout autant par rapport à la sélection.

122 - *Le modèle de la sélection et de l'orientation.*

Depuis sa création, l'A.F.P.A. doit mettre sur le marché de l'emploi des professionnels qualifiés ; pendant presque quarante ans elle y a réussi en reproduisant fidèlement des professionnels "copie conforme" de ceux qu'elle connaissait. La situation a changé mais le modèle perdure et les candidats sont toujours sélectionnés, parfois orientés, pour dégager une élite prête à être enseignée, avec un même contenu selon une logique

d'apprentissage structurée. Mais, cependant, tout n'est pas rose : le modèle est frustrant, car on n'y fait pas toujours ce que l'on voudrait et la maintenance des agents est insuffisante pour répondre aux exigences actuelles.

La sélection est toujours présente.

Les modalités de sélection ont varié aux cours des années, mais, en fait, demeurent inchangées fondamentalement. L'épreuve soumise au candidat agit comme un stimulus dont on attend une réponse. C'est un système qui pourrait se schématiser en : Stimulus-Réponse ; la personne qui réalise l'épreuve n'est pas étudiée en soi, les tests étant passés collectivement, il est difficile de voir comment elle travaille ; maintenant la passation est souvent libre, il est tout aussi difficile de recueillir des informations au moment du travail d'élaboration. L'exploitation de ce qui a été réalisé n'est possible que dans un deuxième temps au cours d'un entretien que les nouvelles procédures proposent aux candidats en fonction de leurs résultats. Avec une telle procédure, ce que sait faire le sujet est mesuré, son savoir-raisonner uniquement en se fiant aux résultats et dans le cas présent par rapport à un référentiel bâti sur des hypothèses de formation A.F.P.A.. Ce qu'il sait est apparent, mais aucun renseignement sur ce qu'il est capable d'apprendre n'est recueilli :

"il est vraiment curieux que nous utilisions des tests d'intelligence principalement pour prédire la capacité d'apprentissage alors qu'aucun de nos tests ne comporte un apprentissage : ils donnent plutôt une coupe de ce qui a été acquis" (10)

Or, pour un organisme de formation, ne serait-il pas souhaitable de savoir comment cette personne va être capable d'apprendre, comment va-t-elle progresser ? Nous avons vu dans les textes historiques que ceci était pris en compte par la passation répétée du test "TOUR".

Les résultats d'un test, trop souvent figés, n'ont aucune vie sauf qu'ils demeurent inscrits sur un dossier qui ne tiendra aucun compte de ce que la personne peut faire pendant les années à venir. Ils résultent de l'hypothèse sous-jacente qu'ils sont la juste représentation de ce qu'est la personne : or, de cela, rien n'est moins sûr. Qui peut dire, sauf à se fier aux statistiques sur lesquelles sont bâtis les étalonnages, que les résultats sont représentatifs de la personne ? Le fonctionnement de celle-ci peut avoir été minimum ou maximum, il n'est pas possible de le savoir.

Avec des mesures de ce type, le mode de sélection ne peut être qu'exclusif : seuls sont retenus ceux qui sont pensés capables de suivre avec succès ce qui est prévu pour eux comme séquence de formation,

10. VERNON P.E. Intelligence and cultural environment. Londres. 1969 cité par PASQUIER D. in "L'éducabilité à l'A.F.P.A. : perspectives et premiers résultats". *Education Permanente*, n° 100/101. Supplément AFPA, 1989, p. 94.

"le système éducatif, sensé apprendre à apprendre, ne retient que ceux qui savent déjà et qui, comme tels, maîtrisant les codes, sauront sans peine ce qu'ils apprennent". (11)

Les candidats ne sont pas dupes quand, après ne pas avoir pu obtenir la formation qu'ils espéraient, ils sont réorientés par les psychologues du travail : pour eux la réalité est qu'ils n'ont pas été bons pour apprendre le métier qu'ils souhaitaient apprendre. *L'orientation, dans ce cas, devient une trajectoire venant d'un échec pour aller vers un autre échec*, ils sont cause de défection à la convocation d'entrée. L'orientation subie est vécue comme un atteinte à la liberté de l'individu qui souhaitait se former et qui ne le peut car l'organisme de formation ne peut lui fournir ce qu'il souhaite.

La sélection demeure bien présente "même maintenant dans les sections pré ou péri quelque chose, la logique est celle de la sélection : on travaille avec la finalité d'entrer en stage ce qui amène à faire du sur-booking pour avoir juste le nombre au moment du couperet" (ENT. 10), et la sélection fonctionne dans les sections qualifiantes dans la mesure où "ma progression est pensée pour les moyens des sélectionnés, je suis obligé, si je veux suivre mon programme de sélectionner, et les moins bons des sélectionnés sont de fait re-sélectionnés par le rythme de la progression" (ENT. 16).

Actuellement, l'A.F.P.A. utilise autrement encore la sélection dans les systèmes plate-forme et autres lieux

11. DEFOIS G., Les défis de la formation, H.S.F. Paris, 1990, p. 66

d'accueil antérieurs à l'entrée réelle en formation : le stagiaire comprend difficilement -car le psychologue du travail a du mal à le lui expliquer- ce que vient faire cette sur-sélection alors qu'il a déjà été reçu, évalué, entretenu... Là encore, le problème n'apparaît que pour ceux qui ne peuvent pas entrer ou qui doivent réviser plus souvent à la baisse qu'à la hausse leur projet de formation. "N'importe où je regarde, où je travaille, je sélectionne, et cela donne des grandes bouffées d'émotif tant aux candidats qu'aux gens de la maison, c'est pas aisé de gérer quand on est sélectionné ou sélectionneur" (ENT. 8).

Les psychologues du travail ou les moniteurs travaillent dans des procédures de sélection, parfois d'orientation, successives qui font que seuls les "capables de rentrer" dans le dispositif ou de suivre le rythme de formation sont retenus. Pour produire -reproduire- des professionnels le système est obligé de sélectionner et, de ce fait, il ne peut y avoir place pour une logique d'éducabilité : "ce serait hautement contradictoire de mettre en oeuvre une dynamique éducabilité dans un système sélectif, il n'y a pas de place pour deux systèmes quand l'un est totalitaire" (ENT. 45).

En excluant, en déployant tout le long du dispositif des procédures sélectives, l'A.F.P.A. s'est assurée un moyen rigoureux pour n'accueillir que ceux qui pourront traverser le système pour en sortir "capables de...". Restent les autres, mais leur place n'est pas dans un système élitiste. Pourtant, il ne faudrait pas oublier ce qu'écrivait ALAIN, en 1908 :

"S'il faut choisir, je choisis les esprits les plus rebelles, les autres n'ont pas besoin de moi".¹²

Le modèle est élitiste.

Seuls, les meilleurs passent la barre, les autres sont rejetés sans appel

"Notre enseignement est un effroyable gâchis. Il élimine, quand il devrait tirer le maximum de chaque élève. Trop préoccupé du petit nombre d'élèves qu'il choisit, il n'appelle pas les autres, il ne leur propose pas de formes alternatives de réussite... Au lieu de leur proposer un objectif dynamique qu'ils pourraient atteindre et pour lequel cela voudrait donc la peine, à leurs yeux, de s'obstiner, de "se défoncer" comme ils disent, on les dévalue, on les décourage".⁽¹³⁾

Pour répondre à sa mission, l'A.F.P.A. doit faire preuve d'efficacité immédiate ; pour cela, ne retenir que les bons pour le système proposé est un moyen économique pour acquérir de nouveaux contenus avec un minimum d'investissement de la part des moniteurs. Elle démontre son efficacité en formant de bons professionnels sans se demander si d'autres personnes avec un autre système de formation ne seraient pas également devenus de bons professionnels. Elle travaille en garantissant l'universalité par la rigueur (tous semblablement), avec une bonne puissance de travail (tous à la même heure).

¹² ALAIN, *Propos II*, coll. "La Pléiade", Gallimard, Paris, 1970, p.874.

¹³ PROST A, *Eloge des pédagogues*, Seuil, 1985, p.87

Première Partie.

L'A.F.P.A. travaille à l'adaptabilité, dans le sens d'être adapté à... Les formés sont aptes à tenir un poste de travail.

Ce mode élitiste permet l'homogénéisation, rêve de tous les enseignants : "tous semblables dès le départ, tous semblables à la fin" (ENT. 26). Mais c'est un rêve, et "plus nous allons, plus c'est difficile d'avoir un groupe homogène" (ENT. 30). Enseigner devant un groupe homogène, c'est à dire être en position de speaker, est plus simple dans ce cas, nous pouvons seulement nous interroger sur l'homogénéité de la classe de l'instituteur qui, comme chacun le sait, n'a pas réussi à enseigner correctement avant que les classes ne soient récemment regroupées par niveau. Comme les candidats sont de plus en plus différents, il importe de sélectionner au mieux pour arriver à cette unité espérée qui permettrait d'augmenter l'efficacité de la formation en facilitant l'enseignement.

Pourtant, cette uniformité risque de se transformer en ghetto : regrouper n'est pas forcément une bonne solution, regrouper entre eux les faibles en mathématiques pour leur faire faire assidûment des exercices de cette discipline risque de développer une pédagogie de l'enfoncement : "tu es nul en français, tu vas faire du français". Se retrouver dans la situation d'échec antérieur n'est pas nécessairement gage de réussite soudaine et subite, et pourtant, il y mettra de la bonne volonté. Regrouper les individus de façon homogène n'offre pas

nécessairement de grandes possibilités de créativité : si tout le monde est semblable, le groupe sera pauvre et le restera beaucoup plus naturellement qu'un groupe où la diversité sera d'échanges.

Mais un groupe sélectionné, homogène ne doit pas connaître l'échec, or il y a des échecs, et cela depuis bien longtemps : la création des commissions de renvoi puis de réorientation sont bien la preuve de l'existence de l'échec, cela voudrait-il dire que quelque chose ne fonctionne pas dans le système ? Est-ce la faute des psychologues du travail, des moniteurs, du stagiaire ? Alors, des questions se posent. L'échec serait dû au moniteur : ou bien il a été mal sélectionné lui-même, ou bien sa progression n'est pas bonne. L'échec serait dû au stagiaire : il n'est pas assez motivé, le niveau baisse, mais n'a-t-il pas été sélectionné au cours des procédures habituelles ? L'échec serait dû aux psychologues du travail : c'est facilement l'affirmation la plus couramment usitée pour répondre à l'échec, c'est sans doute celle qui évite d'avoir à se poser des questions institutionnelles car cela remettrait en cause l'image qui est véhiculée à l'interne : "nous sommes capables, nous sommes ceux qui faisons depuis le plus longtemps" (ENT. 15). Cette image de valeur, de force, de savoir-faire est incompatible avec l'échec, aussi la tentation de cacher devient tentative de cacher l'échec : des stratégies sont déployées pour cela, sans doute faudrait-il s'interroger, à juste titre, sur la demande tellement pressante à propos de la psycho-

pédagogie ou sur la demande de présence des psychologues du travail dans les centres de F.P.A.. L'image institutionnelle est bâtie sur le qualifiant et quand on entre en stage à l'A.F.P.A., on est assuré d'en ressortir avec une qualification.

123 - Le modèle du "prêt à enseigner".

La population sélectionnée est ainsi prête à être enseignée : comme ils sont les meilleurs, ils sont capables de rentrer dans une logique d'enseignement.

Les outils de la transmission.

L'A.F.P.A. vit dans une logique du savoir à transmettre à partir d'un modèle technique. Pour cela a été élaboré un système au sein duquel l'enseignant est interchangeable, dans sa spécialité, n'a-t-il pas été recruté comme son collègue sur les deux principes de base : "quand je possède une technique, il est décrété que je sais l'enseigner" (ENT. 26).

L'enseignant dispose de la *progression pédagogique*, ensemble didactique hautement élaboré qui présente et précise tous les apprentissages à réaliser. Une question demeure : la confusion à propos du mot progression pédagogique, car, si la progression est bien de la didactique, ce n'est aucunement de la pédagogie, même si elle peut se révéler être une aide pour l'enseignant dans son travail quotidien. Cet ensemble de document fait de

l'enseignant un transmetteur linéaire de savoir, même si des précautions sont annoncées : "la progression n'est qu'un guide que l'enseignant pourra adapter..." (ENT. 2). Dans la réalité la prégnance de la progression est grande et il est fort difficile pour l'enseignant de sortir de l'application prévue, le temps est tellement court qu'il ne peut courir le risque de s'écarter de ce qui est prévu sous peine de n'avoir pas le temps de tout faire.

Et puis une telle progression est une sécurité pour l'enseignant : "il y a tout dedans, il y a les questions et presque les réponses à donner" (ENT. 31).

Cette progression est *gage d'unité* : tous seront formés de la même façon, pour tous le même contenu. Le contenu est l'épine dorsale du système : l'homme qui apprend ou l'homme qui enseigne n'a de vie que par le technique, c'est là le lien, liant qui fonde l'existence de chacun. Un contenu identique présuppose que tous aient les mêmes bases scolaires, professionnelles, et les mêmes structures mentales dans leur fonctionnement quotidien, cela est vrai tant pour le stagiaire que pour l'enseignant. Même si cela n'est pas certain, l'homogénéisation des contenus préexiste aux stagiaires. L'A.F.P.A. pense les contenus avant d'avoir trouvé les stagiaires, ce qui fait que certains stages ne se remplissent pas et des questions restent désespérément sans réponse. Dans la réalité et à force de penser contenu, celui-ci est devenu la finalité et non plus le moyen de... Le contenu est devenu

en même temps moyen d'acquérir la technicité indispensable et les modes de raisonnement qui feront que le stagiaire pourra s'adapter à d'autres situations que celles de son apprentissage. Là aussi, il y eut rigidification, l'A.F.P.A. n'a conservé que la partie apparente du contenu en oubliant que la formation n'est pas qu'apparence.

La logique de la transmission.

Dans sa logique d'apprentissage l'A.F.P.A. s'efforce de transmettre le savoir indispensable en un temps toujours trop bref et, pour ce faire, elle préconise *une transmission du geste* (même si maintenant le geste n'est plus uniquement celui du professionnel, la logique est restée la même).

Le manque de temps ne permet pas au stagiaire de toujours bien maîtriser ce qu'il est sensé retenir : a-t-il le temps de recourir à tout le savoir, tous les savoirs qu'il a acquis et qui constituent sa mémoire complexe ? *Prend-on le temps de regarder les capacités et les modalités d'apprentissage des stagiaires ?* "Nous devons transmettre une connaissance immédiate, un savoir directement utilisable" (ENT. 13).

Le savoir est segmenté en autant de séquences que cela a semblé nécessaire au concepteur, mais il n'est pas évident que le stagiaire dispose de la même rapidité de fonctionnement mental que le concepteur. Le système de

Première Partie.

fonctionnement est la transmission de savoir en direction de personnes qui sont "sensées" ne rien savoir du métier qu'elles sont venues apprendre.

La finalité est de créer, par transferts de stock, un savoir, le mieux organisé possible dans une tête vide, L'A.F.P.A. est (était ?) pour une stratégie de la tête bien pleine. C'est une politique du troc, remplacer de l'ignorance par du savoir comme le dit joliment Charles HADJI :

"au modèle de la transmission qui nous paraît encore toutefois toujours très présent dans les esprits et les propos, et qui repose sur des images archaïques de l'apprentissage, telles que celle du stock (apprendre, c'est empiler dans un espace vide) ou du troc (remplacer l'ignorance par la connaissance), se substitue progressivement ce que nous proposons d'appeler un modèle de l'émergence".(14)

Ils savent *par imitation, après une démonstration* : "je te fais voir, tu fais" (ENT.46). Mais qui sait s'ils ont compris : "ils savent faire par imitation, mais ont-ils compris comment refaire autre chose ?". Souvent, l'impression est qu'ils savent par coeur, extérieurement, il y a une certaine cohérence. La démonstration a-t-elle jamais fait apprendre ? Reuven FEUERSTEIN, dans un article sur le L.P.A.D., cite ainsi Bandura : "The reason is that learning by imitation is considered one of the most

14. HADJI C. Pédagogies de la médiation. Lyon. Chronique Sociale 1990. p. 63

Première Partie.

effective ways of changing behavior". Et l'imitation reste la base, une clef de l'apprentissage : démonstration - répétition = apprentissage.

Il semble bien que les stagiaires soient capables d'apprendre mais uniquement dans la forme, dans une intégration immédiate, mais que quelques difficultés apparaissent dès qu'il s'agit d'exploiter les savoirs dans des domaines inconnus. "Les stagiaires de l'A.F.P.A. sont des gens bien, mais ce sont des ouvriers d'un seul geste" nous expliquait un chef de production d'une entreprise lyonnaise.

124 - Le modèle est apparemment cohérent.

Le modèle est fort, les professeurs fabriquent de bonnes progressions pédagogiques, de bons professionnels sont recrutés pour être de bons enseignants, enseignants uniques dont l'autorité repose sur la compétence : ils ont été sélectionnés sur celle-ci et la manifestent lors des démonstrations et des leçons. Il se pourrait que leur autoritarisme gêne quelque peu les stagiaires en les rendant dépendants et peu participatifs... Ils sont en possession de la progression pédagogique ("la bible" n'hésitent pas à dire plusieurs moniteurs..) pour enseigner de bons stagiaires.

Première Partie.

Les psychologues du travail recherchent les candidats pouvant bénéficier de cet enseignement, la fin de la formation est validée par un Examen de Fin de Stage (E.F.S.) qui atteste que le stagiaire est capable de..., qu'il a acquis une bonne qualification professionnelle de premier niveau ; qu'il possède les qualités gestuelles et techniques lui permettant de rendre dès son embauche les services exigibles d'un ouvrier professionnel de cette catégorie.

Tout est en place pour que le système fonctionne. Il n'en reste pas moins que c'est un modèle de l'immédiateté. La rigidité du système fait que l'on travaille dans une logique de production (re-production) immédiate et non une logique d'exploitation qui facilite la modification que l'homme doit faire tout au long de sa formation : l'exploitation va au rythme de l'homme, la production est régie par des lois qui sont extérieures.

125 - La critique du modèle.

Ce modèle possède aussi des inconvénients et il peut être critiqué : il enseigne des certitudes, faites pour trouver la solution à un problème et la tentation est grande de valoriser la réponse et non la démarche de résolution du problème. Mais les certitudes n'empêchent pas le modèle d'être celui du miracle espéré : car, sans avoir vérifié les capacités d'apprentissage du stagiaire quelle

autre attitude que celle de l'espoir, "avant, j'étais contraint de prier" (ENT. 17) confiait sous forme de boutade un moniteur.

Ce modèle est un modèle EXOGENE, il n'est pas mobilisateur : peut-il mobiliser les moniteurs qui reçoivent leur progression de l'extérieur, les équipes de directions dont la tentation est de fonctionner avec les parapluies ouverts, les psychologues du travail qui peuvent se retrancher derrière des normes et des lois "circularisées" pour refuser l'entrée en stage à quelques candidats ?

Un tel modèle, vécu dans de telles conditions ne peut être qu'apparemment efficace, dans le court terme. Même si cette seule finalité est bénéfique pour certains (A.F.P.A. et services publics divers) il n'est pas certain que, pour ces mêmes instances, cela soit encore efficace à moyen terme.

La critique des pédagogues et des psychologues.

Face à ce modèle, les psychologues du travail et les moniteurs sont inquiets, et ils se posent un certain nombre de questions.

Le système n'est pas économique, même si de réels efforts sont faits depuis quelques années pour prendre en compte les acquis et les compétences des stagiaires, c'est une démarche encore bien hésitante. Il fonctionne encore assez souvent selon la politique de la "tabula rasa", considérant que les stagiaires ne savent rien. Comment

oser affirmer cela devant des adultes qui ont travaillé plusieurs années dans des entreprises avant de connaître le chômage ? Ou face à des jeunes qui, s'ils n'ont pas la culture dominante, ont la leur que nous ne savons lire en référence à nos normes ? De même le système ne tient aucun compte des acquis collectifs, tout est ramené à une seule personne. Comment quelqu'un qui a travaillé sur un chantier pourrait-il n'avoir aucun acquis collectif ? Là encore, le système ne tient pas compte de cela, car que faire de ces acquis, encore faudrait-il être en mesure de les identifier ?

Devant de telles situations, le modèle s'avère frustrant. "On voit bien ce qu'il faudrait faire, mais jamais on a le temps de le faire" (ENT.14). Souvent, il faudrait que le stagiaire ait le temps d'élaborer son projet, c'est à dire d'en préparer la réalisation et non seulement rester à un souhait et cela ne peut être conduit à bien, faute de temps, de moyens (présence des psychologues du travail par exemple pour travailler avec les moniteurs).

Parfois, il est frustrant de voir que les stagiaires pourraient "décoller", et il faut -sous prétexte de progression- revenir à la triste réalité ; ils apprendront ce pour quoi ils sont là, mais ils n'auront pas acquis un mode de raisonnement qui avait surgi tel jour à propos de telle application ou discussion. "On se limite à la névrose d'échec" (ENT.21). Dans de telles situations, Karl POPPER propose des solutions expéditives :

"J'ai constaté que seuls les êtres qui avaient un certain don, ce n'est pas à proprement parler un don intellectuel, mais un rapport intérieur avec les enfants, pouvaient être de bons maîtres. Et beaucoup d'enseignants sont en quelque sorte prisonniers de l'école, ils s'y trouvent malheureux, mais ne peuvent plus en sortir. J'ai émis une proposition toute simple : il faut faire à ces gens, qui ne sont pas plus mauvais que d'autres, des ponts d'or pour qu'ils puissent s'en aller ; et alors viendront à leur place des jeunes gens dont certains seront des pédagogues nés".⁽¹⁵⁾

Il est presque impossible de se sortir de ce moule où chacun a été formé, où la force des autres (moniteurs ou psychologues du travail) et les forces de l'A.F.P.A. maintiennent si facilement les uns et les autres. "La force du système, c'est qu'on a été tellement bien formé qu'on ne peut plus sortir" (ENT. 7). Cela apparaît aussi dans d'autres domaines ; ainsi, malgré les possibilités d'un centre de ressource ouvert à tous au sein d'un Centre de F.P.A., des moniteurs ne peuvent envoyer leurs stagiaires suivre des séquences de formation alors qu'ils disent que les stagiaires en auraient bien besoin. La force, la pression sont trop fortes pour que chacun puisse prendre sa liberté d'action : le système est très fort... et psychologues du travail et moniteurs en ressentent bien les effets pervers, d'où des attitudes de mise en congé intérieur.

15 LORENZ K. et POPPER K. L'avenir est ouvert. Flammarion. Paris. 1990. p. 144

Les moniteurs et les psychologues du travail vivent très mal aussi cette habitude de la maison de ne s'occuper que des problèmes de formation, *le technique est roi*, le reste ne la concerne pas. Sans doute faut-il comprendre ainsi l'extraordinaire réponse d'un responsable de la Direction des Ressources Humaines à un Chargé de Direction Responsable de Gestion qui avait eu la "mauvaise idée" d'affirmer que parfois des stagiaires arrivaient sans argent : "Mais enfin cela n'existe pas..." Quelle merveilleuse connaissance de la réalité !... Mais, si une telle prise de position est facile loin d'un stagiaire, c'est beaucoup plus délicat quand aucune leçon, aucune démonstration ne passeront tant que les problèmes vitaux et personnels ne seront pas réglés. Les moniteurs le savent bien, en vivant au contact des stagiaires.

La difficulté pour obtenir des réponses.

Et face à de telles situations, *c'est le silence*. "Où sont les normes, où sont les lois qui facilitent le travail des moniteurs ? ... Quelquefois, la circulaire arrive quand tu as fini l'action" (ENT. 23).

Une grave fracture s'est ouverte entre le terrain et les instances autres (Direction Régionale, assurément, mais bien plus avec les Centres Pédagogiques et Techniques d'Appui et la Direction de la Formation). Des moniteurs énoncent hautement -boutade- qu'ils ne savent même pas "à quoi ça peut servir un C.P.T.A. ?... Que veux-tu qu'ILS fassent, ils sont en

retard sur moi. Et en plus, je ne les ai jamais vu dans ma section depuis 10 ans que je suis ici" (ENT. 10). Ce grave divorce ne se réglera pas en quelques appels en forme de donner de l'appui "en tant que de besoin...", selon cette extraordinaire phrase qui permet de dire que l'on va faire, sans avoir à faire par la suite. Une telle situation est très grave, quelque part, le stagiaire paie cette fracture : que fait un psychologue du travail quand il voit ce qu'il pourrait proposer mais qu'il sait que ce n'est pas réalisable, tout en étant réaliste ? Il déconseille, ou il oriente vers un organisme autre. Comment pourrait-il ne pas avoir un regret au fond de lui ?

Les moniteurs se questionnent aussi sur *les échecs auxquels ils sont confrontés* "on fait des maths, du français, du dessin ? au bout de dix semaines, rien ?" (ENT. 15). Ils ne refusent pas de se questionner, ils sont prêts à se remettre en cause, ils veulent bien essayer de nouvelles choses, mais ils refusent de rentrer dans la logique : "tu as un problème, j'ai un outil, ils ne comprennent pas, on va améliorer la progression" (ENT. 39). Ils veulent bien faire des choses par eux-mêmes s'il y a urgence, mais par la suite, ils ne veulent pas être accusés de ceci ou cela : "on nous fait faire n'importe quoi, et après on nous accuse de ne pas avoir respecté les normes, non" (ENT. 27). Ils souhaitent des réponses, et non des discours, des intentions, et surtout, ils n'ont aucune intention de porter le chapeau : "je ne me sens pas responsable des échecs, ce n'est pas mon problème" (ENT. 27).

L'existence d'un malaise.

Toutes ces réflexions créent chez les enseignants et les psychologues un **MALAISE** qui existe aussi quant à leur formation, aux possibilités de réflexion qui semblent indispensables en travaillant avec des populations fragilisées.

Qu'en est-il de la situation des moniteurs et aussi des psychologues du travail ?

Cette possibilité qu'ils avaient d'être réunis chaque semaine (heure technique) par un membre de l'équipe de direction a pratiquement disparu du moins officieusement, sinon officiellement (confer les notes circulaires sur le sujet dans la partie historique). Certains diront qu'on n'y faisait rien, toutefois des échanges étaient possibles et cela était déjà en soi un temps fort pour éviter la solitude du moniteur de fond, "et puis, il y aurait beaucoup à faire, faire venir un psychologue du travail par exemple pour expliquer son travail" (ENT.39). Il semble qu'il n'y ait pas de stratégie de suivi systématiquement organisé : "une fois formé, on nous laisse aller" (ENT.35). L'absence de suivi génère facilement dérives et appauvrissements, sans qu'il y ait d'ailleurs volonté délibérée de le faire ; "je suis sensé enseigner ce que j'ai cru comprendre de ce que l'on m'a enseigné" (ENT.35). Mais qui le vérifie ? Des entretiens annuels sont demandés : "on ne s'intéresse même pas à ce que j'ai pu devenir" (ENT.23). Toute cette approche réflexive et personnelle, peut-être même pédagogique, est laissée aux bons vouloirs

de chacun et en plus, "il faudra qu'il reste de l'argent en fin d'année" (ENT. 35).

Beaucoup de moniteurs regrettent le *CONTROLE*, qui lui aussi a disparu depuis plusieurs années, sans qu'il soit bien possible de savoir pourquoi. "Le contrôle assurait une maintenance, même s'il était mal fait" (ENT. 31). Ce qui est remis en cause est bien plus la forme que lui donnaient les professeurs que le fond. Reprendre le contrôle, les moniteurs ne sont pas contre, sous réserve d'en faire une vraie discussion pédagogique sur la façon de travailler, d'enseigner, d'être en relation avec un groupe et non sur la lettre de la progression : "j'aimerais avoir quelqu'un qui vienne un jour enseigner à mon groupe et qui me regarde, ensuite, enseigner devant mon groupe" (ENT. 44). Certains voient dans cet abandon le désintérêt des instances pensantes à ce que peuvent dire les pédagogues à propos des enseignements qu'on leur demande d'assurer. Ce qui est certain, c'est que sans modèle et sans contrôle, des dérives se produisent, c'est fatal.

Des formations, il en existe et l'A.F.P.A. consacre argent et temps à la formation de ces agents. Comme il se doit la plus grande partie des formations est tournée vers les aspects techniques, professionnels. Des manques existent dans des créneaux où les carences ne se manifestent pas en public : la culture est le principal chantier qu'il serait important d'investir.

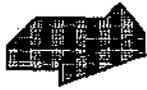
Les moniteurs, les psychologues du travail viennent se former et, dans la maison, une tradition existe de la formation en cascade, c'est le principe démultiplicateur cher à certaines circulaires. Or, "nous connaissons tous le célèbre principe de la phrase chuchotée à l'oreille de son voisin et qui chemine, au gré de déformations successives autour du feu de camp" (ENT. 34).

Cette méthode participe activement à l'affadissement de nombreux outils : que deviennent les concepts théoriques sous-tendant la mise en oeuvre de pages de tel outil d'éducabilité photocopiées hâtivement avant le début d'une intervention, ces pages étant prêtées par le collègue qui lui a eu la chance d'aller en formation...

Le paradigme émerge peu à peu, tout d'abord des textes, puis maintenant, de tout ce que disent les enseignants à propos de ce modèle, la difficile innovation dans un système pyramidalisé qui génère des attitudes de congés intérieurs, la sélection qui conforte l'A.F.P.A. dans un système élitiste, homogène, pour que se développe un enseignement prêt à enseigner, gage d'unité, de transmission de savoirs. Ce système n'est pas économique, il crée une rupture entre base et sommet ainsi qu'un malaise que les agents ont bien du mal à gérer.

Pourtant, et nous allons le voir maintenant, des stagiaires sont formés par des personnels qui travaillent en utilisant les éléments de ce modèle.

Partie 1



Chapitre 1

Chapitre 2

Chapitre 3

Chapitre 4

Chapitre 5

*Chapitre II - Les pratiques des agents de l'A.F.P.A. dans
le cadre du paradigme historique.*

Chapitre II -

Les pratiques des agents de l'A.F.P.A. dans le cadre du paradigme historique.

"Rien de glorieux dans l'éducation. Elle est une tâche. Pas de miracle : elle est une obstination. Et, contre la fatalité, celle des dons, celle des favorisés, celle des violents, elle est indignation tranquille. Au nom du juste juge. Et, perplexe devant le bégaiement insensé de toute cette histoire, elle est une intense curiosité de ce qui va venir, forme modeste et humoriste d'un amour des hommes, aujourd'hui assigné, - et c'est sa grande chance - à faire l'apprentissage de la pudeur".

Daniel HAMELINE.

Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine.
Odis. Sion. 1986. p. 128, 129.

- 1 - Les populations accueillies.
- 2 - La pratique des agents de l'A.F.P.A.
avec le paradigme historique.

Dans ce modèle, des stagiaires sont accueillis, et des personnels travaillent. Ceux-ci disant des choses de ceux-là, il est nécessaire de connaître les représentations sur les stagiaires pour les confronter au paradigme. Le modèle, proposé par Reuven FEUERSTEIN, du "Déprivé Culturel" semble pouvoir servir de référence pour mieux connaître cette population décrite par les enseignants et par les psychologues, ce modèle ne semble pas très éloigné de ce qu'ils disent à ce propos.

Après les représentations, nous regarderons ce que les enseignants et les psychologues vivent dans ce milieu, chacun séparément et ensuite ensemble, avec les inconvénients et les avantages qu'ils trouvent à ces modes de fonctionnement : alors seulement, nous serons en mesure de définir le paradigme.

Première Partie.

21- Les populations accueillies.

Les publics auraient bien changé ces dernières années, aussi, est-il intéressant de mieux connaître (qui est cette population et les représentations qu'en ont les agents de l'A.F.P.A. Nous présenterons, ensuite, le modèle du Déprivé Culturel de Reuven FEUERSTEIN comme grille possible d'analyse de cette population.

211 - La représentation des stagiaires.

Dans ce système, travaillent des psychologues et des moniteurs avec des stagiaires, et, à les entendre parler, ils ne sont plus comme ceux d'avant ; il semblerait même qu'ils ne soient plus sélectionnés selon les critères classiques.

Les représentations négatives.

La population qui entre en stage présente un certain nombre d'aspects négatifs, si nous croyons les représentations des interviewés : ainsi, bien souvent, ceux qui arrivent viennent déjà d'un autre stage tant s'est développée la "stagification" des populations fragilisées, ce qui leur donne un petit air blasé par rapport à ce qu'ils peuvent attendre de ce nouveau stage. S'ils sont là, ce n'est pas forcément dû à un choix délibéré de leur part, ils sont en attente pour autre chose, ils sont envoyés, vivement sollicités par d'autres instances.

Peut-être même qu'ils n'accordent pas beaucoup de valeur au stage qu'ils vont suivre, il y en a même qui ne sont guère intéressés. Mais ils sont là. De plus, la plupart des jeunes ont quitté le système scolaire en situation d'échec, et ils ont bien conscience de leur niveau : "ils se sentent démunis" (ENT. 22). Ce sont des stagiaires qui ont bien peu de moyens, ils ne savent pas lire très couramment, et guère de stratégie : "fais leur chercher le nom d'un garage dans un bottin.. oh les surprises" (ENT. 42). "Avec eux, les limites apparentes sont vite atteintes, et tu as peur." (ENT. 22). Ils n'ont pas de mémoire, pas de grille d'analyse pour organiser tout ce qu'ils voient, du moins ils sont organisés d'une certaine façon difficilement compréhensible. "Je les vois fonctionner à deux niveaux : un premier très affectif qui jaillit tout de suite et que je vois ; un second, bien plus profond qui les fait vivre avec des modes de fonctionnement que je ne peux atteindre directement" (ENT. 22). Ce sont de petits niveaux, des 5èmes, des 4èmes, mais en regardant de plus près, il est manifeste qu'ils ont des niveaux C.M.1 et C.M.2 avec un vocabulaire assez restreint. Les adultes ne sont souvent guère plus brillants : ils ont passé leur vie à travailler comme manoeuvre, sur des chantiers ou à l'usine, et, à part quelques uns ce qu'ils ont appris est bien loin. Globalement, la population n'a pas un niveau très élevé, alors que leur espoir se situe dans des professions qui demandent bien plus.

Des adultes sont accueillis, mais *sont-ce vraiment des adultes ?* Ils ne le sont pas forcément sur tous les plans. Comment pourrait-on être adulte quand on ne travaille pas encore, ou que l'on ne travaille plus. Souvent, de plus, ils sont adultes affectivement, mais sur le plan cognitif, ils sont restés comme des enfants, incapables de maîtriser, au niveau souhaité par le système, les opérations de base comme comparaison ou classification. Ne maîtrisant pas ces opérations mentales, l'adulte n'a pas de repères pour se structurer et pour structurer ce qu'il vit.

En outre, qu'ils soient jeunes ou adultes, *les connaissances du milieu professionnel sont mineures* : ou les jeunes y ont fait de brèves apparitions qui ne leur ont pas laissé de souvenirs impérissables (syndrome de l'échec professionnel s'ajoutant au scolaire) ou les adultes ont travaillé dans des conditions telles qu'ils n'ont pu en tirer une image valorisante pour eux-mêmes. Il n'est pas possible de tirer profit immédiatement de tout ce qu'ils ont vécu, de leur expérience professionnelle, car ils n'ont pu utiliser tous ces temps passés pour se structurer.

Quant à leur milieu culturel, il ne leur a permis d'acquérir un système de représentation pour décrire, expliquer, interpréter la réalité pour se la rendre explicite. Aussi, ont-ils souvent un système de relations

sociales assez peu étendu. Souvent assez rigides dans le peu qu'ils savent, ils ne peuvent ni s'adapter à des situations nouvelles, ni bénéficier des nouveautés. "Ils ne pouvaient évoluer, et la tentation aurait été de ne pas s'y arrêter, ils étaient comme figés" (ENT.26). Et bien souvent, ils sont en état de blocage, "il y a eu une coupure quelque part, mais on ne sait pas où" (ENT.7). L'impression qu'ils donnent est qu'il a manqué, à un moment donné, un maillon, et la chaîne n'existe pas : ils se retrouvent bloqués, en situation d'échec, avec une grande peur d'échouer ; parfois une telle attitude les ferait paraître idiots, alors qu'ils sont capables d'apprendre, mais ont trop peur d'échouer pour manifester la moindre velléité d'apprentissage. "Ils sont dans de telles situations qu'ils doivent vraiment re-donner un coup pour se remettre au plus petit travail intellectuel" (ENT.46). Outre qu'ils se fatiguent bien vite, il leur manque "les piliers de la sagesse, de la religion et de la culture" (ENT.22), ce qui fait que les stagiaires sont peu dynamiques, dé-structurés et même assistés, "il y a confusion entre droit et devoir, allez donc expliquer que vous avez droit à une formation professionnelle, mais que..." (ENT.22), surtout qu'ils entendent bien tout ce que l'on dit à propos de la formation, la seconde chance, etc...

Les publics reçus cumulent des difficultés sociales scolaires et professionnelles, en situation d'échec, ils se sentent écrasés et rejetés par la société : rupture, révolte, rejet, sont l'expression apparente de leur mode relationnel. Ils sont en retard, laissent tomber, ne s'accrochent pas et demandent du bout des lèvres des

Première Partie.

remises à niveau auxquelles ils ne croient sans doute guère. Leur non-insertion ou leur licenciement les mettent en rupture par rapport au marché du travail.

Les représentations positives.

Les stagiaires ne sont complètement ignares, ils ont des aspects positifs, mais ce qu'ils connaissent n'est pas ce qui est attendu et souhaité, car :

"tout enseignement et plus spécialement l'enseignement de culture, (même scientifique) présuppose implicitement un corps de savoir, de savoir-faire, et surtout de savoir-dire qui constitue le patrimoine des choses cultivées".⁽¹⁶⁾

Or, le stagiaire sait des choses, "mais je ne sais pas les utiliser" (ENT.46). C'est là un problème important que les bilans, entretiens divers s'emploient à résoudre : réussir à faire émerger les connaissances même si elles sont éloignées du référentiel qui est celui de la société dans laquelle ils vivent. "Le stagiaire n'est pas une terre inculte," (ENT. 8) affirmait un moniteur maçon.

Pleins de bonne volonté pour apprendre, ils se lancent parfois dans des impasses terribles, car ils ne voient pas tout, et ne maîtrisent pas l'ensemble des problèmes. Leur soif d'apprendre et leur habitude à réagir extrêmement rapidement les font s'enthousiasmer, s'enflammer rapidement, puis retomber dans l'abattement aussi vite à

16. BOURDIEU P. et PASSERON J.C. *Les Héritiers*. Editions de minuit. Paris. 1964. p. 76

Première Partie.

la première difficulté, "c'est pas simple de gérer en même temps le feu et le froid" (ENT. 36).

"Notre boulot, c'est d'aller chercher les possibles là où ils sont" (ENT. 21). Une stratégie spécifique et différente des habituelles doit être élaborée, il ne s'agit pas de s'adresser "au seul petit morceau qui m'intéresse moi, mais de m'adresser à un être dans sa globalité, pas tronçonné, et chercher" (ENT. 21). Faut-il rappeler ici cette anecdote à propos de Don Bosco établissant un contact avec un jeune marginal : après l'avoir questionné sur ce qu'il savait faire et devant les réponses toujours négatives, Don Bosco lui demanda s'il savait siffler, la figure du jeune s'illumina d'un sourire. On parle maintenant de bilan, de positionnement pour trouver, faire émerger, mais la difficulté est celle du "mécanicien qui ne sait où est le levier pour ouvrir le capot : il risque de finir par dire que vraiment la voiture est morte" (ENT. 42).

Pleins de bonne volonté, ces personnes ont effectué une démarche, elles sont venues, sans doute, en amont, quelqu'un a-t-il déjà posé vis à vis d'elles un regard, une croyance, d'une certaine façon, positifs, elles sont en route, reste à ne pas les décevoir, pour cela l'identification de leurs capacités peut être un excellent moyens de travail avec elles.

Mais combien il est "difficile d'y croire avec certaines personnes que je cataloguais niveau 5 bis, pour reprendre les normes" (ENT. 30). Cette tâche n'est pas aisée en plus de n'être pas habituelle,

Première Partie.

les psychologues du travail et les moniteurs sont là dans une logique balbutiante.

Tout ce qu'ils disent est que l'Autre est Autre et non pas différent, même si, apparemment les représentations ne sont pas très positives, regardées dans notre référent habituel. Les représentations données sont plus négatives que positives et nous pouvons essayer de rapprocher ces analyses du modèle de Déprivé Culturel, proposé par Reuven FEUERSTEIN.

212 - *Le DEPRIVE CULTUREL : un modèle pour un rapprochement.*

Dans l'ensemble conceptuel élaboré par Reuven FEUERSTEIN a été créé le mot "déprivé culturel" pour expliquer ce qu'est un être en situation de rupture par rapport à son milieu. Les représentations énoncées par les psychologues du travail et les moniteurs ont des accents identiques, aussi il semble nécessaire de regarder ce que recouvre ce concept, qui pourrait fournir des éléments pour l'approche du paradigme..

Pour Reuven FEUERSTEIN, le déprivé culturel est un être qui n'a pas bénéficié d'une médiation suffisante au moment où celle-ci était nécessaire : il a manqué d'expérience d'apprentissage médiatisé (E.A.M.).

*Les causes et effets de l'absence d'Expérience
d'Apprentissage Médiatisé.*

Les causes de ce manque peuvent venir de l'environnement. La pauvreté du milieu socio-culturel, l'insuffisance de culture ne facilitent pas la mise en relation avec des stimuli suffisamment pertinents et nombreux pour aider à une structuration de la personne. Ce peut être la *personne elle-même* qui, pour des raisons organiques, génétiques, neurophysiologiques n'a qu'une faculté de réponse limitée, les parents peuvent alors ralentir leurs efforts et se décourager devant, par exemple, une hyper-activité qui rend toute médiation délicate. Le lien parent-enfant est alors détérioré et l'enfant ne peut bénéficier de la médiation qui aurait pu s'instaurer. Toutes ces conditions ne déterminent pas le retard en soi, elles ne produisent pas systématiquement le retard,, elles sont dites causes distales, mais "si une cause distale devait déclencher un manque d'E.A.M., comme c'est probable que cela arrive le résultat sera un fonctionnement rabougri".(17)

L'absence de médiation provoque des états peu favorables à la personne. Privé de médiation, il ne réussit que difficilement à s'intégrer dans sa culture, les modèles

17. JENSEN et FEUERSTEIN. *The Learning Potential Assessment* YALE University. May 1980. In PASQUIER (D.) Traduction inédite.

culturels, les valeurs, les attitudes des générations antérieures ne lui sont pas accessibles, il ne perçoit pas sa propre culture au travers des différents contacts qu'il a avec l'extérieur, celle-ci lui reste inconnue, elle ne pourra s'enraciner et se développer par la suite. Privé de liens avec ses racines culturelles, il ne sait apprendre au contact de son environnement ou de stimuli nouveaux ; il reçoit les informations mais ne dispose pas des structures cognitives nécessaires pour associer, organiser, intégrer et relier ces diverses informations. Il ne peut que manifester de faibles dispositions à l'apprentissage ; bien sûr cela risque de se traduire par des difficultés dans l'acquisition d'habiletés particulières. Ses capacités de modification, de changement face aux stimuli, aux expériences perceptives, motrices, affectives ou intellectuelles sont limitées. Les manifestations de modification sont lentes, pauvreté dans l'adaptation sociale et professionnelle, faible capacité à devenir impliqué, possibilité limitée de s'identifier, de se confronter aux impératifs sociaux. Peu modifiable, il peut être adapté à un seul milieu de vie, à une culture stable et familière. Mais s'il demeure en cet état, jamais il ne pourra se confronter au plus complexe, à l'inconnu, au neuf. Ne sachant pas comparer, il ne peut comprendre une situation nouvelle en la confrontant à ce qu'il sait déjà, la situation sera perçue comme nouvelle à chaque fois, sans lien avec les expériences antérieures

qui lui permettraient de l'identifier comme situation déjà rencontrée, il ne s'est pas constitué de mémoire complexe à laquelle il sait et peut faire référence. Ainsi, la répétition d'exercices de mathématique ou de français pourra rester sans effets s'il reste simplement confronté à une situation nouvelle qu'il ne comprend pas par absence des pré-requis indispensables, chaque exposition sera nouvelle et source des mêmes difficultés. Le déprivé culturel possède une expérience du concret, mais il lui manque le conceptuel pour une exploitation qui lui serait bénéfique.

Le déprivé culturel saisit le monde dans l'instant présent par un système de besoin peu développé, il n'éprouve pas la nécessité d'élaborer, de confronter avec les situations antérieures. Il répond d'une manière passive aux interactions avec le milieu, il enregistre tout simplement. Il reproduit, évoque passivement l'appris, le vécu, sans construire activement à partir d'éléments qui demandent la mobilisation des informations déjà en mémoire.

Malgré une exposition répétée à des stimuli, en dépit des expériences proposées, il n'en retire rien pour une efficacité accrue, il est incapable de se servir des expériences antérieures pour mieux comprendre les situations présentes. Face au monde, il est un consommateur mal-absorbant les informations transmises du monde extérieur.

L'état de déprivé culturel résulte de l'écart entre deux cultures, celle du déprivé et celle qui sert de référent à ceux qui déterminent cet état. Bien sûr, la seconde est celle qu'il importe d'atteindre car elle est globalement considérée comme meilleure.

Le déprivé culturel est "quelqu'un avec une capacité réduite à devenir modifié, c'est à dire à apprendre à s'adapter à l'exposition directe aux stimuli et au vécu des événements qui le touche directement" (18)

Les représentations des psychologues du travail et des moniteurs à propos des stagiaires les montrent comme déficients sur beaucoup de points, même si des éléments de chacun sont à exploiter, à condition de les avoir trouvés. Le concept de déprivé culturel de Reuven FEUERSTEIN permet de décrire assez bien ces personnes, et surtout d'envisager un certain style de travail avec eux.

Les psychologues du travail et les moniteurs n'avaient pas attendu ce concept pour travailler avec les stagiaires qu'ils recevaient.

18 JENSEN et FEUERSTEIN. The Learning Potential Assessment. YALE University, May 1960. in PASQUIER (D.) Traduction inédite.

22 - Le travail des agents dans ce modèle.

Dans ce système, travaillent des psychologues et des moniteurs, dans une situation qui n'est pas très simple pour eux, ils travaillent avec des stagiaires, sans réponse de l'A.F.P.A. face à leur engagement personnel fort.

221 - La situation dans laquelle les moniteurs travaillent.

En ce moment avec les populations accueillies, ils se trouvent, souvent, confrontés à des situations d'échecs, où ils n'arrivent à rien, et, parfois les résultats, à la fin des stages sont même moins bons qu'à l'entrée, ce qui pose quand même problème. "On arrive à des situations bloquées, de rejet, d'entêtement, j'arrivais à répéter plusieurs fois, et rien, rien" (ENT. 27). Beaucoup de moniteurs ont compris la situation. "Je voulais leur donner des moyens, en partant du concret, c'est ce qu'on m'a appris, je faisais tourner devant eux, à l'extérieur, je les empêchais, en fait, d'intérioriser ce que je proposais, je ne les laissais pas projeter de relations virtuelles. Et pourtant, j'avais un tas de trucs plus pédagogiques les uns que les autres, je démontrais à l'extérieur et rien à l'intérieur" (ENT. 7). Beaucoup d'efforts sont ainsi développés chaque jour par des moniteurs qui essaient désespérément de faire... Cependant, on ne peut pas dire que les résultats soient à la hauteur de leur investissement.

Pour beaucoup d'enseignants, la situation personnelle n'est pas clairement définie et cela ne simplifie pas leur travail ; qu'ils soient en contrat à durée déterminée ou indéterminée, ils travaillent de plus en plus souvent sur des actions montées ponctuellement, trop rapidement pour des populations qu'ils ne connaissent qu'assez mal, même s'ils savent devoir s'adapter, quelques aides leur seraient précieuses. Ils travaillent dans une situation considérée comme en miettes : "tu travailles, mais tu ne sais pas trop à quoi sert ce que tu fais" (ENT. 13). L'urgence des réponses à donner, suite à des commandes externes, n'arrange pas la cohérence d'un système suffisamment complexe naturellement.

Les moniteurs se posent des questions sur les finalités de ce qui leur est demandé pour les stagiaires qu'ils accueillent. Ils essaient bien de préparer, remettre à niveau, orienter, "bilaniser", mais cela sert à qui et à quoi. Ils essaient de faire au mieux toutes ces actions, en espérant sincèrement qu'il en restera quelque chose pour le stagiaire : "c'est lui l'important ; il faut se dire que l'on travaille avec un stagiaire, et pour lui, ça remonte" (ENT. 18). Plusieurs se positionnent franchement pour travailler avec ceux qui sont à la marge et qui n'ont aucune chance -pratiquement- de pouvoir rentrer à l'A.F.P.A. "mon projet est justement, et depuis que je suis rentré, de travailler avec ceux qui sont à la marge" (ENT. 17).

Au sein de cette situation, ils essaient d'être le plus proche possible des stagiaires, en adoptant une attitude d'écoute, pour, parfois des résultats en dessous des espoirs.

222 - La situation dans laquelle travaillent les psychologues.

Nous l'avons déjà mentionné dans l'étude des textes, le psychologue ne sait s'il travaille pour ou à l'A.F.P.A.. Outre cette situation qui perdure, la sélection par élimination qu'il pratique auprès des candidats, "pour certaines spécialités, nous éliminons 80 % des gens qui s'adressent à nous " (ENT.17), ne garantit pas pour autant l'adaptation du candidat aux structures de formation dans lesquelles il souhaite entrer. Le psychologue est sollicité par l'appareil de formation surtout quand il y a une difficulté quelconque, et il faut bien le reconnaître, rarement quand tout va bien ; ce mode de fonctionnement, s'il n'est pas propre aux psychologues de l'A.F.P.A., n'en est pas pour autant facile à vivre. Situé à une position charnière interne-externe, il subit la pression de part et d'autre ; tout comme son collègue enseignant, les actions nouvelles, les orientations prioritaires le poussent dans des activités pour lesquelles il n'a pas nécessairement une compétence immédiate. Ainsi, au cours de son histoire, le psychologue, peu à peu, se trouve engagé sur le chemin de la pédagogie, de la collaboration

avec les enseignants, certains se questionnent vraiment sur ce fait.

223 - *Le travail commun des psychologues et des pédagogues.*

Historiquement, ils ont une longue histoire de travail en commun (voir historique dans le chapitre précédent).

Plus précisément, la collaboration des deux est fille des P.J.D.E. (Préparatoire Jeunes Demandeurs d'Emploi), de la séquentielle, des S.O.A. (Session d'Orientation Approfondie), des E.N.C.P. (Evaluation des Niveaux de Compétence Professionnelle), de la modulaire, etc...Par contre sur cette histoire et sur les fruits de cette collaboration, nous n'avons pu trouver que fort peu d'écrits, pourtant, une importante proportion du temps de travail des psychologues est utilisée à ce travail commun depuis bien longtemps. Dans les interviews, peu de choses, les psychologues du travail ne disent rien et les moniteurs pas grand chose, certains allant même jusqu'à affirmer : "le psychologue du travail ? je ne l'ai jamais vu dans ma section" (ENT.46). Car, depuis aussi fort longtemps, les psychologues du travail cherchent du temps : "on les fait courir derrière l'urgence" (ENT. 20), "voilà vingt ans au moins qu'ils ont trop de travail, alors, ils sacrifient" (ENT. 30). Force est de reconnaître que le travail impose des choix et que parfois, la sélection

pour le remplissage des sections prime le reste. Historiquement, ils auraient dû travailler ensemble.

Cette collaboration a pris peu à peu le nom de suivi psychopédagogique, et pourtant ce mot n'est pas énoncé naturellement : "un mot que je connaissais pas" (ENT.1), "le suivi psychopédagogique, je n'en ai jamais vu encore à l'A.F.P.A.." (ENT. 39). Plusieurs expriment ce suivi comme un reliquat de la commission de réorientation : "c'est le nom de SOS-psycho-Pompier" (ENT.23), le psychologue du travail essaie, dans ce genre d'exercice de faire en sorte que la ré-orientation se passe le mieux possible pour le stagiaire, mais ce n'est pas à vrai dire un travail d'équipe. Un autre questionnement est que le suivi existe bien mais qu'il n'y a, en fait, ni psychologue, ni pédagogue : "moi, je suis psychologue du travail et ce n'est pas en lisant trois livres de X et en faisant un stage que je serais pédagogue, c'est de l'usurpation institutionnelle" (ENT.19). En posant ainsi le problème, les moniteurs ne sont pas loin d'avoir la même difficulté : ils sont formés à transmettre un savoir, sont-ils formés à la pédagogie ? Alors, ce temps de suivi est sans doute institutionnellement intéressant à exprimer officiellement. La réalité est autre.

Tout n'est pas pour autant réglé.

Cette collaboration, ce travail commun suscite des problèmes et des avantages. La première difficulté est la méfiance ou la confiance entre les deux membres de l'équipe de suivi psycho-pédagogique : qui a le pouvoir ?

Le psychologue du travail dit clairement qu'il a plus ou moins confiance dans ce que dit le moniteur quand il s'agit de réaliser une synthèse ou un bilan à propos d'un stagiaire. Par contre, le moniteur affirme craindre le pouvoir du psychologue du travail quand il décide en fonction des tests, taisant tout ce qui a pu être échangé auparavant : "on faisait un bilan avec tout ce qui c'était passé durant tout le stage et le psychologue du travail décidait après les tests" (ENT. 16). Il n'y a pas échange mais juxtaposition de point de vue le plus souvent centré sur ce qui a été produit et non centré sur une personne qui a un projet, car pour parler de celui-ci, encore aurait-il fallu connaître autre chose que les acquis de celle-la. Le rapport instauré est bien plus souvent échange-méfiance que cohérence-confiance ? Un autre point de friction est généré par la venue du psychologue du travail dans la section, dans le local du moniteur. Or, il n'y a pas de réciprocité institutionnelle et, qu'il le veuille ou non, le psychologue du travail est perçu comme un voyeur : "Quand il vient, il a une perception épisodique de la réalité" (ENT. 14). Outre le clin d'oeil à un point de la théorie de Reuven FEUERSTEIN, il faut constater la vérité quant au temps de cette affirmation.

Ce mode de fonctionnement présente cependant quelques avantages.

Le pédagogue peut profiter de la venue du psychologue du travail pour prendre un peu de recul et regarder vivre certains de ses stagiaires avec un autre oeil, car en vivant en permanence avec eux, il se peut qu'il perde de

vue des aspects vitaux de leur évolution. "Je ne peux pas être dedans et dehors" (ENT.41). Pour le psychologue du travail, l'intérêt se situe au niveau du recueil de l'information, des renseignements qu'il peut réutiliser par la suite pour améliorer ses critères de sélection. Un autre avantage pour le psychologue du travail est qu'il travaille avec plusieurs moniteurs, il est bien obligé de mettre en oeuvre une certaine souplesse, par contre le moniteur voit toujours le même psychologue du travail.

Qu'ils travaillent séparément ou ensemble, pédagogues et psychologues ont le désir de travailler mieux.

224 - Ils souhaitent améliorer leurs pratiques pour encore mieux répondre aux attentes.

L'ensemble des interviewés s'accorde pour dire que des réponses aux nouveaux problèmes, il n'y en a pas : "j'ai l'impression que l'A.F.P.A. me paie pour gérer cela tout seul, bien qu'elle me demandera, un jour, des comptes..." (ENT. 40). Pas de réponses pour tous ceux qui sont exclus du dispositif, même si chacun s'efforce de faire en sorte que la rencontre avec un demandeur de formation serve à quelque chose. De même, dans ces actions nouvelles, psychologues du travail et moniteurs se saisissent de la réalité de l'Autre, mais la réalité est celle de la maison. Le système devrait être attentif aux nouvelles réflexions pédagogiques, car se développent, actuellement, à la marge, des actions qui ne

sont ni connues, ni suivies. Tel psychologue du travail utilise, sans le marquer dans son dossier "parce que c'est interdit" (ENT.9) d'autres épreuves que les standards -classiques- maison. Où sont les réponses sur tout le champ du cognitif ? Où sont les réponses sur les problèmes de pédagogie en individualisation ? Où sont les ensembles conceptualisés d'où sont issues les plateformes tertiaires ou autres ? Ce silence est insupportable pour ceux qui sont, quotidiennement, en contact de travail avec les stagiaires : ils ont une impression d'abandon, soit, mais surtout, une mauvaise impression que l'ON se moque d'eux. Ce n'est pas forcément une ambiance idéale pour restaurer des contacts qui semblent souhaités par ailleurs.

Les réponses renforceraient l'engagement des agents : "Des réponses, ça validerait ce que l'on fait, de toute façon, dans la clandestinité" (ENT.9). Certains se sont lancés dans des actions, en partant de théories ou d'expériences qui sont connues sur la place publique, ils aimeraient bien trouver explication et réconfort par des discours officiels : entendre valider son engagement personnel est bienfaisant. En s'engageant sur des actions nouvelles, certains ont délibérément rompu le rythme classique de leur enseignement, il leur a fallu refaire seul des progressions, des exercices : "nous avons dû nous débrouiller par nous-mêmes" (ENT.9). Ce fut, pour eux, source de découvertes et d'une richesse certaine, il y a des moments où "on souhaiterait bien que ce qu'on a fait devienne aussi source d'une certaine richesse" (ENT.5). Cet inves-

tissement, ces heures passées à préparer, "des samedis matins entiers" (ENT. 13) leur semble devoir être reconnus, ce n'est pas vindicatif, mais ils trouveraient là reconnaissance à des travaux auxquels ils n'étaient pas tenus, mais qu'ils ont fait avec passion, la passion de ceux pour qui ils mettent cela en oeuvre : "moi, j'aime dialoguer avec des demandeurs de formation, c'est passionnant" (ENT. 10).

Certains se sont engagés sur des chantiers dépassant largement le simple apprentissage en y incluant les problèmes de développement des stagiaires pour qu'ils se forment et se transforment pour être à même par la suite de réutiliser ce qu'ils ont appris. Ils ont un projet pour les stagiaires, comme KANT en propose un aux parents : "On ne doit pas élever les enfants d'après l'état présent de l'espèce humaine, mais d'après un état meilleur, possible dans l'avenir, c'est à dire d'après une idée de l'humanité... Les parents n'élèvent ordinairement les enfants qu'en vue du monde actuel... ils devraient, au contraire, leur donner une éducation meilleure afin qu'un meilleur état pût en sortir dans l'avenir".

Ils travaillent ensemble, plus précisément côte à côte, sauf en de rares exceptions où des équipes existent vraiment. Un psychologue du travail résume très bien la situation de ce mode de fonctionnement théoriquement à deux : "on n'avait pas de démarche d'équipe, il n'y avait

pas beaucoup de collaboration entre pédagogue et psychologue du travail, c'était un mode de fonctionnement très traditionnel pour nous qui travaillions avec des P.J.D.E. (Préparatoire Jeunes Demandeurs d'Emploi), on voyait les gens en entretien au début, on discutait un peu avec les pédagogues, on se faisait de petites synthèses, et on voyait le stagiaire à la fin pour l'orientation" (ENT.24). C'est sans doute là une description très classique d'une démarche de style suivi psychopédagogique.

...

Globalement, il est difficile de dire que l'enthousiasme pour ce mode de collaboration soit énorme, (et pourtant son existence a plus de vingt ans d'âge, comme quoi, au sein de l'A.F.P.A., les habitudes sont difficiles à ancrer ou à supprimer).

Ce modèle aurait pu continuer de vivre sans avoir à se poser trop de questions, bien organisé de l'intérieur, avec des psychologues du travail qui sélectionnent une bonne population pour des moniteurs, avec des agents qui travaillent en se posant des questions, certains allant même jusqu'à essayer d'aller plus loin, de créer des choses en investissant personnellement, tout cela aurait bien pu continuer...

Partie 1

Chapitre 1

Chapitre 2



Chapitre 3

Chapitre 4

Chapitre 5

*Chapitre III - Le PARADIGME éducatif historique de
l'A.F.P.A. : présentation synthétique.*

Chapitre III -

**Le PARADIGME éducatif historique de l'A.F.P.A. :
présentation synthétique.**

"En tous cas, sur le problème qui nous occupe, en y rêvant un peu, il apparaît que l'utilité de naviguer n'est pas suffisamment claire pour déterminer l'homme préhistorique à creuser un canot. Aucune utilité ne peut légitimer le risque immense de partir sur les flots. Pour affronter la navigation, il faut des intérêts puissants. Or les véritables intérêts puissants sont les intérêts chimériques. Ce sont les intérêts qu'on rêve, ce ne sont pas ceux qu'on calcule. Ce sont les intérêts fabuleux !"

Gaston BACHELARD.

L'eau et les rêves. Gallimard. Paris. 1972. p. 32.

Nous regrouperons notre analyse en quatre points : le travail en commun des pédagogues et des psychologues est un fait très ancien, depuis le commencement, la formation des adultes est centrée sur la primauté du technique par rapport à tout ce que peut être le non-technique, ceci au détriment de l'homme sélectionné quelque soit le discours institutionnel à finalité interne/ou externe, toutes ces forces sont agies au sein d'un modèle hiérarchique très pyramidalisé.

Première Partie.

Tout d'abord, depuis, 1956, les psychologues et les pédagogues sont amenés à travailler ensemble au travers de diverses instances que sont l'opération présence, le tiers temps du psychologue dans les sections préparatoires pour de jeunes demandeurs d'emploi, la présence à temps plein d'un psychologue au sein de l'équipe animant les formations séquentielles gros oeuvre, les équipes d'animation pour les Sessions d'Orientation Approfondie : une longue expérience et malgré cela beaucoup de difficultés exprimées sur ce mode de fonctionnement. Pourtant, l'A.F.P.A. présente cette spécialité comme l'un des points forts de son activité auprès des stagiaires.

Mais le pilier le plus fort est assurément le technique : la transmission d'un savoir est la finalité même de l'A.F.P.A.. Le technique règne en maître : tout est à son service pour réussir cette transmission de savoir vers un stagiaire d'une façon totalement linéaire, pour réussir à faire passer d'un état de non-savoir à un état de savoir, le tout se déroulant dans un temps donné en mettant en oeuvre la progression pédagogique fournie pour cela. Cette progression est gage, pour l'A.F.P.A. de l'unité des modes d'enseignement, par la transmission du geste, par imitation, par production, le pédagogue n'a pas à se poser de question. C'est la notion de prêt à enseigner et même si des précautions verbales sont prises sur la mise en oeuvre de cette progression, la prégnance de ce modèle

est énorme auprès des enseignants, les limitant à des adaptations de détails.

Car comme corollaire à la technique fonctionne la sélection : depuis les origines, celle-ci détermine, comme nous avons pu le voir dans les textes présentés, les personnes qui entreront en stage. Comment l'A.F.P.A. peut-elle, en même temps, tenir un discours sur le droit à la formation, sur la nécessaire adaptation de son dispositif aux besoins des personnes s'adressant à elle, sur la place centrale donnée au stagiaire autour duquel tout se bâtit et continuer de sélectionner, même si les modalités sont devenues plus subtiles ? La finalité d'homogénéisation, indispensable à un enseignement prêt à enseigner est l'une des causes de rejet de beaucoup de personnes s'adressant à l'A.F.P.A. et que les services de psychologie refoulent, faute de l'indispensable souplesse du dispositif, par ailleurs appelée de beaucoup de vœux.

Pour tenir aussi parfaitement et depuis si longtemps un tel système, le mode de fonctionnement se doit d'être un système hiérarchique fort qui peut affirmer et ne pas faire. Si nous regardons les discours institutionnels, ils sont ambigus : les composants du paradigme ne peuvent que l'être ! Encourager la décentralisation des actions, pour en donner la responsabilité aux centres de formation professionnelle et demander que les initiatives passent par les structures ! Encourager les actions locales mais dans la cohérence nationale ! Demander aux moniteurs de se

responsabiliser sans leur donner de moyens! Demander aux psychologues du travail d'investir de nouveaux chantiers sans donner la moindre indication sur le comment faire! Comment encourager les réponses aux besoins des salariés et des entreprises tout en sauvegardant l'unité de la formation et des principes qui la sous-tendent, si ce n'est par cette phrase déjà signalée : "en tant que de besoin". En fait le modèle est verrouillé par une hiérarchisation de tout le système, et nous avons vu combien l'innovation n'était pas possible dans un tel système.

L'A.F.P.A. demeure sur une ambiguïté fondamentale : et le texte de 1945 est bien la première signification de cette dualité : contribuer à la reconstruction et résoudre les problèmes de chômage. Si l'A.F.P.A. n'est plus dans une problématique de reconstruction de la France, l'importance accordée au technique génère un style de modèle qui y ressemble fort. Le paradigme actuellement est sous l'influence du point de vue technique.

Dans le chapitre suivant, nous allons étudier les demandes nouvelles qui font apparaître que, justement, ce paradigme, en ce mode de fonctionnement, n'est plus totalement apte à répondre aux demandes.

Partie 1

Chapitre 1

Chapitre 2

Chapitre 3



Chapitre 4

Chapitre 5

Chapitre IV - Le paradigme confronté aux demandes et attentes nouvelles :

Chapitre IV - Le paradigme confronté aux demandes et attentes nouvelles :

"Un héritage n'est vivant qu'aussi longtemps qu'il peut être ré-interprété créativement dans des situations nouvelles. Or l'expérience dramatique de notre temps, c'est la conviction... que, pour la première fois, notre héritage culturel ne semble plus capable de cette ré-interprétation créatrice par projection vers le futur".

Paul RICOEUR.

Le conflit, signe de contradiction ou d'unité.

- 41 - Les demandes de la société.
- 42 - Les demandes des entreprises.
- 43 Le déplacement du regard.
- 44 - Le paradigme éprouve quelques difficultés à répondre aux situations nouvelles.
- 45 - L'apparition de l'outil.

Mais voilà que des demandes nouvelles apparaissent, certaines sont faussement nouvelles ou l'A.F.P.A. n'avait pas voulu trop les entendre, demandes de la société, des entreprises, des pouvoirs publics. Ces demandes déplacent l'accent mis uniquement sur le technique vers son corollaire, l'humain. A ce niveau, le paradigme ne sait plus répondre, le champ laissé vacant est occupé par la réapparition de l'instrument.

Quel est le chemin de la formation professionnelle durant ces quarante années ?

Historiquement, trois époques peuvent découper la formation.

Au tout début, une formation pure et dure, reproduction au sens de Bourdieu dans les Héritiers, sert à transmettre le savoir d'un moniteur à un groupe de stagiaires qu'il forme à son métier pour qu'eux-mêmes le mettent en pratique dès la fin de la formation. L'adéquation formation-emploi fonctionne de façon satisfaisante. Mais, rapidement, des exigences de polyvalence apparaissent : le moniteur doit former à une famille professionnelle, ce n'est plus un métier, mais une branche, un secteur. Le moniteur doit élargir le champ de ses propres connaissances pour répondre aux demandes des stagiaires et donc des entreprises. Et maintenant, d'autres exigences se manifestent, plus vagues, plus floues, on parle de compétences, de capacités, et la formation doit fournir cette culture plus élargie encore que par le passé, plaçant le moniteur dans une situation délicate où il est amené à enseigner un ensemble technique qui ne constitue pas nécessairement un métier mais permet à la personne d'acquérir des savoirs qui pourront être réutilisés par la suite.

L'évolution, actuelle, des demandes des entreprises et de la société va vers une formation à une époque et non forcément à un métier, les entreprises attendent une

sorte de culture de base qui n'est pas connue des futurs salariés. Augmenter la richesse de la personnalité rend capable de s'adapter à des situations nouvelles dans l'avenir ; la maîtrise des techniques de base de la communication, de l'expression facilite la possibilité de s'engager dans des formations à des technologies nouvelles à caractère transdisciplinaire. Les entreprises, la société attendent de ces formations ce PLUS facilitateur d'acquisition dans les domaines techniques et personnels qui permettra de passer de cette culture de produit à celle du processus où trois verbes reviennent souvent : anticiper, avertir, expliquer.

41 - Les demandes de la société.

Les demandes sont à la fois anciennes et nouvelles, car elles sont l'expression de cette ambiguïté que nous avons déjà évoquée. Maintenant, il n'est plus possible de penser valider par l'exclusion, il n'est plus admissible socialement d'exclure purement et simplement sans autre forme d'explication. Les pouvoirs publics essaient de trouver des formules permettant de dépasser cet état de fait que les conditions économiques et d'autres causes ont imposé sans qu'on y prenne garde... Une société à deux vitesses paraît intolérable à certains : il faut sortir de ce système dual, les bas niveaux de qualification et les autres, chacun doit, théoriquement, pouvoir

Première Partie.

accéder à tout ; affirmer que tout le monde peut faire l'E.N.A. n'est pas plus un leurre que d'expliquer longuement que tout le monde a une seconde chance. Mettre en place des stratégies pour éviter de telles situations paraît capital pour la Nation.

Encore plus spécifiquement exigeante, la société ne pourra tolérer très longtemps un fort taux de chômage et l'incapacité des entreprises à trouver des personnels qualifiés (André LAINIEL, Secrétaire d'Etat, devant le bureau A.F.P.A. 24.01.90). La société cherche à sortir de son état de "société bloquée", elle cherche où est le blocage, elle énonce son intention de se lancer dans une société des capacités exploitées pour ne pas demeurer dans le flou en lésant des êtres pour qui il n'y aura pas de secondes chances. La personne n'est pas citoyen qu'à certains moments de sa vie. Cette notion peut réunir l'individu à partir de toutes ses composantes corps, esprit, métier... Cela dans le but de donner le savoir pour... et le pouvoir sur... L'adulte, le citoyen, pourrait, alors, se définir par ce qu'il maîtrise et par ce que la société lui donne à maîtriser.

42 - Les demandes des entreprises.

Le monde industriel continue ses mutations, les métiers changent, les qualifications sont appelées à suivre, à évoluer. Les métiers deviennent plus abstraits. De moins en moins, le professionnel agit directement sur la

matière pour la transformer par son action directe en produit, le tourneur travaillant sur commande numérique ne touche pas la pièce, mais au moment de composer la gamme d'usinage, il a besoin d'utiliser la symbolisation du processus car, même au moment de la réalisation du produit, celui-ci est de moins en moins visible. Il doit parfaitement connaître les procédures et les processus à mettre en oeuvre pour voir le produit réalisé. Les métiers deviennent plus collectifs. Chacun est solidaire, en relation avec d'autres, d'où l'importance de la communication verbale ou autre (écrite, gestuelle) pour éviter qu'une erreur, si minime soit-elle, ne vienne arrêter les processus de fabrication. La communication reste le meilleur moyen pour éviter une telle avarie. Les métiers sont moins définis. Les tâches ne se limitent plus à l'exécution d'un seul geste, elles s'élargissent jusqu'à la surveillance de machines. Aussi la compréhension, l'autonomie sont-elles indispensables dans des chaînes de travail où chacun doit jouer pleinement son rôle à sa place. Devenant plus étendues, les tâches se complexifient, même si la tâche est simple, son système de relation la rend complexe, pour arriver à une espèce de globalisation.

Les évolutions des entreprises amènent des besoins nouveaux : besoin d'augmenter la compétitivité, la capacité d'entreprendre, d'innover, besoin d'implication de tous dans le projet de l'entreprise, et le paradigme éducatif est traversé, comme il l'a déjà été plusieurs fois, par un questionnement nouveau.

43 - Le déplacement du regard.

Les exigences se développent dans deux domaines : si le domaine traditionnel, technique est toujours questionné, l'accent est, depuis quelque temps, remis sur la personne.

Plus que jamais les connaissances techniques se doivent d'être compétence, sans doute est-ce dû à une prise de conscience d'une indispensable modification des formations dans une époque post-taylorienne ? Les exigences sont de plus en plus abstraites, les salariés doivent se représenter mentalement des actions par anticipation, les formations doivent permettre d'évoluer techniquement vers des métiers dont beaucoup sont à créer dans les années à venir : les entreprises demandent savoir-faire, savoir

utile, tous les aspects fondamentaux d'un savoir utilisable par les salariés. Et, parallèlement, les exigences envers les hommes augmentent : les hommes doivent s'adapter, mais demeurent indispensables à un système où :

"les ordinateurs, les robots, les automatismes ne remplacent pas les métiers des hommes : ils les déplacent, les transforment, exigeant de la part de tous d'incessants efforts d'adaptation et d'innovation" (19).

Ces adaptations demandent de s'intéresser non seulement au technique, mais aussi à l'homme, ce n'est pas l'un ou l'autre, mais l'un et l'autre. Le système de formation se doit de prendre en compte ce deuxième point de contraction : l'homme, celui qui apprend, acquiert un savoir technique et devient capable de gérer tout son système relationnel professionnel et autre; aussi importe-t-il de développer également les qualités personnelles. Ce savoir-être à développer s'appelle imagination, mobilisation des connaissances, communication, système relationnel organisé et bien géré ; la personne doit être apte à... c'est-à-dire être capable d'agir avec une rigueur certaine pour conduire à bien son "adaptativité" au cours des évolutions qu'elle rencontrera dans sa carrière à venir.

19. GRENET X. Les défis de la formation, E.S.F. Paris. 1990, p.78.

Nous empruntons à Gilbert VIGNAL le mot "ADAPTATIVITE".

"Nous employons ce terme dans le sens que tend à donner l'adjectif adaptatif : qui est propre à s'adapter. L'adaptation qui résulterait d'une telle capacité serait active, participative".
(20).

L'adaptabilité, venant de l'adjectif adaptable représenterait un aspect beaucoup plus passif, qui ne correspondrait en rien à l'état que souhaite atteindre l'éducabilité.

Le marché de la formation est, plus que jamais, modifié et perturbé par les exigences nouvelles des entreprises et de la société pour s'adapter aux disponibilités de chacun, en fonction de la durée, des acquis, des contenus négociés et pour développer chez l'individu des capacités de rationalisation et de raisonnement pour amener des réponses efficaces aux défis que se sont lancés les entreprises et la société. Les formations sont questionnées aussi bien dans le champ des modalités que des contenus.

20. VIGNAL G. "Pour une formation des adultes au service de tous et de chacun". Bull. Binet Simon, 1989, N° 620, p.13

Le mot "adaptativité" n'existe pas ; mais, en consultant quelque dictionnaire, il est loisible de lire : adaptable, qui peut être adapté ; adaptabilité, état de ce qui est adapté ; adaptatif qui réalise une adaptation. Nous préférons le substantif adaptativité qui ne présente pas ce caractère sournoisement passif dû au verbe être.

44 - Le paradigme éprouve quelques difficultés de réponse.

Malgré les textes, moniteurs et psychologues du travail n'ont pu trouver dans le système de formation et l'ensemble du dispositif, ou ils n'ont pas su les bâtir, les réponses adéquates aux demandes des entreprises, et de la société.

Il y eut des essais de collaboration entre les établissements pour répondre à des demandes, des commandes, et c'est là que la fracture signalée déjà précédemment est apparue encore plus grande, les moniteurs, mais aussi les équipes de direction, sont catégoriques : il n'y eut que peu d'échos à leurs demandes : "mon G.T.S. (Groupe Technique Spécialisé) a été averti de ce que l'on voulait mettre en place, je n'ai pas eu un coup de fil" (ENT.2). Dans de telles circonstances, l'absence de réponses ne s'oublie aisément. Les réponses proposées au niveau local dans le cadre d'une décentralisation n'ont pas reçu de réponse à cause du "ventre mou institutionnel à embarras gastrique chronique" (ENT.7), comme le disait si joliment un moniteur.

Mais plus grave encore est cette disparition, décrite par Daniel ATLAN⁽²¹⁾, de la recherche pédagogique depuis 1970 : il fallait faire sérieux et répondre à des demandes de technicité de pointe, et l'on s'est précipité

21. ATLAN D. "A quoi servent les formateurs ?" - Education Permanente - n° 98, Juin 1989, Supplément A.F.P.A. L'A.F.P.A., quarante ans de pédagogie, p. 91

sur l'informatique, l'électronique, cela était nécessaire, mais l'A.F.P.A. a joué l'exclusion et non l'inclusion sans penser qu'il fallait avancer dans ces nouvelles techniques vitales pour les entreprises tout en conservant une recherche digne de ce nom au niveau pédagogique. Les choix faits amenèrent un déséquilibre fatal. L'aboutissement de celui-ci est que sans bonnes recherches, il ne peut y avoir de bonnes directives issues du paradigme. C'est tentant, alors, de faire n'importe comment, n'importe quoi.

Car pendant ce temps, la didactique a beaucoup progressé et pour de nombreuses formations qui se sont modifiées et grâce à beaucoup de créations : au niveau didactique c'est la période de la séquentielle, puis de la modularisation, au niveau pédagogique, c'est l'apparition de l'individualisation ; les créations didactiques ne furent pas toujours accompagnées d'un effort pédagogique à la hauteur de l'investissement didactique, et les moniteurs n'ont, peut-être, pas su tirer le maximum de ces nouvelles prestations, sans pour autant que leur dynamisme puisse être mis en cause : "nous, on veut bien, mais il faudrait peut-être nous expliquer, comment faire avec des procédures nouvelles..." (ENT.44).

Et toujours de nouvelles expérimentations apparaissent, pour les unes la stratégie est celle d'une sur-sélection : "donnez-nous des stagiaires le mieux sélectionnés possible", pour d'autres c'est au contraire : "prenez les stagiaires et soyez capables de les former" (ENT. 36). Ainsi, pour répondre aux commandes "2000 jeunes", opérations montées au plus près de la réalité du terrain mais aussi pour pallier l'absence de candidats dans certaines sections, et pour s'intéresser aux exclus du système, les problématiques ne sont plus les mêmes, l'écart est creusé, et les moniteurs et les psychologues du travail n'ont su trouver de solutions.

45 - Apparition de l'outil.

Sur le terrain, là où au quotidien ils sont au travail avec les stagiaires, les moniteurs et les psychologues du travail ne savent plus attendre d'hypothétiques nouvelles affirmations que rien ne viendra concrétiser sur le terrain ; c'est vrai que les attitudes de congé intérieur en ont séduit plusieurs, ils continuent, pourtant, à faire de leur mieux ; mais d'autres songent qu'il est encore possible d'aller de l'avant : devant le vide institutionnel, devant l'absence de viatique face aux nouveautés à affronter, une attitude consiste à chercher soi-même. Tout le monde espérait un outil pour répondre à ces attentes dont on ne savait que faire, que l'on ne savait pas traiter, mais qui étaient à prendre comme un défi face aux entreprises et aux pouvoirs publics.

Partie 1

Chapitre 1

Chapitre 2

Chapitre 3

Chapitre 4



Chapitre 5

*Chapitre V - La formation : un espoir d'évolution à
travers la rencontre d'un outil.*

Chapitre V -

**La formation : un espoir d'évolution à travers la
rencontre d'un outil.**

"Tout chercheur a, c'est certain, le projet de conceptualiser. C'est par les concepts, en effet, qu'il se saisit du monde, dégage de la masse immense des événements et des choses ce qui fera sens pour nous, parce que cela nous permettra, à la fois, de lire et d'agir sur lui... En matière éducative, comme partout donc, nous avons besoin de concepts, nous avons besoin d'outils intellectuels qui nous rendent intelligents, c'est-à-dire qui nous aident à accéder à l'"intellegence de la chose éducative".

Philippe MEIRIEU.

Le choix d'éduquer. E.S.F. Paris. 1991. p. 161.

51 - Des formations facilitées par
l'A.F.P.A..

52 - Des formations plus personnelles.

Des moniteurs et des psychologues du travail se trouvant en situation de recherche, se sont donc formés au Programme d'Enrichissement Instrumental (P.E.I.) du Professeur Reuven FEUERSTEIN, espérant bien y trouver des éléments de réponses à leurs questionnements...

51 - Des formations facilitées par l'A.F.P.A..

L'A.F.P.A., elle-même, a demandé à certains de ces agents de se former. Certains sont ainsi partis "sur ordre" de leur hiérarchie afin de mettre en oeuvre le P.E.I. dans un C.I.B.C. (Centre Inter-institutionnel de Bilan des Compétences professionnelles), ou pour effectuer des bilans ou des E.N.C.P. (Evaluation de Niveau de Compétence Professionnelle). Un tel ordre peut d'ailleurs susciter des questionnements quant à l'idée que pouvait se faire la direction d'un outil comme le P.E.I. : que peut vouloir dire "faire du P.E.I." tant pour le moniteur que pour les stagiaires ? Pourtant ces décisions ont amené leur lot de candidats, plus ou moins volontaires. D'autres ont senti l'opportunité de ce que des responsables d'établissement considéraient comme une arme stratégique dans le débat partenarial local : "j'ai flairé l'opportunité auprès de mon patron, j'ai été candidat, je suis parti" (ENT. 21). Il était sans doute nécessaire d'apparaître sur le marché de la formation comme capable de mettre en oeuvre cet outil dont on parlait tant à l'extérieur de l'A.F.P.A... Enfin, les exigences de mise en oeuvre du P.E.I., recommandations venant des premiers praticiens, en ont contraint

plusieurs à partir : "j'ai été quelque peu volontaire forcé puisqu'il fallait un binôme, il fallait bien un psychologue du travail" (ENT. 45). La composition obligatoire d'un binôme moniteur et psychologue du travail a mené à la formation au P.E.I. plusieurs pédagogues ou psychologues. Des agents sous contrat à durée déterminée ont ainsi su profiter de l'opportunité d'une formation par manque d'agents à contrat à durée indéterminée. Et, enfin, pour quelques raisons anecdotiques, certains sont allés en formation : la première semaine de formation se situait sur la fin de l'année et il restait de l'argent sur le budget formation du centre de F.P.A.. L'ennui est que la formation durant quatre semaines, le pédagogue n'a pu terminer dans un délai normal sa formation.

Des équipes de direction, tout comme les moniteurs et les psychologues du travail, avaient bien compris l'intérêt que représentait l'investissement dans la formation au P.E.I. même si des futilités sont venues se glisser dans les décisions officielles.

52 - Des formations plus personnelles.

Certains sont partis à cause du vide, créé par l'absence de réponse, il n'y avait rien, c'est sans doute là que s'origine cette sorte d'acte de foi sur lequel ils sont allés se former : "que de telles recherches n'aient pas été faites à l'A.F.P.A. c'est un creux, un vide de nos méthodes pédagogiques" (ENT. 22). Et, à cause de ce vide, l'A.F.P.A. est un peu "une auberge espagnole, sur ce chantier là, tu trouves seulement ce que tu amènes" (ENT.16), la place était vacante sur tout le chantier de la psycho-pédagogie. Et pour une fois encore, dans ce manque institutionnel, se reproduisait ce phénomène : une poussée des gens du terrain qui cherchaient seuls des réponses à des questions d'exclusion qu'ils souhaitaient et pensaient pouvoir résoudre par un travail d'inclusion, même s'ils savaient que cela serait difficile : "à l'A.F.P.A., ne jamais oublier que l'entrée en stage se fait aux forceps" (responsable de la Direction de la Formation). Au-delà de l'anecdote, beaucoup de pédagogues et de psychologues pressentaient bien qu'il s'agissait, en fait, de leur propre devenir, c'était bien la réalité à laquelle ils souhaitaient s'attaquer.

D'autres se sont formés à cause d'une rencontre avec l'un des premiers à avoir mis le P.E.I. en oeuvre à l'A.F.P.A.. "Le gourou a encore frappé" disait, sous forme de boutade, un chef d'établissement. Mais, sans aucun doute, l'A.F.P.A. devrait-elle s'interroger sur la

possible apparition en son sein de tel mode de fonctionnement : si le gourou trouve un champ, c'est que ce champ est libre et qu'en plus, la question qui devrait s'y trouver débattue n'est pas posée, d'où une espèce de désespoir latent chez ceux qui se questionnent sur ce sujet. Des formations ont été décidées soit après des discussions "j'ai voyagé deux heures avec X... et c'est vrai que j'ai été convaincue" (ENT.4), soit après avoir vu les résultats obtenus avec des jeunes en situation particulièrement délicate, "quand on est allé à B... et qu'on a vu, à quelques mois d'intervalle, ce qu'étaient devenus les jeunes, ça questionne, et ou bien tu nies, ou bien il faut bien se questionner" (ENT. 24).

Les informations transmises à propos du P.E.I., pourtant fort peu nombreuses, ont laissé apparaître un outil attrayant, d'un aspect peu scolaire, ne nécessitant que peu de pré-requis, permettant de valoriser assez rapidement des personnes en difficulté, "c'était le miracle, et maintenant, on nous le reproche, mais c'est facile pour ceux qui sont restés à attendre" (ENT.42). Ces quelques informations ont présenté un outil structuré, composé d'un ensemble de cahiers d'exercices (voir en Annexe N°3 composant le Programme d'Enrichissement Instrumental) progressifs, mais non rigides, avec, pour soutenir le tout, un ensemble conceptuel élaboré : force est de reconnaître que sont présents tous les arguments traditionnels de l'A.F.P.A. et que certains agents ont regretté que le dit outil ne soit pas estampillé du logo A.F.P.A. en haut à gauche : "on aurait pu s'y croire" (ENT. 39).

En définitive, ils sont allés se former pour des raisons tout à fait personnelles. "Je m'ennuyais" (ENT.18), plusieurs agents de l'A.F.P.A. signalent l'ennui qui les habitait, suite aux échecs auxquels ils ne savaient répondre, "pour dépasser personnellement mon malaise de psychologue du travail qui dit oui, qui dit non, je voulais trouver une réponse" (ENT.16). Pour lutter contre cet état de fait, certains souhaitaient se réinvestir dans leur travail, trouver une parole organisatrice pour celui qui ne trouve plus objet de réflexion dans les textes institutionnels : "pour moi, ça a été comme une dernière chance tellement je n'y comprenais plus rien, on parlait psycho-pédagogie, individualisation, modulaires, etc .. mais tout ça, c'est quoi, quand tu es face à une personne en difficulté" (ENT.33). Pour d'autres, c'est pour leur recherche personnelle, pour eux-mêmes, par curiosité qu'ils se sont formés, avant que de partir pour le stagiaire. Ils avaient besoin de travailler à leur propre réflexion, il leur fallait faire le point et prendre conscience de tout ce qui se disait à propos de cet outil, "j'avais besoin, par plaisir personnel, de comprendre par un investissement que je sentais comme fort, mais indispensable pour bouger" (ENT.11). Cet investissement désiré ne fut pas toujours sans demander de réels efforts, car cette formation ne "ressemblait pas tellement à celles que j'avais suivies jusqu'à maintenant" (ENT.13). Cette recherche personnelle, beaucoup l'avaient commencée depuis bien longtemps, et ils ont trouvé là, l'occasion d'un approfondissement certain. C'est, enfin, parce qu'ils adhéraient déjà quelque part qu'ils ont continué

ce chemin de réflexion : "Je croyais déjà à ce que j'allais apprendre" (ENT. 24). La conviction était présente avant le départ : ils ont, tous, au fond d'eux-mêmes, une indéfectible croyance fondée sur le fait que l'Autre peut aussi -comme soi-même- bouger, selon le principe d'imprévisibilité d'Emmanuel MOUNIER dans le Personalisme, : "j'espère que chacun croit cela, sinon je doute de la relation qu'il peut avoir" (ENT. 11). Cette évidence les a entraînés plus rapidement vers cette formation, en leur faisant espérer, puis réaliser, qu'il était possible de passer de la raison à la réalité, pour réaliser ce projet humaniste que chacun d'eux porte au fond de soi. Ce départ est bien sûr, dû aux causes institutionnelles, mais peut-être y aurait-il eu départ, même sans cela, tant leur désir personnel et leur démarche font qu'ils étaient en route et qu'ils ont trouvé là l'occasion de mieux conceptualiser ce que chacun pensait, faisait seul dans son travail au quotidien avec les stagiaires.

Conclusion.

Dans cette première partie nous ambitionnions de faire émerger le paradigme éducatif de l'A.F.P.A., indispensable moment de réflexion si nous voulions comprendre l'attrait que peuvent exercer les outils d'éducabilité auprès des pédagogues et des psychologues du travail. Ainsi, au travers des textes que nous avons présentés, le paradigme officiel est apparu : tout semble aller pour le mieux, l'A.F.P.A. apparaît comme une association de formation qui s'adapte et évolue en sachant adopter les diverses évolutions dues aux réalités. Par contre, en un deuxième temps, nous avons écouté les agents de l'A.F.P.A. parler de ce même modèle et le discours est quelque peu différent. L'A.F.P.A. y apparaît comme un système structuré de façon pyramidale où le Directeur de la Formation doit annoncer qu'il faut cesser de croire que ce qui vient de la base est mauvais. De même, il semble que les discours sont en permanence en contradiction : la décentralisation est proposée comme moyen de rapprocher les décisions du lieu d'exécution des actions de formation et celles-ci doivent être faites en

respectant les normes et en passant par les structures prévues à cet effet ; le droit à la formation est énoncé pour tous depuis 1973, le stagiaire devient celui autour de qui la formation est construite pour répondre à ses besoins et la sélection perdure, continuant d'éliminer de nombreux candidats. Le système est centré, depuis les origines, sur l'aspect technique, la transmission d'un savoir préparé à l'avance et structuré en un prêt à enseigner que chaque pédagogue déroule durant le temps de formation, l'innovation n'est guère possible et ne peut se trouver qu'à la marge. Ainsi, le dispositif fonctionne-t-il dans un mode exogène où le pédagogue ou le psychologue ne peuvent que très rarement répondre aux attentes de leurs clients. Pourtant ces mêmes agents souhaitent travailler avec ces populations dont les représentations ne sont pas très positives ni éloignées du modèle Reuven FEUERSTEIN de déprivé culturel. Ils travaillent, seuls ou en collaboration théoriquement depuis des décennies, mais ils disent manquer d'éléments de réflexion pour travailler encore mieux et répondre aux

nouvelles attentes, aux nouvelles demandes tant des entreprises que de la société. Ils ont questionné le paradigme, des essais de mise en commun de capacités ont été tentés, des contacts, des sollicitations ont été lancés en direction des instances qui devaient répondre, les résultats ne furent pas à la hauteur des espérances. Si le paradigme ne répond plus, ils se sont tournés vers d'autres recherches, ils ont regardé vers ce qui apparaissait sur le marché de la formation, les outils d'éducabilité, et ils sont allés se former en espérant trouver pour continuer à travailler au sein du dispositif.

En parodiant KUHN (22) nous pourrions dire que la crise ne précède pas nécessairement la révolution, la crise est un mécanisme auto-correcteur permettant que la rigidité de la science normale ne persiste pas indéfiniment sans opposition. Sans aucun doute, devant le paradigme institutionnel, ceux qui sont allés se former au P.E.I. savaient-ils qu'ils entraient dans l'opposition, pas nécessairement de leur fait mais simplement à cause de leur démarche.

22. KUHN, La structure des révolutions scientifiques, Flammarion, 1983, Postface 1969, p.237.

Deuxième partie.

Introduction

Partie 1

Partie 2

*La mise en place
de l'outil.*

Partie 3

Conclusion

DEUXIEME PARTIE :

LA MISE EN OEUVRE DE L'OUTIL.

(ou la lente émergence des
éléments d'un paradigme
nouveau).

"Et bien seule l'intuition est capable des deux, à la fois de trouver et de chercher. Mieux que cela, dans l'acte même par lequel elle cherche, elle a déjà trouvé. "Tu ne me chercherais pas si tu ne m'avais déjà trouvé". C'est donc l'intention heuristique qui est elle-même la trouvaille ; la chose recherchée était déjà trouvée mais il fallait y penser... Et ainsi l'homme commence par la découverte c'est-à-dire la fin! Pour commencer, il faut commencer et on n'apprend pas à commencer. Pour commencer, il faut simplement du courage".

Vladimir JANKLEVITCH.

"Avec l'âme toute entière". in Bull. de la Société Française de Philosophie. 1980. p. 55.

- 1 Les outils de formation à l'A.F.P.A. : d'hier à aujourd'hui.
- 2 Des finalités redéfinies par le praticien grâce à la pratique de l'outil.
- 3 La pratique quotidienne de l'outil.
- 4 Des résultats, premiers éléments de réponse.

Deuxième partie.

Si des pédagogues, des psychologues se sont formés au P.E.I., ils ne se sont pas arrêtés à la formation, ils ont mis en oeuvre, d'ailleurs, un projet d'application était demandé pour participer à la formation. Dans cette seconde partie, en nous référant à notre hypothèse, nous étudierons comment la mise en oeuvre du P.E.I. a permis d'acquérir cet outil dont ils souhaitaient se doter pour répondre à ces questions nouvelles, en découvrant pour eux-mêmes et par ricochet chez les stagiaires, ce que cette démarche fait apparaître comme résultat.

L'utilisation d'une instrumentation est une pratique ancienne à l'A.F.P.A., des outils existèrent durant les décennies précédentes, et plus récemment, ce sont les Ateliers de Raisonnement Logique (A.R.L.) et le Programme d'Enrichissement Instrumental (P.E.I.) qui se sont le plus naturellement imposés auprès des enseignants et des psychologues. Nous nous attarderons tout particulièrement sur le P.E.I. en une présentation plus didactique de ce qu'est cet outil et sur l'ensemble théorique d'où il est issu. Ceci sera l'objet du chapitre Premier.

L'instrumentation ne peut être, en soi, suffisante, la mise en oeuvre ne se fait pas gratuitement, les praticiens en ont profité pour se donner des finalités que, peut-être jusque là, ils n'abordaient pas ou pour se redéfinir, d'une façon nouvelle, des finalités qu'ils avaient laissé s'endormir quelque peu. Nous étudierons cela dans le chapitre II.

Deuxième partie.

Pour atteindre ces finalités, ils ont pratiqué et se sont rendus compte que la pratique n'était pas aisée, mettre en place, dans une structure définie depuis de nombreuses années, déstabilise, questionne et les agents et l'organisme de formation lui-même. Ainsi, la mise en place de la leçon de P.E.I. demande une très bonne maîtrise et une connaissance que la formation qu'ils ont reçue ne leur a, peut-être, pas permis d'acquérir. La maintenance pose également une grave question à l'organisme de formation lui-même. Ce sera l'objet du chapitre III.

Mais les efforts sont récompensés, si eux-mêmes maîtrisent de mieux en mieux l'outil, ils voient des résultats chez les stagiaires : ils adhèrent, des changements s'opèrent, même si cela reste à conforter par des évaluations dont il faut créer les protocoles pour mesurer efficacement ce qui doit et peut être mesuré, ce sera le chapitre IV.

Partie 2



Chapitre 1

Chapitre 2

Chapitre 3

Chapitre 4

*Chapitre I - Les outils de formation à l'A.F.P.A. :
d'hier à aujourd'hui.*

Chapitre I -

**Les outils de formation à l'A.F.P.A. : d'hier à
aujourd'hui.**

"Certes, je comprends l'attraction des praticiens pour tout ce qui comporte un caractère instrumental... On leur a assez dit - et on leur disait il y a encore peu de temps - qu'ils étaient condamnés à la "reproduction", pour qu'ils aient le souci de se saisir de ce qui paraît leur donner, aujourd'hui, du poids sur la chose pédagogique. Mais cette fascination peut avoir des effets pervers et la satisfaction de pouvoir enfin agir peut camoufler l'aveuglement sur les enjeux de son action : on risque alors d'en oublier les autres dimensions de tout "modèle pédagogique" et ne pas discerner la manière dont l'outil autorise le dégagement de l'autre et sa constitution comme sujet".

Philippe MEIRIEU.

Le choix d'éduquer. E.S.F. 1991. p. 99.

11 - Une observation préliminaire : ce n'est pas une présentation des outils.

12 - Deux outils dans l'histoire de l'A.F.P.A.

13 - Les outils actuels.

14 - Le Programme d'Enrichissement Instrumental.

Deuxième partie.

L'utilisation d'outils n'est pas un fait nouveau dans l'A.F.P.A. : depuis plus de dix années existent, ou ont existé, des outils ; apparaissent, maintenant, d'autres outils qui semblent "nouveaux" au sein de l'association, car apparus récemment, mais présents déjà depuis quelques temps sur le marché.

Deuxième partie.

11 - Une observation préliminaire : ce n'est pas une présentation des outils.

Il ne s'agit aucunement, ici, d'une présentation de ces outils et des ensembles théoriques qui les sous-tendent ; ce n'est pas non plus une comparaison, car, se livrer à une comparaison entre des outils revient à se livrer à une comparaison des HOMMES qui les mettent en place, bien plus qu'à une quelconque comparaison des effets . Qui pourrait affirmer que le résultat obtenu vient de l'outil mis en oeuvre et uniquement de lui ? Le pilote est, en la circonstance, bien plus important que l'outil ; en outre, il importerait de tenir compte de la différence induite par des publics totalement hétérogènes ; une étude comparative reviendrait à comparer les enseignants, puis les stagiaires et, enfin, les outils, une telle étude nous est impossible tant les moyens à mettre en oeuvre et les réticences à vaincre seraient grands.

Nous nous bornerons aux dires des interviewés à propos de deux outils dits d'éducabilité : les Ateliers de Raisonnement Logiques (A.R.L.) et le Programme d'Enrichissement Instrumental (P.E.I.), il se trouve, en effet, que la plupart des praticiens du P.E.I. ont d'abord été praticiens des A.R.L..

Deuxième partie.

12 - Deux outils, dans l'histoire de l'A.F.P.A..

L'A.F.P.A. a connu deux outils au cours des années 1970 : la méthode A.A.A.S. (actif, audiovisuel, analogique, synchrétique), et l'Entraînement- Mental.

La méthode A.A.A.S., étudiée dès 1969 pour répondre à l'élimination de 16 % des candidats à l'examen psychotechnique pour méconnaissance en arithmétique, a été généralisée en 1977 et, en 1989, 600 000 heures de formation étaient encore dispensées aux stagiaires avec cette méthode. Elle est composée de modules en auto-formation initialement centrés sur des contenus arithmétiques, puis sur d'autres contenus, le code de la route, par exemple.

L'Entraînement Mental a été proposé aux formateurs comme un outil technique de réflexion autant pour eux-mêmes que pour les stagiaires. La présentation fait état d'une méthode basée sur "observer, comprendre, agir" pour, en partant des faits, les observer dans leur complexité, les comprendre, pour en extraire les lois et les théories, et enfin, pour agir.

Ces deux outils, surtout l'Entraînement mental, ont permis à beaucoup de moniteurs de dire qu'avant les outils d'éducabilité (A.R.L. et P.E.I.) "on faisait déjà de l'éducabilité à l'A.F.P.A." (ENT.24). Mais était-ce des outils d'éducabilité ? Allaient-ils jusqu'à la métacognition ou étaient-ils de très bons outils d'entraînement, ce qui est déjà une bonne performance.

Deuxième partie.

13 - Les outils actuels.

Au cours des premières années 1980, des outils apparurent sur le marché ; l'A.F.P.A. collabora très activement à la mise au point des A.R.L. qui se développèrent dans l'association avant que n'apparaisse le P.E.I.. La situation est présentement celle-ci : l'A.F.P.A. étudie quatre outils : les A.R.L., le P.E.I., le LOGO et le Ré-entraînement des Ressources Mentales (R.R.M.). Ce sont les quatre "officiels", mais un autre est entré de façon officieuse, avec quelques difficultés plus politiques que techniques, ACTIVOLOG, que le secteur mécanique générale utilise dans les premiers modules de formation. Vient, ensuite, un ensemble que nous appellerons "intrus" : chacun sait qu'ils sont là, mais personne ne les voit ; en effet, des agents de l'A.F.P.A. utilisent la Programmation Neuro-Linguistique, la sophrologie, l'auto-biographie, l'analyse systémique, et cet ensemble, auquel il convient d'ajouter les outils précédemment cités, constitue ce qui est globalement appelé "les outils d'éducabilité à l'A.F.P.A.".

131 - Quelques précautions préalables.

L'appellation "outils d'éducabilité" nous amène à une nécessaire remarque préliminaire : il n'y a pas d'outil d'éducabilité, il y a, par contre, des outils qui, mieux que les événements de la vie car ils sont faits pour cela, permettent aux pédagogues de mettre en oeuvre une

Deuxième partie.

démarche de re-médiation ; il nous semble qu'un instrument qui n'a pas, dans ces finalités, la possibilité de travailler sur les structures cognitives est un outil qui a certainement des possibilités d'entraînement indispensable, un pianiste fait bien des gammes, mais il ne nous semble pas pouvoir, seul, parvenir à cette modifiabilité recherchée : "la formation aux outils, la pratique des outils sont bonnes dans la mesure où elles permettent des bridgings, des transferts. Sinon, ce n'est pas un outil d'éducabilité : il faut pouvoir faire des connexions immédiates au moment de l'exploitation" (ENT.2). Le langage, dans ces abréviations, nous entraîne, quelquefois, vers des appellations qui rendent hasardeuse la compréhension future, surtout si celle-ci facilite quelques interprétations réductionnistes quant aux finalités des outils.

132 - A.R.L. - P.E.I. : le duo majeur.

Les interviewés sont donc, majoritairement, formés aux A.R.L. et au P.E.I. et avant de se former au P.E.I., quelques uns ont pratiqué les A.R.L. dans leurs sections de formation. Il est bon de regarder ce qu'ils disent de ces deux outils, même si ce n'est pas une comparaison scientifique.

Les deux outils ont, fort heureusement, des points communs.

Tout d'abord, ils n'apportent aucune connaissance au sens où, dans le discours institutionnel, apprentissage,

Deuxième partie.

savoir sont techniques, et ils sont, pour cela, dit "sans contenu", ce qui pourrait laisser penser que leur mise en oeuvre ne correspond pas à un travail : c'est un temps sans contenu, et la pression se fait forte pour réduire leur impact à un contenu : la proportionnalité devient vite apprentissage de la règle de trois. Le praticien a la possibilité de suivre individuellement chaque participant, dans ses démarches de travail et ses progrès pour parvenir à une construction progressive de son intelligence, aussi s'intéresse-t-il davantage à la connaissance de la démarche et à la prise de conscience de celle-ci plutôt qu'au résultat. Ce travail du praticien est grandement facilité si celui-ci s'est formé à la mise en oeuvre des outils : "on entre plus ou moins dans un outil, en fait, on entre mieux si on est vraiment formé" (ENT. 30).

La mise en oeuvre des outils est délicate et différente pour chaque outil. "La mise en oeuvre est plus lourde avec les A.R.L." (ENT. 13). Se pose là toute la question de l'hétérogénéité et de l'homogénéité des groupes : pour les A.R.L., les limites du groupe sont annoncées, celui-ci est constitué à partir d'une évaluation, d'"étiquetage qui m'a gêné et dont j'ai eu du mal à sortir par la suite" (ENT. 11). Si les A.R.L. travaillent en petit groupe homogène, le P.E.I. semble autoriser la mise en oeuvre avec des groupes plus importants, quinze apparaissant comme le nombre maximum désiré. Une autre difficulté réside dans le montage du programme, si le choix n'est pas trop compliqué pour les A.R.L. car l'évaluation donne bien les indications pour

Deuxième partie.

l'élaboration, et "tout est bien découpé à l'avance" (ENT. 14), il n'en est pas de même pour le P.E.I. : là, il faut choisir dans la palette des instruments en fonction de la finalité retenue pour le public concerné, en sachant, de plus, que "les A.R.L. travaillent en direction d'un apprentissage, et le P.E.I. en direction d'une réflexion sur le comment j'apprends" (ENT. 8).

Beaucoup se questionnent maintenant sur le glissement qu'ils sentent s'opérer chez eux, *utiliser la théorie d'un outil pour continuer de travailler avec l'autre* : "je garde tout le théorique du P.E.I. et je continue de travailler avec les A.R.L." (ENT. 33), pour des raisons de temps, de finalités immédiates qu'ils maîtrisent mieux dans un outil "moins complexe".

Enfin, le choix est capital quand il s'agit de s'adresser à des illettrés : il est admis que la mise en oeuvre des premiers instruments du P.E.I. est possible pour des illettrés ; mais aussi bien pour les A.R.L. que pour le P.E.I. se pose le problème de la lecture : l'un comme l'autre lui font rapidement appel. "Les A.R.L. demandent une assez bonne maîtrise" (ENT. 15). Il est regrettable, pourtant, que toute la partie blocs logiques des A.R.L. soit oubliée, pour commencer directement sur des exercices où il y a de l'écrit... Sans doute une méconnaissance des possibilités d'exploitation ou l'impression que cela fait trop enfantin...

En fait, les apports, les contenus existent bien, il suffit de les détecter. Les moniteurs et les psychologues du travail s'accordent à reconnaître des différences

Deuxième partie.

entre les A.R.L. et le P.E.I. : si le P.E.I. développe les capacités d'apprentissage, le programme balayant l'ensemble des opérations mentales par un travail présentant différentes modalités et niveaux d'abstraction, les A.R.L. facilitent l'apprentissage des opérations logico-mathématiques par la structuration de ce raisonnement.

La médiation est aussi "possible dans les A.R.L. mais on ne nous le dit pas ou plutôt on le découvre soi-même après, quand on s'est formé au P.E.I." (ENT.21). Et avec la médiation, il est plus aisé de comprendre les blocages, en ce sens, le P.E.I. "va plus loin que les A.R.L. avec un contenu beaucoup plus détaillé" (ENT. 16). Si le P.E.I. va plus loin, c'est dans deux directions : vers le bas en comprenant les blocages et vers le haut, en abordant des modes de pensée élevée (pensée syllogistique, transitive). La médiation fait du P.E.I. un outil très intentionnel : il annonce travailler sur les fonctions cognitives déficientes (voir annexe n° 6) et les opérations mentales pour parvenir à la modifiabilité cognitive structurelle, les A.R.L. travaillent sur des apprentissages centrés sur le raisonnement logico-mathématique ; "dans les A.R.L., je suis un peu spectateur, dans le P.E.I. je suis moi-même acteur, j'agis pour que le stagiaire..." (ENT. 21). L'engagement personnel, différent dans les deux outils, a été estompé par des glissements théoriques de l'un vers l'autre, la remarque demeure intéressante dans sa formulation initiale.

Deuxième partie.

Mais ils ne savaient pas. Beaucoup dénoncent l'ignorance théorique qui était la leur à la fin de la formation aux A.R.L. : "les A.R.L. manquent de théorie, je ne la connaissais pas en fait, je n'en ai pas entendu parler pendant la formation, O.K., il y a PIAGET, mais les stades, c'est quand même gênant, car j'ai été enfermé" (ENT. 44). Il leur était difficile de retrouver ce présupposé positif : "l'individu est capable de progresser" qui, énoncé dans le P.E.I., est la base même de la théorie de la modifiabilité cognitive structurelle. Pour eux, les A.R.L. restent trop cantonnés au "pour que les fonctionnements s'améliorent, mettons en oeuvre..." alors que le P.E.I. s'attaquerait au comment faire pour que...

C'est à partir de ces points qu'ils peuvent, a posteriori, argumenter leur formation au P.E.I., les A.R.L. leur avaient donné la possibilité de commencer un certain type de travail avec les stagiaires, avec eux-mêmes, pour certains, le P.E.I. leur a offert la possibilité d'approfondir leur propre réflexion sur les outils.

133 - Une meilleure approche des outils d'éducabilité.

A partir de ces deux outils, ils se sont créés une certaine définition de ce que peut être un outil dans une démarche éducabilité.

Deuxième partie.

Un outil réclame la liberté : "Je veux pouvoir utiliser librement cet outil pour te contraindre à cette formation", cette phrase fictive pourrait décrire l'ambiguïté de la position défendue ici par les pédagogues. Un outil n'existe pas sans une libre réflexion sur sa mise en oeuvre, de la part du praticien qui n'est soumis à aucune "pression de quelque sorte que ce soit" (ENT. 45), sans une connaissance maximum de la théorie où s'origine l'outil pour pouvoir se dire à tous moments : qu'est-ce que je mets en jeu en faisant ceci ? La liberté

"implique la prise de responsabilité, le courage de dire non, la nécessité de faire des choix, et de les assumer, alors qu'il est si facile de laisser l'autre décider, de suivre des maîtres à penser, de se plier aux oukases des directeurs de conscience" (1).

Sans un projet qui ne soit pas uniquement une intention de faire du P.E.I. ou des A.R.L., mais bien une réflexion sur le fait qu'avec ces stagiaires-ci, qui sont dans telle situation qui a été évaluée, l'interrogation est quel outil ou quelles parties d'outil faut-il choisir ?

L'outil est à la disposition du praticien. Son existence posée, l'outil se trouve être à la disposition du formateur : "apprendre est la finalité d'enseigner" (ENT. 34). Pour que le stagiaire apprenne, le pédagogue peut prendre à sa disposition un outil qui ne déclenchera des effets que s'il est bien maîtrisé par l'enseignant, par une formation

1. BARON Michel *La Force de l'Amour*. Press Pocket Paris 1989. p. 136

Deuxième partie.

rigoureuse qui aura permis, au delà de la technique indispensable, de comprendre tout ce qu'il est possible de faire avec. L'outil est finalisé par le pédagogue pour éviter d'arriver à des situations pédagogiques qui pourraient se caricaturer ainsi : "t'as un problème, j'ai un outil", celui-ci servant à réduire une difficulté immédiate ; "les outils sont complémentaires en fonction des stagiaires que l'on a... ce qui veut dire que, pour moi, il n'y a pas de finalités pré-établies et surtout pas imposées..." (ENT.46). L'outil, ainsi finalisé, sera utilisé en différentes directions : "je le mets en regard de ce que j'ai à faire avec les stagiaires et je choisis" (ENT. 46).

L'outil endigue la peur. Tous s'accordent sur un dernier avantage des outils : il limite la peur que peut avoir chaque pédagogue à un moment ou l'autre ; il est possible au moniteur ou au psychologue du travail de se trouver "une béquille pour se protéger" (ENT.7). Le moniteur n'est pas infaillible, il peut aussi être fatigué, et pouvoir se raccrocher est un sérieux avantage : "où est le temps où l'enseignant était derrière son estrade" (ENT.7). Maintenant, en contact direct avec les stagiaires, le pédagogue peut avoir à se protéger, les outils lui en fournissent l'occasion et la possibilité ; cette finalité n'est peut-être pas très spectaculaire, mais elle existe, elle assure la survie dans les moments délicats.

Deuxième partie.

14 - Le PROGRAMME D'ENRICHISSEMENT INSTRUMENTAL.

Les moniteurs, les psychologues du travail de l'A.F.P.A. travaillent avec deux outils, mais ce sont ceux qui se sont formés au P.E.I. que nous avons interviewés, il est temps d'essayer de comprendre ce qu'est ce P.E.I...

141 - L'auteur de ce programme.

Parler du P.E.I. reste toujours un risque que nous prenons en sachant que nous trahirons la pensée de son fondateur : Reuven FEUERSTEIN. Alors, sans tomber dans le culte de la personnalité, nous osons évoquer l'histoire peu banale qu'est celle de Reuven FEUERSTEIN.

Enfant roumain, il sait très tôt lire la bible et l'enseigne à des adolescents plus âgés que lui. Devenu instituteur, il s'occupe d'une classe d'enfants dont les parents ont été déportés, lui-même n'échappe que miraculeusement à la déportation et commence ses études de psychologie. Il rejoint la Palestine et, à Jérusalem, enseigne à des enfants nouveaux arrivants, rescapés des camps de concentration ; ces enfants sont extrêmement perturbés et il importe de trouver une façon originale et performante de travailler avec eux en partant de là où ils en sont.

Reuven FEUERSTEIN reprend ses études de psychologie avec Jean PIAGET, Carl-Gustav JUNG, avant d'être appelé par

Deuxième partie.

l'organisation juive Youth Alliyah qui accueille des enfants très perturbés venant de la diaspora. A ce moment là, Reuven FEUERSTEIN travaille en qualité de psychologue-chef avec des centaines d'enfants, rescapés des camps de déportation, issus de cultures différentes, n'y-a-t-il pas, en Israël, plus de trois cents cultures d'origine différentes ? Pour les intégrer à la vie de leur nouveau pays, ce n'est pas une tâche facile tellement les handicaps sont nombreux : de la malnutrition à la séparation de la famille, des séquelles de l'holocauste aux brimades que subissent les minorités, ces enfants sont des cas présentant de graves troubles dans différents domaines.

Pourtant, Reuven FEUERSTEIN ne baisse pas les bras et c'est là, sans doute, qu'il prend conscience que chaque adolescent, chaque personne peuvent prendre part dans une intervention pouvant changer le cours du développement que les différents tests annoncent comme inéluctable. En travaillant avec André REY, auprès d'adolescents venant de l'Afrique du Nord, surtout du Maroc, il a remarqué que les résultats obtenus avec tous les tests proposés ne correspondaient pas à ce que l'on pouvait attendre des jeunes : Reuven FEUERSTEIN conforte sa FOI inébranlable dans les potentialités qu'ont les individus, énonçant l'idée que le fonctionnement manifesté par les tests n'est pas prédictif du fonctionnement que ces adolescents peuvent réellement atteindre. Reuven FEUERSTEIN affirme que chacun peut se modifier, évoluer pour devenir autre : il énonce l'"auto-plasticité" de chacun, et démontre que

Deuxième partie.

la notion d'irréversibilité de l'état ne tient pas pour peu que l'on s'intéressât à la personne en lui donnant les moyens d'évoluer.

Pour travailler au développement individuel encore faut-il connaître les problèmes, les niveaux de développement mental, les séquelles des mauvaises conditions de traitement physique, mental, émotionnel pour pouvoir cerner le déficit éducatif de chacun et, à partir de là, reconstruire.

Pour étudier cela, Reuven FEUERSTEIN se lance dans l'élaboration d'un moyen d'évaluation devenu, au cours du temps, "gigantesque" disent les détracteurs ; le Learning Potential Assessment Device (L.P.A.D.) ensemble de tâches très variées qu'une personne réalise devant une autre qui n'adopte pas une attitude neutre -comme dans beaucoup de situations psychométriques- mais qui agit en confortant, expliquant, reformulant, demandant des compléments d'information. Le L.P.A.D. utilise la technique tâche-médiation-re-tâche : ainsi, dans une épreuve Progressive Matrix, le résultat est certes attendu, mais l'intérêt est porté sur la façon dont le sujet, parviendra à une réponse, et là encore le "testé" sera sollicité par des questions appropriées qui lui permettront de "dire" comment il travaille ; nous en reparlerons lors d'une présentation du L.P.A.D..

Deuxième partie.

Quand Reuven FEUERSTEIN commence à maîtriser ce moyen d'évaluation, il est conforté dans son hypothèse que des comportements peuvent bouger chez les jeunes à partir des bons résultats obtenus aux diverses tâches du L.P.A.D. : puisqu'une personne peut, une fois, réussir, il doit lui être possible de refaire et de cristalliser cette réussite. Lui-même et ses collaborateurs s'attaquent à la création d'outils divers permettant de favoriser le développement des capacités ; ce travail permit la création des différents instruments du Programme d'Enrichissement Instrumental (P.E.I.).

Poursuivant sa réflexion, Reuven FEUERSTEIN découvre qu'il ne suffit pas de changer la personne si son milieu de vie ne se modifie pas pour devenir lui-même modifiant. Si l'environnement du jeune roumain FEUERSTEIN n'était pas très modifiant et faisait, par la force, que les personnes ne pouvaient se développer de façon autonome, nous sommes, peut-être, actuellement, dans une situation où des faits nouveaux, cachés, imposent des contraintes tout aussi importantes à des personnes peu préparées à les affronter.

142 - L'apprentissage.

A travers ses recherches, avant d'arriver à l'élaboration des trois temps de sa théorie, Reuven FEUERSTEIN s'est confronté au problème de l'apprentissage des sujets

Deuxième partie.

auprès desquels il devait travailler, au travers des travaux des théoriciens que sont PIAGET, BANDURA, TOLMAN ou HALL.

Que ce soit un apprentissage par répétition, selon les représentations, par expositions ou selon les diverses étapes décrites par PIAGET avec leur enchaînement logique, rigoureux, découpé en phases optimales et en palier d'acquisition, le sujet apprenant est toujours en situation de confrontation entre une stimulation de l'environnement et lui-même : de l'exploitation de cette situation va naître ou non un apprentissage que la personne sera à même de réutiliser, en la dépassant, dans un autre moment de son existence. Ainsi, une bonne partie de l'apprentissage est dû à la relation, à l'interaction entre l'organisme et le monde environnant.

Deux grands modes d'apprentissage sont proposés : l'apprentissage par exposition directe et l'apprentissage que propose Reuven FEUERSTEIN, l'expérience d'apprentissage médiatisé (E.A.M.).

Ce n'est pas l'exposition directe qui rend l'apprentissage plus efficace ; dans ses contacts avec les enfants, Reuven FEUERSTEIN s'est rendu compte que la quantité de stimuli reçus n'était pas signe d'une plus grande capacité à s'adapter, par la suite à des situations nouvelles ; pourtant, cela aurait pu paraître aller de soi.

Deuxième partie.

L'exposition directe pourrait se schématiser comme un stimulus entrant directement en contact avec un organisme qui après un temps de réflexion, communique une réponse : S. ==> O. ==> R. C'est pourtant le mode d'apprentissage le plus courant , il se fait de façon permanente tout au long de la vie, c'est par lui que la plus grande partie des stimuli est reçue, et, en fait, une bonne partie des fonctionnements sont en réaction directe aux stimuli. L'organisme se modifie sans cesse grâce aux stimuli qu'il reçoit et la simple perception de l'un d'eux modifie la nature de l'interaction de l'organisme avec le monde. Mais cette exposition directe ne permet pas de conceptualiser, la connaissance demeure à un niveau élémentaire que certains disent "animal" (il sait sélectionner parmi les stimuli ceux qui sont indispensables à sa vie, mais il n'exploite pas davantage). La formation qui peut s'acquérir à partir de l'exposition directe demeurera aléatoire, elle sera bonne si la personne a, en elle, les moyens d'organiser tout ce qu'elle perçoit en le confrontant à ce qu'elle sait déjà parce qu'organisé auparavant. La présence de processus mentaux supérieurs conduit à l'hypothèse forte d'une seconde modalité d'apprentissage : l'expérience d'apprentissage médiatisé.

L'expérience d'apprentissage médiatisé (E.A.M.) est le mode de fonctionnement que met en oeuvre tout parent au cours de l'éducation de son enfant : la maman, en donnant à heures précises la nourriture à son enfant ne fait pas que ~~de~~ le nourrir : elle lui médiatise l'importance du

Deuxième partie.

temps, par la création de rythme, dès qu'il sera plus grand, il comprendra que la nourriture a une dimension sociale : le repas pris en famille est un moment d'échange familial à ne manquer sous aucun prétexte, etc... Nous avons vu précédemment que la personne privée d'E.A.M. -le Déprivé Culturel- rencontre beaucoup de difficultés quand elle doit s'adapter à des situations nouvelles. Elle n'a que peu de malléabilité, que peu de souplesse pour évoluer et Reuven FEUERSTEIN propose de mettre en place des stratégies de re-médiation cognitive pour développer la modifiabilité cognitive structurelle qui redonne à cette personne l'adaptativité nécessaire à une meilleure intégration.

143 - La Modifiabilité cognitive structurelle.

Reuven FEUERSTEIN affirme que la Modifiabilité Cognitive Structurelle (M.C.S.) peut agir comme un nouveau départ, provoquant comme une diversification du fonctionnement humain, comme un bourgeonnement sans savoir où cela va aller.

Les trois grandes idées de la M.C.S.

Le postulat de base est la foi en la possibilité de changement chez l'autre : le statu quo est un état de fait inconnu chez Reuven FEUERSTEIN :

"le postulat fondamental sur quoi repose le P.E.I. et auquel tout formateur doit adhérer

Deuxième partie.

avant d'en entreprendre l'application (est le suivant) : une action consciente, volontaire, voire volontariste de remédiation, appuyée sur l'utilisation de divers instruments est à même d'infléchir la courbe habituellement prévisible du développement cognitif d'un sujet intellectuellement handicapé" (2)

Même si des causes apparaissent explicitement insurmontables, l'essai doit être fait. Ensuite, travailler à la M.C.S., c'est offrir la possibilité de créer de nouvelles structures cognitives qui n'étaient pas présentes avant l'intervention, qui, peut-être, ne se manifesteront pas tout de suite mais qui continueront de se développer pour se manifester en permettant la maîtrise d'une situation jusque là non-maîtrisable. De plus, les structures mises en jeu pour apprendre sont transférables à d'autres situations d'apprentissage, ce qui permet à la personne d'augmenter ses registres de maîtrise. La M.C.S. se trouvera augmentée lors de l'exposition directe aux stimuli.

Elle facilitera l'acquisition de pré-requis qu'il est possible de re-mobiliser de façon autonome, en auto-plasticité, comme des processus permettant un apprentissage, de façon spontanée et récursive. C'est le moyen de relier des savoirs entre eux pour parvenir à un nouveau concept ; en augmentant leur nombre, la personne va pouvoir traiter davantage de ses désirs, ainsi que

2. MEUNIER J.C. "Le programme d'enrichissement instrumental du Professeur FBUERSTEIN" IBETEP
Cahiers spécial 1989, p. 35

Deuxième partie.

l'affectif, fortement présent, qui va se trouver pris en compte.

Mais surtout, la M.C.S. permet une diversification du cours prévu de développement, un éloignement de la courbe prédite par des tests, par exemple, même, si au début de l'intervention, la courbe semble redescendre. Reuven FEUERSTEIN prend souvent l'exemple de la boule de neige qui suit son cours, mais, pour aller au bout de l'exemple, il faudrait admettre que la boule de neige soit capable de modifier d'elle-même son parcours, jusqu'à remonter la pente... Si tel faisait la boule de neige, au nom de la cohésivité, toute la boule serait modifiée, le changement d'un élément suffisant pour modifier le tout.

"L'Homme est le seul être capable de décider de la direction que prendra sa vie"⁽³⁾.

Il a les trois possibilités suivantes : je m'adapte, j'adapte, je fuis. Dans les trois situations, il lui faut inventer des comportements qui montrent son caractère inachevé : il n'a pas en lui tous les comportements, il lui faut créer ses progrès qui supposent :

"La plasticité caractéristique des formes embryonnaires de la vie"⁽⁴⁾.

3. FEUERSTEIN R. Les pédagogies de la médiation. Chronique Sociale. Lyon. 1990. p. 151

4. LAPASSADE G. "L'entrée dans la vie". in HADJI C. Les pédagogies de la médiation. Chronique Sociale. Lyon. 1990. p. 67

Deuxième partie.

La M.C.S. doit permettre de conserver la souplesse, "l'esprit d'enfance, en se préservant de tous les freins qui sont posés, quelquefois par nous pédagogue ou parent" (ENT. 20).

L'adaptabilité comme finalité du P.E.I..

La M.C.S. est dite "adaptabilité" dans le langage actuel, celle-ci est très recherchée pour faciliter les adaptations indispensables. Les résultats que le L.P.A.D. permet de manifester avec ces jeunes ou des adultes qui n'ont jamais pu -voulu ?- exprimer leurs potentialités, démontrent soudain des niveaux de fonctionnement bien supérieurs à ceux que l'on avait pu prédire, et cela, grâce à la manifestation de fonctions ignorées jusqu'alors chez ces personnes. Des enfants sont capables de se modifier, des adultes aussi : ils sont capables d'atteindre des niveaux de fonctionnement non prévisibles. Ainsi, alors qu'il était plus qu'effacé au début du stage de préparation professionnelle, Michel G. s'est révélé capable -lors de la synthèse du stage- d'expliquer devant quinze collègues et huit intervenants (professeurs scolaires, techniques et animateurs P.E.I.) pourquoi il avait dû renoncer à travailler telle matière car il ne pouvait pas tout faire et qu'il avait sciemment fait un choix.

Dans de telles situations l'individu n'a pas été modifié de l'extérieur -allo-plasticité- mais semble l'être de l'intérieur -auto-plasticité- grâce, il est vrai, à l'intervention d'un humain-médiateur. L'auto-plasticité

Deuxième partie.

est la réponse la plus adéquate possible à une situation donnée.

La M.C.S. est bien l'état auquel tout individu doit tendre pour répondre aux situations nouvelles qu'il ne manquera pas de rencontrer, cet état n'est pas lié à une quelconque situation sociale, économique ou professionnelle : tout être humain doit se repositionner à propos de sa propre M.C.S. : ce n'est pas toujours très simple à accepter, surtout à partir d'un certain niveau de qualification.

Pour atteindre ce but qu'est la M.C.S., Reuven FEUERSTEIN propose tout un travail de re-médiation cognitive pour lequel un être humain est nécessaire : c'est le médiateur, celui qui va recréer des conditions pour que la M.C.S. se développe chez l'autre. C'est l'objet de notre prochain paragraphe.

144 - La médiation.

Selon BRUNER, la médiation est responsable de l'inscription des apprentissages dans les codes culturels, le médiateur fournit les règles, les modes de fonctionnement, et pour que l'autre s'approprié une connaissance, il faut lui apprendre la signification du contenu. L.S. VYGOTSKY écrit, en 1931, que le petit d'homme se développe dans un ensemble d'interactions, de tutelles

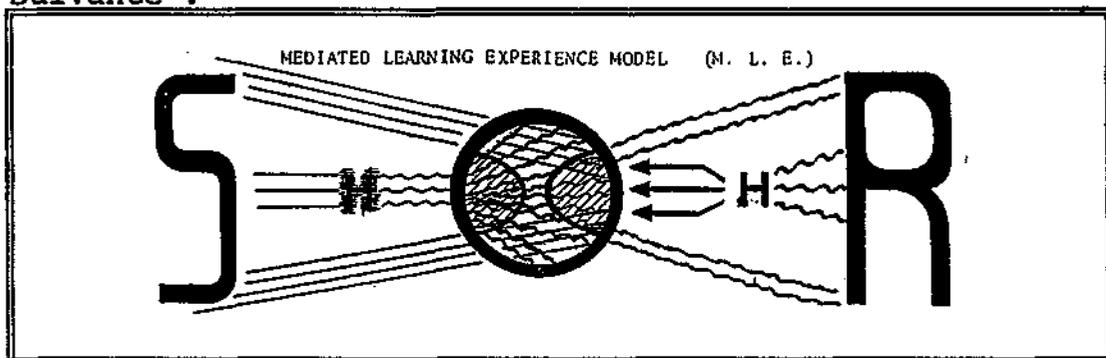
Deuxième partie.

qui vont lui apporter une assistance de tous les instants.

"La médiation est partout" (ENT.10), s'il est difficile d'aller contre une telle affirmation, il importe de ne pas se méprendre : la médiation ne peut être comparée à la prose, bien au contraire, ce serait plutôt des vers. Nous entendons parler de guidance, de tutorat : ce ne sont pas forcément des temps de médiation, mais de travail avec des stagiaires qui ne leur permettront peut-être pas de découvrir, au travers des personnes avec lesquelles ils sont en contact, les outils de raisonnements issus de leur culture.

Un schéma pour une explication.

Le travail du médiateur peut être schématisé de la façon suivante :



S. H. O. H. R.

Dans ce schéma, S. sont les stimuli, O. est l'Organisme, ou l'organisation, l'élaboration que le sujet opère dans sa tête. et R. la réponse, comme résultat du processus de pensée.

Deuxième partie.

H. est le médiateur ou l'Humain qui s'interpose ; Reuven FEUERSTEIN tient énormément à ce que le médiateur soit un humain et non pas un ordinateur ou une quelconque machine : il s'agit bien du rôle d'une personne.

Comme le montre le schéma, tous les stimuli ne sont pas médiatisés, certains continuent d'arriver directement à l'organisme et sont sources de réponses spontanées qui permettront de valider les pré-requis de la personne.

Ce travail de médiation peut s'élaborer à partir de trois grilles d'analyse que nous étudierons après avoir regardé le mode de travail du médiateur durant les deux temps d'intervention, entre S et O, puis entre O et R..

Dans le schéma de Reuven FEUERSTEIN, le médiateur est un HUMAIN (H) qui intervient en deux moments entre Stimulus et Organisme (S H O) puis entre Organisme et Réponse (O H R). Nous allons essayer de comprendre ces deux moments de travail du médiateur.

Quel peut être le rôle du premier "H" de S. H. O. H. R.

La médiation peut se définir par "être entre", sa position lui donne la possibilité d'intervenir en permanence entre les stimuli et l'organisme : "il est déjà dans les lieux, prêt à intervenir" (ENT. 17). Elle remplit trois fonctions en créant des liens, en organisant la perception et en donnant du sens. Tout cela s'adresse à un être, qui doit répondre d'une façon ou d'une autre, le médiateur doit aussi se

Deuxième partie.

soucier de ce retour en provenance de celui à qui il destine son travail de médiation.

▲ En tout premier lieu, il crée des liens, il sélectionne des stimuli parmi la foule de ceux qui parviennent en permanence à la personne : il organise pour que les choses n'apparaissent pas comme elles sont, mais comme il a une intention, il sélectionne il élimine, il renforce certains stimuli en fonction des besoins identifiés du destinataire, pour les relier à d'autres perçus antérieurement, il crée des modalités de prise d'information, prémices d'un bon fonctionnement mental. Le médiateur n'agit pas sur tous les stimuli, il ne le peut pas et ce ne serait plus de la médiation, la personne étant complètement enserrée dans un cocon. S'il sélectionne, c'est avec l'intention de créer des situations qui peuvent, par anticipation, préparer, penser, percevoir, décrypter, sélectionner.

▲ En faisant ainsi, il structure, il organise la perception pour que les stimuli ne soient pas aléatoires dans leur apparition, il les ordonne en séquence avant, après, créant une interaction milieu/organisme, soit implicitement par un environnement qui permet la médiation, soit explicitement. Le pédagogue s'interpose entre les stimuli et l'organisme pour créer des modalités de sélection/perception : dimensions spatiales ou temporelles, rythme et fréquence d'apparition des stimuli, dans un

Deuxième partie.

cadre précis, en faisant varier les durées de présentation ou leur contenus.

▲ Quand il sélectionne les stimuli, il donne du sens, il a l'intention d'utiliser les stimuli d'une certaine façon. De plus, en rendant saillant tel stimulus, il le rend accessible à l'organisme d'une certaine façon, il fait de même par une accentuation dans une succession donnée, en changeant l'ordre des stimuli. En enrichissant l'interaction stimulus/organisme par des emprunts au monde des significations du milieu culturel, il propose des significations de valeur propres à ce milieu, il peut même aller jusqu'au symbolisme de ce que véhicule cette culture. Le fait, qu'à contrario, il efface d'autres stimuli, crée des catégories chez la personne, participant ainsi à la structuration du champ cognitif.

Le travail du médiateur, de par sa position intermédiaire, est bien celle d'un humain qui fait cela avec un projet, s'il donne du sens, crée des liens et organise la perception, c'est qu'il ambitionne pour l'autre un développement et pour que celui-ci ait de bonnes chances de réussite, l'autre doit répondre : n'est-ce pas là ce que Reuven FEUERSTEIN nomme réversibilité.

Son travail n'est pas terminé pour autant, le médiateur attend plus qu'une réponse de l'organisme, le médiateur attend une réponse ou plutôt, une attitude de la part de celui à qui s'adresse la médiation.

Deuxième partie.

La personne, l'organisme dans le schéma de Reuven FEUERSTEIN, se focalise sur ce qui est proposé, organisé, alors qu'avant elle pouvait bien fuir devant une telle situation. Cette focalisation apporte, tout d'abord, une centration sur les stimuli, leurs organisations, leurs relations, puis, une centration sur les successions, les présentations et les représentations, sur les liens avec des stimuli antérieurs ayant produit des résultats, enfin, centration sur la relation des stimuli à des résultats prévus dans les buts énoncés. Avec un tel travail, l'organisme se trouve modifié ; il devient vigilant, attentif, éveillé, et augmente sa capacité de concentration, avec l'habitude de regarder avec attention. Il apprend à comparer les divers stimuli dans ce qu'ils ont de commun ou de différent dans les présentations faites ou en les référant à ce qu'il sait déjà. Il perçoit mieux le lien entre le stimulus et la réponse qui est attendue. Il crée des modalités de prise d'information, d'élaboration d'action.

Tout cela est la base d'une bien meilleure structuration de la personne : c'est le développement de l' E.A.M. des pré-requis à la maîtrise de tout l'amont du savoir par l'action du médiateur, dans ce premier temps de la médiation représenté par le premier H dans S.H.O.H.R..

Deuxième partie.

Quel peut être le rôle du second H de S. H. O. H. R. ?

Dans le schéma de Reuven FEUERSTEIN, l'humain, le médiateur, apparaît une deuxième fois après l'Organisme. S'il est possible de bien cerner le travail du premier H, dans S.H.O., son rôle dans la seconde partie est moins apparent, aussi disparaît-il, tout simplement de quelques présentations. Il nous semble que cela soit assez grave, car supprimer cette seconde intervention, cette seconde possibilité pour la personne de se poser des questions avant de communiquer la réponse renvoie à une situation tout à fait classique d'apprentissage : "voici des explications, des données, tu réfléchis et tu me donnes la réponse" (ENT. 39). C'est tout à fait la situation où, à la connaissance de la réponse, il est possible de juger immédiatement : la situation n'est pas nouvelle. Essayons, toutefois de comprendre ce deuxième temps de travail du médiateur.

Dans les paramètres de la médiation, Reuven FEUERSTEIN indique comme premier paramètre l'intentionnalité-réciprocité : sans doute est-ce à ce moment de réflexion que cette réciprocité peut se manifester. Au niveau de l'action, la personne peut communiquer directement sa réponse, d'une façon complètement égocentrique. Le médiateur, dès cet instant et avant que la réponse ne soit communiquée, doit arrêter la procédure de communication pour questionner sur les modalités mises en oeuvre pour que le résultat soit compréhensible par celui à qui il est destiné, ce temps d'arrêt doit faciliter la modifi-

Deuxième partie.

cation des procédures classiques par l'élaboration de processus nouveaux. En fait, le H. s'interpose entre l'organisme et sa réponse. En agissant de cette façon, au niveau de la pensée, le médiateur facilite le passage d'une position égocentrique vers la décentration et l'objectivation pour arriver à une logique opératoire. Au début, pour connaître l'efficacité, le stagiaire agit, donne la réponse, par répétition d'attitude connue, il reproduit ; mais il connaît ses limites et adapte ses conduites en fonction des situations, ceci n'est possible que face à des situations qui ne présentent pas de fortes modifications.

Par tout le jeu du questionnement, le médiateur fait réfléchir, intérioriser les actions avant de donner la réponse, le stagiaire prévoit le résultat, non seulement en termes de résultat, mais aussi par rapport aux réactions que celui-ci va produire sur l'environnement, il déduit en prévoyant les effets, et parvient à une connaissance logique en quittant une connaissance empirique : le médiateur met en jeu des temps d'arrêt en requestionnant, tout a-t-il été traité, la réponse est-elle éloignée de ce qui est attendu. Une attitude nouvelle est espérée d'une telle démarche ; la personne cherche à contrôler, grâce à un travail d'intériorisation, les effets que vont produire les résultats qu'elle va donner en les confrontant à ceux qui sont espérés. C'est, pour elle, le chemin pour aller vers la métacognition par un travail d'analyse sur les procé-

Deuxième partie.

dures qu'elle a mobilisées en amont de sa réponse : le questionnement du médiateur recentre automatiquement sur le comment j'ai fait pour..., et facilite la prise de conscience ; en travaillant sur les opérations et les stratégies de pensée, tout un travail d'élaboration de savoir se crée avant la communication de la réponse. Et ce temps de médiation, ce temps intermédiaire devient le moment privilégié pour manifester la compétence : le pédagogue peut signaler les "bonnes productions" de la personne, et c'est le moment, pour elle, de manifester qu'elle est capable de réaliser, qu'elle a les compétences demandées et qu'elle peut les mettre en oeuvre : la réciprocité prend une dimension intéressante dans ce temps de médiation.

Cette deuxième intervention de l'humain revêt une importance intéressante à condition de ne pas se limiter à la médiation comme moyen de préparer à l'entrée des données ; c'est très questionnant pour les pédagogues, car si le travail est bien effectué, si la personne se repose les bonnes questions, alors, normalement, sa production doit être bonne, et l'angoisse du pédagogue est de savoir ce qu'il va noter, à quel moment portera-t-il son "jugement", quel temps de travail note-t-il ? Il est vrai que la suppression de ce deuxième temps facilite bien la résolution de la question puisqu'alors, la production apparaît, émanent directement et sans intervention de la personne à noter ; ce n'est pas nécessairement une très bonne médiation.

Deuxième partie.

Le médiateur se situe dans une boucle de régulation où la seconde intervention fonctionne comme un premier temps de médiation, le schéma proposé par Reuven FEUERSTEIN serait mieux représenté sous forme de développement hélicoïdal, intégrant le temps, et l'espace. L'amplitude de la spire ne peut qu'aller en grandissant, la personne devenant de plus en plus compétente et de plus en plus "savante" en bénéficiant d'une remédiation de sa culture qui lui fournit les structures cognitives organisatrices pour s'adapter et se modifier. C'est par ce style de travail que le médiateur pallie le manque d'E.A.M..

145 - *La médiation comme moyen de développer la Modifiabilité Cognitive Structurelle.*

Trois grilles son proposées pour permettre un travail d'analyse des situations et pour, avec la médiation, développer la M.C.S. : la carte cognitive s'intéresse à la relation tâche/objet sur laquelle le médiateur et l'autre oeuvrent, les paramètres de la médiation permettent l'analyse de ce qui se passe entre l'apprenant et le médiateur, enfin, une troisième série d'indicateurs permet de déceler ce qu'il faut améliorer pour que la personne maîtrise les fonctions et opérations indispensables à son propre changement.

Deuxième partie.

A partir de là, il est possible de comprendre comment les grilles d'analyse peuvent être utilisées dans la relation enseignant/enseigné/savoir.

Quelques définitions.

Mais que représentent ces trois mots ? L'enseignant rentre dans la catégorie de ce que Reuven FEUERSTEIN appelle médiateur, quelqu'un qui se situe entre... Tout individu peut être médiateur, s'il a l'intention de le faire, et qu'il organise, structure, certains stimuli avant qu'ils n'atteignent l'organisme. L'enseignant peut aisément être médiateur dans sa relation entre savoir et enseigné. L'enseigné est celui qui bénéficie de l'action du médiateur/enseignant. Ce peut aussi bien être l'enfant qui apprend à gérer sa faim dans le cadre des horaires de repas familiaux que l'adulte qui doit découvrir une nouvelle technique pour améliorer ses compétences professionnelles. Le savoir, enfin, serait, dans un schéma plus général, mieux représenté par le mot tâche, celui-ci ne recouvrant pas nécessairement une référence à un aspect technique que contient celui-là. La tâche à réaliser peut très bien n'avoir aucune utilité, si ce n'est de permettre la mise en oeuvre de processus de pensées nécessaires, en qualité de pré-requis, à un apprentissage ultérieur ou tout simplement à la vie courante. Ainsi, le travail sur les Progressives Matrix dans le L.P.A.D. n'a d'intérêt que pour cristalliser les processus de pensée, de raisonnement indispensables pour ré-utilisation dans d'autres contextes.

Les grilles de lecture.

Reuven FEUERSTEIN nous propose une grille d'analyse entre chaque moment de la procédure d'apprentissage. Si une grille se situe entre savoir et enseigné, son action n'est pas limitée à cette relation : le travail sur les fonctions cognitives déficientes est facilité par l'analyse conduite sur le savoir grâce à la carte cognitive mais, réciproquement, la maîtrise et la connaissance de certaines fonctions cognitives devront être prises en compte quand le médiateur réfléchira à la tâche au travers des points de la carte cognitive.

Les trois grilles de lectures proposées par Reuven FEUERSTEIN sont parfaitement complémentaires et peuvent servir à l'acquisition de savoir ou à la réalisation de tâches.

La carte cognitive

Reuven FEUERSTEIN a construit la carte cognitive (voir Annexe N°4) comme une grille de lecture concernant la tâche proposée à quelqu'un : comment comprendre ce qui est donné à réaliser. Cette grille permet une réflexion sur l'apprentissage en faisant émerger les points sur lesquels il faudra insister, ou ceux à partir desquels un nouvel essor pourra être pris. Philippe MEIRIEU, propose une nécessité identique :

"s'astreindre à se demander ce qui doit se passer dans la tête de l'élève pour que l'obstacle soit franchi. Pour surmonter l'obstacle, l'apprenant doit opposer, confronter, expérimenter, tirer des conséquences de, faire face à..., bâtir sur..., Comment peut-il y arriver ? Que dois-je lui fournir comme matériaux, lui fournir comme consigne"(5)

La carte cognitive, outil à la disposition du pédagogue pour analyser la tâche qui est donnée à exécuter, comprend sept points que nous nous proposons de regarder un à un.

5. MEIRIEU P. "Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation problème". Apprendre ou
mais comment, E.S.F. 5e édition, 1990, pp. 164-179

Deuxième partie.

▲ Le contenu de la tâche est le degré de familiarité du sujet avec la tâche proposée. Si nous proposons une tâche (addition) avec des éléments qui ne sont absolument pas familiers de la personne, celle-ci devra investir beaucoup d'énergie à la maîtrise de ces éléments inconnus et elle risque fort d'oublier l'opération d'addition qui lui est, par contre, familière. La personne porte avec elle, toute sa culture socio-professionnelle, familiale et les contenus seront, de ce fait, familiers ou non. Ainsi, si un enfant ne maîtrise pas certains mots dans une phrase, son investissement pour décrypter ces mots sera tel qu'arrivé en fin de lecture, il ne se souviendra pas de ce qu'il a lu, alors qu'il sait lire. De même, l'enseignement qui est donné maintenant n'est pas forcément celui que comprennent ceux à qui il est destiné, ils ont d'énormes difficultés pour comprendre et pour intégrer les enseignements à leurs cultures. Le contenu familier est le premier questionnement du pédagogue quand il propose une tâche.

▲ La tâche peut être présentée sous différentes modalités, en différents langages : oraux, illustrés, numériques, symboliques, codés, etc... Le médiateur se doit d'être attentif à varier les modalités de présentation d'une même tâche ; il se peut fort bien qu'une tâche réalisée dans une modalité ou un langage ne soit pas réalisée dans une autre modalité. La modalité de présentation entraîne une réussite ou une performance différentes pour chacun. En outre, présenter une tâche, la

Deuxième partie.

même tâche, sous diverses modalités, conforte et cristallise les pré-requis à un certain niveau confirmé par la possibilité qu'a la personne de réaliser cette même tâche très aisément dans les diverses modalités.

▲ Dans une tâche, le médiateur peut identifier les fonctions cognitives qui doivent être maîtrisées pour réaliser la tâche en question. Son souci sera, là encore, de proposer une progression pour faciliter la maîtrise des fonctions à mettre en jeu aux différents moments que sont l'input, l'élaboration et l'output. L'input se situe au moment de la saisie de l'information (stimulus), l'élaboration est le travail que fournit l'organisme, l'output est le temps de communication de la réponse : à chacun de ces temps, Reuven FEUERSTEIN propose une liste de fonctions cognitives déficientes qui peuvent servir de point de travail pour le médiateur.

▲ Comme pour les fonctions cognitives déficientes, le médiateur analyse la tâche en fonction des opérations mentales qu'il sait mises en jeu dans ce qu'il propose. Une réflexion -de la part du médiateur- sur fonctions cognitives déficientes et opérations mentales, permet d'énoncer aux individus l'intention qu'il a en proposant telle tâche (paramètre de la médiation de l'intentionnalité).

Deuxième partie.

Des opérations mentales et des fonctions cognitives déficientes, nous reparlerons plus loin.

▲ Une tâche se caractérise par des données à traiter. Il importe de savoir combien d'unités d'information sont à maîtriser par le sujet pour réaliser la tâche : une même demande peut comporter des niveaux de complexité différents.

Si, de plus, la complexité (nombre d'éléments d'information à maîtriser) s'allie au contenu de la tâche (familiarité), le médiateur se doit d'être très clair avec les possibilités des personnes à qui il propose telle ou telle tâche. L'expert (souvent le didacticien) définit la complexité de la tâche. Aussi devra-t-il bien maîtriser, au moment de l'élaboration, le nombre de connaissances à utiliser, à combiner, le nombre de procédures à mettre en oeuvre, le nombre d'apprentissage (mise en oeuvre de processus à partir des procédures) que la maîtrise des connaissances requiert. Tout ceci doit être présent au moment de la conception, en sachant que le pédagogue reprendra tout cela au moment de la mise en oeuvre.

▲ Il est aisé de comprendre que des tâches ont un niveau d'abstraction plus ou moins élevé. Si je propose une tâche de classement entre des éléments à apparier ou à classer -il s'agit d'une tâche sensori-motrice- le degré d'abstraction est moins élevé que dans une suite numérique où trouver des relations entre des relations pour

Deuxième partie.

réglé la progression est la tâche à réaliser. Le degré d'abstraction de la tâche est en relation avec les autres paramètres cités ci-dessus. Dans l'instrument syllogisme, la définition d'ensembles reste constante au long de l'instrument, mais les degrés de complexité et d'abstraction peuvent être bien différents.

▲ L'efficacité est la production de l'effet attendu, sans savoir comment le résultat a été obtenu : investissement énorme, difficultés, etc... L'efficience aboutit à un résultat, à une réalisation avec un rendement satisfaisant, imputable à une recherche volontaire, systématique : optimisation de ce que la personne sait faire, utilisation des répertoires cognitifs antérieurs, optimisation de ce qu'elle fait, effort réduit pour produire mieux. L'efficience est l'utilisation du minimum de ressources pour effectuer les opérations permettant d'atteindre la réalisation d'une tâche, en mettant en oeuvre les meilleures stratégies permettant gain de temps, bonne organisation et utilisation des acquis antérieurs.

Mais c'est aussi s'interroger sur les causes de non-efficience : est-ce dû à des facteurs environnementaux (le bruit), physiques (la fatigue), affectifs (difficultés personnelles), motivationnels (la tâche ne présente aucun attrait), est-ce à cause d'un manque de cristallisation, d'acquisitions trop récentes qui ne peuvent être ré-utilisées aisément.

Deuxième partie.

Le niveau d'efficiency et d'efficacité est la source d'hésitation pour l'enseignant : doit-il féliciter l'apprenti qui exécute lentement et fort bien la tâche, mais ne peut l'achever dans le temps imparti, ou celui qui termine dans les temps sans avoir pleinement suivi les consignes en ayant mangé quelques dixièmes de la cote ?

Efficiency, efficacité, deux analyses d'une même réalité, la production ou la réalisation d'une tâche.

Avec les sept paramètres de la carte cognitive, le médiateur est capable d'analyser la tâche qu'il propose au regard des possibilités de celui qui l'exécute. Cette réflexion doit permettre d'ajuster en permanence la difficulté à un degré légèrement supérieur aux possibilités actuelles de la personne -comportement de challenge- en ne prenant pas nécessairement en compte les réelles potentialités de celle-ci pour lui permettre de cristalliser des pré-requis qui faciliteront, par la suite, la pleine expression des potentialités identifiées.

Deuxième partie.

Les paramètres de la médiation.

Les paramètres de la médiation (voir Annexe N°5) sont une partie importante de l'expérience d'apprentissage médiatisé qui permet au médiateur de réfléchir sur ses relations avec celui vers qui est dirigée la médiation. Ils permettent de cerner les axes principaux qui autorisent la mise en place de conditions optimales pour que le médiatisé s'accapare et exploite la richesse diversifiée des stimuli dans le but de la réalisation d'une tâche. Reuven FEUERSTEIN ne se limite pas à ces douze paramètres de la médiation. Il nous donne toute une catégorisation des interactions médiatisées à utiliser conjointement aux paramètres de la médiation : imitation médiatisée, renforcement et récompense médiatisés, responsabilité partagée médiatisée, mémoire à court terme et à long terme médiatisée, etc... (voir annexe n° 5). La liste est fort longue de tout ce qui est défini comme interaction médiatisée. Les paramètres de la médiation, les interactions médiatisées sont autant d'aide que peut utiliser le médiateur dans sa relation à l'autre.

Si le médiateur fait défaut, si la médiation n'est que parcellaire, voire totalement absente, le sujet ne peut, ne sait utiliser pleinement les stimuli qui lui parvien-

Deuxième partie.

ment du monde environnant : il sera moins modifiable. Bien sûr, tous les stimuli ne sont pas objet de médiation, il est bon que le sujet soit confronté directement à des stimuli pour qu'il développe sa propre autonomie, qu'il valide des hypothèses élaborées antérieurement et des processus acquis auparavant pour parvenir à une cristallisation meilleure et à une auto-médiation.

Les paramètres de la médiation sont indispensables au médiateur dans sa relation à l'autre pour l'aider à adopter la meilleure stratégie possible face à des stimuli dans une situation particulière. Toute l'aide que peut apporter le médiateur se situe dans la triangulation tâche/enseignant/enseigné : si les paramètres de la médiation lui proposent une réflexion sur sa relation à l'autre, ils lui autorisent aussi un travail sur la relation que l'enseigné entretient avec la tâche à accomplir : parce que la relation enseignant/enseigné se fera d'une certaine façon, la relation enseigné/tâche sera modifiée et/ou améliorée par le travail sur les attitudes, les fonctions cognitives déficientes à développer chez l'apprenant.

Deuxième partie.

► L'intentionnalité-réciprocité est un seul paramètre, c'est aussi le premier que Reuven FEUERSTEIN ne manque jamais de présenter longuement.

"L'élève doit savoir ce qu'il peut attendre de l'éducateur, ce qu'il n'a pas à craindre et ce qui se retournera naturellement contre lui s'il ne joue pas le jeu. De même, l'éducateur doit montrer clairement comment et jusqu'où il entend répondre aux besoins de celui qui apprend" (6).

L'intentionnalité, la réciprocité, deux termes pour un seul paramètre, engagent la clarification d'une situation qui pourrait être confuse sans cela : le médiateur énonce son intention et perçoit que l'autre s'y engage fortement au risque de devoir se modifier lui-même pour continuer d'énoncer une intentionnalité vraie.

L'intentionnalité est organisatrice des stimuli dans la mesure où ce que le médiateur recherche en faisant réaliser une tâche n'est pas l'exécution pure et simple de celle-ci, mais la mise en place de processus de pensée. Le médiateur a clairement à l'esprit l'intention de la médiation : il énonce le but bien précis de ce qu'il propose en modifiant, par exemple, un enchaînement de stimuli pour en faire une présentation dans un ordre différent. L'intentionnalité modifie les trois partenaires de l'action : le médiateur est modifié dans

6. NOTL, L'enseignant répondant, P.U.F. 1989, p.55

Deuxième partie.

son projet, le stimulus l'est dans l'organisation de sa présentation, l'autre dans la façon dont il va être modifié par le stimulus.

L'intention est l'énonciation d'un projet virtuel que le médiateur a envers la personne car il croit en ses possibilités. Les parents croient, par anticipation, aux capacités de leur enfant, et ils lui proposent toujours des niveaux de sollicitation légèrement supérieurs à ce qu'il est capable de réaliser. Pour cela, ils fournissent une représentation correcte du but à atteindre avec, en plus, des démarches de réalisation : des outils spécifiques, des moyens à mettre en oeuvre, issus de leur culture ; ce sont autant de repères que l'enfant comprendra dans son répertoire cognitif, base de sa propre culture et source de nouveaux processus d'apprentissage pour la fois prochaine.

L'intention est, pour Reuven FEUERSTEIN, l'un des trois piliers de toute médiation, aussi, le médiateur y joue-t-il un rôle capital : "le pédagogue ne fait rien au hasard, il le dit, il le sait, il provoque des choses chez l'autre" (ENT. 38)

La réciprocité est la certitude qu'a le médiateur de par l'attitude ou le comportement de l'autre, de par sa disponibilité à accepter la médiation dans le sens proposé par le médiateur : il a compris l'intention du

Deuxième partie.

médiateur, il démontre qu'il veut s'impliquer, qu'il est prêt à accomplir la tâche volontairement et activement. Le médiateur, devant une telle attitude, manifeste aussi le souci de se montrer modifiable de par les réactions qu'il voit chez l'autre. Comment le stagiaire va-t-il manifester cette réciprocité ? La compétence, comme nous le disions plus haut, peut être un moyen pour fournir la réciprocité. La compétence est la capacité que le sujet se donne d'agir (action, réponse) en réponse à une sollicitation du formateur, le pédagogue peut alors, à son tour, reconnaître ce qui a été produit et le signifier en encourageant à continuer.

Par la sollicitation de la réciprocité, le pédagogue peut aider l'autre à construire son savoir, en le forçant à remplir "le vide de savoir" qui peut-être est en lui ; cette demande ne peut se faire que si la confiance est instaurée entre les deux parties, car le stagiaire va perdre un équilibre dans lequel il est bien, même si la situation est inconfortable, cette confiance est possible par l'intention énoncée, le stagiaire n'a plus peur, il le manifeste et se met en attitude d'anticipation, il accepte.

La réciprocité est encore l'immédiat retour d'une intention qui n'est plus seulement un monologue énonciateur,

Deuxième partie.

mais un dialogue au cours duquel l'intention est re-formulée : il a entendu, écouté, croisé ces informations avec celles de sa mémoire complexe et met en route un processus : il est prêt à... Il manifeste son désir de répondre pour trouver solution à un besoin qu'il vient de découvrir, il annonce son projet de mobiliser son énergie dans le sens proposé par le médiateur, l'intentionnalité-réciprocité a joué son rôle, mettre en phase pédagogue et apprenant.

"Il n'est pas déraisonnable de penser qu'un ensemble d'acteurs (individus en formation/enseignants) sachant ce qu'ils essaient de faire, aient plus de chances d'y parvenir que s'ils l'ignorent" (7).

► Reuven FEUERSTEIN emploie le mot transcendance, ce mot n'est pas familier actuellement. La transcendance est le souci permanent du médiateur de relier la situation immédiate à d'autres situations passées ou à venir dans le temps et l'espace mais il se peut que ces situations soient atteintes un jour. C'est, donc, aller au delà des buts immédiats, ne pas rester aux seuls besoins présents qui déclenchent une interaction, mais, profitant de celle-ci donner des interprétations au delà des apparences du fait pour accéder à des éléments de la culture qui facilitent l'organisation et la structuration. La transcendance est intéressante en formation, quand elle

7 BARBAT D. Rapport sur l'évaluation en formation individualisée. A.F.P.A. - C.P.T.A. Lille, 1978, Doc. interne p.37

Deuxième partie.

permet de transposer dans des aires d'applications s'élargissant toujours plus, ou de faire comprendre que le travail fourni n'est pas forcément ce qui est le plus important : la tâche facilite soit la compréhension de ce qui est arrivé hier, à ce titre, la transcendance permet de repositionner les acquis antérieurs en n'adoptant pas la politique de la tête vide en entrant en stage, soit la préparation de ce qui arrivera demain, le pédagogue anticipe la difficulté qu'il sait devoir arriver en la préparant par des exercices et une médiation appropriés. Un apprentissage sans transcendance risque de n'être qu'un savoir immédiat, que l'apprenant sera peut-être incapable de réutiliser ; l'effort de transcendance, par les points de vue variés qu'il permet, facilite l'abstraction et la projection dans un ailleurs professionnel ou autre.

► La signification, troisième paramètre de la médiation, paraît simple, c'est donner le sens ; combien d'élèves ont compris qu'en apprenant des Fables de La Fontaine, le but de l'instituteur était, au delà de la culture, de forger la mémoire par une méthode ? De plus, l'auraient-ils compris qu'il auraient eu quelques difficultés à intégrer cet apprentissage dans l'ensemble de ce qu'ils apprenaient. Il en va de même pour l'histoire ou la géographie. Dans ce cas, la signification permet de comprendre l'enchaînement des faits, la relativité des événements entre eux et l'importance des diverses évolutions. Avec des repères signifiés, l'apprenant comprend

Deuxième partie.

mieux les signifiants induits et, à partir de ceux-ci, il peut se construire une théorisation personnelle. Le médiateur ne se contente pas de choisir en laissant la signification se faire de façon implicite, il explicite son choix et ses non-choix. L'exigence d'une telle attitude est grande pour l'enseignant, mais c'est à ce prix qu'il rendra conscient du sens, de la valeur des stimuli : l'apprenant doit trouver par la signification un sens, des valeurs, des liens entre son monde environnant et lui-même.

Donner la signification n'est pas facile, car, maintenant la culture du stagiaire de l'A.F.P.A. et la culture du moniteur ne sont plus les mêmes, alors qu'avant il y avait concordance : depuis environ une dizaine d'années, le décalage s'est accentué, et les enseignants se retrouvent dans une situation délicate : "on ne peut pas toujours dire qu'ils sont sans culture, ils savent des choses, mais je ne sais pas quoi en faire" (ENT. 10), aussi le sens que peut donner le pédagogue reste sans suite. Mais la signification n'est pas toujours donnée oralement : les gestes, un simple regard peuvent exprimer beaucoup plus qu'une phrase, or, les attitudes sont quelques fois en contradictions avec les intentions ou les paroles.

Donner la signification est entré, parfois, dans un débat houleux : au nom de quoi donner une signification sur tel ou tel fait ? Le pédagogue peut-il donner du sens ? La construction d'un être se fait en s'opposant, et la neutralité ne favorise pas l'opposition puisque, juste-

Deuxième partie.

ment, il n'y a rien en face. De plus, donner du sens, c'est forcer l'autre à aller plus loin, à vérifier lui-même si les arguments sont suffisants et s'ils le satisfont, il lui faudra comparer pour se faire une idée. Le rôle du pédagogue semble bien être de donner du sens ; le fait que, dès les premières années de la Formation Professionnelle, les cours aient été assurés par des professionnels prouve l'importance accordée au sens donné : seul, a-t-on pensé à l'époque, un bon professionnel peut donner le sens, l'A.F.P.A. continue heureusement encore dans cette direction, mais les pédagogues ont de plus en plus de difficultés à faire passer ce sens, cette signification.

Intentionnalité/réciprocité, transcendance, signification sont d'une telle importance que Reuven FEUERSTEIN affirme toujours que la médiation n'existe pas si l'un des trois est absent. Le médiateur doit agir en les ayant toujours présents à l'esprit, lors de toutes ses interventions auprès des stagiaires. Ils sont constitutifs de la relation formé/formateur, c'est dans cette inter-relation, ce "milieu", que s'origine l'efficacité de la formation. La problématique de tout pédagogue pourrait se formuler à partir de ces trois paramètres : ai-je expliqué mon intention jusqu'à être compris ? Ont-ils perçu à quoi cela allait leur servir ? Quel sens ai-je donné pour

Deuxième partie.

emporter l'adhésion ? Mais, est-ce seulement réservé au pédagogue ? Il nous semble que ces trois paramètres soient déclinables pour quiconque indépendamment de son niveau culturel, social, etc... Reuven FEUERSTEIN disait au colloque d'Aix-les-Bains :

"ce sont les trois seuls totalement universels, ils n'ont pas de lien avec la nature de la culture, le niveau culturel, le langage" (8).

▲ Le renforcement du sentiment de compétence (quatrième paramètre) est souvent nécessaire, soit pour des jeunes en situation d'échec scolaire, soit pour des adultes en situation d'échec professionnel et/ou social. Ceci se fait par la valorisation du travail fourni.

Bien évidemment, d'aucune façon, l'erreur n'est encouragée ; l'erreur est dénoncée mais le réalisateur de l'erreur n'est pas rejeté : c'est là le point de départ pour rechercher ce qui est bon : le travail fourni, l'engagement réflexif, etc... C'est, aussi, valoriser celui qui n'a pas le sens de sa valeur ; pourtant, chacun a bien, en lui, un point de compétence, le point expert, à partir duquel, la confiance en soi peut s'installer, c'est reconnaître le passage du "apte à... ou capable de..."(9). C'est, encore, travailler la socialisation individuelle face aux autres par une valorisation de

8. FEUERSTEIN R. Les pédagogies de la médiation. Chronique Sociale. Lyon. 1990. p. 163

9. BARBAT D. Rapport sur l'évaluation en formation individualisée. A.R.P.A. - C.P.T.A. Lille, 1978, Doc. interne p. 14

Deuxième partie.

l'image de soi : une fois admise, la compétence peut servir de levier pour lever d'autres inhibitions cognitives, par exemple.

Le médiateur se doit, de temps à autre, de faire réaliser des tâches avec des stimuli bien maîtrisés pour préparer les conditions du succès. La fin recherchée est d'aider l'autre à bâtir une image personnelle positive : il est capable de faire ceci ou cela en partant de ses propres potentialités. Peu à peu stabilisé par le sentiment de compétence, il prendra l'habitude de fonctionner en trouvant du plaisir à exécuter des tâches demandées dans lesquelles le médiateur insérera des stimuli, les uns déjà acquis, les autres nouveaux devant s'intégrer dans une perspective de réussite.

Le renforcement du sentiment de compétence passe par la constatation faite des progrès au moment de la réalisation des pages de résumés des différents instruments : le chemin parcouru par la personne lui apparaît immédiatement ; un autre moyen plus radical est de supprimer une page d'exercices et de la redonner quelques semaines plus tard, elle apparaît vraiment simple.

▲ La régulation ou le contrôle du comportement (cinquième paramètre) peut être l'un des paramètres le plus rapidement opérationnel dans une relation avec n'importe quelle autre personne.

Deuxième partie.

Le contrôle de l'impulsivité est une tâche difficile pour des êtres en situation d'échec qui ont l'habitude de fuir la difficulté par des réactions vives et intempestives de fuite en avant dans la négation de l'obstacle ou de repli sur soi-même. Le médiateur doit proposer un investissement énergétique justement proportionnel à la tâche à exécuter en faisant comprendre que le fait de penser, de réfléchir n'est pas réservé aux autres mais que tous peuvent y parvenir s'ils acceptent d'oeuvrer avec une certaine rigueur et une certaine stratégie. Comme dans les autres paramètres, la verbalisation est importante : le médiateur renvoie une image valorisante de la réflexion et du travail que conduit la personne. Il l'encourage oralement et insère, ainsi, un temps entre la perception des stimuli et la réponse à donner : il n'y a plus télescopage chez le sujet mais différenciation des temps et, par là, apprentissage d'une maîtrise et d'une organisation possibles de la pensée, création d'un dialogue intérieur sur la façon dont s'organise la réflexion personnelle. Il est certain que la page de garde de chaque outil du P.E.I. avec cette phrase : "une minute, on réfléchit" est la manifestation de ce souci de maîtrise de l'impulsivité : il importe de s'accorder du temps avant de communiquer une réponse à quelque situation que ce soit. Ce temps permet d'analyser les effets, les conséquences des réponses qui seront données à une série de stimuli. Ainsi se mettra en place une stratégie d'anticipation sur les causes et les effets des réactions-réponses données.

La régulation et le contrôle du comportement facilitent l'élévation du niveau de décision : une réaction immédiate ne prend en compte qu'un seul élément, celui qui est perçu : avec un travail sur la régulation, la différenciation des temps, monter le niveau de décision oblige le sujet à décider en maîtrisant deux ou trois ou plus d'éléments avant de décider. De même, différer la décision est facilitée si des buts précis sont annoncés pour calmer les emballements : on ne devance pas ce qui va être dit, on ne se précipite pas pour juger, on ne passe pas son temps à préparer sa réponse, une minute... surtout qu'avec une telle attitude, ce que dit l'autre n'est plus écouté.

Avec la régulation du comportement, le sujet arrive à une bonne maîtrise de lui-même, il est capable de refréner ses emballements, mais il est aussi capable de passer à l'action, si par nature, il est anxieux avant de se décider (la régulation, ce n'est pas toujours freiner, mais parfois accélérer). Après un tel travail sur le comportement, le sujet doit être capable d'intérioriser et de planifier pour éviter ce manque de maîtrise.

La maîtrise et la régulation du comportement sont indispensables si un apprentissage est envisagé : comment un individu pourrait-il apprendre si, à cause d'un comportement inadapté, aucun contact n'est possible ? Nous retrouvons là une des causes distales du manque d'E.A.M. qui débouche sur la notion de déprivé culturel.

Deuxième partie.

▲ Le paramètre du comportement de partage (sixième paramètre) est présenté par Reuven FEUERSTEIN comme la seule réponse possible à tout développement : tout se développe en interaction avec le milieu, que ce soit le monde végétal, animal, l'échange, le partage, sont la base du développement. Pour la croissance cognitive, émotionnelle, sociale, il en va de même et le fait de partager est source de satisfaction et d'enrichissement. Le médiateur et le sujet ont à échanger à propos d'un savoir, mais aussi de tout ce que le P.E.I. fait travailler. Le partage n'existe pas seulement entre éduqué et éduquant mais entre les éduqués eux-mêmes qui doivent adopter une attitude de collaboration, d'aide qui renforce et leurs propres connaissances et le fait de se reconnaître capables de communiquer ce qui est acquis, donc de le maîtriser en étant capable de le ré-utiliser. Avec ce paramètre du comportement de partage est posée la question de l'introduction des ordinateurs comme procédure d'apprentissage : s'est-on assuré de la validité de l'interactivité de l'ordinateur face à l'échange oral entre les personnes ?

Tous les instruments du P.E.I. exigent la communication entre les participants ; le partage des propositions, des idées, des réponses proposées est source d'échanges sur lesquels s'élaborent des phrases/synthèses appelées "principes" qui permettent de retenir une idée principale et de se la remémorer les jours suivants. Le comportement

Deuxième partie.

de partage, source de confrontation, facilite la cristallisation des pré-requis que le médiateur souhaite développer.

▲ L'individuation et la différenciation psychologique (septième paramètre) de l'être sont délicats à mettre en oeuvre dans la vie actuelle tant il est difficile de bâtir et de défendre une idée personnelle, d'affirmer un point de vue différent de celui des autres. Et pourtant,

"il ne fait aucun doute aujourd'hui que le mouvement de fond est depuis quelques années déjà un mouvement d'individualisation. L'émergence de l'individu, en tant que sujet, avec la valorisation des motivations, de la prise de responsabilités, de la créativité des droits de l'homme est ce qui donne sens à l'évolution sociale actuelle" (10).

Il apparaît comme une contradiction entre les deux points de vue, et si l'individualisation est de plus en plus manifeste, elle reste à bâtir et à conforter tant ceux qui font preuve d'idée sont mal à l'aise pour les affirmer.

L'individuation doit conforter l'image de soi, c'est-à-dire la représentation que la personne a d'elle-même, image d'existence, de valeur ; c'est aussi tout l'entourage qui doit la reconnaître comme capable de... Quant au pédagogue, son travail le pousse à tout faire pour que ce paramètre soit pris en compte... par lui-même en premier lieu : le stagiaire est un pair, qui le

10. DUVAL E. Espace intermédiaire. Doc. de travail. Direction Régionale du Travail Lyon. 1989. p. 32

Deuxième partie.

deviendra d'autant plus que le pédagogue aura une attitude le manifestant clairement.

L'individuation et la différenciation psychologiques ouvrent le champ de la tolérance : l'autre aussi peut avoir un point de vue qui ne soit pas le mien, que je ne suis pas obligé de partager : il est difficile de reconnaître la force de l'autre qui est mon égal.

Tout au long des exercices, ce paramètre est travaillé, avec toutes les implications personnelles non-réfléchies et inconscientes qui sont difficiles à assumer par l'individu. Pour faciliter ce travail, le médiateur fournit à exécuter des tâches où il n'y a pas qu'une mais plusieurs réponses possibles, la discussion jaillit automatiquement.

▲ Rechercher des buts, planifier et réaliser des objectifs (huitième paramètre) sont un bon moyen d'aider à la clarification, car ce n'est pas une démarche habituelle d'énoncer ses objectifs et de dire ainsi qu'ils vont être atteints. La médiation permet de mobiliser l'énergie nécessaire en fonction de ce qui est décidé, de se doter des moyens nécessaires et suffisants, pour éviter de se laisser vivre dans une attitude défaitiste du "je ne pourrai pas y arriver". Le but fixé ne suffit pas en lui-même, des objectifs intermédiaires, des évaluations annoncées dès le départ doivent permettre de recentrer, accentuer, ralentir la marche vers l'objectif à atteindre.

Deuxième partie.

La médiation des buts facilite ainsi le choix entre différentes propositions : quel est le but que je me fixe. Le but du médiateur peut être différent de celui énoncé car ce qui est recherché n'est pas forcément identifiable à la tâche à réaliser ; cependant, la signification doit être énoncée pour donner un sens à ce qui est réalisé.

▲ Proposer des tâches débouchant sur le nouveau est le souci permanent du médiateur dans les différents temps de la médiation en proposant des exercices plus complexes, en encourageant à aller toujours plus loin dans les travaux d'élaboration demandés. C'est le défi ou le challenge (neuvième paramètre). Il devra s'être assuré de bien connaître les capacités et les potentialités de chacun, avant de proposer un challenge qui soit réalisable sans être banal. Il sait choisir entre la témérité comportant des tâches trop nouvelles, trop complexes, conduisant à l'échec et une attitude trop prudente qui découragerait à cause de la facilité rencontrée dans l'exécution de tâches sans motivation, à cause du caractère répétitif sans apports nouveaux ou sans exigences nouvelles.

La confrontation au challenge est l'art du médiateur de se presser lentement, en sollicitant toujours juste au niveau supérieur à celui que maîtrise l'individu, en allant juste un peu plus vite que son rythme : le média-

Deuxième partie.

teur doit exiger le maximum sans aller jusqu'à l'échec sur quelque plan que ce soit.

▲ La prise de conscience de sa modifiabilité et des changements produits en soi (dixième paramètre) grâce à la médiation n'est pas toujours aisée. Accepter ses potentialités, ses capacités découvertes au cours des travaux accomplis n'est simple ni pour soi-même ni pour son environnement de vie, car il est tellement simple pour ce dernier de maintenir quelqu'un dans une condition, une "classe" qui lui a été antérieurement attribuée. La médiation de la conscience de la modifiabilité et du changement demande une attention particulière du médiateur pour que les situations d'évolution ne deviennent pas des situations de rupture telles que la personne ne puisse plus les assumer en se trouvant en porte-à-faux par rapport soit à elle-même, soit à son milieu de vie. Pourtant la médiation doit permettre la prise de conscience du changement en combattant la peur qui pourrait naître conjointement.

Faire prendre conscience à l'autre de sa modifiabilité, de son changement demande, de la part du médiateur, une bonne connaissance des capacités de changement de cette personne : il ne faut en aucun cas jouer les "apprentis sorciers" au risque de voir -et des praticiens l'ont dit- des personnes tomber de fort haut, après avoir pris conscience qu'elles s'étaient modifiées, mais que le "reste" n'avait pas bougé. C'est là, sans doute, que la

Deuxième partie.

notion de durée, d'étalement dans le temps, exprimés comme indispensables par Reuven FEUERSTEIN, prennent toute leur dimension ; par contre, faire du P.E.I. sur des temps brefs, en "intensif" posent de gros problèmes par rapport à ce paramètre. Il n'est pas certain qu'une réelle prise de conscience ait été faite sur ce sujet.

▲ L'alternative positive, l'optimisme permettent de présenter de façon positive ce qui arrive selon la présentation qu'une bouteille à moitié pleine est plus intéressante qu'une bouteille à moitié vide. Toujours voir en noir bloque la pensée : "je n'arriverai pas". Mais être optimiste n'est pas être béat : l'optimiste travaille lui aussi.

▲ Le sentiment d'appartenance à un groupe n'est aucunement opposé au paramètre de l'individuation et de la différenciation psychologique ; les deux sont parfaitement compatibles dans la mesure où chacun est différent au sein d'une plus grande unité

Les paramètres de la médiation, proposés par Reuven FEUERSTEIN facilitent la tâche du médiateur dans sa relation à l'autre. Ce sont un certain nombre d'indicateurs sur lesquels la réflexion doit être portée, sur lesquels une vigilance de chaque instant est demandée pour faciliter la médiation. Ainsi, le médiateur sera à même de participer au redéploiement cognitif en dotant l'autre

Deuxième partie.

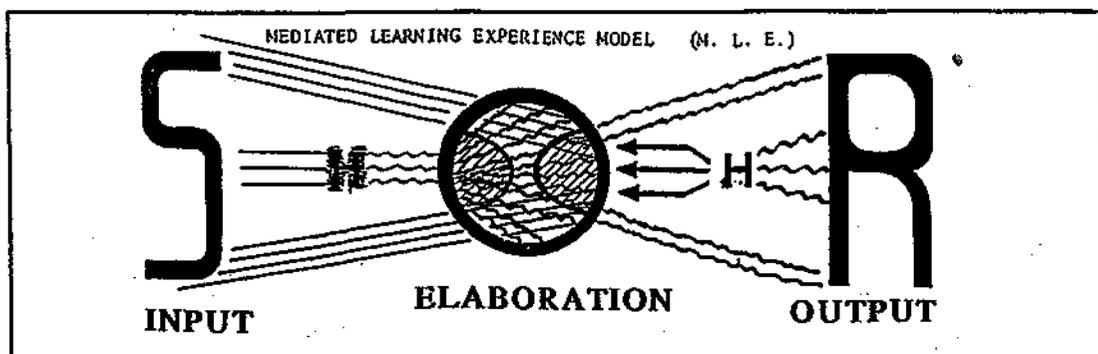
d'attitudes nouvelles, de processus nouveaux pour reconstruire, à partir de la réalité, en lui favorisant des contacts, des stimuli nouveaux, en lui facilitant la prise de conscience de ce qui se passe en lui.

La carte cognitive et les paramètres de la médiation sont deux grilles à la disposition du pédagogue, toutes les deux le concernent directement puisqu'il les met en oeuvre. Les fonctions cognitives et les opérations mentales sont du fait de l'autre, mais on ne peut dire, pour autant, que le pédagogue s'en désintéresse, son travail s'attachera justement à l'amélioration de ces fonctions cognitives déficientes et de ces opérations mentales.

Deuxième partie.

Les fonctions cognitives déficientes

Comme nous le mentionnons précédemment, Reuven FEUERSTEIN, dans son schéma d'apprentissage, situe les stimuli, l'organisme et la réponse. Pour lui, à ces trois temps, peuvent correspondre des fonctions cognitives déficientes à améliorer, au niveau de la réception de l'information (stimuli), de la phase d'élaboration (organisme) et de la phase de restitution (réponse), ce sont respectivement les phases d'input, d'élaboration et d'output. Les fonctions cognitives déficientes sont des possibilités de travail à chacun des temps de l'apprentissage pour améliorer les pré-requis en facilitant l'interrogation sur le comment (et non sur le pourquoi) la personne fonctionne : comment améliorer ce qui est observé, comment gérer, au mieux, décision, plan, projet, action, plaisir...



Deuxième partie.

Défaillantes ou déficientes, les fonctions cognitives (voir Annexe N°6) font parler. Le mot "déficient" est sujet de cette discussion, et parfois, il est même supprimé. Pourtant, la définition même de ce mot est déterminante : la déficiência est une insuffisance, qui ne suffit pas, incomplet ; la défaillance est une absence, absence de fonctionnement normal, défaillance du système de sécurité. La déficiência est donc quelque chose qui ne s'est pas développé, qui s'est bloqué, pour de multiples raisons, à causes des mauvaises conditions ; cela peut amener des difficultés de performance, de réponse, de structuration, qui font que la manifestation extérieure est réduite par manque d'entraînement ou de souplesse. Le niveau de déficiência ne sera pas trouvé tant que le médiateur n'aura pas conduit une observation qui lui aura permis de trouver la petite chose manifestant le niveau de déficiente. Par contre, il serait osé de dire que quelqu'un ne possède pas tel mode de fonctionnement ou qu'il est incapable de maîtriser deux sources d'information ; cataloguer de défaillant dans une seule de ses fonctions cognitives une personne nous semble particulièrement téméraire de la part du médiateur.

Observons les fonctions cognitives au trois temps proposés par Reuven FEUERSTEIN. (voir liste en Annexe N°6).

Deuxième partie.

▲ *Au niveau de l'input*, les fonctions cognitives déficientes à améliorer concernent le recueil des données, des informations diverses ; c'est la collecte des différents éléments qui est en jeu : si tous les aspects ne sont pas explorés, définis, compris, retenus, que ce soit quantitativement ou qualitativement, jamais les phases suivantes ne pourront être bonnes puisque des manques existeront dès le départ.

▲ *La deuxième phase*, appelée *élaboration*, est celle de l'exploitation interne, efficace des données externes ; c'est là ce qu'on appelle communément penser, en transformant et opérant sur des données qui viennent d'être recueillies. Plus les fonctions indispensables à la pensée sont maîtrisées et plus la réponse (output) a des chances d'être validée.

▲ *La phase de l'output* requiert une attention tout aussi particulière que les deux premières car le sujet peut avoir recueilli correctement l'information, élaboré un projet de réponse correcte, mais peut manquer de moyens de communication pour fournir la réponse : il aura du mal au moment de formuler sa pensée dans un langage compréhensible.

Deuxième partie.

A partir de ces trois phases analysées et en portant toute sa médiation sur les points à améliorer, le médiateur fait que le sujet se modifie et devient bien plus malléable et capable de gérer les diverses situations qu'il rencontre au quotidien.

Opérations mentales

Outre les fonctions cognitives, l'acte mental réalisé par le sujet en direction de la tâche est analysé en termes d'opérations mentales (voir annexe n° 2) : les informations recueillies doivent être analysées, ré-organisées, pour réaliser la tâche, pour conduire à la résolution à travers une série d'opérations simples (addition, comparaison) ou plus complexes (transitivité, réversibilité). C'est au travers et grâce à de telles opérations mentales (codage, induction, hypothèse, etc...) que le sujet maîtrisera la tâche et la réalisera en se dotant par là d'acquis nouveaux qui, une fois cristallisés, seront utilisés dans de nouvelles et différentes situations.

Deuxième partie.

Les fonctions cognitives déficientes, les opérations mentales mises en jeu dans la relation savoir/enseigné, sollicitent de la part du médiateur un regard attentif et pertinent pour déceler ce qu'il faut pour que l'acquisition et l'utilisation du savoir se réalisent au mieux. Les diverses grilles que Reuven FEUERSTEIN propose sont les moyens de lecture d'une réalité, de la réalisation d'une tâche dans la triangulation enseigné/enseignant/savoir ; mais se posent des questions sur le comment faire avec ce qui est découvert, comment apporter une aide à l'amélioration de fonctions cognitives de l'input, de l'élaboration et de l'output, comment proposer des tâches selon des modalités différentes et de contenu progressif quant à la difficulté, comment travailler avec les paramètres de la médiation ?

Le travail réflexif de Reuven FEUERSTEIN et de son équipe ne s'est pas arrêté à une analyse. Des outils sont nés de ces réflexions, ou bien la réflexion est née en même temps que la création des outils dans la pratique du terrain. Ce sont le Learning Potential Assessment Device (L.P.A.D.) et le Programme d'Enrichissement Instrumental (P.E.I.).

146 - *Les outils didactiques.*

Les outils didactique, proposés par Reuven FEUERSTEIN, ont été élaborés à partir de l'expérience acquise au cours des années. Il s'agit du Learning Potential Assessment Device et du Programme d'Enrichissement Instrumental.

Le Learning Potential Assessment Device.

Pour le Learning Potential Assessment Device (L.P.A.D.), deux traductions possibles sont proposées pour L.P.A.D. : évaluation dynamique du potentiel d'apprentissage ou bien évaluation dynamique des propensions à l'apprentissage.

Le L.P.A.D. a été élaboré par Reuven FEUERSTEIN à partir de ses travaux auprès de jeunes gens avec des tests classiques qui, non seulement ne lui ont pas fourni les résultats qu'il attendait mais l'ont conforté dans son idée que, présentés et passés en qualité de tests, ils ne fournissaient que des indications minimales sur la situation réelle des individus. En ne faisant appel qu'au mode habituel de fonctionnement d'un sujet comme base de décision, les tests éclairent sur ce qui est maîtrisé à un moment donné, dans une mesure figée, mais ils ne disent

Deuxième partie.

146 - Les outils didactiques.

Les outils didactique, proposés par Reuven FEUERSTEIN, ont été élaborés à partir de l'expérience acquise au cours des années. Il s'agit du Learning Potential Assessment Device et du Programme d'Enrichissement Instrumental.

Le Learning Potential Assessment Device.

Pour le Learning Potential Assessment Device (L.P.A.D.), deux traductions possibles sont proposées pour L.P.A.D. : évaluation dynamique du potentiel d'apprentissage ou bien évaluation dynamique des propensions à l'apprentissage.

Le L.P.A.D. a été élaboré par Reuven FEUERSTEIN à partir de ses travaux auprès de jeunes gens avec des tests classiques qui, non seulement ne lui ont pas fourni les résultats qu'il attendait mais l'ont conforté dans son idée que, présentés et passés en qualité de tests, ils ne fournissaient que des indications minimales sur la situation réelle des individus. En ne faisant appel qu'au mode habituel de fonctionnement d'un sujet comme base de décision, les tests éclairent sur ce qui est maîtrisé à un moment donné, dans une mesure figée, mais ils ne disent

Deuxième partie.

rien sur le "comment" ces résultats ont été obtenus et, surtout, ne transmettent aucune information sur les causes de non-réussite. Avec de tels résultats, rien ne peut être déduit pour les capacités d'apprentissage, pour le devenir de la personne à partir de ses potentialités, puisque n'ont été sollicitées que des énergies nécessaires à la réalisation d'une tâche, sans faire appel à toutes les ressources de l'individu.

Par les tâches du L.P.A.D., Reuven FEUERSTEIN renverse totalement l'attitude du testeur vers une autre démarche. Si celui-ci ne fournit durant l'épreuve aucune aide, aucune indication, aucune explication, si ce ne sont au début les consignes que le candidat est invité à relire en cas de difficultés, tout au contraire, Reuven FEUERSTEIN adopte une attitude de médiateur pour évaluer le processus de la réalisation de la tâche davantage que le résultat de la tâche. La médiation crée une dynamique qui autorise l'individu à modifier sa réponse même si elle est mauvaise une première fois, l'important durant le L.P.A.D. est *d'aller aussi loin que le sujet peut aller* : de cette façon il est possible de voir les modifications, les processus de changement que le sujet est capable de mettre en oeuvre ; le L.P.A.D. est un peu une évaluation "in vitro" qui ne donne pas un constat figé mais un constat dynamique élaboré grâce à l'intervention du médiateur qui s'appuie sur la manifestation ou l'émergence des acquis du sujet.

Deuxième partie.

Le L.P.A.D. est construit de telle sorte qu'il fasse émerger et vérifier les potentialités grâce à des modalités de présentation des tâches diverses : si le sujet est capable de résoudre la tâche de diverses façons, c'est qu'il maîtrise le processus que le médiateur veut inventorier. En partant de là, grâce à une médiation active, le médiateur peut vérifier, suite à un entraînement actif, jusqu'où la personne peut aller : c'est le maximum de ses potentialités qui est atteint, la tâche pourra, alors, être redonnée une autre fois et exécutée en manifestant la totalité des potentialités et des énergies mobilisables chez l'individu.

"Le praticien donne de l'extérieur une discipline, un plan de travail et c'est en observant comment le sujet s'y adapte et à quel degré de cette aide apportée il se déclenche que ses difficultés seront isolées. Cette découverte a, certes, beaucoup plus de valeur que la simple mise en évidence de l'échec au test"⁽¹¹⁾.

Ainsi utilisé, le L.P.A.D. permet de localiser les points forts, les pics, les aires susceptibles de changement pour les fortifier en trouvant des moyens dynamiques et les points faibles qu'avec l'aide du P.E.I. il va être possible d'améliorer. Car la difficulté qui apparaît avec un ensemble de tâches comme le L.P.A.D. est la question du "et après"... et justement c'est là, à ce moment précis, après avoir identifié forces et faiblesses des sujets que le P.E.I. peut être pratiqué en répondant

11. REY A. "Examen clinique en psychologie et technique psychométrique". E.A.P. in PASQUIER D. "L'éducabilité à F.A.F.P.A." *Education permanente*, N° 100/101. Suppl. A.F.P.A. p. 92

Deuxième partie.

"justement" aux besoins de chacun et non pas "sauvagement" sans être totalement efficace en ne répondant pas aux besoins des individus. La mise en oeuvre du P.E.I. demande un détour savant : le L.P.A.D. montre au médiateur ce sur quoi il peut "travailler". Ce détour évite bien des tergiversations et des temps perdus pour la modifiabilité cognitive structurelle de l'individu, voire pour ses processus d'apprentissage. Il est plus important de cerner un point ou deux très précisément que de travailler trop largement au risque de ne pas être totalement efficace.

Le Programme d'Enrichissement Instrumental

Le Programme d'Enrichissement Instrumental est la possibilité de mettre en oeuvre systématiquement les diverses grilles que nous avons évoquées précédemment.

Le P.E.I. est un ensemble de cahiers de tâches (instruments) qui permet, aux médiateurs, de mettre en jeu, en utilisant les diverses grilles proposées précédemment, tout un système de travail en direction du sujet : sur les trois plans : carte cognitive, fonctions cognitives/opérations mentales et paramètres de la médiation. Cet ensemble d'instruments n'est que le moyen mis à la disposition du médiateur. Cet outil est élaboré de telle façon que le médiateur puisse l'utiliser à des

Deuxième partie.

niveaux différents par rapport à des objectifs de fonctionnement. Chaque instrument traite un thème particulier.

Les INSTRUMENTS ou cahiers du P.E.I..

Sans entrer dans une présentation détaillée, (voir annexe N°3), l'ensemble des cahiers est organisé comme suit :

- organisation de points - orientation spatiale N° 1
- comparaison - perception analytique
- classification - consignes (ou instructions)
- relations temporelles - orientation spatiale N° 3
- progression numérique - relations familiales
- syllogismes - relations transitives
- représentation stencils design (pochoirs)
- illustrations

Chaque instrument, en lien avec son titre, a un objectif spécifique ; ainsi "organisation de points" permet à la personne de projeter des relations virtuelles, c'est-à-dire potentielles mais non réalisées entre les points pour créer des figures conformes à un modèle ; "relations

Deuxième partie.

"transitives" est un instrument amenant le sujet à inférer de nouvelles relations à partir de celles qui existent au moyen de la déduction et de l'induction. "Comparaison" est un instrument qui peut faire retour sur le passé : ce que je vois, je le compare à ce que je sais. Cet instrument peut être délicat à cause de ceux qui n'ont pas de passé : comparer, oui, mais à quoi ? Prendre conscience que toutes les "consignes" ne sont pas identiques : consignes impératives, indicatives dans le code de la route, par exemple, consignes implicites, explicites dans un ordre donné... Chaque outil est finalisé et s'adresse, comme le laisse supposer le titre, à un certain nombre de fonctions cognitives déficientes dont la maîtrise est indispensable (sans pour autant exclure les autres).

L'ensemble des cahiers comprend environ cinq cents pages différentes, de difficultés progressives qui permettent, sans utiliser une répétition systématique, de cristalliser, d'automatiser un certain nombre de schémas en variant, selon les termes de la carte cognitive, le contenu, la modalité, la complexité, etc... sans changer l'idée du principe à travailler : celui-ci reste le même dans diverses tâches sous diverses modalités.

Deuxième partie.

Avec cet ensemble de tâches possibles, Reuven FEUERSTEIN propose d'atteindre les buts et sous-buts spécifiques du P.E.I.

Les buts du P.E.I.

"L'objet de l'enseignement doit être de former des hommes pour un monde dont nous ne savons rien, si ce n'est qu'il subira des modifications profondes et surprenantes" (12).

Le P.E.I. est un essai de modalité systématique de médiation. A partir des outils proposés, une remédiation tous azimuts est possible atteignant aussi bien les fonctions cognitives déficientes à développer que les phénomènes de cristallisation, par un travail à partir de la carte cognitive, des acquis récents grâce à la grande variété des stimuli proposés qui rendent le sujet de plus en plus apte à se confronter aux conditions de la vie, c'est un travail sur la modifiabilité cognitive structurelle, avant tout...

Le P.E.I. est dit, habituellement, outil sans contenu. Mais le deuxième aspect n'est pas de travailler à l'acquisition d'un contenu. Le public destinataire du P.E.I. est souvent dans une telle situation d'échec scolaire que ce n'est pas la peine de continuer à vouloir faire "apprendre". Le P.E.I. manipule des chiffres, des

12. BERGER G. "L'attitude prospective", in AVANZINI G. (en collaboration) La néo-école au XX^{ème} siècle. Privat, Toulouse. Coll. Histol contemporaine des sciences humaines. p. 363

Deuxième partie.

mots, ce n'est pas pour un apprentissage scolaire, mais pour apprendre des mécanismes qui sont plutôt les prérequis de pensée nécessaires à tout acte mental. Cela peut surprendre, pourtant, le non-contenu d'apprentissage, semble-t-il immédiat, est la force du P.E.I. : le travail se fait ailleurs. Reuven FEUERSTEIN parle pour ce temps de travail, de modification de structures de la personne, grâce à un travail sur les modalités d'apprentissage. L'important est que tout apprentissage ne reste pas simple apprentissage ; l'individu, à partir de celui-ci, doit être capable de comprendre d'autres éléments annexes et surtout, d'exploiter cette modification par la suite dans d'autres champs et d'autres événements.

Le P.E.I. essaie d'élargir le champ mental de l'individu, d'enrichir les schémas de pensée ; ils sont constamment transformés en utilisant les expériences de la vie pour se modifier de façon continue. Le système de besoins (précision, exactitude, réflexion) se trouve modifié de par la cristallisation permettant de s'ouvrir à des aires d'intérêts nouvelles grâce à l'émergence de motivations et de potentialités ignorées.

Le P.E.I. cherche, aussi, à augmenter la Modifiabilité Cognitive Structurale de l'individu en l'exposant à toutes sortes de stimuli organisés et finalisés par le médiateur pour parvenir à des changements structurants qui rendent un être autonome capable d'utiliser au maxi-

Deuxième partie.

mun chaque situation stimulante qu'il rencontre. Le sujet quittera une attitude passive acceptante pour adopter une attitude de créateur, pour lui-même et pour d'autres, usant d'informations qui lui permettent d'appréhender la réalité en projetant une structure organisatrice sur les objets, les événements quotidiens. Cette habitude ira en s'amplifiant, la personne fonctionnant de cette façon pour elle-même.

La M.C.S. augmentée grâce à l'expérience d'apprentissage médiatisé pratiquée à partir du P.E.I. favorise le développement de la pensée en général, source de la résolution des problèmes rencontrés.

Tels sont les buts principaux que l'outil P.E.I. propose : essai systématique de médiation, travail sur les structures et non sur les contenus, ouverture du champ mental du sujet, augmentation de la M.C.S..

Deuxième partie.

Les sous-butts du P.E.I.

Reuven FEUERSTEIN a aussi formalisé toute une série de sous-butts, nouvelle grille de lecture complémentaire que le médiateur doit garder présente à l'esprit : ce sont les six sous-butts du P.E.I..

▲ Le premier sous-but est de s'attaquer à l'amélioration des fonctions cognitives déficientes et des opérations mentales.

Le manque de médiation fait qu'elles ne sont pas d'un fonctionnement assez efficace et efficient : le P.E.I. peut y remédier en fournissant des opportunités nouvelles en favorisant l'utilisation et le développement des acquis, dans des situations où varient les contenus, les modalités, les langages de représentation de la tâche. Le sujet peut alors créer des liens entre choses et événements. Ainsi, dans l'outil organisation de points, le sujet est, par l'établissement et la constitution de relations virtuelles, capable de repérer ce qu'il ne voyait pas immédiatement de ses yeux. Avec un tel travail médiatisé, le sujet améliore ses fonctions cognitives au cours du temps.

▲ Le deuxième sous-but est d'atteindre un changement dans l'individu par l'enseignement de concepts, de mots, nécessaires à la réalisation d'une tâche ou du programme. Le P.E.I. n'apprend pas -comme dit précédemment- de

Deuxième partie.

contenus, mais s'attache à fournir les mots de la conceptualisation, pourquoi un adulte ne serait-il pas capable de comprendre "implicite", s'il sait exactement ce que recouvre ce mot et s'il sait l'utiliser à bon escient, à fournir encore des pré-requis pour la réalisation de tâches qu'il rencontrera plus tard, plus exigeantes que celles d'aujourd'hui.

De plus, une formation est acquisition de "langage", chaque discipline n'a-t-elle pas ses langages. Les divers exercices du P.E.I. en facilitent la maîtrise et l'exploitation dans des situations diversifiées ; plus le langage sera précis, concis, et plus la maîtrise d'un événement et donc de sa communication est facilitée. C'est ici le contenu du P.E.I.. Le sujet comprendra les outils verbaux, les concepts spatio-temporaires, les définitions de relation, les noms des objets, etc... dans la seule finalité d'accomplissement de tâches nouvelles.

▲ Le troisième sous-but est ambitieux : rendre le sujet intrinsèquement motivé pour faire ce qu'on lui demande en développant et le besoin de fonctionnement cognitif et le besoin d'utiliser ce qui est appris.

L'individu acquiert un fonctionnement indépendant des conditions externes, par la création d'HABITUDES, de modes de travail personnel qui différencient son action d'une répétition soumise à une loi, à un principe qu'il ne comprend pas. Il peut fonctionner à un niveau supérieur dans un environnement qui n'a pas forcément évolué

Deuxième partie.

ou n'a pas eu envie d'évoluer en ne lui fournissant pas les moyens d'acquérir des processus mentaux autres. Cette motivation intrinsèque l'aide à pratiquer spontanément ce qu'il a appris alors que, souvent, ce qui est appris n'est pas naturellement ré-utilisé en dehors de la séquence apprentissage, ce qui peut arriver dans un style d'apprentissage consistant en des empilements successifs de savoirs. L'habitude de travailler ainsi est acquise par la mise en oeuvre du P.E.I. où chaque exercice permet toujours de trouver une dimension ignorée jusque là, de cette façon, l'ennui est combattu. Les habitudes consolident les apprentissages : les approches, par des modalités diverses, rendent la tâche variée alors que principe et règle peuvent être constamment travaillés.

Ce sous-but vise donc à créer chez l'individu le *besoin intrinsèque d'utiliser des modalités élevées de pensées*, l'habitude de fonctionner sur des schémas produits par sa propre réflexion, le désir d'utiliser ces modes de pensée pour cerner la réalité, surtout si elle est nouvelle..

▲ Le quatrième sous-but vise la **création d'un INSIGHT**, d'une intériorisation, c'est-à-dire la capacité qu'a la personne de comprendre ses propres modes de pensée, responsables des succès comme des échecs pour en prendre conscience et les formaliser pour arriver à l'élaboration de stratégies (savoir ce que l'on a fait pour résoudre la tâche) puis au transfert, à la généralisation pour la réutilisation. La réflexion, ainsi portée, aide la

Deuxième partie.

personne à comprendre comment elle fonctionne, à cerner ce qu'elle peut encore améliorer. C'est là un aspect et une démarche très importants de métacognition.

L'insight est le moment où la personne comprend ses propres modes de pensée, confrontée à une tâche, elle se prend pour objet d'étude : quels modes de fonctionnement intellectuel, quelles procédures réactivées, quels processus utilisés pour résoudre cette tâche, c'est tout un travail sur le COMMENT et non plus sur le pourquoi : réussites, échecs, analyses des apprentissages, démarches mises en oeuvre...

L'insight est ce moment où la personne se comprend pour aller plus loin :

"la compréhension de soi... exploration dynamique d'un consultant qui cherche à comprendre et à expliquer ce qui lui arrive... une conscience de soi et une compréhension de soi spécifiques, dynamiques présentent des qualités d'appropriation et de proximité affectives conduisant aux désirs de changer et de passer à l'action"⁽¹³⁾.

L'insight peut être ce déclencheur qui lance la personne vers d'autres champs : savoir qu'elle peut, savoir qu'elle veut... Déclencheur, l'insight l'est aussi en ce sens que c'est le moment où la personne sait enfin qu'elle sait, il en est de même pour le pédagogue

13. LÉCONTE C. "L'orientation à la recherche de son identité", in L'entretien d'orientation, Bull. de l'ACOE, N° spécial E.A.P. p. 9

Deuxième partie.

d'ailleurs, car avant l'insight, le pédagogue peut juste espérer que ce qu'il a dit a été compris.

Aussi est-ce ambitieux que de vouloir faire arriver à l'insight, car, de plus, il ne se fait pas tout seul, il ne se déclenche pas spontanément ; le travail du pédagogue consiste à faire éviter à la personne les stratégies de fuite, d'évitement qui pourraient être mise en place pour ne pas avoir à parvenir à l'insight.

▲ Le cinquième sous-but cherche à produire une motivation intrinsèque au travail en proposant des tâches attrayantes, non répétitives, capables de déclencher l'intérêt, c'est le défi ou le challenge. Les nouvelles tâches demandent toujours un investissement plus important que les précédentes, *le sujet est tenu, ainsi, en état de vigilance dynamique* permettant la réalisation de tâches qui sont toujours plus complexes en fin d'instrument. Par une telle démarche, le sujet vit avec un sentiment de compétence qu'il obtient grâce au succès acquis à un niveau qui est souvent tout aussi difficile pour le médiateur que pour lui, le médiateur n'a pas les réponses aux tâches, et bien souvent, devant une difficulté rencontrée, il doit rechercher et appliquer les bonnes stratégies pour résoudre la tâche.

Une motivation intrinsèque est liée directement à la tâche, par contre une motivation extrinsèque pourrait être celle de gagner de l'argent en faisant telle tâche, motivation au demeurant respectable. La tâche intrinsèque

Deuxième partie.

est défi, réaliser une tâche complexe uniquement pour le plaisir qu'on trouve à l'exécuter.

▲ Le sixième sous-but vise à transformer le récepteur passif face à l'information en un générateur actif, sujet, créateur, source d'informations nouvelles : le sujet prend conscience de ses capacités à traiter des informations à partir des stimuli.

Le P.E.I. favorise l'emprise de l'individu sur la réalité en l'interprétant, en procédant à de nouvelles relations entre les éléments pour générer de nouvelles données qu'il transforme en informations nouvelles qu'il utilise ou communique. Le sujet se modifie lui-même par les informations dynamiques qu'il crée et qui agissent sur lui rétroactivement.

Le P.E.I., par ses buts et ses sous-buts, est l'outil à la disposition du médiateur pour s'engager systématiquement dans la médiation. En gardant en mémoire, la carte cognitive, les paramètres de la médiation, les fonctions cognitives et les opérations mentales, le médiateur peut mettre en oeuvre le P.E.I. comme un outil qui lui sera fort utile. Mais il importe de bien comprendre que l'outil n'est qu'un maillon de la chaîne théorique de la modifiabilité cognitive structurelle, sinon, l'outil risque d'être utilisé de façon bien mécaniste, en ne devenant qu'un outil de plus : là, réside

Deuxième partie.

un danger majeur pour les apports théoriques et pratiques, réflexifs et synthétiques de Reuven FEUERSTEIN : se laisser affadir dans une démarche restrictive centrée uniquement sur l'outil.

147 - La modification de l'environnement.

Troisième support de la théorie de la modifiabilité cognitive structurelle, la MODIFICATION DE L'ENVIRONNEMENT revêt un aspect important en dépassant le niveau individuel pour un niveau collectif. De plus, ce n'est pas un outil au sens habituel du terme, aussi, est-ce encore plus à mettre en pratique. Reuven FEUERSTEIN défend vigoureusement ce point en affirmant qu'il ne sert à rien de faire du P.E.I. avec quelqu'un si l'environnement ne devient pas lui-même modifiant. Que l'autre se modifie ne gêne guère l'environnement, mais que celui-ci soit obligé de se modifier parce que l'autre évolue est beaucoup plus gênant. Une telle démarche débouche sur une dimension sociale de la théorie de Reuven FEUERSTEIN, au delà de la dimension personnelle et individuelle. L'environnement doit se modifier pour prendre en compte les évolutions de l'autre, pour solliciter la mise en oeuvre des processus acquis par les personnes faisant du P.E.I., pour tolérer les éventuelles erreurs commises dans la mise en oeuvre des acquis, pour devenir stimulant en accompagnant, encourageant celui qui est engagé dans une démarche de modification.

Deuxième partie.

Le premier milieu modifiant est le pédagogue lui-même, c'est le premier milieu où se joue la possibilité de mise au jour de la M.C.S. de l'autre : les choses qu'il vient de comprendre, il veut les appliquer. Le pédagogue peut l'encourager : "tu peux essayer, on va t'aider", mais attention aux messages opposés, qui ne seront pas nécessairement dits, mais que l'autre percevra sous la forme d'un "encouragement" à rester dans le milieu où il se trouve.

Le milieu modifiant c'est la prise en compte des évolutions que l'on pouvait croire impossibles à cause de l'étiologie, et, soudain, la personne évolue plus vite que le milieu : "un enfant grandit, et l'on voudrait lui laisser son Babygro, arrivé à un certain moment, il craque" (ENT. 11).

Le milieu modifiant est le questionnement à propos des demandes qui lui ont été faites : comment une personne peut-elle vivre autonomie, responsabilité dans un milieu statique ? Les pédagogues sont confrontés à ce problème et les situations "énoncées" ne vont guère dans le sens souhaité pour l'épanouissement des individus.

Le milieu modifiant doit être porteur de modifiabilité, de sollicitation, de capacité à laisser s'exprimer, de possibilités d'exprimer ce que l'autre sait ; il doit aussi créer des situations les plus hétérogènes possible pour que chacun y trouve, dans des échanges avec les autres, les possibilités de confrontation.

Alors, le milieu est sans doute un milieu modifiant.

Deuxième partie.

Les trois temps de la modifiabilité cognitive structurelle apparaissent clairement :

► Le *L.P.A.D.* pour évaluer la potentialité des individus et manifester les points forts sur lesquels le médiateur peut s'appuyer et les points faibles qu'il serait bon d'améliorer.

► Le *P.E.I.*, outil élaboré pour travailler à la modification des structures des personnes pour les doter de processus de pensée et de raisonnement leur fournissant la possibilité de fonctionner au mieux dans toutes les situations nouvelles ou issues des anciennes.

► *L'environnement modifiant*, terrain de vie pour celui qui se modifie, zone de stimulation maximale qui encouragera les applications mettant en jeu les nouveaux acquis, terrain qui doit, lui-même, entrer "en modification" pour faciliter l'évolution positive de l'autre.

Deuxième partie.

Ces trois moments de travail constituent les outils didactiques de la théorie de Reuven FEUERSTEIN : ils ne sont pas tous également mis en oeuvre, pour diverses raisons, et c'est, en soit, bien regrettable, pour celui qui devrait pouvoir compter sur une application maximale.

Que ce soit voilà quelques années déjà, que ce soit plus récemment, des agents de l'A.F.P.A. ont eu recours à une instrumentation, ils ont essayé de s'approprier des outils finalisés pour travailler avec leurs stagiaires ; ceux qui se sont formés au P.E.I. sont bien dans cette même ligne dynamique, ils cherchent à acquérir un outil pour pouvoir former par la mise en oeuvre de cet outil. Les finalités qu'ils se fixent avec cet outil sont la manifestation de ces possibilités de travail qu'ils se donnent, c'est ce que nous allons voir dans le chapitre II.

Partie 2

Chapitre 1



Chapitre 2

Chapitre 3

Chapitre 4

*Chapitre II - Des finalités redéfinies par le praticien
grâce à la pratique de l'outil.*

Chapitre II -

Des finalités redéfinies par le praticien grâce à la pratique de l'outil.

"Latentes ou patentes, les finalités constituent le paramètre décisif de l'éducation. Le règlement des problèmes particuliers et l'orientation même de la recherche leur sont subordonnés. A la base de toute pratique agit nécessairement la double représentation d'un type d'homme et d'un type de société qui s'articulent réciproquement l'un l'autre et dont la mise en relation donne sens et fonction aux instances appropriées, auxquelles revient la responsabilité de multiplier le premier et d'établir la deuxième, c'est-à-dire, en définitive, d'assurer leur interdépendance".

Guy AVANZINI.

Pédagogie du 20ème siècle. Privat. Toulouse. 1975. p. 355.

21 - La formation du stagiaire dans le champ professionnel.

22 - La formation du stagiaire sur le plan personnel.

23 - Des finalités projectives et prospectives pour l'A.F.P.A.

24 - La formation du praticien au travers des finalités qu'il se donne.

Deuxième partie.

Ils sont allés se former car ils ne trouvaient pas de réponses à leurs préoccupations ; avec le P.E.I., ils se fixent des finalités en rapport avec les exigences nouvelles des entreprises et de la société.

Deuxième partie.

POUR L'ENTREPRISE, les formations professionnelles sont un temps intermédiaire à ne pas gâcher, car elle sait que l'on ne passe comme cela d'un état à un autre état : un actif a besoin d'une période transitoire. Si avant l'entreprise recherchait des salariés qu'elle validait sur le savoir, elle demande, maintenant, des personnels qu'elle puisse valider sur le savoir et sur l'être. La formation n'est pas forcément ce temps où l'on se précipite sur un savoir technique à qui l'évolution ne donne même pas la possibilité de s'exprimer, mais bien plus celui où l'apprentissage des modes de fonctionnement et de raisonnement facilitera l'adaptativité postérieure : connaissance des langages qui seront, demain, le moyen de comprendre de nouvelles données, d'anticiper les mutations technologiques à venir. Cette finalité les moniteurs la ressentent très bien, mais ne savent pas toujours comment y répondre : or, dans la théorie du P.E.I., la *transcendance, paramètre de la médiation, aide à réaliser cette délicate finalité.*

Comme le devenir de l'entreprise se joue sur les hommes, elle les veut forts, possédant cette culture industrielle (les mots, les relations, les lois, les contraintes, les devoirs), cet indispensable "plus" que les pédagogues espèrent bien développer pour réaliser ce compromis subtil entre le renforcement de la compétitivité par "une formation très pointue au service de la production et un

Deuxième partie.

travail auprès de ceux qui ne rentreront jamais dans le système sans un sérieux coup de main" (ENT. 15) ; les pédagogues sont sensibles au décalage entre les besoins exprimés et les possibilités des hommes, l'intérêt de l'entreprise passe vraisemblablement par tout un travail de type éducatif.

Sous un angle quelque peu différent, la *SOCIÉTÉ* retrouve le problème de l'entreprise : sortir de cette société à deux vitesses ; la formation des hommes, au premier niveau de qualification, peut être un moyen pour cela. Plusieurs pédagogues pensent pouvoir travailler sur ce sujet du fait qu'un "projet de société ne sera mis en oeuvre que par des artisans indépendants car ils ont une cohérence au niveau du tissu social que ne pourra jamais trouver une grande commande" (ENT. 12). Ce qui manque aux pédagogues est un projet d'homme : ils ne trouvent pas, dans ce qui leur est proposé, les éléments support d'un travail avec de futurs salariés : aussi, se sont-ils construits leur projet : projet d'honnête homme, capable de se déplacer dans cette société, de "fonctionner pleinement avec ce qu'ils sont, avec plus de résultats que ceux qui s'y déplacent avec des béquilles, on court toujours moins vite avec des béquilles" (ENT. 7), capable, enfin, de vivre dans une société où il aura compris qu'il n'a pas que des droits mais aussi des devoirs : "tu retrouves actif-passif : passif, j'ai des droits, actif, j'ai des devoirs" (ENT. 5). Si un tel type de travail était conduit par les moniteurs, la société y trouverait bien des avantages.

Deuxième partie.

A partir de ces exigences bien connues, ils établissent des projets pour remobiliser leurs énergies en direction des stagiaires dans les champs professionnels, personnels, des finalités pour l'A.F.P.A., pour eux-mêmes, également.

21 - La formation du stagiaire, dans le champ professionnel.

Quand les moniteurs et les psychologues du travail sont revenus de formation, ils avaient des finalités de travail avec cet outil P.E.I., tout d'abord pour les stagiaires, dans trois secteurs du champ professionnel : le technique, la qualification et l'insertion professionnelle.

211 - Des finalités pour le TECHNIQUE.

Les motivations, les finalités énoncées pour les stagiaires sont un peu faussées : "on est bien obligé d'énoncer des finalités techniques pour les stagiaires, sinon on ne nous laisserait pas partir nous former" (ENT.38). C'est là une ambiguïté bien connue : pour faire, il importe d'énoncer du crédible.

Pour transmettre le technique.

La toute première finalité est donc l'acquisition de techniques : elles sont la partie visible d'un iceberg, il est possible de travailler à maîtriser des dispositions à..., des capacités pour..., acquérir, par étapes, des compétences techniques.

Travailler sur l'invisible est un souci constant pour qu'au delà de ce technique, l'apprenant soit dynamique et auto-plastique, l'aide, ainsi apportée, facilite la maîtrise de la technicité pour l'acquisition d'un savoir, sinon celui-ci a de fortes chances d'être déversé d'une façon tout à fait exogène pour (sur ?) le stagiaire.

C'est, d'abord, la maîtrise des connaissances de base, mais, comme les stagiaires sont, sur ce sujet, en situation d'échec, il ne sert à rien de vouloir leur faire ré-apprendre ce qu'ils n'ont pas appris voilà quelques mois ou quelques années : pourquoi apprendraient-ils maintenant ? Les pédagogues souhaitent donc développer d'autres capacités, qui, elles, ne sont pas en échec puisque partiellement nouvelles : maniement des opérations formelles, communication écrite ou orale, maîtrise des relations inter-personnelles, résolution de problèmes, capacités à prévoir, à prendre des décisions ; ils espèrent bien, ainsi, préparer le terrain à des acquisitions postérieures plus aisées. Ce sont là les pré-requis indispensables à l'apprentissage.

Deuxième partie.

Les finalités des entreprises ne sont pas oubliées : savoir faire des relations entre des faits, des moments de travail, des temps de production. Ces capacités à tisser, à organiser des relations dans l'entreprise sont gage de la réussite de celle-ci dès demain. L'acquisition de savoir-faire passe aussi par la connaissance des méthodes : gérer son temps, décider de l'organisation de son travail, cela demande, entre autre chose, de savoir exécuter une consigne : "une consigne, tu la leur donnes, ils lisent le premier paragraphe et ils se lancent" (Entretien avec un professeur de niveau III, technicien en électronique).

Mais, attention, ces techniques à acquérir ne doivent pas être confondues avec des réductions mesquines d'apprentissage du dessin ou du français : ce ne sont pas là des finalités du P.E.I., mais des détournements... parfois politiques. Bien plus que cela, les enseignants souhaitent donner aux stagiaires des principes de cohérence pour qu'ils puissent se retrouver au milieu des diverses séquences de formation, celles-ci devenant de plus en plus courtes et de plus en plus denses.

Deuxième partie.

Le technique passe-t-il mieux ?

Les pédagogues se sont bien fixé cette finalité de faciliter l'apprentissage du technique, cette question est capitale :

"il nous paraît primordial qu'il existe un lien entre apprentissage des modes de raisonnement et application en vraie grandeur de ces modes de raisonnement aux situations quotidiennes de travail"⁽¹⁴⁾.

Ceci pose le problème de l'évaluation, du pourquoi de celle-ci : est-elle possible ? Qu'en sait-on déjà ? "Actuellement, on ne peut identifier les éléments de transferts faute de moyens d'évaluation précis" (ENT.29). Une étude, incluant des dimensions pédagogiques et individuelles, serait à conduire, souhaite-t-on vraiment la mettre en oeuvre, ou ne souhaite-t-on pas plutôt rester dans le flou? "on ne sait pas" (ENT. 33 et bien d'autres).

L'évaluation est encore rendue plus difficile par le retour prégnant du technique qui reprend moniteur et stagiaire : dès que l'examen final de stage se profile à l'horizon, plus rien ne compte et, vu le système de validation en cours, une autre réaction serait anormale de la part des stagiaires qui jouent leur devenir professionnel. Il arrive aussi de constater que les stagiaires travaillent moins bien et moins vite mais qu'en conclure ? "en fait, ils s'appliquent et, pendant un temps, ils produisent moins"

14. DELPIROU P. DUFA. Paris V. Juin 1989

Deuxième partie.

(ENT.3). Cette régression pourrait être un temps intermédiaire, mais ce n'est là qu'une hypothèse que le temps n'a pas permis de vérifier. Les enseignants se retrouvent aussi pour déclarer que l'absence de manifestations ne peut pas être prise comme signe négatif, car, si le technique semble ne pas passer, beaucoup d'autres choses se produisent, "des modifications au sens large, que le moniteur signale comme différent par rapport aux sections d'avant" (ENT.16). Tous croient et espèrent qu'un tel travail produit des effets par ricochet : "comment quelqu'un qui est mieux dans sa tête, dans sa vie, peut-il ne pas mieux apprendre s'il doit apprendre" (ENT.5). Ils s'inscrivent là dans les hypothèses qui sous-tendent les espoirs de beaucoup de pédagogues du terrain à défaut de convaincre les chercheurs et les décideurs.

La transmission du technique questionne en premier le moniteur : l'outil étant au service du pédagogue, les résultats obtenus passent bien par la mise en oeuvre qu'en fait l'enseignant : et nous revenons à l'évaluation : "avec le P.E.L, la seule question à poser, c'est dis-moi qui fait le P.E.L, après ça, je sais, mais c'est une question qu'aucune grosse association ou qu'aucun chercheur ne peut accepter de poser, des chercheurs devraient plancher là-dessus" (ENT.35). L'outil n'est pas mauvais, il n'est pas fondamentalement bon non plus, il est ce qu'il souhaite faire, à lui de savoir pour qui, etc..., et le pédagogue fait avec. Il est certain que plusieurs moniteurs font très bien passer le technique : "moi, j'anticipe, quand je sais, et je le sais, c'est toujours au même endroit,

Deuxième partie.

qu'une difficulté arrive, je la prépare avec des exercices que j'anime de façon à amener les mots, les raisonnements qui seront mis en jeu, et, encore la dernière fois, ça s'est bien passé" (ENT. 39). Le rôle du pédagogue pour le passage du technique est tellement important qu'il prime tout autre effet vraiment secondaire : "tu vois, même pour l'impulsivité, c'est pas vrai que ça régule, ça régule parce que moi pédagogue, je prends des dispositions dans mon animation pour que ça régule, c'est ça mon boulot" (ENT. 7).

Le technique passe-t-il finalement mieux ? Sans doute, il a de plus grandes chances de bien passer, à condition que le pédagogue fasse un travail de préparation d'animation à partir de pages de P.E.I., "mais nos détracteurs diront que c'est parce que le pédagogue a mieux préparé sa leçon" (ENT. 12). Jamais, au moins, ceci pourra être affirmé, "et puis, il faut peut-être mieux ne pas le savoir..." (ENT. 9).

212 - Des finalités pour atteindre la qualification.

Tout comme pour les finalités techniques, énoncer des finalités de qualification est un paravent pour un travail en amont de ces acquisitions : bien sûr, ils viennent chercher une qualification, mais pour l'acquérir, posséder des stratégies n'est pas une mauvaise chose, savoir changer de niveau dans ces modes de

Deuxième partie.

travail est nécessité par les évolutions du monde du travail, cela avant la qualification.

"Ils viennent chercher une performance dans leur métier" (ENT.42). Les pédagogues de l'A.F.P.A. sont attachés fortement à cette finalité, définition même du pourquoi de leur travail à l'A.F.P.A.. *Atteindre cette compétence*, demandée par les professions, exige de transformer quelques capacités en compétences en travaillant avec eux des points précis de leurs connaissances pour les actualiser, par exemple. Peut-être seront-ils aidés pour changer de niveau de qualification professionnelle. En plus des simples connaissances, transmettre des compétences demande d'aller au delà de l'habituelle transmission du savoir pour apporter des données méthodologiques et vérifier, par leurs exercices, leur bonne intégration, ce peut être l'élucidation d'une méthode travail personnel. Mais cette étape est une situation charnière : ils viennent chercher une qualification et la réponse parle méthode de travail, vieux débat entre une réponse immédiate ou différée, y-a-t-il réponse à ce genre de questions ?

Pourtant, ils doivent bien comprendre et "savoir faire le lien entre les savoirs de la formation et le raisonnement" (ENT.42). Il n'y pas de savoir possible sans attention soutenue de leur part, le sens de l'analyse, de l'observation, "c'est toute la méthodologie de l'apprentissage, alors que souvent -c'est comme cela que j'ai appris- on dit : apprends, tu n'as pas besoin de savoir comment ça marche..." (ENT.42). Avoir une stratégie de compréhension ne

Deuxième partie.

suffit pas, dans les évolutions actuelles, les qualifications sont en relation, rien n'est isolé dans une production, les postes de travail sont inter-dépendants, aussi savoir comment son propre travail est intégré est une nécessité personnelle mais aussi technique : la qualité du travail fourni se répercute sur tout le reste de la production. Les stratégies de compréhension aussi bien pour la production technique que pour la maîtrise des savoirs ne peuvent rester ignorées des personnes engagées en Formation Professionnelle.

Les nouvelles qualifications demandent un changement de niveau : *travailler la représentation mentale de la tâche à exécuter* existait déjà chez les bâtisseurs de cathédrales ils savaient passer de l'invisible au visible ou réciproquement et, après des années où cela semblait moins exigé, il y a un retour en force de cette nécessité, passer d'un niveau concret à un niveau abstrait ; si ce changement n'est pas aisé à faire réaliser, il permet d'acquérir cette souplesse mentale qui facilite les changements de repères : le salarié ne peut plus fonctionner sur un seul mode, outre le fait de travailler en abstraction, il doit être capable d'anticiper son travail en créant des ordres que sa machine exécutera. Si la pensée n'était "presque" pas requise pour le salarié à la chaîne, il n'en est plus de même maintenant : le niveau a bien changé : créer des processus nécessite de bien maîtriser les procédures acquises antérieurement et de

Deuxième partie.

les re-dynamiser au moment opportun, mettant en jeu la plasticité personnelle.

Alors peut-être, la personne acquerra une qualification professionnelle.

213 - Des finalités pour l'insertion professionnelle.

Trouver du travail demeure l'objectif de toute personne en formation, même si parfois, la peur est présente au dernier moment :

"ils parviennent à s'adapter aux nouveaux postes de travail. Nous devons seulement faire en sorte qu'ils n'aient pas peur de franchir le pas"⁽¹⁵⁾.

Pour éviter cet ultime écueil, les préparer à l'insertion est nécessaire.

La mobilité est une donnée que tout salarié se doit d'avoir en tête : la carrière entière dans le même établissement n'a plus beaucoup de chances de se réaliser ; aussi, se préparer au changement en sachant exploiter les informations disponibles immédiatement ou

15. ROSTANG M. "Le mode Campus", *Le Monde* du 17 X 1990

Deuxième partie.

les rechercher pour les exploiter peut aider à une meilleure évolution de carrière. S'appropriier une méthodologie pour comprendre les métiers plus exigeants, connaître ses potentiels pour les développer et les utiliser à bon escient sont des forces qui seront utiles tout au long de la vie professionnelle.

Les formateurs doivent préparer les futurs salariés à une certaine autonomie, les décisions ne se prennent-elles pas sur le lieu même du travail ? Bénéficiant d'une certaine liberté, le salarié doit savoir évaluer ce qu'il exécute : les pédagogues estiment que le P.E.I. est un excellent moyen de fournir les éléments de réponse à ces demandes diverses mais complémentaires. La finalité professionnelle se joue au moment de cette étape entre deux états au cours de laquelle la personne va acquérir une qualification professionnelle que le pédagogue se devra de transformer en compétence professionnelle (passage à un état autre).

Deuxième partie.

22 - La formation du stagiaire sur le plan personnel.

La formation "technique" ne suffit plus, travailler à la formation de la personne, de l'Être, demande des démarches appropriés pour oeuvrer dans le champ personnel.

221 - Des finalités en direction du stagiaire.

Tout un ensemble de finalités à la disposition du pédagogue sont destinées au stagiaire.

Le P.E.I. peut être mis en oeuvre sous forme de provocation : provoquer les "moins bons" pour qu'ils produisent de bons résultats, provoquer les autres pour qu'ils comprennent qu'il y a encore du travail à faire pour fonctionner à un niveau supérieur. Utilisé de cette façon, le P.E.I. peut aider à travailler sur les potentialités de la personne au travers d'objectifs intermédiaires que l'outil permet de créer en évitant au pédagogue un travail dans l'inconnu. Les potentialités sont à rechercher aussi bien dans le domaine professionnel que personnel, en une approche holistique, la finalité étant d'arriver, tout d'abord, au déblocage d'une situation. Si la personne prend conscience de ce qu'il lui est possible de faire, elle peut se responsabiliser plus facilement et contribuer activement à la levée des zones bloquantes en

Deuxième partie.

trouvant des règles, des lois qu'elle peut utiliser pour elle-même lors du travail réalisé.

La finalité première est de "débloquer des mécanismes et l'on n'a pas les moyens" (ENT. 12), pour leur donner, ensuite, l'envie d'aller plus loin. Pour reprendre l'image de la boule de neige, le premier temps est de trouver l'endroit où elle est arrêtée, puis le comment elle s'est arrêtée, avant de lui redonner "de la vitesse, et plus que cela, la possibilité de changer de direction, c'est extrêmement important avec des niveau de qualification basse" (ENT. 47). "Il faut sortir les gens de là où ils sont, de là où ils se tiennent bloqués" (ENT. 40).

"S'ils sont dans de telles situations, c'est qu'ils se sentent en échec" (ENT. 27). Or, s'ils sont en formation, ils ont bien quelque part l'envie de repousser les limites de leur échec, d'aller au-delà pour se battre et "repartir encore une fois avec un espoir" (ENT. 12). Le travail du pédagogue peut être d'attaquer "l'échec instauré" (ENT. 17), avec, tout autour, des aménagements personnels défensifs, caractériels ou cognitifs, en confrontant la personne à une tâche simple, mais peut-être complexe qui restaure l'image de soi, qui donne les mots pour penser ; ceci facilitera un décentrage qui déplacera la personne : elle n'est plus dans une situation d'échec potentiel puisque sur un terrain complètement différent, ainsi, vouloir travailler du technique avec des individus en situations de refus ne

Deuxième partie.

peut que les renforcer dans leur attitude, changer de champ permet de pouvoir élever le niveau, et "elles comprennent qu'elles peuvent le faire, qu'elles peuvent se dépasser à partir d'exercices simples" (ENT. 26).

Sans doute, ne faut-il pas refuser l'affectif, mais bien au contraire, "le reprendre en compte comme un élément de la formation" (ENT. 26). L'affectif peut aider :

"on ne peut d'ailleurs mépriser l'émotion comme instrument de connaissance... L'émotion est un instrument de transmission de la connaissance qui en vaut d'autres, mais il ne faut pas qu'il écrase les autres".⁽¹⁶⁾

De même, cet outil qui peut paraître enfantin, est un temps de travail qui permet de jouer "de rejouer pour ceux qui n'ont pas eu l'occasion de jouer quand ils étaient petits ; ça peut aussi faciliter la re-médiation, à un tout autre niveau, de jouer avec des choses qui sont faciles, et si ça facilitait le déblocage, faudrait-il refuser parce que c'est enfantin ?" (ENT. 36).

Toutes ces finalités sont intéressantes dans la mesure où elles facilitent un redémarrage que, d'habitude, n'est pas tellement négocié de façon satisfaisante, c'est là une chance à ne pas manquer.

16. BOISSONAT J. Les défis de la formation. E.S.F. Paris. 1990. p. 44

222 - Des axes de travail à proposer au stagiaire.

Les représentations des stagiaires sont celles d'êtres qui ne semblent jamais assez structurés et de moins en moins bien structurés : les pédagogues de l'A.F.P.A. ont donc choisi de vouloir apporter une aide à la structuration des stagiaires.

Le Développement personnel.

Ainsi, l'individualisation qui tend à se développer rapidement actuellement demande, de la part des formés, une structuration personnelle forte : savoir trouver les informations, les gérer, les organiser à partir, par exemple, de banques de données, savoir s'ouvrir à un système relationnel alors que l'habitude de travailler seul amène plutôt le contraire, être capable de confronter son point de vue, ses convictions à ceux des autres, sans hargne et sans soumission, requièrent une structuration forte.

Face à cette demande, nous trouvons des individus dont les savoirs, acquis au cours de formation, ne sont que peu structurés : leurs connaissances sont en miettes, n'ont pas été exploitées et coordonnées en ensembles mobilisables efficacement, surtout que les sollicitations

Deuxième partie.

sont nombreuses, venant de multiples sources. Le P.E.I. apparaît aux pédagogues comme un moyen d'amorcer un travail : pour ces différentes exigences de structuration, un cahier comme "perception analytique" peut fort bien faciliter la prise de conscience des parties, du tout, des ensembles nouveaux que l'on peut reconstituer, en général tout cahier qui permet d'élaborer des relations sert à structurer les modes de pensée et renforce la maîtrise qu'exerce le sujet sur ses raisonnements.

Une finalité à atteindre, souvent nommée, est l'autonomie. Elle est réclamée, au risque de ne pouvoir être mise en oeuvre, comme indispensable pour le stagiaire. "Il pourra s'assumer et faire ses choix" (ENT.44). Il est espéré qu'il prendra l'habitude d'apprendre seul, par esprit de recherche, de curiosité, pour prendre en compte son propre apprentissage "son apprentissage doit cesser d'être, pour lui, totalement exogène, être autonome, c'est arriver à une situation endogène" (ENT.11). L'autonomie est bien, dans ce cas-là, source d'évolution personnelle. Parvenir à une autonomie facilite les prises de décision, les choix à faire, ce sont de "bonnes décisions" (ENT.2), amenées par une méthode de réflexion.

L'autonomie est à développer pour "que ces gens puissent sortir de l'assistanat dans lequel ils sont" (ENT.42) et les amener à une autre réflexion que "je produis, je consomme, je jouis" (ENT.36). Ce sera, pour eux, la possibilité de se poser des questions, de se prendre en charge, pour retrouver une dimension à

Deuxième partie.

leur esprit : "une certaine dimension spirituelle, dans sa qualité de racine de l'Être n'est pas interdite pour ces gens-là" (ENT. 22). L'autonomie est le chemin de l'adultité, capacité d'un être de se confronter à des situations qu'il n'assumait pas auparavant ou de façon non pertinente, d'acquérir un savoir-être en continuel développement pour s'affirmer de plus en plus.

L'image personnelle des stagiaires demande à être améliorée. Que ce soit l'enfant qui réussit pour la première fois, ou l'athlète qui vient de battre un record, le sourire et l'expression extériorisés manifestent l'intense émotion qui envahit l'être. Il en est, d'une certaine façon, un peu de même pour les adultes qui, à l'occasion de travail sur des pages de P.E.I., viennent de trouver la solution alors qu'ils se croyaient incapables. Certains parlent de revalorisation de l'image narcissique de soi-même à propos de résultat obtenu par le P.E.I. "c'est vrai et normal qu'un stagiaire qui vient de remonter un moteur diesel, au moment où il met le contact, et que ça tourne, il est fier, pourquoi cette revalorisation narcissique, comme ils disent, serait mauvaise ? Je crois que c'est un bon levier pour moi"(ENT. 42). Les pédagogues cherchent à créer chez leurs stagiaires une image d'eux-mêmes forte, pour qu'ils puissent jouer en sujet leur propre rôle : "ils ont besoin de pouvoir se positionner, même sans esprit de compétition au sein d'une société qui le demande plus, peut-être, qu'elle ne le souhaite" (ENT. 15). Cette "revalorisation narcissique" de l'image de soi modifie

Deuxième partie.

les comportements dans la mesure même où elle amène une distanciation dans le passage à l'acte par le dialogue rétabli avec soi-même, avec les parents, avec les autres sur un champ qui n'est plus purement affectif. L'estime de soi comme développement d'un juste narcissisme donne la possibilité à celui qui, jusque là, n'a rien appris, de se trouver un pouvoir sur..., d'avoir des moyens de maîtrise, de se sentir intelligent, compétent sur un domaine, lui qui n'avait à gérer que ce qui lui était dit de son échec.

Le vocabulaire transmis au cours des séquences de P.E.I. donne les mots pour le dire, et, en même temps, le pouvoir de savoir parler : celui qui sait parler possède un certain avantage sur celui qui ne sait pas. Martin HEIDEGGER aurait dit qu'aucune chose n'est là où le mot, c'est à dire le nom fait défaut. Or, l'importance de la parole grandit dans le monde professionnel où il faut sans cesse communiquer avec d'autres à propos de son travail. Ces échanges ouvrent des champs nouveaux de rencontre et de reconnaissance : l'autre, dans ce qu'il dit, oblige à écouter, à devenir réceptif en combattant la passivité de celui qui n'échange pas ; et, réciproquement, l'écoute, par un autre, de sa propre parole en démontre l'intérêt : ce qui est dit intéresse quelqu'un.

Deuxième partie.

La *socialisation* se fait par l'apprentissage d'un métier. S'il est, certes, à finalité personnelle, il génère une série de relations environnant celui qui l'exerce, ceci interpelle et la culture du praticien, et la possibilité de décentration à travers l'exercice du métier. Car au moment où la formation s'individualise, faire comprendre qu'un travail n'est plus que très rarement exécuté en solitaire permet de parler, non seulement de cette socialisation du travail, mais aussi de ce qui l'environne : ils sont des hommes de communication, de contact, de relation et, qu'ils le veulent ou non, ils sont amenés à écouter les points de vue des autres, à les confronter aux leurs, il leur faut se décentrer, s'ils veulent travailler dans des conditions satisfaisantes pour eux-mêmes, et pour les autres.

La socialisation comme finalité, c'est amener un ensemble de réflexions qui ne sont habituellement pas abordées de façon systématique et que les pédagogues de l'A.F.P.A. souhaitent traiter, en mettant en oeuvre le P.E.I..

La culture, que l'on dit tant manquer, est l'épine dorsale de toute formation. Aussi, importe-t-il de lutter contre cet état de faits en proposant justement au travers d'outils d'éducabilité des éléments constitutifs de cette culture. En évoquant précédemment le vocabulaire,

Deuxième partie.

"ce ne sont pas que les mots qui sont importants, mais leur articulation, la syntaxe, les constructions, et encore les petits mots : et, ou, alors, ils ont besoin de les savoir tout autant que l'accord du participe passé" (ENT. 38).

Deux autres points culturels à faire acquérir sont *le temps et l'espace* : les stagiaires ignorent des notions de distance, et donc d'espace, pour eux, la distance Paris-Lyon ne représente rien, l'importance de la cote, en mécanique générale, ne les soucie guère si un regard tout particulier n'est pas porté sur ce sujet. Quant au temps, c'est l'un des sujets type transformé en notion de retard : "réussir à les faire arriver à l'heure, pas pour moi, mais pour eux et pour les copains d'atelier, c'est un combat de plusieurs semaines, voire de tout le stage" (stage de 10 semaines) (ENT. 46). Il n'est pas simple de leur faire comprendre que le temps diffère selon les lieux : celui du stage où l'on peut se tromper, et celui de l'entreprise où, quand l'acte est posé, il est souvent irrémédiable. Cette finalité, bien travaillée avec des instruments P.E.I., leur ouvre de sérieuses possibilités d'adaptation pour plus tard. Ils ont moins de difficultés pour demeurer dans une entreprise, par exemple.

Le développement cognitif.

Les praticiens se fixent la métacognition comme finalité, sans être assurés qu'il s'agisse bien de celle-ci.

Les moniteurs tout comme les psychologues du travail ont des difficultés pour énoncer officiellement cette finalité : sur tout les interviewés, deux seulement énoncent cette intention, c'est bien peu si l'on songe que la métacognition est la base du célèbre "apprendre à apprendre". Pourtant, là encore, la prudence est de rigueur : "mais il faut que l'on soit crédible vis à vis de l'A.F.P.A., alors on biaise..." (ENT.11). Aussi, la métacognition est définie par une série d'approches, amorce d'une définition de la métacognition : les finalités qu'énoncent pour les stagiaires les pédagogues sont des déclinaisons camouflées de leurs projets d'atteindre la métacognition.

Développer le plan cognitif permet d'arriver à une souplesse de raisonnement qui doit être égal à la maîtrise de l'écriture ou de la lecture : le faire, sans trop y réfléchir, en augmentant la capacité à analyser rapidement, car "dans la société, il faut réagir de plus en plus vite" (ENT. 3), tant à cause des machines que des coûts de production. La souplesse acquise permet d'organiser "des modalités d'accueil avant de faire des apports techniques : le savoir ne passera que si les ponts sont prêts..." (ENT. 3). Confronter sa manière de raisonner, conforter sa manière de raisonner à celle des autres

Deuxième partie.

favorise décentration et socialisation, tout en faisant comprendre au stagiaire qu'il n'est pas sot, qu'il sait observer, parler de cela avec les autres, etc...

Prendre l'habitude de travailler sur l'abstrait et non plus uniquement sur le concret, comme dans beaucoup de formations techniques, entraîne la représentation : ainsi, le travail sur l'impulsivité, si souvent citée comme maîtrisée, ne l'est pas par miracle, mais uniquement si la personne est capable de s'organiser consciemment pour limiter son impulsivité : je freine, je planifie, j'organise ; alors, sachant comment elle est impulsive, s'en étant fait une représentation, elle peut la maîtriser.

La définition d'étroitesse du champ mental est anxiogène pour beaucoup. Le projet des pédagogues est d'arriver à créer le besoin d'un mode de fonctionnement où la stratégie du professeur n'est pas la seule retenue, chacun pouvant avoir la sienne en affirmant ses intentions, ses stratégies dans un champ et dans d'autres ; la confiance en ses responsabilités peut aussi éveiller des capacités latentes en provenance de domaines jusque là inconsciemment ignorés, ce qui peut amener un élargissement de la culture, un élargissement du champ.

Arriver à faire prendre conscience à la personne qu'elle est modifiable, et qu'elle se modifie est une finalité audacieuse. L'individu doit prendre conscience qu'il est

Deuxième partie.

modifiable : dans un état donné, à un moment donné, comment doit-il s'y prendre pour se rapprocher d'un autre état final par une série de modifications qu'il doit comprendre et réaliser : c'est un objectif d'auto-plasticité.

Une présentation de la finalité de métacognition intéressante semble être la suivante : "on fait le vide de ce que l'on sait et l'on questionne : comment ai-je appris? Le deuxième temps sera de voir comment je peux réutiliser cela ailleurs" (ENT. 28).

Les pédagogues énoncent des finalités de projet : pour que chaque homme trouve des repères dans une société d'opinions pour vivre en communication avec les autres, attaché à ses convictions, en respectant celles des autres, pour qu'un individu s'assume en gardant et renforçant la cohérence de sa personnalité et le sens de la responsabilité sociale par une participation active aux différentes dimensions de la culture, pour qu'ils acquièrent ce

"haut niveau de culture intellectuelle pour tous (qui) est indispensable... pour éviter l'évolution vers une société duale".¹⁷

Ceci ne remet absolument pas en cause la finalité technique qui fait les stagiaires présents, mais les pédagogues souhaitent compléter celle-ci par tous ces apports qu'ils ne mettaient pas en oeuvre auparavant. Les

17. LEBRAND L. Les politiques de l'éducation. Que sais-je ? PUF. 1988, p.120.

Deuxième partie.

pédagogues avaient, certes, des finalités pour les stagiaires, mais ceux-ci ne sont pas les seuls à bénéficier des retombées du P.E.I., les pédagogues poursuivent des finalités pour l'A.F.P.A., des finalités pédagogiques destinées au stagiaire, et enfin des finalités pour eux-mêmes pédagogues et psychologues du travail.

23 - Des finalités projectives et prospectives pour l'A.F.P.A..

Les moniteurs et les psychologues du travail voient aussi l'intérêt qu'aurait l'A.F.P.A. à travailler avec le P.E.I. : aussi se risquent-ils à émettre des finalités pour elle. "Trouver le moyen d'"élargir le champ mental de l'A.F.P.A., voilà un beau pari" (ENT. 19), c'est prendre en compte, au delà du technique, ces autres choses ignorées : sur ce sujet, l'A.F.P.A. doit bouger, tout comme les autres le font. Peut-elle longtemps rester dans ce noble isolement ? Nous avons vu combien les textes historiques ont proposé de réelles (r)évolutions ; des agents croient encore pouvoir faire bouger les choses de l'intérieur : avec de telles démarches, beaucoup essaient d'accueillir, par exemple, ces populations que l'on ne cesse de dire être accueillies, d'autres essaient de préparer les stagiaires à l'individualisation qui réclament une bonne structuration pour réussir correctement. D'autres finalités sont plus terre à terre : l'A.F.P.A. se doit d'annoncer, vis à vis de l'extérieur et des autres organismes de formation,

Deuxième partie.

la mise en oeuvre de ce type d'outils, quitte à les réduire à des finalités immédiates d'apprentissage, les pédagogues eux-mêmes rentrant dans ce jeu, comme nous l'avons vu, en proposant des finalités qui sont loin des buts du P.E.I. Mais ce qui apparaît n'est pas ce qui est attendu, les effets sont d'un niveau autre, difficile à comprendre car non intégré dans les habitudes d'évaluation, et l'A.F.P.A. se met en situation paradoxale : craindre ce qui apparaît en disant qu'elle met en oeuvre, cet outil. Il demeure que les pédagogues voient là le moyen de traiter le professionnel d'une façon plus efficace, d'aborder une formation, une éducation culturelle, allant jusqu'à aborder les problèmes spirituels, ces trois aspects étant abordés sous l'angle cognitif "ce qui devrait réjouir l'A.F.P.A., ce n'est pas dit dans un langage affectif" (ENT. 10).

Après les finalités pour l'A.F.P.A., pour le stagiaire, voyons les finalités que le pédagogue se propose pour lui-même.

Deuxième partie.

24 - La formation du praticien au travers des finalités qu'il se donne.

Les interviewés ont beaucoup parlé des finalités qu'ils se sont données pour eux-mêmes, ils les ont découvertes au fur et à mesure de la formation, en réfléchissant à leur propre démarche en pratiquant l'outil.

241 - Ils ont validé ce qu'ils faisaient avant.

Ils sont allés se former à la pratique d'un outil, ils ont découverts qu'ils se sont formés, en commençant par valider ce qu'ils essayaient de faire auparavant plus ou moins bien : "c'est bon de sentir se valider ce que l'on faisait au feeling" (ENT.38) et ils sont, alors, entrés dans le jeu : "c'est vrai que je me suis plus formé pour moi que pour les stagiaires" (ENT. 30). Cette formation les a marqués, ils vont jusqu'à se livrer à des comparaisons avec des formations antérieures qu'ils critiquent pour leur aspect "purement extérieur, je n'étais pas concerné, c'était le stagiaire" (ENT. 8). "Ici, par exemple, je me suis rendu compte combien j'étais bavard : je ne laisse pas de place à la parole de l'autre, ça, personne ne me l'avait jamais dit, là, je l'ai vite compris" (ENT. 7).

242 - Ils ont structuré savoir et expérience.

En réalisant les différents outils, ils ont travaillé à l'organisation de leurs structures, "condition sine qua non pour enseigner, comment est-ce que je pouvais enseigner l'auto-formation quand je vois le peu de structuration qui était le mien : ils devaient avoir du mal à suivre" (ENT. 7). Pour eux c'est l'occasion de devenir plus performants, pour, finalement, augmenter la qualité de leurs interventions : "je crois qu'il faut assez bien dominer ce qui se passe chez soi pour envisager de travailler avec un autre" (ENT. 9). Le besoin de se structurer a été la réponse au besoin de comprendre ce qui arrive avec ces populations dont il faut s'occuper.

243 - Ils se sont découverts par une remise en cause.

La finalité institutionnelle du pédagogue est bien de transmettre de la connaissance et voilà que certains ont trouvé qu'il y avait autre chose, même si cela se dit beaucoup depuis quelque temps. Ce qui est encore plus intéressant est leur analyse sur eux-mêmes : "je me suis découvert me regardant enseigner, et c'est laminant si on n'a rien de théorique pour le faire" (ENT. 38).

Deuxième partie.

Beaucoup de pédagogues disent avoir pu conduire une remise en ordre d'un tas de choses qu'ils avaient en vrac, en eux, des références, des repères "en moi, il y avait même des "repaires" où il ne fallait pas entrer à cause des dangers possibles et inconnus" (ENT.38), et ils ont compris la finalité de l'outil : il sert à organiser ce que le pédagogue amène : "un outil, tu fais avec ce que tu veux faire avec, lui, il ne fait rien" (ENT.16). En se formant, ils ont compris comment ils travaillent et, surtout, comment ils peuvent travailler mieux : beaucoup ont pris ce défi comme finalité, dans la nouvelle pratique qu'ils ont dû se définir au quotidien.

244 - ils se retrouvent dans un rôle nouveau.

C'est bien d'un rôle nouveau dont il faut parler à propos de leur pratique. Ils se sont rendus compte qu'ils ne sont plus exclus, "je suis dedans, je n'ai plus à avoir cette fausse humilité du c'est pas ma faute, j'ai pas eu le temps..." (ENT. 18). Le pédagogue a une nouvelle vision, sans doute plus humaniste, qui lui fait fournir le maximum après analyse du besoin du stagiaire, pour que celui-ci, placé au centre du dispositif formatif, travaille le mieux possible : le pédagogue trouve sa place à la périphérie avec une attitude active, il enseigne l'apprentissage de l'autre : "j'ai changé, je suis passé de l'apprentissage à l'enseignement" (ENT.38). Cette démarche modifie quelque peu le système

Deuxième partie.

de formation qui est, traditionnellement, et avec les bons résultats que l'on sait, centré sur la production du savoir. Les pédagogues mettent en oeuvre une logique d'exploitation : la production, qui n'est pas supprimée, prend une dimension de modification à long terme, tout ce qui est exécuté est analysé dans une finalité de ré-utilisation future dans de nouveaux contextes.

Tous ont découvert combien ce nouveau rôle est renversant : la formation n'est plus un entonnoir, dans le sens que nous proposaient LORENZ et POPPER :

"Le reste de la théorie c'est ce que j'appelle la théorie du seau. Notre tête est un seau. Le seau est percé de trous et par ces trous s'infiltré l'information qui vient du monde extérieur. C'est aussi la théorie fondamentale de la pédagogie. Et la théorie de l'entonnoir est ensuite celle de la méthode d'enseignement. Le récipient est équipé en outre d'un entonnoir à gaver les oies dans lequel on verse le savoir. C'est la règle de la théorie. Le fait que notre pédagogie consiste à submerger les enfants de réponses à des questions qu'ils n'ont pas posées alors qu'on n'écoute pas les questions qu'ils posent". (18)

Les praticiens de P.E.I. maintiennent que la formation est toujours un entonnoir, mais il est renversé, le pavillon est vers le bas et tout le travail du pédagogue

18 LORENZ K. et POPPER K. L'avenir est ouvert, Flammarion, Paris 1990, p. 63

Deuxième partie.

consiste à travailler les données fournies pour que le stagiaire les exploite sur une base la plus étendue possible, dans l'espace mais aussi dans le temps. Renversant aussi que d'enseigner à des adultes qui peuvent très bien avoir compris et qui ne produisent rien immédiatement pour des raisons qui leur sont personnelles et ignorées du pédagogue.

Toutes ces réflexions sur leurs finalités, les moniteurs et les psychologues du travail ont pu les mener car ils disent "avoir trouvé un outil d'analyse méthodologique de situation pour s'adapter, se modifier, plutôt qu'un outil d'enseignement d'apprentissage" : finalement, après s'être formé et avoir compris un certain nombre de choses, ils ont découvert le changement de point de vue qu'ils devaient adopter pour enseigner : la décentration du pédagogue n'est pas plus aisée à conduire que celle que l'on voudrait voir le stagiaire pratiquer.

Partie 2

Chapitre 1

Chapitre 2



Chapitre 3

Chapitre 4

Chapitre III - La mise en oeuvre de l'outil au quotidien.

Chapitre III -

La mise en oeuvre de l'outil au quotidien.

"Mais, on ne peut pas déduire a priori du simple fait qu'une technique donnée ne s'insère pas dans le cadre conceptuel d'une autre théorie qu'elle est fautive ou dépourvue d'utilité. Au début de ce livre, j'ai dit que je voulais exposer une théorie simple, mais d'application difficile. L'application pratique reste bien le problème crucial, qu'il faut aborder autrement que dans cette vieille plaisanterie : "jouer du piano, ça n'existe pas. J'ai essayé à plusieurs reprises et je n'y suis pas arrivé".

Paul WATZLAWICK.

Le langage du changement. Seuil coll.Points. Paris. 1980. p. 166

- 31 - La séquence de P.E.I.
- 32 - La mise en oeuvre questionne l'A.F.P.A.
- 33 - La mise en oeuvre questionne le pédagogue.
- 34 - La qualité de la formation suivie : les répercussions sur la mise en oeuvre.
- 35 - La mise en oeuvre questionne le pédagogue et le stagiaire.

Avoir de bonnes finalités, avoir le projet de travailler en les atteignant passe par la mise en oeuvre : la pratique n'est pas donnée aisément, il faut la réaliser, la créer. Comment la mise en oeuvre modifie-t-elle la pratique issue du paradigme éducatif classique, comment de nouvelles approches attirent-elles les praticiens au point de les amener à se former et à pratiquer ? Un certain nombre de questions se pose à l'A.F.P.A. : la politique de formation, de mise en oeuvre, les garanties fournies à ceux qui consacrent du temps de préparation et d'animation, le soutien apporté à ceux qui pratiquent le P.E.I., la réflexion portée sur la présentation même du P.E.I. ? Sur toutes ces questions les interviewés ont commencé leur réflexion.

Deuxième partie.

31 - La séquence de P.E.I. : la mise en oeuvre.

La mise en oeuvre est le plus simple moyen de s'approprier cet outil que les pédagogues recherchent et cherchent à maîtriser pour travailler à la formation des autres. Un regard s'impose donc sur le moment même de cette mise en oeuvre : la leçon, espace-temps de confrontation entre un animateur et un groupe de stagiaires, d'une durée de soixante minutes environ qui, si l'académisme est respecté, se déroule en cinq phases : préparation, résolution, réflexion, exploitation, suivies d'une phase d'évaluation.

311 - La préparation.

L'introduction de la séance de P.E.I. demande une attention particulière en sa qualité de moment-clef pour la participation active et spontanée des stagiaires. Deux temps particuliers sont à prévoir : la découverte même de la tâche puis l'analyse des objectifs qui seront à travailler au cours de la réalisation.

La découverte de la tâche permet d'arriver à une appropriation personnelle de ce qui est attendu : quel est le produit attendu. En définissant des buts, pour éveiller l'intérêt, en faisant appel aux acquis antérieurs qu'il s'agit de coordonner avec la tâche, le pédagogue a l'intention de favoriser une représentation mentale des

Deuxième partie.

buts ; ainsi, le stagiaire, en se posant les questions avant de se lancer dans la réalisation, maîtrise-t-il son impulsivité tout à fait naturellement. Chacun doit avoir une vue, une présentation claire, précise, simple de la tâche, il prendra, d'ailleurs, le temps de l'expliquer, preuve de la compréhension qu'il en a.

L'analyse de la tâche s'attache à expliciter les objectifs intermédiaires que le pédagogue peut être amené à introduire dans la tâche elle-même en plus de la difficulté supplémentaire qui s'y trouve naturellement du fait de la progressivité de l'outil. Vocabulaire, construction de nouveaux processus de résolution à partir de la sollicitation des procédures, croisées avec les éléments inconnus de la tâche faciliteront la mise en oeuvre par un comportement d'anticipation et de planification.

312 - *La résolution de la tâche.*

Le travail même de résolution de la tâche, étape papier/crayon bien connue de ceux qui font du P.E.I., peut se découper en trois temps :

Le début de l'exercice met en route le travail qui permet à l'enseignant de pouvoir suivre chacun individuellement, renforçant ce qui est "bien fait", recherchant les processus de résolution, essayant d'identifier avec eux les difficultés ou même les erreurs qui peuvent se produire. Un regard tout particulier est à porter sur les erreurs,

Deuxième partie.

si celle-ci ne doit, en aucun cas, être acceptée, rejeter en même temps celui qui a commis l'erreur serait... une erreur. Rechercher le comment de celle-ci, comprendre à quel moment de son hypothèse il y eut dérive pour arriver à ce résultat, permettront à son auteur d'identifier la cause : est-ce dans la démarche analytique, dans le mode de représentation, ou à cause de son impulsivité ou d'une attitude de travail inadaptée ?

Un arrêt du travail va créer un moment d'échange, de verbalisation, de réflexion collective sur ce que chacun a réalisé et, surtout, sur le comment : quelles stratégies ont été employées, quelles fonctions cognitives déficientes ont été travaillées et utilisées, quels sont les réussites et les échecs ? Ces échanges enrichissent la perception de chacun, trouvant, dans les explications de l'autre, matière à approfondir son propre mode de travail : stratégies différentes, repères pertinents, mode de raisonnement utilisé, cette phase permet d'expliquer et, pour reprendre Descartes, permet de prouver que celui qui parle sait, puisque capable d'expliquer, correctement, à l'autre.

Après cette phase intermédiaire, le travail peut se poursuivre et le pédagogue soutient ceux qui rencontrent

Deuxième partie.

encore des difficultés, il se soucie, aussi, de ceux qui terminent plus rapidement en leur conseillant de comprendre pourquoi un de leurs voisins rencontre des difficultés : identifier comment l'autre fonctionne permet de se voir soi-même dans une situation identique.

313 - Le temps de la réflexion pour la recherche des processus.

Quand la majorité des stagiaires a terminé la tâche, une discussion en commun permet la recherche des processus entrant en jeu dans la résolution ; la comparaison des réponses suscite, au début de la mise en oeuvre du programme, des débats acharnés : comment quelqu'un peut-il trouver autre chose que moi, chacun étant assuré d'avoir trouvé la réponse ; c'est le moment d'aborder la relativité du point de vue, plusieurs réponses peuvent être possibles à partir d'une même donnée.

314 - Le temps d'exploitation.

C'est le moment de travail où le pédagogue joue, sans doute, un rôle très important. Généraliser le travail qui vient d'être fait à d'autres situations à venir est réalisable à partir de la prise de conscience du

Deuxième partie.

"*comment j'ai fait*", ce que Reuven FEUERSTEIN nomme "*INSIGHT*" : la description des processus mis en oeuvre permet la prise de conscience des fonctions cognitives déficientes, des opérations mentales et des stratégies utilisées ou travaillées ; il importe que chacun comprenne bien que tout cela est transférable à d'autres situations, et pour résumer et mémoriser ce travail un "*PRINCIPE*" est élaboré : par induction, à partir de la page, une règle est recherchée. Celui-ci doit être d'un usage aisé et efficient, ni sur-généralisé, ni sous-généralisé. Le principe va être utilisé immédiatement pour trouver des exemples d'application : le "*BRIDGING*" de Reuven FEUERSTEIN est cette phase de travail, de création où chacun est sollicité pour apporter des exemples pris dans des domaines différents, à des niveaux différents, démontrant bien qu'il est capable de mettre en oeuvre ce qu'il vient de comprendre.

315 - *L'évaluation finale.*

Comme dans toute séquence de travail, une évaluation vérifie s'il existe encore des écarts entre ce qui était prévu et les résultats, d'une part dans les objectifs qui avaient été fixés (vocabulaire, concept à acquérir), d'autre part à un niveau plus personnel (habitude de travailler de telle façon, motivation, activité déployée).

Deuxième partie.

Tout au long de la séance de P.E.I., le praticien gère le déroulement de l'activité, en sa qualité d'intermédiaire, mettant en jeu la créativité de chacun, faisant appel aux expériences antérieures. Il est attentif aux défis que chaque tâche contient pour qu'ils ne déstabilisent pas trop les exécutants, ce qui impose qu'il connaisse bien chacun et il sait, pour cela, utiliser la richesse de son groupe où la diversité, l'hétérogénéité lui offrent de nombreuses possibilités de réponses s'il sait les identifier et les utiliser.

La leçon, la séquence de mise en oeuvre du P.E.I. sont les moments où le pédagogue peut se situer comme médiateur auprès des personnes présentes, cette organisation n'est pas révolutionnaire, elle met, simplement, l'accent sur des points de passage à ne pas oublier en fournissant des éléments théoriques intéressants pour optimiser le travail de l'animateur.

32 - La mise en oeuvre questionne l'A.F.P.A..

La mise en oeuvre questionne l'A.F.P.A. sur la politique qu'elle entend avoir sur le plan pédagogique : selon les réactions qu'elle adopte face à ceux qui pratiquent l'outil, il est possible de savoir si elle accepte ce mode de travail et le modèle qui l'origine, ou si elle laisse les formés au P.E.I. mettre en oeuvre sans se poser et sans leur poser de questions.

321 - Le problème de la formation à l'outil.

Pour mettre en oeuvre, une formation à cet outil, faite antérieurement, est nécessaire : or, la formation au P.E.I. est une formation longue pour l'A.F.P.A., quatre semaines. Les moniteurs et les psychologues du travail partant se former ont eu droit à quelques remarques sur cette longue formation, alors que tant d'autres se déroulent en une semaine type A.F.P.A.. Une fois connue, la modalité de formation a aussi beaucoup fait parler d'elle : des agents de l'A.F.P.A. s'étaient appliqués à exécuter avec gomme et crayon les pages d'un outil destiné aux stagiaires! L'affirmation la plus humoristique vient d'un responsable hiérarchique d'un centre de F.P.A. qui affirma "nous savons tous lire, alors qu'on nous envoie les 500 pages et une circulaire" (ENT. 17). Il est vrai que cette formation surprit beaucoup, mais enthousiasma tout autant les

Deuxième partie.

agents, même s'il y eut des problèmes, nous le verrons prochainement.

322 - La mise en oeuvre dans les centres de F.P.A. n'est pas aisée.

Une fois formés, les futurs praticiens durent mettre en oeuvre selon le bon-vouloir des hiérarchies. Le P.E.I. fut, parfois, imposé par certains directeurs, ce fut une application dirigée, sans se poser la question de savoir ce que voulait dire "faire du P.E.I." tant pour celui qui avait donné l'ordre que pour celui qui allait devoir l'exécuter, sans s'être, auparavant, préoccupé des résultats à atteindre, si ce ne sont des résultats d'entrée en stage ou d'apprentissage de savoirs. Les praticiens du P.E.I. se sont trouvés dans la situation de devoir trouver des finalités pour justifier le P.E.I. : "on va faire du P.E.I., trouvez des finalités, c'est la même chose avec les banques de données ou les nouvelles technologies éducatives : il faut faire... oui, mais quoi ?" (ENT.1). Les pédagogues souhaitent largement un renversement de situation : si vous avez des finalités, faites donc du P.E.I., si nécessaire. Pour cela, et avant la mise en oeuvre, l'écoute, l'attention, l'analyse doivent faciliter l'élaboration d'un programme : ce peut être du P.E.I. ou autre chose.

Deuxième partie.

Une nouveauté, surtout quand elle arrive par un circuit non-officiel, rencontre quelques difficultés pour entrer dans une association, il y a toujours antagonisme entre développement et institution. Les pédagogues ont été mis dans cette situation, de bons arguments furent avancés pour ne pas mettre en oeuvre : du plus cocasse : "nous ne pouvons acheter l'outil, nous n'avons pas de budget pour cela" (ENT. 4), au plus ambigu, le pédagogue devant décider, suite à une recommandation de son directeur, si les stagiaires allaient en stage en entreprise dans le cadre de l'alternance ou bien faisaient du P.E.I.. D'autres empêchements montrent ce qu'un agent de l'A.F.P.A. appelle le "massacre institutionnel" : des agents furent envoyés en formation sur une période de trois ans, des psychologues du travail n'ont pu, pour de réelles raisons de charge de travail, se libérer pour plus d'une semaine de formation, rompant, de facto, l'accord passé avec le pédagogue. Tel autre moniteur n'a vu le psychologue du travail que durant les deux premières heures de mise en oeuvre du P.E.I.. Et bien d'autres petites difficultés de ce genre qui font qu'avec de bonnes et irréfutables raisons, la mise en oeuvre reste lettre morte, la formation est perdue du moins apparemment. Massacre, gâchis sont les mots qui reviennent dans les dires de certains.

Une autre difficulté, dans le Centre, vient de l'apparition du P.E.I. face aux autres équipes et face aux personnels. Toutes les équipes se rendent compte que

Deuxième partie.

la mise en oeuvre du P.E.I. pose le problème de l'évolution des autres, même si le P.E.I. ne se fait qu'à l'atelier, les stagiaires continuent de vivre hors atelier, et les modes de questionnement qu'ils développent ne restent pas derrière la porte : c'est l'amorce du milieu modifiant qui est ainsi posé : "le terrain environnant doit être favorable, sinon ça ne peut pas marcher" (ENT. 6). Un binôme met en oeuvre, les stagiaires bougent, le milieu doit bouger, ce sont là les conditions minimales de mise en oeuvre, sinon une mise en oeuvre en solitaire, bien localisée dans un atelier à la porte hermétiquement close, a bien des chances, tout en reconnaissant un travail certain réalisé par le pédagogue, d'être tout à fait autre chose qu'une mise en oeuvre du P.E.I..

323 - Le temps, question principale dans un système où il est compté.

Les stages s'enchaînent sans libérer suffisamment de temps pour les préparations des pédagogues. Pour une bonne mise en oeuvre, des conditions minimales sont requises, alors que le mode de fonctionnement institutionnel ne le permet pas toujours, les chantiers se succédant, les animateurs n'ont pas toujours le temps d'en terminer un avant de commencer l'autre : "la psychologue du travail avec qui je devais mettre en oeuvre a changé de mission avant de terminer sa formation, j'ai dû me débrouiller" (ENT. 43), et la psychologue du travail concernée pensait que c'était là, la

Deuxième partie.

preuve de sa "grande malléabilité personnelle, découverte pendant un (son) petit bout de formation" (ENT. 10).

Cette arme redoutable contre la mise en oeuvre qu'est le temps gêne beaucoup les enseignants qui affirmer en manquer. Leur grande difficulté est que le temps vient d'en haut, entendons par là de la direction et même plus, du siège, et si le haut ne donne pas de temps, bien peu d'agents osent se mettre en rupture de ban et faire quand même. La mise en oeuvre est confrontée à cette difficulté : il faut négocier, et selon le mode de fonctionnement pyramidalisé de l'appareil, il est aisé à qui-conque de se couvrir, sans rien donner ; car règne une grande peur : que les pédagogues, comme ils veulent mettre en oeuvre du P.E.I., demandent des semaines supplémentaires de formation, cette formalité, pratiquée dans des cas spécifiques d'expérimentation, n'a jamais été sollicitée par les praticiens interviewés, mais les mythes vivent fortement.

Le P.E.I. est un outil qui demande du temps : et pour que les praticiens se forment et maîtrisent le mieux possible, et pour que les stagiaires profitent de ce travail. L'A.F.P.A. a pris l'option de développer cet outil sur les stages courts (de 10 à 14 semaines) sans vraiment argumenter officiellement ce choix, si ce n'est par une hypothèse très répandue que "les publics de bas niveau sont toujours considérés comme capables de faire en trois mois ce qu'ils n'ont pu faire en dix ans, mais c'est vrai, on est bien meilleurs!" (ENT. 46). Dix semaines

Deuxième partie.

de stage ne donnent jamais aux pédagogues le temps de mise en oeuvre permettant la maturation chez le stagiaire, même si le mode d'intervention à deux sur un groupe, l'un étant le pédagogue de ce groupe, permet d'étaler tout au long du stage, les "effets du P.E.I.". La durée de mise en oeuvre est à prévoir au moment de la décision : on ne fait n'importe quoi, pour faire du P.E.I..

Les pédagogues et psychologues du travail ont découvert la nécessaire préparation des leçons, cours, séquences, interventions, les mots employés signifient bien le malaise de positionnement du P.E.I. : "comment appeler les heures P.E.I.? On a des cours de dessin, de maths, moi, je préfère heure de P.E.I., c'est plus neutre" (ENT.19). Au delà du nom, il faut préparer ; cette préparation conditionne l'exploitation. Or, les agents de l'A.F.P.A. n'ont pas l'habitude de préparer à un tel niveau, les progressions pédagogiques comportant déjà les séquences et découpages indispensables à un apprentissage du contenu technique. La préparation doit être finalisée, ce n'est pas une présentation de quelques feuilles, mais c'est le résultat du choix d'un pédagogue et, si possible, d'un psychologue du travail travaillant de concert. Leur responsabilité est engagée dans la création qu'ils réalisent : "choisir, et, en plus, essayer de ne pas me tromper, car je n'aurai pas de recours, prendre un pari, c'est très dur pour moi" (ENT. 1). Ils découvrent la nécessité de connaître l'ensemble du programme pour être à l'aise dans les choix de travail, le recul qu'ils doivent

Deuxième partie.

prendre par rapport à cet outil, les connaissances et évaluations des stagiaires à emmagasiner avant toute décision, ils sont obligés de créer à chaque fois : "tout est fusion, et pour éviter la confusion, il y a intérêt à préparer, rien n'est figé... il y a quelque chose que j'ai découvert : si tu fais deux fois la même intervention, devant deux groupes, avec les mêmes pages, tu es à côté, moi, j'ai réglé le problème, je jette mes préparations" (ENT. 33). Sans aller jusqu'à une attitude aussi radicale, tous les praticiens insistent sur l'inadéquation des préparations-types qu'ils ont soigneusement photocopiées durant leurs stages de formation, espérant bien les réutiliser pour eux-mêmes. La préparation est la manifestation de l'adaptativité des pédagogues et psychologues du travail face à chaque groupe de stagiaires qu'ils accueilleront ; mais l'A.F.P.A. doit bien comprendre que préparation signifie temps de travail, et que celui-ci ne peut être transféré d'ailleurs : la préparation de l'heure de P.E.I. se fait in situ, ce n'est pas nécessairement présent dans les modes institutionnels de pensée.

324 - Un binôme pour une mise en oeuvre.

La mise en oeuvre, selon le schéma vigoureusement souhaité par les initiateurs du P.E.I. à l'A.F.P.A., devait se faire sous la responsabilité d'un pédagogue et d'un psychologue du travail, fonctionnant en binôme ; or, sauf de rares exceptions éphémères comme la séquentielle gros oeuvre, le modèle A.F.P.A. demeure "un groupe, un homme",

Deuxième partie.

heureusement les évolutions actuelles modifient quelque peu ce schéma. Mais, l'appareil a aussi ses contraintes et travailler à deux sur un groupe coûte plus cher, aussi, rapidement, les praticiens ont rencontré des difficultés à ce niveau. La qualité s'en ressent : "quand on est seul, on se noie, comment veux-tu que je voie tout, je laisse passer des choses dont les stagiaires ne profiteront pas, c'est dommage" (ENT. 2), et cette formulation : "je suis obligé d'être deux" (ENT. 2), résume bien la difficulté du pédagogue face à une économie institutionnelle.

325 - *La garantie de la maintenance.*

Une équipe, un binôme, débute une mise en oeuvre d'un outil nouveau : *qui assure la maintenance ? qui se porte garant de la qualité du travail, de la véracité des modes d'intervention, des finalités retenues ?* Un fol espoir était né dès les premiers pas du P.E.I. à l'A.F.P.A. : *un travail en réseau pourrait assurer ce travail de suivi.* Il semble que ce mot suscite des réactions institutionnelles d'une belle force et ces réseaux régionaux, animés par des personnes compétentes de l'association, n'ont jamais pu voir le jour. Sans doute le système devrait-il se poser quelques questions sur un tel sujet : *sont-ce des risques techniques, des risques de pouvoir ?*

Deuxième partie.

Les praticiens du P.E.I. ne savent entrer dans de telles arcanes de raisonnement : ils sont sur le terrain, au contact de stagiaires et "c'est en permanence question sans réponse qui est joué là-haut" (ENT. 7). Le suivi n'est pas un questionnement des seuls agents praticiens de P.E.I. : les autres pédagogues et psychologues du travail se posent aussi ces mêmes questions. "C'est bizarre, j'ai fait un stage de conseil en entreprise animé par des gens du siège, il a été dit qu'une entreprise valait ce que valait son service après vente" (ENT. 33). Une simple visite, quelque fois même un simple coup de téléphone suffisent pour remettre en route quelqu'un qui traverse un mauvais moment. Mettre en oeuvre selon les propositions souhaitées, assurer un suivi localisé, deux questions que l'A.F.P.A., au nom de raisons propres au système n'a pas su assurer pleinement, et des agents ont cessé de pratiquer, du moins extérieurement, le P.E.I.. Et ne pas mettre en oeuvre est toujours mal vécu.

La mise en oeuvre n'est pas une simple formalité, de nombreuses difficultés viennent contre-carrer le désir qu'ont les pédagogues de pouvoir travailler : l'A.F.P.A., de par ses modes de fonctionnement, ne peut voir se développer quelque chose qu'elle ne maîtrise pas, même si les raisons données ou non apparaissent avec une étonnante clarté apparente, masquant, en fait, des questionnements importants.

Deuxième partie.

La mise en oeuvre soulève bien des problèmes au sein de l'A.F.P.A., et leur solution ne semble pas être immédiate, trop de réticences demeurent encore par insuffisance d'explication suffisamment pertinentes de la part des praticiens. Ceux-ci et l'association devraient s'employer à optimiser la qualité de la mise en oeuvre, non pas pour eux-mêmes, mais pour le stagiaire.

Deux questions demeurent, fondamentales : comment enseigner cette auto-plasticité aux stagiaires, dans un système prouvant une certaine rigidité structurelle, et pourquoi ne pas appliquer au système A.F.P.A. lui-même, cette souplesse que demandent les entreprises ?

Deuxième partie.

33 - La mise en oeuvre questionne le pédagogue.

Si la mise en oeuvre pose des problèmes à l'association, il ne faut pas oublier qu'elle est faite, cependant, à destination des stagiaires, ce sont eux qui vont se confronter à ce qui leur est proposé, et nous avons pu constater que cette mise en oeuvre ne peut être correcte qu'avec une connaissance parfaite des publics destinataires : à partir de ce qu'ils sont un projet pourra être élaboré, sans oublier que la finalité reste, de toute façon, la Modifiabilité Cognitive Structurelle.

331 - La présentation - mise en oeuvre de l'outil est une démarche capitale.

Toutes ces difficultés de mise en oeuvre, mineures pour certaines, importantes pour d'autres, ne masquent pas, pour autant, la difficulté qu'est la présentation du P.E.I. au moment de la mise en oeuvre.

La présentation de l'outil.

Tous les praticiens parlent de leurs difficultés à présenter ce qu'est le P.E.I, même si la première application est déjà en cours, même si un choix a été fait sur le mode d'entrée dans le P.E.I., cette simple décision forçant les praticiens à se positionner par rapport à l'académisme de l'outil.

Deuxième partie.

"Avant la mise en oeuvre, que dites-vous ?" (ENT. 1), "une minute, on présente" (ENT. 23). Boutades ? Non, tous s'accordent à dire que tout est joué en deux minutes, il n'y a pas de retour après ce délai. Présenter, c'est réussir à démontrer aux stagiaires, ou à quiconque, l'intérêt qu'ils peuvent trouver en pratiquant le P.E.I., leur démontrant qu'il ne s'agit aucunement d'un test déguisé ; si l'adhésion se fait sur ce dernier point, les chances de réussite augmentent très favorablement. Dès cette première minute, il importe aussi de régler le problème de la participation obligatoire ou non, si les stagiaires ressentent une obligation, le P.E.I. devient un cours, tout comme le dessin ou l'anglais. La plupart des praticiens s'accordent à présenter le P.E.I. comme un nécessaire travail différent, facilitant le développement de ce que chacun a en lui ne fonctionnant pas "au top-niveau", permettant un autre regard sur la façon d'apprendre et surtout d'organiser tout ce qui pourra être ré-utilisé par la suite, à partir de ce qui sera appris au cours de la formation. Existe-t-il une bonne méthode de présentation ? Aucune conclusion n'apparaît, chacun s'ajustant au public qu'il découvre, d'ailleurs souvent, en même temps qu'il présente l'outil et la théorie.

Cette présentation se fait aussi tout au long de cette première application du P.E.I. par laquelle il faut bien passer un jour ; ce n'est pas simple, car la tentation est de demeurer dans un académisme pur et dur : "on a cassé

Deuxième partie.

la baraque, on n'avait pas assez d'outil, c'était la première semaine de formation, ils se sont royalement embêtés, on n'allait pas assez vite, assez loin, ils ont perdus leur temps et nous aussi" (ENT.39). Pourtant, cette application permet de se faire la main et de produire, au sens où le stagiaire doit, quand même, en retirer quelque chose, "il faut qu'il s'approprie des éléments pour lui, sinon, il rejette" (ENT.41). Le découragement devant les difficultés ne doit pas faire stopper la mise en oeuvre, le suivi prend là de l'importance, car les préparations seront longues et complexes (elles le sont même par la suite). La façon dont les animateurs conjuguent présentation et première application les fera poursuivre avec enthousiasme ou les laissera dans une lente dérive qui aboutira à l'arrêt.

La mise en oeuvre elle-même.

Pour la présentation, puis pour l'application, l'entrée choisie pour la mise en oeuvre est motivante ou non pour le stagiaire : selon ses choix, là encore, le pédagogue réussit ou non la présentation du P.E.I.. Plusieurs entrées sont possibles : une entrée toute académique, comme indiquée dans les textes de Reuven FEUERSTEIN, par une succession des différents instruments dans l'ordre proposé ; le handicap majeur est que les stages sont courts, même s'ils durent six mois, au regard du temps souhaitable pour réaliser tout le programme. Une autre entrée est possible à partir d'une évaluation des modes opératoires, évaluation faite à partir d'épreuves pré-

Deuxième partie.

sentes sur le marché. Le travail est centré sur les pages qui correspondent aux différentes remarques observées. Un tel travail, réalisé sur les opérations identifiées à partir des tâches professionnelles, peut servir à bâtir un programme. Un type de travail peut être centré sur le *rapport sujet/tâche* après une analyse de la situation de travail : sont prises en compte pour la détermination du programme, les opérations que l'on pense utile de faire travailler.

D'autres facteurs, car aucune précaution n'est à négliger, jouent, aussi, dans la mise en oeuvre : le moment de la journée, et le lieu. Pour le moment de la journée, le problème n'est pas réservé au P.E.I., par contre le lieu est important : "nous faisons le P.E.I. au premier étage dans une salle où nous ne faisons que cela... quand nous redescendons, ils nous disent clairement : fichez-nous la paix, maintenant on bosse, on est à l'atelier" (ENT. 3). L'unité de lieu est à considérer, pour qu'ils se rendent compte qu'il n'y a pas d'un côté le P.E.I. et à côté l'atelier, et si l'on veut parler de transfert, d'utilisation du P.E.I. en formation, il faut rapprocher les instruments du travail : à l'atelier, les outils et pendant le P.E.I., la feuille de papier pour qu'ils puissent voir les deux dans un même coup d'oeil. C'est peut-être nécessaire qu'en un même lieu les deux soient rassemblés.

332 - *L'indispensable connaissance du public.*

Le pédagogue se doit de connaître son public plutôt passif que volontairement actif : "il attend dans une position attentiste due à l'assistantat quasi permanent auprès de certaines populations" (ENT. 3). C'est pourtant ce public qui va déterminer les propositions du pédagogue : viser juste entre son projet et le public, pour conserver un esprit de défi entre lui et le groupe. Le pédagogue se doit de bien faire attention de ne pas se régler sur le stagiaire qui est le plus performant, car quelque soit le niveau "chaque stagiaire doit avoir l'impression d'apprendre quelque chose" (ENT. 20).

Partir des besoins demande donc de bien connaître qui est face à soi, pour s'adapter au public, mais ce n'est pas un mode habituel de penser, il faut toujours faire un effort pour réussir, car

"l'étudiant ne contribue en rien à orienter la production ou la transmission du savoir, le professeur ne consulte pas ou très peu l'étudiant. L'étudiant attend du professeur qu'il indique les urgences et choisisse lui-même de satisfaire les besoins qu'il a créés en décidant de les satisfaire".⁽¹⁹⁾

"Pour moi, le public est roi, à ce titre, je taille, saute, reprends : mon analyse critique se juge le jour de l'Examen de Fin de Stage" (ENT. 8). En outre, les besoins, issus des connaissances plus ou moins maî-

19. BOURDIEU P. et PASSERON J.C. Les Héritiers. Editions de Mianit Paris. 1968. p. 64

Deuxième partie.

triséés en amont du stage, servent de support à de nouvelles acquisitions. A ce moment, le pédagogue peut construire quelque chose en parfaite contradiction avec les habitudes du système : le programme, P.E.I. ou autre, est bâti à partir du public et non plus pour le public. La mise en oeuvre du P.E.I. a, sur ce mode de travail, fait réfléchir plusieurs moniteurs et psychologues du travail, avant de construire définitivement le projet qu'ils souhaitaient proposer aux stagiaires.

333 - La mise en oeuvre et l'ambition du projet.

Une saine mise en oeuvre demande un projet qui prend en compte, le temps, le lieu, la finalité énoncée, tout cela par rapport au public, avec une ambition en lien avec la taille et le savoir du groupe. Dans les premières applications, les projets proposés ont manifesté des ambitions démesurées, par trop générales, qui espéraient refaire le monde et réussir là où d'autres avaient échoué auparavant : "c'était un projet de mise en oeuvre chasse-neige, mais on s'était trompé et on avait mis la lame dans l'autre sens" (ENT. 5). Du projet de mise en oeuvre, il ne faut pas attendre n'importe quoi : "la connaissance du public facilite l'élaboration de l'attente, on devient modeste" (ENT. 32), à condition que le projet soit bien celui du pédagogue et non de l'association.

334 - La rentabilité immédiate ou à long terme.

Le souci d'efficacité qui règne à l'A.F.P.A. fait que la mise en oeuvre doit être immédiatement rentable : "il a fallu plus de sept mois et donc, soixante heures de P.E.I., pour que l'on voie où l'on est" (ENT. 3), surtout qu'au début la tentation est de faire du P.E.I. comme on fait un cours de maths, et l'on croit que ça marche, "mais attention, quelquefois le P.E.I., c'est du surfacage, on ne le voit pas de suite, mais si tu es honnête et que tu bosses, tu le vois vite" (ENT. 3). Cette remarque conduit les praticiens du P.E.I. à refréner ceux qui veulent sauter des étapes en prétextant la facilité, ou ceux qui veulent remplacer des exercices par d'autres issus des progressions pédagogiques de quelque discipline que ce soit. Le projet demande beaucoup de prudence dans la mise en oeuvre, les moniteurs et les psychologues du travail sont devenus très prudents : "une minute, on réfléchit" s'applique aussi pour eux, confrontés à la définition de leur projet.

335 - La réaction des publics est fonction de leur niveau.

Le projet ne vit pas tout seul : il n'a d'existence et de réalité que face à un public, et la pratique a démontré la variété des réactions du public face à la mise en oeuvre. Ceux qui ne maîtrisent pas le savoir entrent bien

Deuxième partie.

dans le jeu, même si pour eux, la réalisation devient rapidement difficile : ils n'ont rien à perdre, ils ont un système de besoin, peut-être inconscient, très important. Les niveaux III découvrent, également, bien vite, que des progrès sont possibles et rapidement souhaitables, ils sont prêts à rentrer dans la logique pour peu que le temps n'ampute pas trop leur travail. Ils savent ouvrir leur système de besoin, comprendre les avantages de ce style de travail. Par contre, ceux qui savent des choses s'accrochent à leur savoir, les niveaux V ou équivalents maîtrisent un savoir, il devient délicat de les faire travailler sur ce savoir pour l'améliorer, ont-ils peur ou de le voir remis en cause ou de le perdre ? Leur système de besoin est temporairement restreint pour diverses raisons : une qualification, un travail, la crise économique les rendent prudents, ils veulent voir.

336 - Une vigilance de tous les instants.

La vigilance est de rigueur pour éviter les dérives. La mise en oeuvre pourrait être néfaste pour des publics fragilisés qui pratiqueraient le P.E.I. avec des équipes psycho-pédagogiques qui ne laisseraient pas les temps nécessaires pour s'approprier ce qui est découvert ou qui n'assureraient pas la restructuration après une certaine dé-structuration qui se produit si l'attention aux réactions des stagiaires n'est pas assez soutenue. Car, en 10

Deuxième partie.

ou 14 semaines, les stagiaires ne peuvent profiter de tout :

"la pédagogie oublie souvent dans son obsession du contenu et sa poursuite de l'efficacité de ménager ces moments de pause, les seuls capables de respecter l'alternance et de permettre aux fluctuations de la pensée de faire leur oeuvre". (20)

La finalité du P.E.I. demeure toujours la M.C.S. et non les mathématiques la mise en oeuvre pour une réduction à un simple apprentissage n'est pas une appropriation efficace pour une personne, même si, apparemment, il y a efficacité, "la finalité, c'est bien la M.C.S. avant la règle de trois.. O.K., mais parfois, tu es K.-O.. tant c'est pas facile" (ENT.46). La mise en oeuvre du P.E.I., si l'on dit vouloir pratiquer le P.E.I., exige que le stagiaire bénéficie de ce qu'ont pensé Reuven FEUERSTEIN et ses collaborateurs, sans subir les déviations d'un pédagogue ou d'une association, lesquels ont bien d'autres possibilités s'ils veulent travailler avec des outils de réentraînement ou de formation.

Les praticiens ont trouvé que la mise en oeuvre faisait jaillir une foule de questions fort intéressantes à creuser pour eux-mêmes, particulièrement cette préparation qui exige d'eux choix et décision pour, à un moment

20. TROCME-FABRE H. L'apprends, donc je suis Ed. Organisation, Paris. 1987 p. 109

Deuxième partie.

donné, arrêter la fusion et bâtir ce projet issu des besoins compris chez les stagiaires : les désirs du concepteur doivent se référer aux besoins des stagiaires, par "un investissement personnel fort et une connaissance de l'outil la meilleure possible" (ENT. 15). "La mise en oeuvre, c'est comme la connaissance de l'outil, tu n'as jamais fini de comprendre ; en fait, Reuven FEUERSTEIN nous a bien eu" (ENT. 11).

34 - La qualité de la formation suivie : les répercussions sur la mise en oeuvre.

Si la mise en oeuvre est délicate, du moins pour la première application, beaucoup originent ces difficultés dans la formation suivie. Les critiques sont aussi dures qu'elles sont louangeuses, chacun y trouvant ce qu'il était venu chercher : ils sont tout à fait contre, tout à fait pour, en passant par le plaisir qu'ils ont eu à suivre ce style de formation.

341 - La formation est critiquée.

Beaucoup se plaignent des conditions dans lesquelles ils ont été formés : le trop grand nombre rendait toute participation active impossible (l'un des groupes de formation comprenait plus de cinquante personnes) ; et, sans doute, pour ceux qui n'étaient pas tout à fait moti-

Deuxième partie.

vés, ce fut une excellente occasion de fuir, d'abandonner et de ne pas entrer dans le jeu de la formation. La durée de la formation, éclatée pour certains sur trois années, n'a fait que démobiliser les moins convaincus : "oui, je me suis démobilisée, le temps, les remarques sur cette formation de quatre semaines, le fait que je n'ai pu pratiquer" (ENT. 43).

Le style de la formation n'a pas emporté l'enthousiasme. "Cette rigidité dans laquelle on voulait à tout prix nous enfermer, la mise en oeuvre complètement décalée par rapport à ce que je peux faire devant mes gens, non, ce n'est pas possible" (ENT. 15). Le courant n'est pas forcément passé au cours de ces moments de formation. C'est une mauvaise période où les contenus n'ont pas satisfaits non plus : "on a fait de l'outil, de l'outil, encore de l'outil, mais où est la théorie, on n'a pas eu un fondement théorique" (ENT. 23). Après un peu de pratique, "je me suis rendu compte que des pans entiers de réflexion théorique me manquent, on a eu une formation "petite", doublée d'un sentiment d'espionnite redoutable" (ENT. 45).

Beaucoup de pédagogues, plus que les psychologues du travail, soulignent que *la formation est passée à côté de leurs besoins*, "je ne suis pas satisfait de quelqu'un qui ne répond pas aux questions, ou l'on se moque de nous, ou il n'y a pas de réponse dans le système proposé" (ENT. 13). De plus, certains ont bien compris l'importance que prenait l'élaboration d'un programme : "on nous l'a dit, redit, et on ne nous a pas donné les moyens d'évaluation" (ENT. 13). L'impression est que la formation a donné un extrait d'outil, et pour certains, le taux de satis-

Deuxième partie.

faction est très bas, la mise en oeuvre postérieure s'en est ressentie et la poursuite de la pratique aussi, force est de constater que ceux qui critiquent le plus, pratiquent le moins, institutionnellement parlant, il y a là questionnement en ne regardant qu'un simple souci de rentabilité.

342 - *La formation a aussi été appréciée.*

Tous ne sont pas aussi négatifs dans leurs critiques, certains ont découvert un outil passionnant, d'autres ont pris beaucoup de plaisir à se former.

"Nous avons été formés à un outil fort, à un outil libre : il n'y a pas de demi-mesure : tu es pour ou contre" (ENT. 30). C'est vrai que, sans être négatifs dans leurs critiques et en épousant les thèses habituelles de l'A.F.P.A., certains ne sont pas opposés à un engagement du bout des doigts : "je vois, je vais donner cela aux stagiaires" (ENT. 18). Cette position n'est pas tenue par ceux qui ont découvert une formation de qualité, exigeante pour éviter les dérives "la théorisation a amené des éclaircissements indispensables, pour mieux comprendre ce qui peut être fait avec cet outil" (ENT. 32).

L'intérêt qu'ils ont trouvé à cette formation fait que "pour une fois, en formation, j'ai travaillé, et des formations, j'en ai fait..." (ENT. 30). Les difficultés rencontrées dans leurs pratiques quotidiennes les ont motivés, et ils ont accepté

Deuxième partie.

de travailler : "c'est le "must" de tout ce que j'ai pu faire : on a en un contenu énorme, des apports théoriques où j'ai, parfois, décroché complètement" (ENT. 30). Ils se sont surpris à travailler avec plaisir ou alors "on est tous devenus maso de dire qu'on a travaillé avec plaisir" (ENT. 30).

Ce plaisir est l'extraordinaire travail fourni pour soi-même. "On n'a pas l'habitude de se voir en formation, et encore moins en pédagogie, là, ce fut seul contre soi" (ENT. 24). La découverte de la situation stagiaire-apprenant n'est jamais aisée, de plus peu usuelle dans l'A.F.P.A., elle permet, par contre, de beaucoup apprendre sur soi, à condition de jouer le jeu. Cette formation est une appropriation pour soi avant tout : "je me suis rendu compte de mon immobilisme, c'est si facile de penser que c'est l'autre qui doit.." (ENT. 39), mais, dans cette formation, face à ses pairs, se trouver en situation de difficulté est une démarche formative personnelle forte. "Me trouver en difficulté a été bénéfique pour moi, c'est une formation où j'ai dû dépasser mes limites (même quelquefois le soir pour faire les outils), j'ai vu que mes raisonnements ne sont pas trop au top.." (ENT. 24). La mise en oeuvre pour soi-même est le moyen le plus fort pour comprendre ce qu'est le P.E.I., sans une mise en oeuvre personnelle, il ne peut sans doute pas y avoir transfert efficace pour d'autres. Ce style de nécessaire pratique permet assimilation/accommodation, alors qu'habituellement, dans l'A.F.P.A., l'assimilation seule est recherchée au cours de la formation d'un moniteur ou d'un psychologue du travail, l'accommodation concernant

Deuxième partie.

le stagiaire qui mettra en oeuvre l'objet de la formation.

Pour ceux qui sont rentrés dans l'outil, se sont mis en jeu spontanément, puis volontairement, *la formation fut autre chose : ce fut un changement de niveau* : "j'ai suivi une formation, mais en même temps, c'était une éducation extraordinaire pour moi. Il y en a qui me disent que j'aurais pu y penser avant, oui, mais où et quand ?" (ENT. 19).

La formation à l'outil est diversement appréciée, c'est le lot de toute formation, surtout avec un groupe de cette dimension qui a poussé certains dans des positions extrêmes, ceux-ci n'ont pu entrer dans l'outil : faut-il le regretter ? Peu importe ; le questionnement demeure pour ceux qui souhaitent généraliser de cette façon cet outil ou d'autres choses : quelque soit l'intérêt, l'attrait, l'ordre, l'adhésion est une affaire personnelle sur laquelle aucune circulaire n'aura prise. D'autres sont rentrés dans la formation, ce n'est guère plus facile pour eux, car ils ne s'attendaient pas à cela, et ils se sont rendu compte combien la mise en oeuvre de cet outil n'est pas aisée, tellement de paramètres entrent en jeu au moment de la confrontation avec les stagiaires. Ce temps est une période de découverte pour eux-mêmes car l'outil est exigeant pour tous ceux qui le côtoient.

Deuxième partie.

35 - La mise en oeuvre questionne aussi bien le pédagogue que le stagiaire.

L'outil est exigeant pour le stagiaire, le pédagogue. La mise en oeuvre, la pratique de l'outil sont exigeantes en investissement personnel tant pour le pédagogue que pour le stagiaire, car les résultats ne sont pas immédiatement apparents et travailler dans le noir est fréquent, pourtant la maturation se poursuit chez le stagiaire en lien direct avec les choix du pédagogue.

351 - Le P.E.I. n'est pas un jeu.

Ce n'est pas facile à faire, même si la mise en oeuvre peut paraître ludique ; aussi, pour répondre à ces exigences, le stagiaire doit faire effort d'attention et de concentration ; cela ne doit pas le rebuter trop fortement puisque beaucoup d'interviewés signalent que les stagiaires continuent de travailler même après la fin de l'intervention officielle P.E.I.. La fatigue, pourtant, apparaît fréquemment, et, si elle n'en est pas la démonstration officielle, elle prouve, au moins, que le stagiaire fournit un réel effort : "quand on fait du P.E.I. trop longtemps, eux comme moi, on est lessivé" (ENT. 9).

Deuxième partie.

352 - *Le pédagogue, tout comme le stagiaire, doit faire des efforts.*

L'investissement personnel est aussi le fait du pédagogue. Nous avons déjà évoqué la difficulté de la préparation, le temps qu'il faut y consacrer, et l'investissement que cela demande. "Ce que j'obtiens correspond à ce que je mets, et heureusement que je ne suis pas obligé de préparer en fonction de ce qu'il faudrait obtenir, là, je meurs" (ENT. 16). Ce psychologue du travail énonce là son principe de survie pour ne pas tomber dans une sorte de désespérance devant l'ampleur de la tâche à réaliser : l'outil est exigeant, il a compris qu'il doit investir, mais il préfère le faire sciemment pour s'assurer de réussir sur des points choisis.

L'investissement du pédagogue demande beaucoup car *il est peut-être libre* mais, en même temps, *il devient responsable des choix qu'il fait* : c'est bien lui qui va décider de ce qu'il va mettre en oeuvre pour travailler avec ces personnes : "or, je n'ai pas l'habitude de devoir choisir, même si on dit que le pédagogue est chargé de mettre en oeuvre sa progression, tout est, en fait, préparé à l'avance, ici, rien, j'ai à créer" (ENT. 32). Ce choix est, en amont, précédé d'une évaluation conduite par un psychologue du travail, lui aussi doit modifier son mode de travail : il ne s'agit plus de sélectionner, mais d'évaluer, et, dans ce domaine, l'expérience n'est pas très étendue.

Deuxième partie.

"On travaille dans le noir, sans savoir quand un stagiaire comprendra vraiment ce que l'on attend de lui" (ENT. 7). Attendre, n'est pas prévu dans l'organisation du système, il est pensé pour que les étapes tombent à des moments précis, en oubliant tout rythme d'évolution des personnes. Le résultat attendu se manifestera-t-il ? Un stagiaire peut fort bien avoir acquis un point et ne pas le manifester, il y a, sans doute, un problème si cela se produit, mais il n'est plus directement du ressort cognitif. "Le stagiaire n'évolue pas comme je veux, ce n'est pas souvent -sauf fascisme- que la personne évolue comme je veux" (ENT. 20). Une indispensable foi, une indéfectible croyance sont à la base de la pratique du pédagogue : croire en la M.C.S. de l'autre sans jamais attendre une validation tonitruante.

L'investissement personnel concerne aussi bien le stagiaire que le pédagogue : tous deux sont appelés à entrer dans une pratique questionnante dans laquelle ni l'un, ni l'autre n'avaient l'habitude de fonctionner, et, pour compliquer un peu plus, il arrive, bien souvent que les résultats attendus n'apparaissent pas aussi vite que l'on souhaiterait.

Deuxième partie.

En commençant la mise en oeuvre, dès après la formation au P.E.I., les enseignants et les psychologues ne pensaient sans doute pas devoir affronter de telles difficultés, par contre, si la mise en oeuvre n'a pas toujours été aisée, si la formation n'a pas été "à la hauteur", ils ont trouvé dans l'une et l'autre d'excellentes raisons de continuer leur travail, d'approfondir leur action, en s'investissant personnellement très fortement dans les préparations et les animations en direction de leur public ; ils n'ont pas trouvé la facilité, mais ils ont vu apparaître des modifications : celles-ci sont déjà des résultats.

Partie 2

Chapitre 1

Chapitre 2

Chapitre 3



Chapitre 4

*Chapitre IV - Des résultats, premiers éléments de
réponse.*

Deuxième partie.

Chapitre IV -

Des résultats, premiers éléments de réponse.

" Mais ici, il ne s'agit plus de la lutte finale, il s'agit d'une nouvelle lutte initiale. Il s'agit d'envisager une nouvelle naissance, qui serait liée à la naissance de l'encore inexistante et potentielle humanité. Il ne s'agit plus d'accomplir les promesses de l'évolution, il s'agit de révolutionner cette évolution même. C'est le changement qui doit changer".

Edgar MORIN.

Pour sortir du XXème siècle. Seuil Coll. Point. Paris. 1984.
p. 354.

- 41 - L'adhésion des stagiaires.
- 42 - De récepteur passif à auteur actif.
- 43 - L'évaluation.

Les outils mis en oeuvre, même si les pédagogues rencontrent des difficultés pour le faire font apparaître de premiers résultats encourageants. Ils ne sont pas sans effets sur les personnes qui les pratiquent, les moniteurs et les psychologues du travail se disent modifiés par la formation à l'outil, et par tout le travail qu'ils doivent fournir pour préparer, présenter, etc... Au delà de tout cela, ces outils apportent ces "choses" que l'on ne sait comment définir, mais que l'on dit apparaître chez les stagiaires. La nouveauté de l'outil pose la question de son acceptation par les stagiaires, ce n'est pas habituel de travailler avec un tel outil. Les pédagogues et d'autres adultes qui fréquentent ceux qui pratiquent le P.E.I. rapportent un certain nombre de modifications. Les stagiaires deviennent actifs, délaissant cette attitude passive bien connue des formateurs. Ils modifient leurs comportements, dans le travail, dans la façon dont ils verbalisent, dans leurs modes de raisonnement. Ces modifications demandent à être validées : les interrogations ne manquent pas sur ce besoin de valider à tous prix, surtout si l'on compare à d'autres innovations pédagogiques, ou plutôt didactiques. Une validation peut être proposée, mais des critères nouveaux sont à trouver, ou à accepter comme tels.

Deuxième partie.

41 - L'adhésion des stagiaires au P.E.I..

Les stagiaires n'ont pas tous la même analyse à propos de leurs adhésions au P.E.I., si certains refusent catégoriquement, d'autres adhèrent avec plus de prudence, en attendant de voir, avec plus d'enthousiasme, se rendant compte qu'il y a pour eux des possibilités intéressantes, d'autres, enfin, se fient aux dires des pédagogues.

411 - Certains refusent ce mode de travail.

Au moment des interviews, le mot P.E.I. lui-même est déjà connu et le simple fait de le prononcer fait adopter une attitude de refus catégorique à certains : "*nous ne sommes pas des débiles, c'est bon pour ceux qui sont pas bien dans leur tête*" (ENT. 3), l'hypothèse sous-jacente étant, évidemment, qu'ils ne sont pas dans cette catégorie. Pour d'autres, le P.E.I apparaît comme trop éloigné de ce qu'ils sont venus faire : apprendre un métier, et l'on retrouve le mythe du "métier dans les mains" en opposition à un apprentissage théorique. Ils s'ennuient à pratiquer et ont l'impression de perdre un temps précieux.

L'aspect *enfantin*, que l'on retrouve souvent dans les commentaires, pose la question de la présentation qui a été faite de cet outil : "*c'est pour les gamins, moi, mon fils fait ça très bien le soir*" (ENT. 6). Aussi, le

Deuxième partie.

P.E.I. est rejeté, repoussé. Cet aspect enfantin n'est pas réservé aux stagiaires, c'est une critique courante, entendue dans des milieux professionnels ou non.

La lassitude est source de refus dans la mesure où, même des praticiens le disent, "nous retrouvons toujours les mêmes exemples, les mêmes bridgings, ils ne suivent plus" (ENT. 14). Les animateurs de séance doivent se questionner à ce niveau-là quant à leur préparation, à ce qu'ils ont souhaité faire avec cette séquence P.E.I., etc...

Des arguments plus subtils sont, parfois, avancés par ceux qui reprennent l'ambiguë problématique du technique et de l'impossibilité où ils se trouvent d'adhérer à cause de la préparation de cet E.F.S. qui les préoccupe tant (il est bien sûr hors de question de remettre en cause la nécessité vitale que constitue pour eux cet E.F.S.). Il faudrait s'interroger sur ce que seront les réactions des stagiaires si, un jour, le P.E.I. est intégré comme faisant partie de progression pédagogique, car ils posent les questions qu'ils sentent devoir poser en relation avec la situation de cet outil dans l'A.F.P.A.. Si quelques uns refusent le P.E.I., la plus grande partie adhèrent et participent activement.

Deuxième partie.

412 - *D'autres ont une attitude mitigée.*

La qualité de la présentation peut entraîner l'adhésion : les variations dans l'adhésion, peuvent venir de la présentation faite par le moniteur : "les stagiaires adhèrent mieux maintenant qu'au début : je crois que c'est moi qui ai acquis plus d'expérience, et puis un peu plus de croyance" (ENT.2). Au delà de celle-ci se pose la question de l'adhésion "dirigée" : faut-il positivement influencer ou non ? La participation doit être clairement énoncée, obligatoire ou non. Mais, parfois, il arrive que des stagiaires s'arrêtent au cours du stage, puis reprennent : le pédagogue se doit d'être très clair pour éviter d'angoisser la personne qui prend une telle décision.

Un autre mode d'adhésion variable est celle qui peut se définir par cette affirmation : "on fait du P.E.I. en salle de cours, mais pas à l'atelier" (ENT.47), devant une telle situation, le pédagogue a beaucoup de difficultés à faire réaliser des transferts. Les réactions des stagiaires peuvent provenir, également, de leur niveau de qualification, comme nous l'avons déjà indiqué.

413 - *D'autres enfin suivent l'avis du pédagogue.*

Parce qu'un pédagogue a énoncé un projet cohérent qui donne envie de..., certains adhèrent : "l'intention du pédagogue et un bon investissement personnel de sa part peuvent amener

Deuxième partie.

l'adhésion des stagiaires. Ils comprennent qu'ils ont des chances de tirer profit pour eux, qu'éventuellement cela peut les aider à faire grandir le cerveau" (ENT. 11), pour mieux comprendre ce qu'ils font. Certains ne vont pas encore assez loin : s'ils voient bien ce qu'ils peuvent faire du P.E.I., "ils ne se rendent pas compte que ce n'est pas acquis et qu'il leur faut consolider en travaillant encore plus" (ENT. 42).

Parce qu'ils croient en la parole d'un enseignant, ils adhèrent. Se posent-ils des questions ou non ? Ils adhèrent parce qu'ils croient fondamentalement que si le pédagogue le dit, il ne peut les tromper : "les stagiaires font confiance à la confiance" (ENT. 11), d'ailleurs que ce soit pour le P.E.I. ou autre chose, le problème de confiance reste le même pour le stagiaire. Il semblerait que les problèmes d'adhésion se posent en termes complètement différents selon le propre engagement et la croyance du pédagogue ou du psychologue du travail, si les praticiens croient, il y aurait de fortes chances pour que les stagiaires adhèrent.

L'adhésion et la pratique du P.E.I., largement majoritaires parmi les publics dont se sont occupés les interviewés, est un résultat intéressant, même s'il renvoie au comment le pédagogue et le psychologue du travail s'y sont pris pour lancer l'action : la plus grande partie adhère alors que beaucoup de binômes ont laissé la possibilité ou non de participer et, pour continuer de mieux cerner les résultats, nous allons regarder comment de passifs, ils seraient devenus actifs.

Deuxième partie.

42 - De récepteur passif à auteur actif.

L'un des sous-buts du P.E.I. est la transformation de la personne d'un état de récepteur passif d'information en un créateur d'informations pour lui-même et pour les autres.

421 - Les changements sont remarqués par des personnes extérieures.

Si des évolutions se sont produites chez les stagiaires, elles doivent être visibles. Au cours des interviews, plusieurs moniteurs ou psychologues du travail rapportent les étonnements de personnes étrangères au dispositif de formation ayant remarqué des changements chez les stagiaires. Ainsi, au cours d'un examen de fin de stage, les avis des jurés sont-ils intéressants : ceux de deux centres de F.P.A. ont demandé aux enseignants d'expliquer ce qu'ils avaient fait aux stagiaires, surpris par le dynamisme des uns et les argumentations des autres (les sections étaient l'une de maçonnerie l'autre de secrétariat). Les gardiens d'un centre de détention et le directeur de ce même établissement rapportent les nombreuses modifications comportementales observées chez les détenus, moins de passages à l'acte, discussions beaucoup plus sérieuses... Les personnels des centres de F.P.A..

Deuxième partie.

témoignent des nouvelles relations instaurées entre eux et les stagiaires faisant du P.E.I. surtout quand la nourriture est en jeu et que les critiques sont aisées en ce domaine. Autre catégorie intéressante pour ce qu'elle dit, les enseignants qui accueillent en section de qualification, des stagiaires venant de groupes où le P.E.I. a été mis en oeuvre, nous aurons l'occasion d'y revenir à la fin de ce chapitre.

422 - Ils se découvrent actifs pour eux-mêmes.

Ils deviennent, en plus, actifs, pour eux-mêmes. Ils prennent conscience des moyens qu'ils ont en eux, pour agir et non plus être agis : davantage d'énergie pour aller chercher les informations là où elles se trouvent, dans les livres, les documentations ou les banques de données. La modification de l'enseignement les amène à écrire, à se corriger, à s'écouter et même, parfois, leurs recherches amènent des digressions que le pédagogue doit gérer avec tact pour ne pas froisser l'effort de celui qui pense avoir trouvé quelque chose d'extraordinaire. Ils sont actifs pour prendre en main leurs formations et, ainsi, se démarquer de l'assistantat, cela se voit dans le dynamisme mis à la recherche d'emploi à l'issue de la formation.

En devenant actifs, ils posent la seule vraie question, ainsi formulée par une demandeuse d'emploi : "pourquoi mes enfants n'apprennent pas comme cela à l'école" (ENT. 10), elle n'osait

Deuxième partie.

poser la question pour elle-même, et pourtant... Ils deviennent actifs, mais le danger est de confondre actif avec une dérive actuelle : auto-formation ; ce n'est pas parce que le stagiaire est actif que le pédagogue a moins de travail. Par analogie avec ce que Philippe MEIRIEU à propos de l'autonomie (21) il est certain que plus le stagiaire devient actif, et donc auteur de sa formation, plus l'enseignant est sollicité pour satisfaire les exigences des stagiaires : tous les praticiens et particulièrement l'un d'entre eux "regrette le bon vieux temps du cours magistral, tu arrives, tu prends tes notes, tu fais ton cours, après, ils font" (ENT.2). Rendre l'autre actif, c'est pour un temps augmenter sa charge de travail, en ne sachant pas à quel moment, le dynamisme des stagiaires la fera diminuer.

423 - Le fait de devenir actif est redoutable.

Ils deviennent actifs, mais ce n'est pas évident à faire passer dans les faits ; comme nous l'avons vu, le P.E.I. est bien pratiqué en salle de cours, quant à le faire passer à l'atelier, c'est une autre démarche. Devenir actif, quand toute sa vie on a suivi avec passivité ce qui arrive, ne se fait pas en plusieurs semaines, pourtant, les publics accueillis dans les centres de F.P.A. n'ont souvent d'autres issues que de devenir actifs, ils sont obligés de bouger, condamnés à une évolution de survie, et ils bougent.

21. MEIRIEU P. Enseigner, scénario pour un métier nouveau. E.S.F. 1987. p. 22

Deuxième partie.

Ils sont actifs, durant tous ces temps de dépassement d'une situation qui, auparavant, aurait été bloquante. "Actif, c'est aller au delà de la première question qui n'est qu'une ébauche, une amorce" (ENT.11), pour dépasser le stade de l'immédiateté, et ils apprennent à différer en travaillant des séquences P.E.I. avec ces objectifs, différer tout en allant jusqu'au bout du travail. "Les gens ont envie d'aller au delà de l'échec" (ENT.20), et quand il s'agit de handicapés physiques, redevenir actifs est, pour eux, ce moment où ils ne parlent plus d'eux au passé mais au futur ; pour ces personnes, tout particulièrement, demeurer en formation, parce que les séances de P.E.I. ont permis d'acquérir calme et persévérance, est la manifestation d'une première victoire : la réussite. Actifs, encore, ces stagiaires qui, parce qu'ils auront des contacts avec le public de par leur métier et qu'il savent que cela se prépare, animent eux-mêmes des séances de P.E.I. pour s'entraîner à parler en public. Actifs, enfin, ces détenus sollicitant de l'administration, l'autorisation de se réunir, seuls -on a dû leur remettre les clefs! - pour continuer de pratiquer le P.E.I. sans la présence des animateurs. Cette série de simples faits présente quelques unes des modifications retenues parmi celles citées par les interviewés.

Deuxième partie.

424 - Des qualités nouvelles sont acquises.

Le fait de devenir actif apporte aux stagiaires de nouvelles dimensions personnelles : valorisation de soi, esprit de décision, autonomie, capacité de verbalisation et de raisonnement, toutes ces "qualités les aident après et surtout me questionnent parce qu'avant, je n'avais pas conscience de pouvoir travailler ça avec eux" (ENT. 29).

L'image de soi, la restauration de l'image de soi sont la manifestation de la réussite de la personne -même si, dans certaines présentations du P.E.I., ceci apparaît un peu sur-fait- dès les premières pages, il y a réussite et la personne prend plaisir à poursuivre. Elle se bâtit une représentation d'elle-même qui est changée : "Ils ne sont plus en situation d'échec sur toute la ligne, ils voient qu'ils ont des manques, mais qu'il y a peut-être moyen de travailler dessus" (ENT. 31). En prenant conscience de leur état, ils se découvrent, avec des carences, avec des lacunes, mais se perçoivent comme des personnes capables de réflexion et de décision.

425 - Ils deviennent capables de négocier.

Capables d'analyse, ils sont bien plus disposés à négocier un parcours de formation, en écoutant les avis, en donnant le leur, acceptant la décision ; ils peuvent aussi dépasser un comportement de peur qui les limite inconsciemment : "ils ont cette peur presque enfantine

Deuxième partie.

qui interdit de... et qui fait qu'ils ont peur d'être punis" (ENT. 25). Devenant actifs, ils savent communiquer leur réponse sans risque trop important car ils ont pris, auparavant, tous les éléments pour que celle-ci soit bonne. Actifs, ils deviennent *auteurs* de leurs vies, ils ne jouent plus un scénario écrit par un autre, mais ils essaient d'écrire le leur, tout en le jouant.

426 - Ils maîtrisent les processus d'apprentissage.

Grâce à leurs dispositions actives, créatrices d'informations nouvelles, ils se retrouvent beaucoup plus à l'aise pour réfléchir sur les processus d'apprentissage, et les transposer dans leur travail. Devenus autonomes, ils n'en sont que plus exigeants dans les demandes d'éléments complémentaires d'informations auprès des pédagogues, dans l'exécution des consignes et dans leurs positionnements personnels dans une tâche collective. Cette autonomie ne peut avoir de survie qu'à la condition qu'ils se trouvent toujours en situation dynamique pour eux-mêmes, qu'ils créent des données pertinentes en permanence pour éviter d'être repris dans un système passif.

427 - *Ils questionnent différemment.*

La plus grande surprise d'un pédagogue praticien du P.E.I. fut la nature des questions posées par les stagiaires dans leurs contenus et dans leurs formes : "ils ont pris l'habitude de chercher avant de poser une question, et quand ils en posent une, elle est drôlement bien énoncée" (ENT.39), la maîtrise acquise amène une verbalisation plus structurée et ils prennent la parole, "même en tremblant pour certains" (ENT.3), alors que ce sont des personnes qui ne s'exprimaient pas ou peu en début de stage : "la communication, la verbalisation, ce sont deux choses que l'on travaille beaucoup pendant les séances et là dessus ils bossent bien" (ENT.18). Des individus, considérés comme rigides et s'exprimant avec difficulté se sont modifiés et s'activent pour parler : "je sais que, sur la parole, ils sont devenus actifs, ce que je ne sais pas, c'est d'où ça vient" (ENT.41). Le fait de parler plus facilement les rend plus dynamiques dans leur vie de tous les jours : "eux-mêmes disent qu'ils se rendent compte qu'ils parlent peut-être moins, mais assurément mieux, chez eux, avec les enfants, ah! les enfants comme miroir du P.E.I. quand on est un vieux papa illettré!" (ENT.2). Ils arrivent à mieux verbaliser les choses grâce au travail fourni et aux modes de raisonnement acquis et structurés pendant les temps de P.E.I..

428 - *Ils ordonnent pour apprendre.*

Ordonner les raisonnements, base indispensable de leur activité, semble acquis dans plusieurs domaines, l'habitude de fonctionner avec un ordre logique, de planifier avant d'agir, d'avoir un esprit de curiosité et de concentration. Pour parvenir à planifier, la saisie des informations, en amont, demande l'activité des sens de façon ordonnée pour structurer des objectifs, se définir des priorités en prenant des repères facilitant l'élaboration.

Devenus curieux de comprendre et de maîtriser, ils peuvent aller jusqu'au doute au moment où ils trouvent, instant délicat que le pédagogue doit saisir pour ne pas laisser la personne s'enfermer dans des réflexions inutiles qui bloquent son activité de recherche ; ils peuvent pareillement s'étonner "je suis encore capable d'apprendre le corbeau et le renard" (ENT. 33), de leur capacité à retenir en ne voyant pas le dynamisme qu'ils déploient pour y parvenir.

En prenant l'habitude de réfléchir, de rechercher, d'analyser, ils se dotent d'une concentration qui facilite le travail à venir, en augmentant, par exemple, leurs capacités à transmettre des informations précises et concises à une autre personne. Cela devient une espèce d'entraînement que de comparer, démonter les arguments

Deuxième partie.

des autres, d'élaborer les siens avant de les contrôler une dernière fois ; pour cela la concentration, le "pouvoir travailler sérieusement tout seul dans sa tête" (ENT. 28) semble fondamental, et "tout cela, on le voit bien, dans la manière dont ils font pour travailler, même que, par moment, c'est énervant de ne pas savoir si un stagiaire est en train de penser ou de faire la sieste" (ENT. 2).

Tout ce travail se manifeste dans l'activité, la créativité qu'ils mettent en oeuvre au cours de leurs travaux, jouant parfois sur l'humour pour bien montrer qu'ils dominent la situation. Ces raisonnements facilitent l'élaboration des diverses relations qu'ils tissent et projettent dans l'avenir, en établissant des ponts jusque là impossibles entre vie professionnelle et personnelle au sein de la culture qui est la leur mais dans laquelle ils ne vivaient pas : parler à ce stade de découverte et d'exploitation de champs nouveaux pour eux serait trivial.

Avec tout ce travail sur les raisonnements, ils deviennent bien plus actifs, les questionnements des membres de jury en sont une preuve manifeste, "ils ont appris à poser leurs béquilles pour voir s'ils pouvaient marcher sans elles et ils ont découvert qu'ils pouvaient courir sans elles, plus vite... (ENT. 7), alors, pourquoi s'en priver même si c'est beaucoup plus difficile pour un adulte que pour un adolescent celui-ci ayant beaucoup moins de béquilles.

Deuxième partie.

43 - L'EVALUATION.

L'une des questions les plus controversées est l'évaluation du P.E.I. : traditionnellement, l'A.F.P.A. évaluent les faits alors qu'avec le P.E.I. il serait beaucoup plus opportun d'évaluer *l'effet*. Sans aucun doute importerait-il de se pencher sur quoi évaluer, comment évaluer, dans quelles conditions évalue-t-on, en énonçant les intentions réelles de ces évaluations, et les hypothèses sous-jacentes... Car :

"nous construisons des théories, nous allons vers le monde avec nos théories... mais le monde ne nous livre aucune information si nous allons vers lui en interrogeant : nous demandons au monde si telle théorie est juste ou fausse. Ensuite nous soumettons ces questions à l'examen le plus approfondi possible sans jamais parvenir à aucune certitude" (22).

A partir des évaluations, il peut d'y avoir de mauvaises interprétations : les résultats risquent de décevoir s'ils ne sont pas ceux que l'on attendait.

431 - Deux systèmes d'évolution à évaluer.

Dans le cas du P.E.I., ce sont donc les faits qui sont attendus, c'est-à-dire un accroissement, une augmentation en qualité, en quantité de ce qui est déjà connu : D. Barbat appelle cette forme de changement l'"homothétie".

22. LORENZ K. POPPER K. L'avenir est ouvert Flammarion, Paris, 1990, p. 61

Deuxième partie.

Avec le P.E.I., en reprenant l'exemple simple de la boule de neige, l'effet ne peut être attendu car nul ne sait ce qui va se produire, il y a là un changement de forme : "morphogénèse".⁽²³⁾ Ainsi, pourraient arriver des résultats, des effets étranges, inconnus, singuliers, étonnants... même si ces effets soudains sont explicables par un besoin de la personne chez qui ils apparaissent. Nous comprenons que l'A.F.P.A. soit devant une grande difficulté d'évaluation.

432 - Deux signes valident les effets du P.E.I.

Pour nous, deux signes manifestent l'efficacité du P.E.I. : l'attitude des praticiens du P.E.I. face aux résultats eux-mêmes, et l'attitude générale de l'A.F.P.A., aussi bien dans les sphères hiérarchiques que chez les autres enseignants.

Le pédagogue doit se situer face aux résultats en étant praticien du P.E.I., il est "coincé" dans le questionnement suivant : alors qu'il se rend bien compte que le résultat de son intervention dépend de son investissement, il ne peut plus se réfugier derrière cette fausse et pratique pudeur : "il est bon, il a réussi, mais il aurait tout aussi bien réussi sans moi" (ENT. 27). Le progrès n'est pas reconnu comme sien, non pas pour le nier, mais pour éviter de devoir se

23. BARBAT D. Rapport sur l'évaluation en formation individualisée. AFPA - CPTA Lille, 1978.

Doc interne. p. 15

Deuxième partie.

dire, si par mésaventure le stagiaire échouait, qu'il a échoué à cause du pédagogue. Or, cette attitude ne tient plus avec les résultats du P.E.I. : manifestement il y a des résultats qui sont obtenus par le travail du pédagogue, et s'il n'y a pas de résultat, des questions se poseront. Les pédagogues et les psychologues du travail se posent là une question qu'ils n'auraient pas à se poser, s'il n'y avait pas de résultats.

Si le P.E.I. ne sert à rien, pourquoi le craindre ? Un autre signe manifestant l'efficiencia et l'efficacité du P.E.I. est la grande peur qui secoue l'appareil de l'A.F.P.A. à ce propos : ou le P.E.I. ne fait rien et ce n'est pas la peine d'être au bord de la névrose, ou il y a des résultats et ce n'est pas la peine de tout faire pour ne pas les voir... Car la peur existe bien : chez les moniteurs qui accueillent les stagiaires issus de séquences où a été mis en oeuvre le P.E.I., les remarques qui leur sont faites sont suffisamment éloquents, depuis le "qu'est-ce que tu leur as fait pour qu'ils soient si critiques" jusqu'à des formulations que la verdeur de l'expression ne permet pas de rapporter ici, pour affirmer qu'effectivement il s'est passé quelque chose chez les stagiaires. La peur secoue aussi l'appareil : avant le P.E.I., d'autres outils -les A.R.L. par exemple- n'ont pas suscité une telle levée de boucliers, alors, pourquoi ? Si l'appareil a peur, ce ne sont pas les nécessaires études qui justifient cette attitude, c'est bien qu'il sent que la mise en oeuvre du P.E.I. questionne

Deuxième partie.

l'appareil entier dans le domaine spécifique de la pédagogie et qu'à partir de celle-ci, la didactique des formations est à repenser, la peur est largement justifiée, par contre les résultats, les modifications le sont tout autant.

Il est toujours osé et difficile de justifier des résultats ; pourtant, l'adhésion des stagiaires à la pratique du P.E.I., bien qu'il y ait des réticences, est largement majoritaire ; le fait que les stagiaires deviennent actifs et le manifestent dans leur travail, justifie les investissements que font les pédagogues ; les modifications des modes de raisonnement, acquises par les stagiaires, les aident à se structurer pour mieux affronter leur devenir. L'évolution des points de vue des pédagogues quant à leur responsabilité dans les résultats, et le sentiment de peur exprimé tant par d'autres enseignants que par des structures de l'appareil montrent bien, également, qu'il se passe quelque chose quand on fait du P.E.I. : si, réellement, le P.E.I., dans ses

Deuxième partie.

effets, était inodore et sans saveur, pourquoi susciterait-il des réactions si affectives ? Sans doute suffirait-il changer son regard comme le dit si bien BRECHT :

"Ainsi se termine l'histoire d'un voyage

"Vous avez vu et entendu.

"Vous avez vu un événement ordinaire,

"Un événement comme il s'en produit chaque jour

"Et cependant, nous vous en prions,

"Sous le familier, découvrez l'insolite,

"Sous le quotidien, décelez l'inexplicable,

"Puisse toute chose dite habituelle vous inquiéter.

"Dans la règle découvrez l'abus,

"Et partout où l'abus s'est montré

"Trouvez le remède".²⁴

Cela paraît tellement simple que les résultats sont là, mais sont-ils perceptibles ? Ils ne correspondent pas à ceux qui sont délibérément attendus...!

24. BRECHT B. L'exception et la règle. L'Arche. Paris. 1969.

Deuxième partie.

Conclusion.

L'outil a toujours existé à l'A.F.P.A. avec des durées de vie plus ou moins longue et des finalités liées à l'apprentissage ou au ré-apprentissage de contenu à finalité technique. Le P.E.I., de par son mode d'apparition, sa finalité et son contenu, tranche assez nettement. Il a permis aux praticiens de définir des finalités autres que celles uniquement techniques, des objectifs plus larges ouvrant des champs d'intervention auprès des stagiaires ou renforçant les projets classiques de qualification ou d'insertion professionnelles.

Le champ personnel devient champ de travail tout autant que le champ professionnel : l'approche holistique détermine les grands thèmes que sont la culture, l'image de soi, la structuration des apprentissages antérieurs qui viennent s'ajouter à des approches plus habituelles, mais revalorisées, comme la recherche de l'autonomie ou de la socialisation.

Surtout, la finalité spécifique du P.E.I. est recherchée : la modifiabilité cognitive structurelle qui a donné toute l'approche du "apprendre à apprendre". Cette finalité, difficile à atteindre, n'est qu'assez peu citée par les praticiens du P.E.I., pourtant l'originalité est bien dans cette M.C.S. : non seulement apprendre, mais aller au delà et chercher à savoir comment la personne apprend, pour qu'elle en prenne conscience elle-même.

Deuxième partie.

Surtout, les praticiens se sont donnés des finalités pour eux-mêmes : ils ont découvert un moyen de structurer leurs savoirs et expériences antérieurs, tout en se découvrant un rôle enseignant.

Cet outil auquel ils se sont formés et qu'ils ont mis en oeuvre avec quelques difficultés, leur a fourni la possibilité de re-définir, de re-travailler, sous un angle différent, toutes ces finalités qu'ils avaient quelque peu oubliées.

La finalité, comme projet, demande la réalisation, la mise en oeuvre auprès des stagiaires, ce moment là laisse des questions sans réponse. L'A.F.P.A. n'a pas défini avec assez de précision et assez rapidement sa position quant à cet outil et à son application dans les différents stages. Le pédagogue a compris la nécessité de connaître son public d'une façon autre que la sélection indispensable mais insuffisante quand il s'agit de construire un programme de remédiation cognitive, sauf à proposer des séquences où les dérives vont modifier totalement les finalités du P.E.I.. La réalisation d'une leçon, moment apparemment banal, n'a d'efficacité, que si l'insight et le bridging sont réalisés avec pertinence pour atteindre la M.C.S., but premier du P.E.I. C'est, pour le praticien, l'appropriation de cet outil dont ils ont besoin.

Deuxième partie.

Cette découverte, cet investissement produisent des résultats qui ne sont pas encore bien évalués, car ils ne sont pas encore identifiés, mais ils sont déjà manifestes par l'adhésion des stagiaires au programme. De plus, les personnes qui ne sont pas informées ou qui accueillent des stagiaires ayant suivi des séquences de remédiation avec le P.E.I., s'étonnent et expriment leur questionnement sur les modifications qu'ils remarquent sur les êtres eux-mêmes ou sur la structuration de leurs savoirs. Les stagiaires sont perçus comme actifs, comme dynamiques, comme partie prenante dans leur formation et dans leur vie : ils se font remarquer à juste titre dans les sections où ils entrent en développant des modes de raisonnement, de fonctionnement que leur niveau ne pouvait laisser espérer.

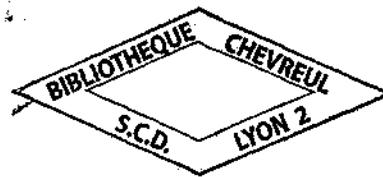
Cet outil a vivement sollicité les praticiens : ils ont commencé de découvrir, par la pratique, ce qu'ils pouvaient faire avec le P.E.I., ils ont commencé d'obtenir la manifestation de réponses à leur interrogations, mais, surtout, ils ont commencé de comprendre tout ce qui pouvait être fait avec l'outil pour eux-mêmes.

Dans cette seconde partie, nous sommes resté à l'étude des aspects extérieurs. Dans la troisième partie, nous étudierons comment les praticiens parviennent à une théorisation de ce qu'ils pratiquent et comment tout cela peut devenir éléments d'un paradigme éducatif.



ch 8900

**THESE DE DOCTORAT
(NOUVEAU REGIME)
EN SCIENCES DE L'EDUCATION**



Michel TRIOLET

**VERS L'EMERGENCE
D'UN NOUVEAU PARADIGME
EDUCATIF EN FORMATION D'ADULTES ?**

*Recherche sur la signification
et les effets de l'introduction
du P.E.T. au sein de l'A.F.P.A.
de 1985 à 1988.*

Septembre 1991

Directeur de Recherche :
Philippe MEIRIEU

- Tome 2 -

630969

Introduction

Partie 1

Partie 2

Partie 3

*Je ne cherche plus,
je trouve.*

Conclusion

TROISIEME PARTIE :

"JE NE CHERCHE PLUS, JE
TROUVE" (PABLO PICASSO)
(ou la satisfaction d'avoir
trouvé un paradigme
nouveau.)

"Nous ne savons pas par avance quel sera le contenu de la bonne théorie, ni son objet, ni sa thèse, ni ce dont elle va traiter, ni comment elle en traitera ; mais nous savons très bien quel est le type de satisfaction que nous attendons, et c'est, entre autres, aussi par là que nous la reconnaitrons".

Judith SCHLANGER.

Penser la bouche pleine. Fayard. Paris. 1984. p. 17

- 1 Les ancrages théoriques au niveau des praticiens.
- 2 L'indispensable évolution de l'appareil.
- 3 La pédagogie, élément fondateur de ce paradigme.

Troisième Partie :

Nous avons étudié dans la partie précédente, comment, avec cet outil, les pédagogues se sont fixés des finalités qu'ils ont pu travailler de façon originale, ils sont passés à la mise en pratique avec les difficultés dues à la nouveauté, certes, leur obstination a permis à des résultats d'apparaître. Ils ont commencé à maîtriser cet outil qui leur apporte satisfaction. Dans cette troisième partie, nous essayerons de comprendre comment, en théorisant à partir de leur pratique, ils parviennent à élaborer ce nouveau modèle qui va au delà de l'autre

Regardons, maintenant, ce que le P.E.I. leur a apporté.

1- La confrontation à l'outil, leur a permis un approfondissement de la réflexion pédagogique. Ils ont découvert une nouvelle réflexion pédagogique, de même qu'une réflexion personnelle qui leur a imposé des remises en cause, pour trouver et développer de nouvelles méthodes pour atteindre des objectifs qu'ils n'abordaient pas jusqu'à ce moment.

2- Pour vivre ces modifications le mieux possible, il importe, également, que l'appareil de l'A.F.P.A. évolue et modifie, par exemple, ses relations avec les enseignants et les psychologues du travail : pour mettre en oeuvre le P.E.I., les praticiens doivent pouvoir bénéficier d'un certain nombre de dispositions pour les stages, pour les stagiaires et pour eux-mêmes.

Troisième Partie :

3- La réflexion pédagogique se trouve totalement modifiée et satisfait les besoins de connaissances énoncés par les enseignants : ils disent avoir découvert une méthode qu'ils ont dû s'approprier, un outil assez complexe à maîtriser mais qui donne la possibilité de mise en oeuvre d'objectifs intermédiaires nécessaires avant l'acquisition de savoirs théoriques ou techniques. Tout ce travail demande un investissement personnel très fort, mais ils ne le refusent pas, bien au contraire, au regard de ce qu'ils disent avoir découvert.

Partie 3



Chapitre 1

Chapitre 2

Chapitre 3

*Chapitre I - Les ancrages théoriques au niveau des
praticiens.*

Chapitre I -

Les ancrages théoriques au niveau des praticiens.

"Les nouvelles technologies intellectuelles ont démontré qu'elles peuvent apporter de nombreuses réponses aux immenses questions qu'elles contribuent à soulever. Mais elles ne le feront efficacement qu'à condition d'être dégrisées de leur ivresse technologique, déniaisées de leur technicisme infantile et contrôlées dans l'arrogance mégalomaniacale de leur totalitarisme formel, par de solides contrepoids d'expérience avec la réalité des êtres et des choses... On ne voit pas alors, comment il sera possible d'éviter l'exclusion ni les conflits à grande échelle, rapidement intolérables, entraînés par la marginalisation accélérée et en nombre croissant, de tous les "inaptes" au modèle unique de la pathologie techniciste".

Monique LINARD.

Des machines et des hommes. Editions Universitaires. Paris. 1991.
p. 189.

11 - L'approfondissement de la réflexion pédagogique.

12 - L'apparition de réflexions plus personnelles.

13 - La création comme moyen de remise en cause.

Troisième Partie :

La mise en oeuvre du P.E.I. les fait se ré-approprier une réflexion pédagogique que les modes de travaux, les commandes des dernières années, avaient fait s'estomper. Ils ont découvert que la réflexion pédagogique s'accompagne d'une réflexion beaucoup plus personnelle et que tout l'aspect créatif sollicité est un excellent moyen de remise en cause.

Troisième Partie :

11- Approfondissement de la réflexion pédagogique.

Travailler sur le P.E.I. les amène à approfondir leur réflexion pédagogique, personnelle par une remise en cause en différents domaines.

111 - Evolution des modes de pensée chez le psychologue du travail.

La formation et la pratique du P.E.I. a fait évoluer le travail, le mode de fonctionnement du psychologue du travail.

Les outils d'éducabilité, et plus spécialement le P.E.I., ne sont pas des tests.

Ils s'en différencient dans leur philosophie même, puisque le postulat de base affirme que tout homme peut progresser : "le problème des tests, c'est que l'on transforme en pronostic un diagnostic" (ENT. 10) et avec une telle attitude, les personnes sont facilement cataloguées. La mise en oeuvre du L.P.A.D. démontre qu'un individu, à condition de lui en donner les moyens, est capable d'une certaine évolution : tout en faisant, la personne découvre qu'elle peut progresser, "c'est une nouvelle étape, un nouvel élan, si l'on sait découvrir les potentiels, y croire, et les faire fructifier" (ENT. 20).

L'approche centrée sur le L.P.A.D., parce qu'il est une modalité de diagnostic, permet au psychologue du travail,

Troisième Partie :

de constater dans quels domaines et jusqu'à quels niveaux la personne maîtrise des opérations mentales. S'il sait être vigilant dans le recueil des informations qu'il peut voir, à condition d'être attentif pour bien comprendre et mieux connaître par une analyse fine les modes de travail et les difficultés de celui avec lequel il est en entretien, s'il n'a pas "peur de perdre du temps pour faire expliquer, pour aller plus loin que la simple correction avec une grille" (ENT. 9), il découvre avoir provoqué des changements chez l'autre, manifestés par des résultats qu'une simple passation de tests n'aurait pas fait émerger, le médiateur n'étant en aucune sorte intervenu pour pousser jusqu'à l'ultime limite du raisonnement. Le travail ne fait, à ce moment là, que commencer : "il me reste, alors, à savoir exploiter ce que j'ai fait émerger" (ENT. 33), c'est le moment où le diagnostic peut se transformer en pronostic, qui, "comme tout pronostic, est toujours réservé" (ENT. 33), tant il est vrai que personne ne peut savoir jusqu'où l'individu est capable d'aller.

Les psychologues du travail, avec une approche L.P.A.D., peuvent aller du diagnostic au pronostic.

Ils ont trouvé un outil de travail qui leur facilite la découverte des possibilités de l'autre et, surtout, de pouvoir faire, par la suite, auprès du moniteur ou d'un organisme extérieur, des propositions, des pronostics qui ne sont plus en terme de réussite ou d'échec ; cette approche va bien dans la ligne de cette individualisation tant prônée en ce moment : travailler avec chacun, parler avec lui pour lui permettre d'abaisser les barrières de

Troisième Partie :

ses défenses en lui évitant ainsi de fuir dès la première difficulté rencontrée sont des temps qui commencent la structuration des opérations mentales de la personne, ce sont déjà des temps de formation.

L'entretien est tourné vers l'émergence des possibles, à partir desquels un projet de formation peut être proposé à la personne, face à son projet professionnel personnel. Pour ce faire, l'analyse et le travail à partir des hésitations, des erreurs commises autorisent, pour le candidat, un dépassement vers des modes de raisonnement qu'il ne se permettait pas auparavant ou même qu'il ignorait. Ce travail demeure un travail d'émergence qui ne peut être confondu avec la maîtrise qu'il faudra développer par la suite.

Centration sur la personne (ou la nouvelle approche des psychologues)

S'ils continuent d'utiliser les tests, c'est pour vérifier des hypothèses qu'ils ont pu construire, le résultat n'est plus seulement une donnée technique, mais un élément que des grilles d'analyse permettent d'intégrer dans un processus où la personne entière est considérée ; c'est l'approche globale, holistique, opposée à une approche où uniquement certains éléments sont pris en compte.

Ce mode de travail permet à la personne de se rendre compte par elle-même de ce qu'elle produit : la resti-

Troisième Partie :

tution ne se situe plus au niveau d'une réussite ou d'un échec, mais bien plus sur la façon dont cette personne a produit. "Maintenant, je n'ai plus à m'excuser, auprès du candidat si je ne le prend pas : il a compris, car il a vu où il y avait des difficultés et pourquoi" (ENT.16). La restitution se fait en terme neutre, ce ne sont ni la personne, ni le métier projeté qui sont mis en cause : la prise de conscience se fait tout au long du travail avec le psychologue du travail.

Le niveau d'exigence a bien augmenté pour comprendre et ne pas se laisser aller à une décision hâtive, surtout que, de plus en plus, il n'y a pas forcément décision, mais conseil pour des étapes intermédiaires. Cela ne se décrète pas unilatéralement, mais le psychologue du travail doit fonctionner en interface avec l'autre pour arriver à une confiance que la mise en oeuvre des pages du P.E.I. peut faciliter : la perception sera plus aisée pour les deux parties. Le discours est d'arriver à une nouvelle équation entre la personne et le psychologue du travail, celui-ci offrant la possibilité de... sans aucune certitude que celui-là réussira. Mais cette dynamique modifie la sélection au point de la supprimer pour passer au recrutement : extraordinaire passage d'une sélection à ce temps où, grâce à la découverte de potentialités chez l'autre, il peut y avoir recrutement, c'est-à-dire mise en oeuvre de procédures conduisant à une formation. Même si elle n'est pas institutionnelle, la réponse est amorcée par l'exploitation de ce que fournit la personne. Et même si le candidat ne comprend -

Troisième Partie :

apparemment- pas tout, il entend des choses qu'il saura ré-exploiter plus tard, si nécessaire.

Comme nous l'avons signalé précédemment, les psychologues du travail sont en mesure de communiquer des informations aux pédagogues, pour mettre en oeuvre une stratégie d'échec à l'échec, car "ce n'est pas en refaisant la même chose durant son stage que la personne évoluera" (ENT.36). Le pédagogue peut travailler en d'autres termes que "il est sélectionné donc il est bon, puisque nos étalonnages sont construits sur le pronostic de réussite à l'examen de fin de stage" (ENT. 12). Les psychologues du travail ont, durant des années, sélectionné, ils sont satisfaits de cette possibilité de travail fournie par les instruments L.P.A.D. et P.E.I. ; ils peuvent aller au delà de la sélection -qui demeure nécessaire- vers la mise en place de séquences de travail facilitant l'acquisition de ce savoir-être tant réclamé, et, dès l'entretien, la relation devient pédagogique.

Le discours du psychologue est modifié.

Tout d'abord, sur le plan du cognitif, beaucoup de psychologues du travail énoncent leur ignorance antérieure : "le cognitif ne m'avait jamais touché, et je n'avais pas entendu parler, en formation A.F.P.A., de Piaget, c'est après que j'ai entendu parler de stades" (ENT.23). Aussi sont-ils surpris d'entendre dire qu'une personne est capable d'évoluer, sans que l'on sache quand, comment et jusqu'où... En intégrant cette dimension nouvelle, leurs décisions sont modifiées et les deux temps que nous mentionnions précé-

Troisième Partie :

demment prennent toute leur valeur : temps de pronostic suivant un temps de diagnostic. Cette attitude se répercute sur les temps de formation : comment, au cours d'un entretien classique, dire à quelqu'un qu'il est bon, donc qu'il réussira, pour lui annoncer, à son entrée en stage qu'il va suivre des séquences de P.E.I... Le psychologue du travail est dans une situation délicate, car, même s'il conduit des entretiens d'évaluation, il n'est pas assuré que la pédagogie mise en oeuvre suivra ce qu'il a diagnostiqué et pronostiqué. Tout le travail peut être battu en brèche par une pédagogie traditionnelle institutionnelle et se pose la question de la transmission de l'évaluation aux pédagogues : dans l'histoire de l'A.F.P.A., les premières interventions des psychologues du travail dans les centres de F.P.A. avaient bien cette mission.

Le discours sur la communication est autre : "d'abord, je ne sais plus tout, et l'on va chercher ensemble" (ENT.32) et, ce qui peut sembler apparemment simple, ne l'est pas pour tous ; pour ne pas donner la réponse, et, ainsi se débarrasser de la question, il faut être fort soi-même pour ne pas être mis en situation de faiblesse. Les paramètres de la médiation sont, à ce moment-là, d'un intérêt capital : "je peux, j'essaie de porter un regard un peu différent de celui banal de sélectionneur" (ENT.23), cela force encore à améliorer l'écoute, "aussi, je me suis forcée d'adapter et d'adopter l'outil et la théorie pour renvoyer autre chose que de la décision extérieure au candidat" (ENT.23), décision prise sans qu'il se sente

Troisième Partie :

concerné puisqu'il n'avait pas l'opportunité de comprendre ce qui est lui retourné. Il s'agit de le faire adhérer, sans manipulation, à la décision quelle qu'elle soit, et pour qu'il comprenne, la médiation et les grilles de lecture qu'elle fournit, sont des atouts non négligeables dans le fonctionnement du psychologue du travail.

Dans le discours du psychologue du travail, le seul résultat ne compte plus comme avant, mais les procédures (invariant ou mémoire complexe), les processus mis en oeuvre pour réussir la tâche sont bien plus importants pour établir un diagnostic dont les prévisions seront transmises au pédagogue. De ce fait, l'entretien devient début de formation par le travail que fournit le candidat et les éléments qu'il est capable de maîtriser immédiatement. L'évaluation a conduit les psychologues du travail à un changement pour eux-mêmes ; faire confiance aux autres, s'engager dans une relation avec un autre, considéré comme autre et non seulement comme différent : "l'entretien, il a changé ; quand j'ouvre la porte à quelqu'un qui vient pour la toute première fois, ce n'est plus celui qui vient rompre mon calme, c'est déjà quelqu'un avec qui je suis en relation" (ENT. 19).

Dans le discours des psychologues du travail est aussi apparu le mot psycho-pédagogie ; avant, existait le suivi psycho-pédagogique, maintenant les psychologues parlent d'un nouveau discours commun à créer avec le pédagogue ; le psychologue a encore davantage pris conscience que,

Troisième Partie :

s'il restait dans son bureau, le P.E.I. pouvait lui être d'une certaine utilité mais qu'il serait beaucoup plus efficace en collaborant avec les pédagogues.

112 - L'approfondissement de la réflexion pédagogique chez l'enseignant.

La réflexion pédagogique est ré-apparue dans le discours également chez les moniteurs : le P.E.I. leur a fourni la possibilité de porter un regard autre sur la tâche, par un outil organisateur qui ouvre des pistes, et oblige à une recherche personnelle sur le plan pédagogique.

Le P.E.I. apporte un nouveau regard et une nouvelle maîtrise sur la tâche.

La transformation des tâches en objectifs successifs à franchir est facilitée par la maîtrise des opérations mentales et des fonctions cognitives déficientes : des indications peuvent être données pour que la personne travaille dans telle ou telle direction, le moniteur vérifie si la maîtrise est acquise, le savoir est alors résultat d'une production réalisée par le stagiaire lui-même et non plus une transmission banale. Le risque est de demeurer à une réalisation de premier niveau : la feuille pour la feuille, sans combiner cette activité avec les apprentissages techniques : c'est ainsi que des discours du type : "si ça ne leur fait pas de bien, ça ne leur fait pas de mal" (ENT.5), sont prononcés sans se rendre compte de

Troisième Partie :

leur profonde incohérence. Quand les tâches sont complexes, le stagiaire ne trouve pas nécessairement la réponse : il doit chercher, et le travail fait avec le P.E.I. aide à l'analyse antérieure de la situation : la tâche est décomposée en éléments.

L'exploitation est ce nouveau regard qu'un jeu habile de questionnements autorise : le stagiaire peut prouver qu'il a compris, qu'il peut aller plus loin que le résultat en donnant d'autres situations où ce qu'il vient de découvrir est applicable. Cette ouverture d'esprit, ce frayage mental ne signifie aucunement égarement, le pédagogue reste maître de la situation, facilitant les raccords, les constructions sur, et les conditions pour... Le moniteur est celui qui, par le regard qu'il porte sur la tâche, ouvre et trace le chemin, pour faciliter la tâche d'apprentissage.

Le P.E.I. est organisateur de la relation à l'autre :

Si le résultat demeure important, la démarche mise en oeuvre par le stagiaire l'est tout autant, "j'ai mis du temps à comprendre que moins de résultat n'était pas égal à moins de travail" (ENT. 24) ; et l'accompagnement est bien plus structuré qu'auparavant : "en fait, avant, je laissais, mais dans le mauvais sens du mot, les gens se débrouiller" (ENT. 6). Les moniteurs ont la possibilité d'intervenir rapidement si des difficultés apparaissent en proposant des temps de travail adaptés au moment et aux personnes, à condition, toutefois, de ne

Troisième Partie :

pas croire que le miracle se produit seul : si l'outil facilite l'organisation, le pédagogue est l'organisateur : "il ne faut pas les lâcher, mais décortiquer, analyser les difficultés, puis voir, avec eux, ce qu'il faut faire" (ENT. 39). Le moniteur tient "le fil conducteur des opérations, de telle manière que la personne soit en permanence sous pression, mais pas une pression stupide du style faut qu'on, y a qu'à" (ENT. 39). L'outil facilite le travail sur des choses repérées, identifiées à propos d'un problème ou d'une question. De nouvelles pistes sont ouvertes ou ré-actualisées pour les enseignants, pour les aider dans leur travail.

Le moniteur a la possibilité de travailler à des niveaux différents en direction de chacun des stagiaires, en posant des exigences personnalisées, précises, finalisées en fonction de la situation du stagiaire, tout cela au sein du groupe qui manifeste toute sa richesse grâce à l'hétérogénéité de ses membres. Celle-ci est indispensable pour éviter la constitution de groupe fermé où il ne se passera rien, tout le monde étant semblable à l'autre. La diversité, qui est de plus en plus présente du fait de l'individualisation au sein de la modularisation des formations, autorise des échanges bien plus pertinents qui "vont bien plus loin que les échanges classiques des jeunes qui se ressemblent tous dans les préparatoires : c'est un travail de socialisation qui se fait naturellement" (ENT . 36). A partir de ce type de travail, en groupe, le stagiaire peut comprendre que, de même qu'on ne travaille que rarement seul, on ne se forme

Troisième Partie :

pas seul : les autres peuvent apporter beaucoup à l'enrichissement des débats et des apprentissages.

Apprendre n'est pas seulement être capable de répéter immédiatement après avoir appris, mais, bien sûr, de pouvoir ré-utiliser par la suite, apprendre, c'est dépasser le savoir déclaratif ; pourtant, il est rare que la précaution de vérification soit prise : ce que propose aux pédagogues le P.E.I. est de travailler à cette vérification en interrogeant pour comprendre comment la personne a appris, en faisant appel à tout ce qu'elle connaissait déjà et en le ré-organisant ; ce temps de réflexion, qui paraît temps perdu, ressemble au temps de jeux qu'a l'enfant pour s'essayer à..., non seulement, une organisation se met en place, mais, en plus, l'enfant est créatif en jouant : "le temps perdu ? je n'y crois pas parce que j'ai vu avec mes enfants, jouer, c'est créer, et créer, c'est gagner"

(ENT.32). La créativité, le jeu, sont importants pour grandir, et, quelque part, apprendre, c'est bien grandir, aussi, en permettant de donner des exemples, dans des domaines éloignés ou proches, la personne renforce et valide son savoir.

Le pédagogue peut intervenir là où la nécessité est la plus grande et la plus urgente, par des modalités de travail diversifiées et davantage ciblées. Beaucoup citent le travail sur l'erreur comme possibilité de travail sur les procédures (lois, règles à connaître, capacités à...) et sur les processus (mise en oeuvre des capacités en de

Troisième Partie :

nouvelles compétences) ; outre l'intérêt de ce mode de travail, il est possible, ainsi, de décentrer le stagiaire : le travail se fait sur l'erreur et non pas sur lui, auteur de celle-ci. Le pédagogue intervient, ainsi, à tout moment, sur quelque sujet que ce soit, à condition que sa maîtrise de l'outil et de la théorie le lui permette.

Enfin, le P.E.I. aide à l'organisation de deux domaines personnels. L'impulsivité, "c'est fondamental, mais, c'est devenu la tarte à la crème" (ENT. 32), est présentée comme l'un des premiers objectifs atteint par le P.E.I. ; pourtant reprendre confiance en des capacités, se débarrasser des angoisses du "je n'y arriverai pas", redonner le sens de l'effort sont des points de travail à propos du comportement qui facilitent, par la maîtrise qu'ils permettent, une réflexion sur sa propre pratique (je vois ce que je mets en oeuvre et je comprend comment je fais) en fournissant un moyen de communiquer non dangereux, ce n'est pas du technique "ils peuvent faire émerger des choses profondes parce que c'est moins engageant et ça vient plus facilement" (ENT. 36).

Si le P.E.I. redonne une image de soi positive "je ne suis plus seulement un O.S., je sais parler ; je ne suis plus seulement un exécutant, je peux décider de petites choses" (ENT. 32) au travers d'une image extérieure de réussite immédiate, c'est parce qu'il permet un regard attentif sur ses propres mécanismes, "et ils comprennent bien où ça coince, ils savent bien où elles sont leurs béquilles" (ENT. 32), surtout quand ils sont en

Troisième Partie :

apprentissage et que, comme tout le monde, ils ont des difficultés ; le P.E.I. leur permet de ré-équilibrer les effets déstabilisants de ce moment délicat.

Le P.E.I. aide à l'organisation par un regard nouveau et des pistes nouvelles au niveau de la pédagogie, de la pratique, mais cet aspect extérieur ne peut masquer l'aspect organisation qu'a le P.E.I. au niveau personnel. La relation entre le pédagogue et le formé est organisée par la mise en oeuvre du P.E.I., il est, du moins, possible d'organiser cette relation. Les éléments de la théorie et les ensembles cahiers sont là pour faciliter ce travail, si le pédagogue accepte de le faire.

Le P.E.I. est aussi un organisateur sur des plans plus personnels.

Le cadrage, la rigueur trouvés dans le P.E.I. aident bien à structurer les commandes partant parfois dans tous les sens, et les pédagogues recherchent un référent : les paramètres de la médiation sont d'excellents points de réflexion qui, même s'ils ne présentent pas d'originalité extraordinaire, ont le mérite d'exister structurés. De plus, l'outil possède un avantage certain, par rapport à d'autres : il est difficilement transformable en outil d'enseignement d'un contenu ; mais par contre, à cause des nombreuses possibilités qu'il offre, il apporte une sécurité devant la diversité des situations pédagogiques difficiles que les commandes génèrent.

Troisième Partie :

La **décentration** n'est pas uniquement réservée aux stagiaires, il s'agit bien, pour les agents de l'A.F.P.A. d'une véritable décentration : Si la centration demeure l'acquisition d'un contenu technique, celle-ci a complètement évolué vers l'indispensable acquisition de compétences non techniques, demandées par les entreprises. Il est, là encore, banal de le dire, le stagiaire est remis au centre de la relation pédagogique par les enseignants qui, en même temps, s'interrogent beaucoup sur cet aspect manipulateur que certains voient dans le P.E.I. : le fameux : "au nom de quoi..." n'est pas posé uniquement par ceux qui pratiquent le P.E.I., mais, et c'est tout à fait normal, par tout pédagogue. Ce questionnement des moniteurs les oblige à se regarder fonctionner et, surtout, à se demander quels sont les éléments théoriques sur lesquels ils fondent leur action : Reuven FEUERSTEIN, par ses apports, répond bien à leur interrogation.

Si les praticiens se remettent en cause, ils renforcent aussi leur pratique : "je m'améliore, je fais des efforts, mais surtout, je peux mettre en oeuvre, alors qu'avant, je n'avais pas trouvé de **modèle pour pratiquer**" (ENT.8). Les enseignants, et c'est tant mieux, ont pu comprendre ce qu'ils faisaient avant d'une certaine façon empirique et spontanée, au risque de se fourvoyer eux-mêmes et surtout leurs stagiaires. Le désir de mise en oeuvre est lui-même question : si la formation à l'outil donne des éléments, c'est "chacun (qui) doit trouver comment appliquer et trouver des moyens de réalisation,

Troisième Partie :

on a eu des apports, c'est bien vrai, mais comment je fais moi, j'ai dû inventer, j'étais pas tellement préparé à ce mode de travail" (ENT. 39).

Aussi, certaines critiques avancent que le P.E.I. est "un instrument lourd, mais lourd parce que riche, je crois que c'est plus riche que lourd" (ENT.41), le P.E.I., cela a déjà été dit, est instrument en fusion : les pédagogues l'ont découvert et ne semblent pas le regretter.

Un grand intérêt du P.E.I. est qu'il pose des limites pour les stagiaires et pour les pédagogues : on ne fait pas n'importe quoi, il y a des structures, des grilles de lectures qui ne sont ni imposées, ni contraignantes, mais proposées à tous, le sentiment de liberté qui en découle est, peut-être, plus difficile à vivre qu'un système impératif.

Les pédagogues se questionnent beaucoup sur les impacts de ce qu'ils ont découvert durant leur formation et la pratique du P.E.I.. Tout comme les psychologues du travail, leurs réflexions portent sur des "choses simples de tous les jours, que tout le monde connaît, mais moi, j'aurais bien aimé en entendre parler avant" (ENT. 32). Les praticiens n'ont pas découvert des éléments révolutionnaires, mais un moyen de porter des regards restaurés sur des points critiques : l'examen psychométrique, la tâche et ses objectifs. Le P.E.I. les aide à organiser tout cela sur le plan péda-

Troisième Partie :

gogique, mais la dynamique ainsi engagée va bien au delà, elle questionne la personne.

12 - L'apparition de réflexions plus personnelles.

Séparer les réflexions pédagogiques et les réflexions personnelles est anti-holistique tant les personnes fonctionnent d'une façon globale, il nous semble que quelques points peuvent se différencier légèrement. Si des modifications sont apparues au niveau pédagogique, il en est de même au niveau personnel. Malgré la globalité des choses, ce qui est énoncé par les interviewés peut se regrouper en plusieurs rubriques : modélisation, développement personnel, découverte de soi, mais de façon cohérente et globale.

121 - Une modélisation.

L'absence de modèle trouve réponse dans les possibilités qu'offre le P.E.I..

C'est un modèle qui valide ce qui se faisait avant.

Même si ce n'est pas une découverte complète : "ceux qui disent vraiment tout découvrir, il faut s'inquiéter, car comment pouvaient-ils être pédagogues" (ENT. 32), pour beaucoup, il s'agit de pouvoir conduire une validation de ce qu'ils faisaient

Troisième Partie :

au regard d'un modèle : "je suis contente de dire mon passé, pour bien manifester qu'avant, je n'avais pas de modèle pour le dire" (ENT. 10) ; ils se sont organisés avec l'appropriation de la médiation : "c'est une formalisation de ce que je faisais avant de façon intuitive, de l'avoir vu écrit, de l'avoir entendu dire, ça éclaire, ça donne drôlement des structures" (ENT. 23).

Le modèle leur a permis d'aller au delà de la validation vers la structuration. Des éclaircissements ont été possibles, les présentations des tâches ou des informations sont mieux structurées, et certains sont surpris d'eux-mêmes, de ce qu'ils ont été capables de conduire, leur permettant de trouver une cohérence personnelle, fédératrice de tous les savoirs en miettes dont chacun dispose, structuration des savoirs antérieurs, ouverture sur des concepts théoriques ignorés complètement parce que radicalisés par l'A.F.P.A. : "j'ai vécu un pari fou, trouver un modèle, interdit en fait par le système permettant de reprendre pour soi les concepts qui sont obligatoirement à la base des théories de l'A.F.P.A., mais qui ne sont jamais enseignés ou communiqués aux psychologues du travail ou aux moniteurs : nous, on a les outils "vous faites"" (ENT. 33).

Les agents de l'A.F.P.A. ont compris que le système radicalisé ne pouvait prendre et comprendre la réalité. Aussi, ils ont plaisir à se redécouvrir personne et non plus individu mettant -devant mettre- en oeuvre des décisions qui ne les concernent pas : "les circulaires, je ne les lis

Troisième Partie :

pas, c'est à cent lieues de ma réalité ; un jour, j'ai eu envie de demander au rédacteur d'une circulaire de me dessiner un stagiaire : il ne devait pas savoir comment ça fonctionnait..." (ENT. 23). Il est sûr que pédagogues et psychologues ont pris conscience de la réalité du terrain, de la réalité des personnes avec lesquelles ils travaillent, c'est là qu'est la réalité de l'être.

Les enseignants, les psychologues ont pu se définir de nouvelles positions. Ils ont pris conscience des changements survenus avec la mise en pratique de la médiation : possibilités de comprendre leur engagement personnel, d'éliminer des attitudes et comportements inadaptés, définition bien plus précise de l'intention pédagogique et personnelle par rapport à la situation d'enseignant ou de psychologue du travail. "Tout le monde peut se situer, j'y vois bien plus clair" (ENT. 27).

122 - Un développement personnel re-dynamisé.

Se former au P.E.I. les a ré-engagés, eux-mêmes, dans des processus de formation ou d'approfondissement personnel : création d'habitudes pour soi avant de les transférer auprès des stagiaires, reprise d'un cheminement personnel sous forme analytique, en prenant conscience de l'écart qui restait entre "l'état de fonctionnement actuel et ce que je pourrais produire" (ENT. 19), d'autres ont senti combien le

Troisième Partie :

contenu technique traditionnellement enseigné leur était insuffisant et qu'ils recherchaient une culture qui leur manquait, surtout dans le domaine pédagogique ; tous maintiennent éveillé leur esprit de curiosité bien différemment de ce qu'il était auparavant, se contentant, alors, de la recherche intellectuelle sans passer à la concrétisation.

Si le P.E.I. a permis l'acquisition d'une plus grande assurance, dans l'écoute des autres par exemple, cette sûreté s'accompagne de prudence avant de décider ou de réaliser les actes de la vie courante : "si je dis cela, certains crient au miracle, mais, qu'ils regardent, qu'ils viennent voir" (ENT.6), car avant d'être un outil pour les stagiaires, tous affirment que c'est un outil pour soi, les autres en profiteront après, par ricochet. Pourtant, une certaine vigilance est à garder, le P.E.I. peut aussi "devenir béquilles, car chacun, selon ses craintes, ses peurs, ses manques peut y puiser pour renforcer tout cela, pas forcément pour travailler dessus" (ENT.21).

Pratiqué normalement, le P.E.I. fonctionne comme une spirale approfondissante. Les acquisitions apparaissent, moins rapidement, peut-être, qu'elles ne sont désirées, car les moniteurs, tout comme les psychologues du travail, se sont rendus compte qu'ils fonctionnaient comme des stagiaires, même si cela peut être dur à vivre. Les réponses commencent d'arriver dans des situations quoti-

Troisième Partie :

diennes, voir, écouter, regarder, entendre, et chacun s'aperçoit que chaque découverte entraîne dans un engagement de plus en plus important, mais de plus en plus aisé, jusqu'au moment où l'on ne sait plus si la modification est personnelle ou professionnelle : c'est, sans doute, le temps de l'approche holistique pour les enseignants et les psychologues du travail : "j'ai accepté d'aller me former à la pratique du P.E.I. pour le boulot, je suis revenu en ayant appris bien plus et surtout bien différemment des autres stages : ça m'a questionné partout" (ENT. 18).

Ces réflexions personnelles sont une ré-organisation du système personnel de chacun en même temps que du système professionnel ; dresser une liste serait fastidieux et ne servirait à personne : beaucoup plus passionnante est l'affirmation entendue de la bouche des interviewés : "on est mieux dans notre peau, dans tous les domaines".

123 - Une remise en cause.

Les découvertes, ou redécouvertes, personnelles sont des prises de conscience qui remettent en cause profondément l'être.

"La personne retrouve une vocation et non plus un rôle et cela ne se décrète pas" (ENT. 10), surtout qu'un rôle ne peut fonctionner vraiment que s'il est inclus dans une vocation, et là, justement, le P.E.I. réclame, après avoir

Troisième Partie :

donné les possibilités de la retrouver, la vocation : passage d'un rôle uniquement social à une vocation d'honnête homme au sens du 18ème siècle, capable de communiquer, et du professionnel pendant son temps de travail, et du savoir-être constamment. Pour certains, la découverte du P.E.I. amène de fortes modifications, oser se laisser modifier avant d'envisager de modifier les autres, cette démarche, comme nous l'avons déjà vu, n'est pas habituelle dans l'A.F.P.A., il faut l'oser au moment de sa découverte, aussi, certains ont fui, adoptant, sans connaître suffisamment, une attitude critique exagérée. D©

Oser est le début d'une modification par la mise en évidence de ses points forts et de ses points faibles, d'un élargissement de ce que Reuven FEUERSTEIN appelle le champ mental, et quand ce qui est découvert, va à l'encontre de ce qui se fait dans l'association, le paradoxe personnel devient ingérable : conflit entre ce qui est prévu par l'A.F.P.A. et le projet personnel, source de débat interne fort qui risque bien d'engendrer des attitudes telles que celles évoquées précédemment, repli sur ses activités, mise en congé intérieur, le stagiaire étant celui qui perd en une telle situation. Beaucoup de pédagogues et de psychologues sont dans cette situation, mais il ne semble pas qu'une quelconque solution institutionnelle se manifeste pour régler cet écart, sauf à mettre en place ce "suivi" que tous réclament en vain... La pratique du P.E.I. est intéressante à ce niveau car elle permet à chacun de vivre intensément des relations

Troisième Partie :

pédagogiques réelles, soit avec des stagiaires qui en bénéficieront, soit dans la vie personnelle. Ainsi, le P.E.I. est une espèce d'anti-sinistrose aux situations qui sont, bien souvent présentées comme pas très réjouissantes, c'est là un apport bénéfique. A ceux qui ont choisi de pratiquer le P.E.I. peut être attribuée l'image de la boule de neige : on ne sait où elle va s'arrêter. Il est sûr que la personne qui commence de mettre en oeuvre le P.E.I., donc qui commence un travail sur elle-même, ne sait pas jusqu'où son chemin la conduira, elle est partie, il est normal, par contre, et respectable, que certains ne prennent pas la route...

Parler d'éducation est un défi dans un monde où l'on parle plus de technique, tout en demandant que le salarié possède un savoir-être, la formation devient globale, la relation doit l'être. Les moniteurs et les psychologues du travail réfléchissent sur cette nouvelle interpellation issue des travaux de Reuven FEUERSTEIN, qui présente, par moment, un mode de travail proche d'une attitude parentale : donner un avis, énoncer une analyse, mais aussi accepter les remarques des stagiaires, ne pas savoir répondre immédiatement à une demande, mais engager des recherches avec les stagiaires, autant d'attitudes qui touchent, à la fois, le professionnel et le personnel. Le moniteur, le psychologue du travail sont globalement engagés dans une relation, il n'y a plus d'un côté ceci et de l'autre cela.

Troisième Partie :

124 - La personne globale est modifiée, selon le principe de cohésivité de l'être.

C'est la globalité de la personne qui est modifiée, si certains ne peuvent le dire : "tu me demandes si je suis changé, comment veux-tu que je me juge" (ENT.46), d'autres, par contre, se voient bien en évolution, réagissant différemment dans des situations habituelles.

Une complète évolution de la personne.

"Je me suis remis en cause, parce que, vraiment, je me suis senti complètement démuné quand j'ai découvert les apports théoriques, tout a changé" (ENT. 30). Beaucoup évoquent ce grand chambardement qu'a été pour eux le P.E.I. "ça secoue, crois-moi, et tu le sais bien, ce n'est pas le stagiaire qui bouge, mais toi quand tu te regardes fonctionner" (ENT. 34). Certains pédagogues se déclarent énormément modifiés ayant l'impression d'être maintenant et pédagogue et professeur, "pour moi, c'est le grand écart permanent, c'était plus calme avant, mais moins dynamique" (ENT. 10). Et ce n'est pas seulement un aspect de leur vie qui se trouve modifié, "comme dans des stages où tu restes extérieur à ce qui se passe" (ENT. 44), les apports, les modifications ne sont plus isolables en domaines, c'est la personnalité entière qui est questionnée.

Apprendre à apprendre est un changement possible par la découverte de ses fonctions cognitives et opérations mentales qui deviennent autant de points de repères pour se voir fonctionner et comprendre ce qui était, auparavant,

Troisième Partie :

fait de façon, souvent, inconsciente ; "au travers du P.E.I., je fonctionne par assimilation et ricochet, quand j'assimile, je prends conscience de ce qui est améliorable" (ENT. 32). Et si plusieurs se déclarent satisfaits, exprimant un faisceau d'événements comme heureux, il n'est pas pour autant possible d'affirmer que c'est à cause du P.E.I.... nous ne prendrons pas ce risque bien trop osé, pour en rester à des présentations purement subjectives : "je me sens plus armé, je sens que je porte un autre regard sur ma pratique, mes échanges avec les stagiaires et les autres sont modifiées, je ne parle pas d'impulsivité, et pourtant, c'est bien cela" (ENT. 36).

Des évolutions très personnelles.

L'humilité est comme une vertu cardinale découverte au moment de la réalisation pour soi du P.E.I. : se dire qu'on a des manques et les toucher du doigt sont deux prises de conscience bien différentes : "j'ai vu que je pouvais devant moi un tas de raisons, je suis gauchère, pour ne pas me poser mes questions, mes blocages" (ENT. 37), et tous ont compris que s'ils avaient mal pour avancer, les stagiaires pouvaient bien rencontrer les mêmes difficultés, et que ce n'est jamais une remise en cause définitive, mais plutôt des avancées successives qui se produisent sans pouvoir les prévoir, et sans savoir pourquoi elles arrivent à ce moment là ; l'humilité est un bon moyen d'approfondir sa relation à sa façon d'apprendre et de réagir, sans pour autant tomber dans une attitude passive et attentiste, c'est plutôt une humilité active et dynamique.

Troisième Partie :

Les prises de conscience facilitent la définition de nouvelles attitudes profondes et personnelles qui rejouent sur la relation pédagogique. Prendre du recul, par rapport à son enseignement, à sa position de médiateur, dans quelque milieu que ce soit, est fruit de l'appropriation des résultats du P.E.I. : la théorie est devenue réalité pour soi, c'est alors "un réconfort sur le chemin du P.E.I., bien engagé, mais toujours surprenant par ce qui surgit" (ENT.44). Une nouvelle attitude se produit lors du tout premier interface avec l'autre, c'est le moment de rendre ce premier milieu questionnant pour faciliter l'expression de l'autre dans une interaction où le pédagogue se doit d'être vigilant "pour renvoyer ce qu'il a compris de ce qui a été dit et questionner pour forcer une meilleure analyse" (ENT.12). Ces nouvelles attitudes ne sont pas réservées au seul milieu formatif habituel, mais concernent tous les milieux où existent des relations pédagogiques : "j'étais venue me former à un outil pour les autres et je me suis éduquée, et je crois que c'est bien plus large que mon atelier" (ENT.26).

L'engagement dans la formation, puis la pratique de l'outil ont considérablement questionné les moniteurs et les psychologues du travail : la remise en cause n'est jamais simple, l'approfondissement non plus, mais ils n'ont pas refusé, ils se sont lancés sur des chemins qu'ils ne présentaient pas au moment de leur départ, mais il est certain qu'ils ne regrettent pas : ils ont pu répondre aux nécessaires modifications que l'outil exige

Troisième Partie :

de ceux qui le mettent en pratique : se modifier d'abord avant d'avoir l'idée de modifier les autres, de les rendre plus malléable. Ils ont compris que le P.E.I. est comme la fabrication d'aluminium : celle-ci n'est possible qu'à l'intérieur de conduits eux-mêmes en aluminium, le P.E.I. ne peut produire des effets qu'à l'intérieur d'un milieu, hommes et situations, grandement sensibilisés et mettant en oeuvre le P.E.I.. Ils se sont laissés questionner et ils se sont modifiés en créant à partir de la mise en oeuvre du P.E.I. .

13 - La création comme moyen de remise en cause.

Appelés à créer pour s'adapter aux exigences de la mise en oeuvre de ce qu'ils ont découvert, les pédagogues et les psychologues sont constamment contraints à une remise en cause pour librement choisir même si ce n'est pas facile de le faire.

131 - La remise en cause du pédagogue.

Elaborer un projet est prendre le risque de devoir par la suite, le revoir à la baisse ou à la hausse en fonction de celui qui l'exécute, "je suis toujours en attitude de recherche, je ne sais jamais si ce que j'ai décidé sera bon, en fait, j'ai peur"

Troisième Partie :

(ENT. 8). Dans le système A.F.P.A., le choix n'existe pratiquement pas et le pédagogue se trouve, ici, devant une nécessaire auto-critique due à une situation paradoxale : le conflit entre d'un côté le technique et de l'autre cette "nouveauté qui n'est pas dans les finalités de l'A.F.P.A. et que j'ai envie de mettre au service du stagiaire" (ENT. 6).

Des pédagogues sont remis en cause également, dans leur statut pour s'en définir un nouveau, si avant le fait que tout soit préparé dans *la progression le faisait maître de la situation, il n'en est plus de même s'il joue le jeu de la mise en oeuvre du P.E.I.* : "j'ai l'impression de devoir tout faire" (ENT. 38), et quand la création est la sienne, il n'a plus de recours en cas d'échec que de se questionner lui-même : "vraiment, j'avais toujours un moyen de m'en sortir, le stagiaire, le psychologue avaient bon dos, je n'avais pas à m'en faire" (ENT. 8). Il semble bien qu'avec le P.E.I. ce temps soit révolu, les pédagogues se questionnent, pour créer, trouver des éléments pertinents, prendre le recul indispensable, "j'ai eu du mal à sortir de ma rigidité, je ne m'en suis d'ailleurs pas aperçu de suite, mais pas formé à cette gymnastique que le P.E.I. impose, j'ai été anxieux pendant un bout de temps" (ENT. 8). Le système, de par son mode de fonctionnement, n'habitue pas les pédagogues à se mettre en situation de créativité continuelle, or, pour travailler de façon positive avec l'outil, il ne peut en être autrement.

132 - *La remise en cause du psychologue.*

Au cours de l'entretien, le psychologue utilise le test de façon différente par une présentation faite dans une logique de L.P.A.D.. Il a dû se créer un modèle qui n'existait pas à l'A.F.P.A.. Ainsi, peut-il intégrer dans ses investigations tout ce qui a été découvert de la personne et non seulement ce qu'elle a pu montrer au travers d'une épreuve qu'elle n'a peut-être pas du tout maîtrisée. Cette modalité de travail est une approche de modèle que les demandes d'évaluation requièrent de plus en plus : trouver des informations suffisantes pour apporter les éléments facilitant la construction d'un cursus de formation par un pédagogue. Chacun, en partant du P.E.I. ou du L.P.A.D., s'est construit son approche personnelle, vu la quasi absence de réponse institutionnelle sur ce sujet : "j'ai dû faire un effort pour sortir de la loi et prendre l'habitude d'utiliser les tests C2A et C2B (des épreuves dérivées des matrix PM38) dans une logique d'évaluation et non plus de sélection, et puis, ensuite, pour présenter mes hypothèses au moniteur, on a dû s'habituer" (ENT. 5).

Les psychologues ont appris à se créer des modes de travail où ils peuvent évaluer en partant des logiques du L.P.A.D., en intégrant dans leur discours, non seulement les résultats obtenus aux tests, mais les remarques qu'ils ont pu faire durant la séquence de travail avec la personne : les conclusions sont faites à partir des résultats optimisés d'un candidat.

133 - Créer, c'est choisir, choisir, c'est être responsable.

Pour créer, ils se sont retrouvés face à la liberté et à la nécessité du choix. "Faire un programme, avec la diversité des stagiaires que l'on a, c'est de l'audace, je le fais, mais sans obstination, avec un peu de feeling, quand même, mais j'essaie de le faire bien" (ENT.31). La remise en cause est continue, en fonction de ce que sont les stagiaires et des projets de formation du moniteur, c'est cette "fusion" de l'outil P.E.I. qui fait que rien ne peut être figé en un produit fini et adapté à une chose précise, qui impose, par contre au pédagogue de choisir ce qu'il veut présenter comme outil pour travailler.

La liberté du choix vient de sa nécessité : une mise en oeuvre du P.E.I. n'étant pas figée à l'avance, le pédagogue doit choisir : "c'est de sa responsabilité créatrice que dépendent les outils qui vont être retenus, mais c'est cela aussi son angoisse" (ENT.6). Le pédagogue choisit, à partir des objectifs, des difficultés rencontrées, pour bâtir, à chaque fois, et augmente grandement son niveau d'angoisse ; a-t-il pris les bonnes options ? Il lui faut toujours aller plus loin : ou bien les stagiaires ne réussissent pas, car le niveau de programme est trop élevé, ou bien ils s'ennuient, car les tâches sont trop

Troisième Partie :

faciles ; de toute façon, le pédagogue doit se questionner et créer, certain de ne pas trouver la réponse écrite dans quelques manuels que ce soit. Les pédagogues ne peuvent conserver, dans une telle logique, de préparation pour les stages suivants, c'est complètement contradictoire que de vouloir faire, de nouveau, avec des stagiaires différents, la même leçon : "je n'étais pas habitué à ce mode de travail : me remettre en cause d'un stage à l'autre, c'est théoriquement ce que je suis sensé faire, mais honnêtement, où est-il le temps de la pédagogie de la certitude que l'on m'a enseigné en stage à l'A.F.P.A." (ENT.2). Tous reconnaissent qu'à un niveau de création tel, l'engagement personnel est inéluctable sinon les conditions de réalisation ne seront pas bonnes.

134 - Créer, c'est être soi-même malléable.

La création continue à laquelle sont soumis les enseignants amène une autre difficulté : celle d'animer toutes ces séquences de P.E.I.. Le pédagogue doit faire preuve de malléabilité face aux personnes auxquelles il présente le P.E.I. : "c'est là, aussi, que tu t'aperçois que ta propre adaptabilité en prend un coup, je me suis trouvé quelques fois un peu rigide" (ENT.39). Mais, dans la mesure où la préparation a été bien faite, où chacun a créé un contenu adapté et qu'il le maîtrise, tous s'accordent pour dire que la pratique est plus aisée ; c'est en cette circonstance que le médiateur manifeste la plénitude de son rôle : préparer, organiser les divers éléments pour constituer une

Troisième Partie :

séquence dont il a choisi les finalités, en fonction de la situation qu'il connaît. C'est le moment où la croyance ne suffit plus, le passage à l'acte est impératif : "la foi, la croyance, c'est comme partout, tu les vois quand tu passes à l'acte, et parfois, ça fait mal" (ENT.45). Sauf à faire n'importe quoi, la pratique de séquences, même si elles sont le fruit de sa propre création, demande bien des efforts au médiateur.

Le miracle ne se produit pas, pour créer, les moniteurs et les psychologues du travail doivent être en permanente attitude de conception et, donc, d'attention maximale aux indices qui proviennent des stagiaires ; la pratique exige de démontrer une excellente capacité à jouer son rôle de médiateur "oh, que cela paraît simple quand tu vois Reuven FEUERSTEIN ou Yaacov RAND... le lendemain, la musique a changé" (ENT.24). Par contre, cette remise en cause et ces créations sont un moyen permanent de remise en cause et de limitation à la passion d'enseigner de certains pédagogues : "la médiation est possible en toutes situations, mais pas toujours de la même façon" (ENT. 32).

En pratiquant le P.E.I., les moniteurs et les psychologues du travail ont laissé naître en eux un mode de fonctionnement qu'ils avaient déjà, mais qui n'était pas optimisé. Les psychologues ont toujours, au cours des entretiens, repris des items pour vérifier des hypothèses ou faire travailler de mauvaises réponses. Les pédagogues

Troisième Partie :

ont toujours insisté sur la compréhension plus que sur la réalisation. Avec le P.E.I., ils sont allés plus loin pour eux-mêmes, ils se sont découverts dans une démarche personnelle, questionnante, parfois difficile, mais toujours éclairante en les rendant créateurs. N'ont-ils pas mis en oeuvre un des sous-buts du P.E.I. : faire passer les personnes de passives à actives, elles seules savent et peuvent le faire.

S'ils réussissent cette évolution, ce n'est pas sans difficultés avec l'appareil de formation qui n'est pas toujours prêt à comprendre et à rentrer dans cette logique, car l'invention pose des questions :

"l'invention, légère, rit du mammouth, lourd ; solitaire, elle ignore le gros animal collectif ; douce, elle évite la haine qui colle ensemble ce collectif ; j'ai admiré ma vie durant la haine de l'intelligence qui fait le contrat social tacite des établissements dits intellectuels. L'invention, agile, rapide, secoue le ventre mou de la lente bête ; l'intention vers la découverte porte sans doute en elle une subtilité insupportable aux grosses organisations, qui ne peuvent persévérer dans leur être qu'aux conditions de consommer de la redondance et d'interdire la liberté de pensée".¹

1. SERRES M. Le tiers-instruit. François Bourin. Paris. 1991. p.148.

Partie 3

Chapitre 1



Chapitre 2

Chapitre 3

Chapitre II - L'indispensable évolution de l'appareil.

Troisième Partie :

Chapitre II - L'indispensable évolution de l'appareil.

(Ou les nécessaires adaptations de l'appareil de formation pour aller dans le sens de ce que les praticiens espèrent).

"La nouvelle théorie, tout en devant expliquer ce que l'ancienne expliquait, doit la corriger ; si bien qu'en réalité elle contredit l'ancienne théorie, elle contient l'ancienne théorie, mais sous forme d'une approximation seulement".

Karl POPPER.

La connaissance objective. Aubier. Paris. 1991. p. 59

- 1 - La maintenance des agents.
- 2 - L'évolution des stages.
- 3 - Un nouveau mode de relation à trouver.

Troisième Partie :

Les personnels de l'A.F.P.A. ne peuvent être les seuls à bouger, à avancer, mais ils ne peuvent se passer de l'A.F.P.A., elle demeure d'une certaine façon dans cette nouvelle approche : selon leurs dires, l'association devrait essayer de les accompagner sinon des dérives s'installeront et les agents s'épuiseront, la maintenance est indispensable auprès de ces personnes ; l'A.F.P.A. devrait aussi reconsidérer sa politique de stage tant pour les personnels A.F.P.A. que pour les stagiaires, tout cela au sein d'un nouveau type de rapport entre les instances dirigeantes, les moniteurs et les psychologues travaillant sur le terrain, la description qu'ils ont fait du modèle A.F.P.A. démontre bien la césure qui existe entre le "sommet et la base".

Troisième Partie :

21 - La maintenance des agents.

La maintenance, nous l'avons déjà vu, est le mot qui revient le plus souvent dans les discours des interviewés : des manques privent les praticiens d'une pratique encore plus performante ; sans aucun doute, l'association se doit-elle de créer -re-crée- des moyens de suivre, accompagner ceux qui essaient d'améliorer leurs prestations auprès des stagiaires.

211 - L'ignorance de la théorie.

A cause de leur ignorance, des praticiens disent clairement ne pas pouvoir utiliser des pans entiers de la théorie de Reuven FEUERSTEIN souvent parce que les conditions de formation ne leur ont pas permis de se les approprier correctement ; ces méconnaissances sont ressenties au moment de l'exploitation des séquences de P.E.I., quand les médiateurs doivent maîtriser les discussions et qu'ils ne peuvent, dans ces moments là, élever le niveau du débat, par exemple.

La maintenance est utile, encore, contre l'inévitable oubli lié au temps : ceux qui n'ont pas mis en oeuvre immédiatement, ceux qui, sur une décision un peu trop rapide, ont arrêté sans reprendre, disent avoir oublié énormément ; la maintenance est bien utile, également, contre le laminage de la pratique répétitive.

Troisième Partie :

Les temps de la première pratique, "dans la tête, ça se construit peu à peu" (ENT. 16), semblent des moments rêvés pour suivre ceux qui se sont formés, "si la formation, la construction des savoirs est lente chez le stagiaire, pourquoi serait-elle rapide chez le moniteur?" (ENT. 12). Ces temps de suivi les enseignants, les psychologues les demandent avec insistance : ils ont bien compris qu'un investissement personnel doit être "contrôlé" pour éviter qu'il ne s'éteigne trop rapidement.

La maintenance est aussi un moyen pour éviter les dérives qui peuvent se produire, surtout si le médiateur est seul face à son groupe, et, bien que les consignes internes préconisent l'animation à deux, des moniteurs ont dû mettre en oeuvre seuls. Cette situation est à risques.

212 - De nombreuses questions à propos de la maintenance.

La maintenance des agents est une grave question car ce n'est pas toujours à ceux-ci de faire le premier pas, et comme ils le disent avec humour : "nous, on sort de stage de P.E.I., mais il y a tous ceux qui sont dans les centres de F.P.A." (ENT. 46).

La maintenance n'est pas du temps perdu, elle ne peut être qu'incitatrice auprès des agents, car même après avoir suivi des stages de formation, il est difficile de

Troisième Partie :

savoir ce qui est utilisé. Sans doute, l'acuité du problème a-t-elle fait que les interviewés se sont exprimés sur ce point, mais, pour eux, il va bien au delà du P.E.I. : "on est formé à vie, comme la sécu, c'est pour cent cinquante trimestres" (ENT.2). Pour prévenir ce laminage, ils demandent des visites de suivi : "pour le P.E.I, bien sûr, mais il faut savoir que je suis à l'A.F.P.A. depuis 10 ans, personne de mon G.T.S. n'est jamais venu me voir, je pourrais enseigner comme je veux" (ENT.42). Si cela est affirmé par un pédagogue, la situation semble la même pour les psychologues ; le temps passé à travailler avec des moniteurs ou des psychologues du travail ne peut être perdu, bien au contraire, "on raisonne avec un vieil a priori sur le temps, il ne faut pas perdre de temps, mais c'est du temps perdu que de ne pas assurer le suivi" (ENT. 22).

Ce besoin de ressourcement peut se faire sous différentes formes.

Ils souhaitent qu'une personne extérieure à leur groupe vienne travailler sur leur groupe, pour qu'ils voient fonctionner quelqu'un d'autre, et ensuite échanger avec elle sur la façon dont la séquence a été menée, cette idée renverse l'idée de contrôle qui demeure toujours présente. Au cours de ces échanges, ils souhaitent aborder les grands points de la pratique du P.E.I. et surtout, pouvoir parler de leurs difficultés, leurs peurs en situation de médiation, il est certain qu'un modèle est à construire. Ne serait-ce pas une supervision, temps de travail en relation avec une personne praticienne du P.E.I. ?

Troisième Partie :

Ce que beaucoup proposent, comme maintenance, est un deuxième temps de formation après quelques stages d'animation pour, justement, approfondir les manques, revoir les pratiques, etc... "une reprise, car, comme d'habitude, les problèmes, on les voit quand on a été au charbon" (ENT.31). De toute façon, pour la maintenance auprès des formés, il importe que l'A.F.P.A. se dote d'un modèle, pour savoir comment intervenir et conseiller positivement.

Deux autres idées reviennent le plus souvent : le réseau pour savoir où trouver les autres praticiens du P.E.I., les regroupements pour continuer de se former et réfléchir.

22 - L'évolution des stages.

La démarche éducativité, la mise en oeuvre du P.E.I. demandent des modifications pour les stages pour les agents de l'A.F.P.A. car de nouvelles exigences apparaissent et le déroulement normal actuel est remis en cause.

221 - Des idées reçues aux idées nouvelles.

De quelques idées reçues...

Troisième Partie :

Les interviewés s'entendent pour battre en brèche quelques idées reçues à propos des stages organisés à l'interne. Ils ont souffert des remarques qui leur ont été faites à propos de la longueur de la formation : "pourquoi quatre semaines, une formation dans un C.P.T.A. c'est une semaine" (ENT. 18), ceci est énoncé comme étant l'unité de base nécessaire et suffisante pour acquérir une formation ; c'est vrai que, bien souvent, dans le système A.F.P.A., l'habitude est de former les premiers qui forment les autres : "la formation photocopieuse qui devient le moyen de s'approprier les documents" (ENT. 40), une formation à un outil d'éducabilité, si le projet institutionnel est d'en faire autre chose qu'un moyen de remise à niveau, demande pas mal de temps pour s'approprier les diverses modalités de pratique et les concepts théoriques de base, les futurs praticiens doivent avoir le temps de pratiquer pour eux, dans une réalisation identique à celles qu'ils pratiqueront plus tard. "Faire une fois, ce n'est pas savoir faire, avec les stagiaires on s'arrange pour faire plusieurs fois, pourquoi on serait plus malins qu'eux ?" (ENT. 42).

Le questionnement porte, également, sur l'unicité du modèle de formation des moniteurs et psychologues du travail : "sauf à aller vers une rigidification encore plus grande, les modèles de formation doivent faciliter une diversification de formation quant à tous ces compléments de formation qu'on n'a pas" (ENT. 44).

L'A.F.P.A. gagnerait à ce que ces pédagogues soient de formations différentes pour augmenter sa palette de réponses, non pas au niveau du technique, mais de tous

Troisième Partie :

ces outils et de leurs diverses approches ; il ne suffit pas d'envoyer de nouvelles progressions, de demander la réalisation d'E.N.C.P., pour être assuré de l'application, un accompagnement pédagogique, et les pratiques d'éducabilité peuvent jouer ce rôle, est indispensable.

Les interviewés sont unanimes à signaler la difficulté de l'évolution, du travail de deuil qu'il leur a fallu faire, des renoncements que le P.E.I. a provoqué et la nécessité d'un accompagnement : "nous ne pouvons pas progresser ou faire autre chose sans perdre nos ancrages, et c'est pas facile à faire, car le dire, c'est simple" (ENT.14). Ils ont besoin de dépasser leurs peurs, leurs angoisses devant le nouveau, et, avec une formation comme celle du P.E.I. qui permet formation théorique alternée avec la mise en pratique, ces réactions peuvent être résolues, plus aisément que dans d'autres formations, plus courtes. et centrées sur la prise de connaissances techniques. Si, effectivement, l'A.F.P.A. ne prend les moyens d'assurer une formation pédagogique à ces formateurs, le risque est grand de voir partir par la marge, "sur des outils que l'on dira mauvais" (ENT.43) un bon nombre de pédagogues et psychologues dans une démarche proche de celle qu'ont vécue les moniteurs et les psychologues du travail partis se former au P.E.I..

Troisième Partie :

Les interviewés souhaitent une formation qui permette, grâce à un temps suffisant, les ancrages inhérents aux formations dispensées par les établissements compétents : "c'est vrai qu'une formation comme le P.E.I., il faut du temps pour assimiler et accommoder, et surtout, pour comprendre ce qui t'arrive" (ENT.38). Ces formations sont peut-être nouvelles, mais, pour répondre aux exigences des entreprises et aux besoins des stagiaires, elles sont à développer pour éviter que trop d'enseignants et de psychologues connaissent des difficultés dans les stages qu'ils conduisent.

A quelques idées nouvelles.

Acquérir une culture qui les arme pour travailler avec les niveaux de qualification basse leur est nécessaire. Cette culture n'est pas seulement technique, elle doit être organisatrice : "une culture A.F.P.A. qui soit organisatrice aussi pour bien des psychologues que des moniteurs, tu connais cela toi ?" (ENT.34). Cette culture, plusieurs sont "allés" la chercher ailleurs dans des diplômes universitaires, auprès des Collèges Coopératifs, ou dans des cursus autres, au risque, là encore de s'attirer des remarques significatives : "mais pourquoi avez-vous le besoin d'aller réfléchir ailleurs" (ENT.22), cette remarque venant d'un responsable hiérarchique important ne peut que laisser pantois, et penser que, travaillant au sein d'un établissement où tout est pré-pensé, il n'y a pas besoin de continuer ou d'amorcer une réflexion pédagogique.

Troisième Partie :

Leur demande de culture correspond à leur désir d'ouverture d'esprit, et à leur souci de fédérer tous leurs savoirs en un système intégré ; en pédagogie, par exemple, nombre d'enseignants affirment que jamais ils n'ont entendu parler des éléments théoriques fondant les principes pédagogiques de l'A.F.P.A. : la connaissance des éléments de la méthode Carrard sont indispensables, mais largement insuffisants ; et une dérive arrive dans le discours de certains faisant de leurs collègues psychologues ceux qui peuvent les aider dans ce domaine, ce qui pourrait laisser croire que pédagogie et psychologie sont une même science.

Au cours des stages de formation, ils souhaitent voir aborder la pédagogie : "aborder vraiment la pédagogie et pas seulement l'enseignement, on est démuné devant les publics que l'on reçoit, en ce moment, on est en manque sur ce sujet" (ENT. 15), et des anciens, qui se sont formés rue Darreau, évoquent combien, à ce moment là, les méthodes d'apprentissage qu'on leur faisait mettre en oeuvre étaient aisées. Nous retrouvons, là encore, l'opposition entre le technique et ce qui ne l'est pas : une possibilité d'analyse et de création de situation pédagogique prenant appui sur les évolutions permanentes des stagiaires, avec, à l'opposé, un modèle technique fort où le pédagogue se sente à l'aise, de par la maîtrise et la connaissance qu'il en aura.

Troisième Partie :

Les moniteurs et les psychologues du travail souhaitent un modèle fort, mais un modèle qui se questionne. Ainsi, quand des agents formés au P.E.I. veulent le mettre en oeuvre, il est souhaitable que ce premier milieu entourant le stagiaire soit modifiant, facilitant le questionnement de celui-ci, ce n'est pas seulement le seul moniteur qui doit se modifier, mais tout l'ensemble, pour qu'un appui global soit proposé à cette personne. Un modèle fort nécessaire, comme nous l'avons vu précédemment, une maintenance organisée : "une semaine par an de recyclage au niveau de la pédagogie, ce ne serait pas mal, pour faire avancer en même temps la connaissance technique et la réflexion pédagogique, sinon, c'est sûr, je m'atrophie d'un côté" (ENT. 40).

Dans les stages de formation, les enseignants, les psychologues souhaitent pouvoir trouver des ancrages, qui leur permettent d'être forts pour affronter ces situations quelque peu nouvelles pour beaucoup. Les formations, comme pour les stagiaires, ne peuvent être globalement identiques pour tous, ils souhaitent des adaptations sur mesure, pour que chacun puisse trouver l'outil, la méthode qui lui convienne le mieux : "à l'A.F.P.A., nous devons être des artisans, des gens capables de malléabilité, de créativité, avec un bon esprit d'indépendance pour trouver, et on nous le demande, des solutions adaptées à des situations parfois pas très optimistes" (ENT. 11). Les outils d'éducabilité, le P.E.I., tout particulièrement, semblent répondre à cette nécessité : d'abord se changer, changer

Troisième Partie :

le milieu le plus proche où vit le stagiaire, changer, enfin, le stagiaire : ce sont tous ces chantiers que l'A.F.P.A. se doit de prendre en compte dans une évolution de la conception même des stages de formation de ses agents.

222 - Les stages proposés aux stagiaires doivent, aussi, évoluer.

Pour faciliter leur travail, les praticiens du P.E.I. souhaitent que les stages de formation eux-mêmes se modifient, les propositions faites aux stagiaires ne peuvent plus être les mêmes puisque la dynamique est elle-même changée.

Dans un mode de proposition traditionnelle, l'avis de ceux qui vont se former n'est que bien rarement demandé : "les décideurs-payeurs n'ont jamais demandé leur avis à des stagiaires, tout est prévu à l'avance et après, on recrute" (ENT.9). Dans un système où une évaluation des potentiels est nécessaire, et s'il est convenu que ceux-ci sont pris en compte, aucun contenu ne devrait pouvoir être prévu à l'avance : cette situation est impossible tant il est illusoire de réaliser du sur mesure total et parfait ; pourtant, vu la situation actuelle, un effort est bien nécessaire pour réduire l'écart qui existe entre les deux extrêmes.

Troisième Partie :

L'organisation du stage lui-même est à repenser, quand le P.E.I. est pratiqué.

La sélection disparaît sous sa forme actuelle pour laisser place à une évaluation des candidats, quant à l'orientation, elle n'a plus de raison d'être, les séquences de formation doivent s'organiser en de nouvelles séquences à créer pour répondre aux attentes, aux besoins des stagiaires, transmis par les psychologues après l'évaluation ; c'est là le moyen le plus sûr de ne pas "faire n'importe quoi avec le P.E.I." (ENT.19). Le P.E.I. peut, certes, apporter des éléments d'aide pour repenser ces formations : réflexion sur les modalités de formation, à travers le rythme de la séance, le contenu de la tâche, possibilité d'aborder des champs nouveaux avec les opérations mentales pour travailler des notions d'entreprises, qualité, organigramme .

Les stages qualifiants sont modifiés de facto par la pratique continue du P.E.I. : le milieu du stage devient modifiant, les stagiaires prennent l'habitude de travailler différemment, en mettant en place des processus qui leur facilitent les apprentissages en un continuum organisé. De nouvelles finalités sont possibles par

Troisième Partie :

la pratique des paramètres de la médiation : les sentiments d'individuation et d'appartenance à un groupe sont tout à fait d'actualité en ces moments où l'on parle beaucoup d'individualisation et de culture d'entreprise et de savoir être, les médiateurs sensibilisent les stagiaires dès la pratique de l'outil.

Ce qu'ils ont découvert nécessite, pour optimiser les réalisations, une remise en cause de toute l'organisation du dispositif, sans supprimer les apprentissages techniques : il s'agit bien d'un recentrage pédagogique jouxtant le didactique au sein d'une organisation en évolution. Les moniteurs, les psychologues du travail voient là les indispensables conditions de réussite pour une mise en place efficiente et efficace d'un outil dit d'éducabilité.

Mais, bien que ces modifications soient minimales, elles semblent devoir s'accompagner d'une autre réflexion centrée sur les relations entre les instances dirigeantes et les agents de terrain, nous prendrons, pour exemple, la généralisation.

Troisième Partie :

23 - Un nouveau mode de relation à trouver : un exemple la généralisation.

Le mode de relation entre les structures dirigeantes et les agents de terrain est à reconsidérer à l'écoute de ce que disent les interviewés.

Au moment des rencontres avec les agents pour les interviews, un mot fou court au milieu des praticiens du P.E.I. : la généralisation se ferait dans les mois qui viennent, nous étions en juin 1989. La généralisation est un phénomène bien connu dans l'A.F.P.A. : une expérimentation est conduite auprès d'un ou plusieurs groupe de stagiaires, puis la formation est généralisée plus ou moins rapidement en fonction des contraintes des établissements. Ce n'est pas le lieu de discuter ici de ce phénomène institutionnel que constitue l'ensemble expérimentation-généralisation, mais les dires des praticiens de P.E.I. semblent intéressants à rapporter sur ce sujet. Pourquoi l'A.F.P.A. généralise-t-elle ? Ne se crée-t-il pas, à ces moments-là, des fractures qu'il aurait été préférable de ne pas susciter ? La généralisation est source d'affadissement immédiat ne serait-ce qu'à cause de la rupture des conditions expérimentales qui ont influencé les résultats, et, enfin, généraliser, oui, mais généraliser quoi ? Mais, n'existerait-il pas un autre mode de généralisation, permettant d'arriver au

Troisième Partie :

résultat escompté sans faire surgir des réticences et des difficultés ?

231 - D'où vient la généralisation ?

La généralisation est née de la nécessité de production, au moment où l'A.F.P.A. doit faire face à une forte demande de qualification, où les demandeurs sont nombreux, la production prime, et toute l'histoire de l'A.F.P.A. s'inscrit dans cette logique. Pourtant, les demandes actuelles ne sont plus celles des années soixante et le système de production, à ce niveau là, peut évoluer pour répondre à ces demandes nouvelles ; force d'habitude, force d'inertie, le système continue ainsi de tourner. Certains y trouvent des avantages : "aucune question à se poser, pourquoi me suis-je mis à me poser des questions, ça t'arrive, soit du neuf, soit de l'ancien refait, repenser, et toi, tu enseignes ; ça aurait pu continuer comme cela encore les 10 ans qui me restent à travailler" (ENT. 1).

232 - Le fonctionnement de la généralisation.

Les praticiens du P.E.I. se sont rendu compte que *généralisation* voulait dire *de haut en bas* sans, forcément, *réciprocité*. Le P.E.I. a, en fait, été introduit à l'A.F.P.A. par les montagnards et les jacobins n'ont pas vu cela d'un bon oeil, mais quand ils entendent parler de

Troisième Partie :

généralisation, les montagnards retournent leur étonnement et leur aigreur contre les jacobins : "ils vont nous prendre notre produit". Ce ne serait pas disent-ils un fait nouveau ; et même si la démarche est compréhensible -et les enseignants comprennent bien- une solution est à trouver par ceux qui généralisent. Une telle généralisation supprime la créativité et suscite le désintérêt, voire le congé intérieur..

Généraliser est le moment de la suppression de la liberté au profit de l'uniformité rationnelle, mais c'est aussi un carcan : "qu'est-ce que ça voudra dire : avec la leçon 12 de secrétariat de direction, vous faites les pages 16 et 17 de l'outil éducativité A.F.P.A. XX" (ENT. 28). Les enseignants perçoivent cela comme un manque manifeste de confiance, qui ne les pousse pas à s'engager dans des procédures d'enseignement où ils devraient être autonomes : "moi, ce que j'aime dans le P.E.I. c'est mon autonomie et c'est par contre ce qui me manque dans les progressions : comment enseigner l'autonomie à nos stagiaires en étant soi-même dans un carcan ?" (ENT. 33). Le paradoxe est digne de réflexion approfondie.

233 - *La généralisation comme reconnaissance.*

Généraliser le P.E.I. serait reconnaître ce qui a été introduit par la base . "Une association ne peut quand même pas généraliser ce qui est introduit dans la maison par des gens non reconnus, *ce serait la voie ouverte à la reconnaissance des bâtards,* comment cela peut-il être possible au sein de l'A.F.P.A." (ENT. 11). Alors, le siège parle de son siège, sans écouter, sans

Troisième Partie :

même remarquer qu'à la base, les agents ne sont plus là : ils sont partis travailler d'une autre façon, sur des chantiers qu'ils ont plaisir à mettre en oeuvre. C'est l'incommunicabilité base-sommet que celui-ci traite à coup de décret : ce n'est, certes pas, le meilleur moyen pour que les agents formés au P.E.I. puissent pratiquer correctement. Généraliser, pour le sommet, serait intégrer le P.E.I. dans son mode de gouvernement. Or, si l'on croit Alfred De VIGNY qui disait que tout gouvernement est le symbole agissant d'une pensée arriérée, il est certain que la généralisation ne peut se faire car il faudrait intégrer une idée d'avenir dans des procédures dépassées.

Si les praticiens craignent tant que cela la généralisation, c'est la peur qu'ils ont de la réduction à tout à fait autre chose : "la force de la maison, c'est de faire du potage avec de l'élixir" (ENT. 12) ; les exemples ne manquent pas au travers de l'histoire de l'A.F.P.A.. Ils sentent bien que la tentation est de réduire l'outil à un outil en laissant tomber "tout ce qui leur paraît fumeux qui n'est pas du technique, or, on sait bien et Reuven FEUERSTEIN le dit souvent, la manipulation de l'outil seul n'apporte pas grand chose" (ENT. 18). Une généralisation serait une réduction à un seul aspect technicisé en leurrant ceux qui se formeraient, leur laissant croire qu'avec un outil, ils vont régler tous les problèmes" (ENT. 31).

234 - Généraliser ? Mais quoi ?

Les moniteurs et les psychologues du travail sont bien conscients que, jamais, la pédagogie ne pourra être généralisée, à la différence des montages techniques qui sont, eux, transférables : le pédagogue ne trouvera jamais de réponse écrite à la situation pédagogique qu'il vit dans son atelier : "jamais la relation que j'ai avec un stagiaire ne ressemble à l'autre" (ENT.27), la généralisation ne pourra jamais prendre en compte le rapport entre une intention, celle du moniteur et un désir, celui de l'enseigné, le P.E.I. peut, dans ce cas, aider à la réalisation d'un projet commun aux deux, ce ne sera pas une généralisation.

Devant un outil nouveau, apparu d'une façon originale, la généralisation demande un autre chemin, elle est possible par conviction ; ceux qui sont allés se former sont convaincus par un autre qui connaît l'outil, et l'adhésion est emportée par le témoignage. Un leader doit jouer ce rôle, mais, dans une structure organisée, celui-ci ne peut avoir place, car sa réussite battrait en brèche l'ensemble du dispositif de décision. Le système ne sait généraliser que par circulaires, mais, à ce moment là, la généralisation est exogène, il n'y aura pas adhésion. Les praticiens du P.E.I. redoutent ce mode de fonctionnement, ils préfèrent grandement la possibilité de développement endogène qui les rend maître de la

Troisième Partie :

situation, reste la question de savoir si une association, l'A.F.P.A., peut être leader. Si elle savait jouer ce rôle avec quelques uns de ces propres agents, les rapports, de quelque nature que ce soit, seraient totalement changés, pour la plus grande efficience de tous et l'efficacité de l'A.F.P.A..

Un outil comme le P.E.I. demande des modifications institutionnelles importantes, il ne peut être sans effet dans des champs que les habitudes ont quelque peu sclérosés avec le temps, mais, comme les moniteurs et les psychologues ont trouvé beaucoup dans cet outil, ils sont décidés à se battre pour que la maintenance de leurs connaissances soit assurée, ils doivent, à cause des contraintes du P.E.I., se maintenir "au top niveau" pour pouvoir être en constante création pour répondre aux exigences des stagiaires ; ceux-ci doivent pouvoir participer à des stages de formation qui prennent en compte ce qu'ils savent faire. Pour cela, un nouveau système de relation est à créer au sein de l'appareil A.F.P.A.. Alors, l'ensemble aura évolué et sera devenu modifiant et pour les agents et pour les stagiaires, l'A.F.P.A. pourra être leader.

Partie 3

Chapitre 1

Chapitre 2



Chapitre 3

*Chapitre III - La pédagogie, élément fondateur de ce
paradigme.*

Chapitre III -

La pédagogie, élément fondateur de ce paradigme.

"Substituer les maths au latin peut s'accommoder de toutes les pédagogies même si l'éducation nouvelle par exemple a favorisé ce mouvement aux dépens de la pédagogie traditionnelle. Faire de l'informatique à l'école ne modifie pas la question pédagogique et peut être intégré dans toutes les tendances éducatives, même si la tendance contemporaine se considérera comme davantage porteuse. Un même élément peut être superficiel et accidentel dans une option, et essentiel dans une autre. Tout dépend de ce à quoi il renvoie, soit de la conception philosophique sous-jacente.

Jean HOUSSAYE.

Ecole et vie active. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel et Paris.
1987.p. 219.

- 1 - L'appropriation d'une théorie.
- 2 - Un outil didactique pour une aide dans le travail.
- 3 - L'investissement personnel.

Le P.E.I. suscite des enjeux personnels d'un point de vue théorique : ils se sont appropriés une théorie, une modélisation la médiation et ses divers composants analytiques. Ils se disent satisfaits de ce qu'ils ont trouvé : au delà de la réflexion pédagogique, personnelle, ils se sont appropriés un ensemble théorique complexe autour de la médiation ; la théorie sous-tend la mise en oeuvre de l'outil P.E.I., celle-ci pose de nombreuses questions à l'association : contenu technique ou non-contenu, mise en oeuvre en binôme, difficultés de pratique auprès des stagiaires, verbalisation, insight, bridging ; enfin, tout cela demande des efforts : l'investissement personnel est primordial, rien n'est possible, autrement, mais il ne s'impose pas.

Troisième Partie :

31 - L'appropriation d'une théorie.

La force des travaux de Reuven FEUERSTEIN est qu'il ne s'est pas contenté de créer un outil, mais il l'a fait en l'articulant sur une théorie qui est le référent, le modèle où tout s'origine.

311 - L'intérêt de la théorie.

Les agents praticiens se sont appropriés cette théorie. L'apparition d'une théorie est utile pour les praticiens en ce sens où elle valide, "nous avons trouvé dans les écrits de Reuven FEUERSTEIN une formulation de ce que nous faisons avant en notre qualité de pédagogue, et ce fut un organisateur, qui m'a permis de mieux me comprendre" (ENT. 19). Les modes de raisonnement ont pu être décodés par chacun grâce au travail d'appropriation demandé.

La théorie fournit un cadre.

L'avantage de la théorie est qu'elle fournit un cadre où les enseignants et les psychologues peuvent se référer : ils recherchent de la rigueur ; "il y a plus de rigueur chez Reuven FEUERSTEIN que dans toutes les circulaires de l'A.F.P.A., où je ne trouve pas ce cadre qui m'empêche de m'éloigner et de dériver" (ENT. 45). Ce modèle leur permet de s'attaquer à des champs qu'ils n'auraient pas osé avant : "je m'autorise à faire "jouer" les stagiaires en faisant du P.E.I., et ce jeu, ces pages,

Troisième Partie :

sont un formidable moyen pédagogique, jamais je n'ai trouvé cela dans les textes A.F.P.A." (ENT. 6).

Si la théorie valide, elle donne cohérence : "j'ai pu mettre mes idées en cohérence, il y en a qui parlent de cohésivité de la personne par le P.E.I., c'est normal, si on croit à l'approche holistique de la personne" (ENT. 22). Si chaque pédagogue et chaque psychologue ne conduit pas cette démarche, personne ne le fera pour lui, il lui faut gérer sa propre évolution en allant plus loin dans l'exploitation de ce qu'il fait seul ou avec son groupe de stagiaires, et là, nous voyons combien la maintenance est indispensable pour conduire une telle réflexion ; ce moment lui est indispensable après avoir agi sur le terrain, "réfléchir pour recoller les morceaux, parce que par moments j'explose" (ENT. 32).

Le cadre explicatif proposé par Reuven FEUERSTEIN facilite ce travail en offrant des pistes de réflexion : à travers la mise en oeuvre, "je sais où je vais, ce n'est plus n'importe quoi pour n'importe qui, je me dois de retomber sur mes pieds, en fait, je garde beaucoup plus l'esprit du modèle que la lettre" (ENT. 38). Le cadre facilite un travail efficace pour les stagiaires. Ainsi, l'intérêt de la théorie, c'est la possibilité offerte de modifier les angles d'attaque pour travailler à la M.C.S. des stagiaires, cette recherche d'adaptativité qui fera le stagiaire capable de réaliser sa propre adaptation à une situation inédite future, pour apporter une aide efficace, Reuven FEUERSTEIN fournit les diverses grilles d'analyse codifiant sa théorie : "jusqu'à

Troisième Partie :

maintenant, je n'avais aucune grille de lecture, j'ai découvert bien autre chose qu'un outil, une théorie que je garde et que je m'efforce de pratiquer même en dehors des temps de pratique de l'outil" (ENT. 1).

Ce pédagogue présente bien l'universalité de la théorie qui peut être étendue bien au delà des pages, à des situations qu'une exploitation réalisée en temps normal aurait laissé en l'état, sans aucune retombée pour le stagiaire.

La personne est la grande idée présente tout au long de la théorie.

"Une théorie qui parle de la personne, de son progrès, de ses enjeux, et cela, en parlant du cognitif et non plus comme on y est habitué par les psychologues par l'affectif, c'est un beau coup de la part de Reuven FEUERSTEIN" (ENT. 11).

La théorie laisse apparaître l'affectif "dans un ensemble humaniste et personnaliste" (ENT. 35). Le P.E.I. participe, a-t-on l'habitude de dire, à la réapparition du cognitif, or, il semble bien plus important de signifier la réapparition de l'affectif qui peut être abordé en travaillant avec le P.E.I., alors, qu'à y bien regarder, jamais le cognitif n'a disparu, l'enseignement a toujours été assuré, alors que l'affectif a bien disparu des préoccupations des concepteurs de programmes. Le défi est peut-être bien là pour les praticiens de P.E.I. : pouvoir ré-introduire l'affectif en le questionnant avec les grilles du cognitif. Faut-il entrer dans le débat lequel est le premier : l'affectif ou le cognitif, en fait, de par le

Troisième Partie :

modèle holistique proposé, les deux sont en inter-action continue, "quand on travaille sur la chaîne de la personne, tu crois travailler sur l'affectif et tu débloques sur le cognitif" (ENT. 7).

Et, il ne faut pas non plus oublier l'inconscient de la personne dans la formation, une réaction vigoureuse peut provenir d'une perception affective et émotionnelle d'un contenu : "ainsi, travailler avec point n'est pas anodin : faire relier des points, images de l'unicité sphérique de la personne, force la personne à sortir d'elle-même pour aller vers... est-ce si simple ?" (ENT. 36).

La théorie fournit un modèle.

La théorie, comme modèle, donne la possibilité d'acquérir les mots pour s'expliquer les choses : "moi, en pédagogie, je n'avais pas les mots" (ENT. 1) et le pédagogue ne peut, dans ce cas, rentrer en contact avec les personnes qui seraient amenées à lui communiquer, parce que travaillant en amont, des informations. Tout peut, alors, avancer, dans la mesure où le modèle étant a posteriori et non a priori, le P.E.I. n'est mis en oeuvre que si le besoin existe réellement, si l'on a constaté que c'est indispensable. Nous sommes bien alors dans une situation d'innovation et non d'évolution, encore faudrait-il que le système souhaite innover ? .

La théorie explique ce que les pédagogues et les psychologues n'avaient pu s'expliquer et qu'ils pouvaient prendre pour leurs limites ; la validation et la cohé-

Troisième Partie :

rence retrouvée sont d'un grand secours pour le bien être des pédagogues et des psychologues, dans un modèle qui est endogène, nous l'avons vu précédemment, mais surtout, a posteriori, ne se déclenchant qu'"en tant que de besoin", en prenant en compte l'affectif et le cognitif.

312 - La théorie est organisée autour de la médiation.

Cette théorie s'organise autour de la médiation, nous en avons déjà parlé ; nous avons interrogé les praticiens du P.E.I. sur ce sujet, et, même si leurs affirmations ne sont pas toutes académiques, elles représentent ce qu'ils pensent à un moment. La médiation est ce temps de travail que Reuven FEUERSTEIN présente dans son schéma S.H.O.H.R., le médiateur organise le contexte entre stimulus et organisme, puis réintervient entre organisme et réponse par une relation d'aide qui est bien utile au pédagogue et au stagiaire.

Comme organisateur du contexte, par sa présentation, son insistance sur des stimuli, le médiateur, présente des schémas où les points de passage qu'il a décidé sont là avec une finalité précise, acquérir des modalités de fonctionnement qui aideront la personne dans l'immédiat, mais aussi dans l'avenir (transcendance). Il lui faut créer des situations pour que la liberté d'apprentissage

Troisième Partie :

de l'autre soit respectée, sans que ce soit le n'importe quoi : lui laisser sa liberté n'est pas laisser-faire, mais faire découvrir que le P.E.I., de par le questionnement récuratif qu'il impose, est un moyen pour progresser en dépassant les situations de blocage. L'organisation du contexte par le médiateur est la première modification du milieu environnant dans lequel vit le stagiaire : "cette relation à son premier milieu est tout aussi importante que la centration que certains veulent faire sur la personne, travailler à l'environnement de l'ego est une condition pour un possible travail après" (ENT. 27).

Le travail du médiateur n'est pas un travail de chaperon qui couperait toutes communications entre le monde et l'organisme : il ne colle pas à la réalité, il laisse un espace de liberté du simple fait qu'il a su prendre du recul par rapport à la situation : "nous connaissons tous ce stagiaire qui manifestement a compris et qui ne passe à l'acte, si je ne prends de recul par rapport à sa liberté, je lui secoue les puces, mais que fera-t-il de ce qu'il aura fait en étant forcé ?" (ENT. 14). De plus, le médiateur fonctionne en inter-face, et s'il réagit immédiatement, ce n'est pas pour sanctionner, mais pour permettre à l'autre de découvrir par lui-même. Il réagira immédiatement, pour ne pas laisser aller à l'échec, en apportant l'aide pour le moment et au moment de la crise : "le moment d'amorçage est un moment de panique, c'est par la médiation que le stagiaire découvre les indispensables pré-requis que nous souhaitons qu'il maîtrise" (ENT. 15), pour

Troisième Partie :

percevoir ces temps furtifs, le médiateur a su développer un taux d'écoute (au moment du deuxième H du schéma S.O.R.) qui lui permet de capter les moindres réactions, ce sont, peut-être, les moments où le stagiaire évoque, en lui-même, ce qu'il maîtrise de son passé en le confrontant à la réalité, le médiateur peut, par une réaction appropriée, utiliser ce passé pour un avenir proche ou lointain (transcendance). Par une relation d'aide, le médiateur facilite cet ahurissement qu'est le premier insight, moment où le stagiaire "manifeste par un signe extérieur qu'il faut savoir voir, qu'il a compris, que le déblocage s'est opéré" (ENT. 12).

Pour conduire cette intervention de "haute technicité", la médiation est bien utile au pédagogue même si on croit que ça se fait comme cela, comme de la prose" (ENT. 34). C'est par la pratique de la médiation qu'il propose ses finalités, il évite ainsi de faire n'importe quoi, ou de laisser faire sans maîtriser une situation ; le pédagogue peut, à ce moment, dépasser, du moins partiellement, le "au nom de quoi..." qui hante tant d'esprit. L'énonciation d'une finalité engage les deux parties (intentionnalité, réciprocité), le "au nom de quoi" demeure, mais le questionnement, imposé par la pratique du P.E.I., fera encore trouver des réponses, sans qu'il ne soit, sans doute, jamais réglé définitivement" le P.E.I., c'est mon cachet d'anti-sinistrose, tu te poses des questions où tu plonges et tu rends tes clefs : moi, je ne m'ennuie pas avec le nombre de questions qui me trottent

Troisième Partie :

dans la tête, mais ce n'est pas angoissant, parce que le lendemain, j'essaie" (ENT. 16).

Les stagiaires peuvent aussi bénéficier de cette médiation, pour aller au fond des choses en eux-mêmes, expliquer ce qui se passe au moment où... Ce questionnement est le moyen de s'assurer qu'ils ont compris, à ce moment furtif évoqué précédemment. Pour cela, il leur faut rompre le silence installé au fond d'eux-mêmes, ce silence mis en place au moment de la difficulté qui a provoqué le blocage ; les questions de l'autre font perdre cet état de surface, le travail en interface prend, dans ce cas, toute son importance : le médiateur est à sa juste place, car faire seul demanderait de trouver les éléments que les analyses de l'autre sont, au moment opportun, capables de présenter. La médiation fournit les moyens de... (intentionnalité) et attend, par la réciprocité, la transformation des projets du médiateur en intentions personnelles du stagiaire, alors le travail peut s'organiser pour transformer ces intentions en nouveaux projets, en de nouvelles compétences.

La médiation permet l'optimisation maximale du P.E.I. sous sa présentation en pages ; elle est l'origine des travaux réalisables avec les pages. La finalité de la mise en oeuvre demeure la malléabilité des personnes pour leur apprendre à dépasser des difficultés provenant d'un arrêt, à un moment donné, de l'entraînement qui les aurait rendues parfaitement opérantes. Par la médiation,

Troisième Partie :

Reuven FEUERSTEIN offre la possibilité de faire redémarrer la personne, en s'intéressant, non pas à la personne elle-même, mais à son état, à sa condition, la question est déplacée, ce n'est pas la personne mais sa capacité d'apprentissage qui est à traiter, tout peut avancer, sans que l'on sache de combien, une fois le départ réalisé, le savoir s'associe à son suivant en un mouvement progressif de confrontation permanente entre les acquis et ce qu'il faut apprendre.

313 - La théorie est accompagnée de grilles de lecture.

Pour aider le médiateur, Reuven FEUERSTEIN, nous l'avons déjà vu, a mis à la disposition du praticien des grilles de lecture : paramètres de la carte cognitive et de la médiation, fonctions cognitives déficientes. Ces grilles, il peut les utiliser pour lui-même, pour la tâche ou pour les stagiaires.

Les grilles de lecture sont à la disposition du pédagogue qui les utilise pour lui.

Il peut ainsi, observer et comprendre les situations de stagiaire : "où en est-il ? non pas avec mon regard, mais avec son regard qui me sera donné au travers des diverses grilles que j'utiliserai" (ENT.28). La décentration du pédagogue, pour se sortir de son point de vue, a bien besoin des grilles de lecture, même si le pédagogue fait son travail depuis 20

Troisième Partie :

ans, la difficulté demeure de savoir où se situe l'autre, avant de l'enseigner.

Les grilles sont gardées en mémoire : "c'est vrai, certains disent que ce n'est pas nouveau, on a l'impression qu'on le fait depuis 20 ans, moi, je crois que je l'ai remis dans ma mémoire, ce que je ne saurais jamais, c'est si c'est à cause de cela que les stagiaires sont mieux et qu'ils ont de meilleurs résultats" (ENT. 31). Les grilles sont un ensemble théorique que les pédagogues et les psychologues apprécient vraiment énormément, autant que les cinq cents et quelques pages, certains allant jusqu'à transférer leur utilisation sur d'autres outils avec lesquels ils se sentent plus à l'aise.

Ce qui est en jeu, ce sont bien des modifications personnelles pour le pédagogue, les paramètres de la médiation lui ont fait modifier son approche pédagogique vers une dimension holistique, son regard est devenu plus analytique grâce à la carte cognitive, les fonctions cognitives déficientes lui permettent de moduler les travaux qu'il peut donner à chaque stagiaire, en fonction de ses besoins du moment.

Le pédagogue utilise ces grilles pour la préparation des tâches, pour éviter de faire n'importe quoi : les grilles aident à l'analyse, et dissipent le malaise lié au fait de faire du P.E.I. : "je n'entre plus dans le jeu, je ne fais pas du P.E.I., j'essaie de ne plus travailler au feeling, en ne sachant pas trop ce

Troisième Partie :

que je fais, même si cela m'amène une certaine angoisse, je la préfère à celle de faire sur ordre, sans savoir si c'est utile" (ENT. 7).

A travers les tâches, et parce qu'il y a déjà mis des objectifs définis à partir des grilles, le pédagogue trouve des points de repères, devenant des hypothèses, des finalités, points de départ pour la suite ; grâce à ce feed-back, l'adaptation est permanente.

Les grilles de lecture sont à la disposition du pédagogue pour les stagiaires.

Ainsi, par l'utilisation des fonctions cognitives déficientes, les stagiaires peuvent devenir actifs : "nous avons beaucoup travaillé sur l'input, c'était nécessaire, et ils le savaient, à cause de toutes les erreurs commises par défaut de lecture des consignes, ils se sont pris au jeu jusqu'à supprimer des éléments d'information sur des feuilles qu'ils rendaient à leur professeur pour voir si, lui, allait découvrir les manques" (ENT. 11). *Ces grilles, à condition que le pédagogue ne les donne pas "n'importe comment" peuvent être d'une bonne utilité pour les stagiaires : ils découvrent certains de leurs modes de fonctionnement. A travers les grilles ce qui plaît bien au stagiaire est cette possibilité qui lui est donnée de se voir fonctionner, sur des pages qui n'ont pas de rapport avec un contenu technique, il peut jongler avec des paramètres qui le concernent, il prend conscience, dans un cadre précis, avec des objectifs précis, qu'il peut avancer, sans angoisse, sans le risque de la pièce mauvaise. Aussi les stagiaires n'ont-ils aucune crainte pour*

Troisième Partie :

exposer leurs stratégies par une verbalisation qu'ils s'essaient de rendre la plus performante possible, pour expliquer, par exemple, comment et pourquoi ils ont pu commettre une erreur : en étant à l'aise dans ce style de démarche, ils sont préparés à se modifier plus facilement. Les grilles sont à la disposition du pédagogue, mais une fois que le stagiaire les maîtrise, il est capable d'en tirer un grand bénéfice.

La médiation est bien l'élément central découvert par les agents de l'A.F.P.A. partis se former au P.E.I. : l'ennui est que c'est un peu la partie cachée de l'iceberg, car l'outil seul est vu, on ne parle que de lui, c'est à dire ce qui peut être utilisé pour mettre en oeuvre la médiation, c'est sans doute dû à l'habitude de prendre des raccourcis, cette réduction verbale risque bien, par contre, de provoquer une vraie réduction du tout (théorie et outil) à une seule partie (l'outil), il ne semble pas que ce soit le cas des interviewés : ils ont pris la théorie et l'outil.

L'ensemble théorique a permis de valider ce que le praticien pratiquait déjà plus ou moins consciemment auparavant. Dans les situations qu'ils vivent, le cadrage théorique apporte une garantie pour naviguer au milieu de toutes les commandes et actions diverses. Ils enseignent, mais beaucoup espèrent aller plus loin : la médiation leur fournit l'occasion et les moyens grâce aux diverses

Troisième Partie :

grilles théoriques ; celles-ci, par une analyse pertinente, facilitent le cadrage qui laisse cependant la liberté pour le médiateur et le stagiaire.

32 - Un outil didactique pour une aide dans le travail.

Ils ont découvert un outil avec un contenu propre qui peut être prétexte à diverses modalités de travail, par le bridging et la verbalisation les structures cognitives seraient modifiées dans une approche globale de la personne. Ce travail, qui n'est pas toujours simple, est conduit par un binôme pédagogue-psychologue.

321 - Le travail fait avec le P.E.I..

Nous avons évoqué ces points à propos des buts et sous-buts du P.E.I., il est intéressant de voir comment ils peuvent apporter des éléments pour le nouveau modèle que les pédagogues cherchent à construire. L'apparition du P.E.I. a suscité quelques échanges à propos du contenu. Au sein de l'A.F.P.A., le contenu est défini par son aspect technique, et telle qu'est la tradition dans l'association, un contenu qui n'est pas technique est pratiquement inexistant. Le P.E.I., avec ses pages d'exercices, n'a donc pas à ce titre-là de contenu : le P.E.I. est dit outil sans contenu, ce qui tendrait à accréditer l'idée que celui qui fait des pages de P.E.I.

Troisième Partie :

est en situation de travail sur rien. Ceux qui mettent en oeuvre le P.E.I. pensent, parce qu'ils ont exécuté les pages, que le P.E.I. a bien un contenu.

Les praticiens du P.E.I. sont très satisfaits de travailler sur un outil sans contenu technique pour les nombreux avantages qu'ils y trouvent.

Le contenu des pages d'exercices n'est pas dangereux, le travail permet de faire appel aux connaissances complexes des stagiaires sans risque de les mettre en situation délicate, puisqu'il ne s'agit pas d'un savoir technique, ainsi, avec le P.E.I., il n'y a pas, pour eux, de retour dangereux et l'expression au sein du groupe s'en trouve également facilitée. Par contre, à partir de ce mode de fonctionnement et par le travail du pédagogue, des éléments de la vie qui ne sont habituellement pas pris en compte, peuvent l'être, de même des éléments techniques peuvent être incorporés dans les séquences de pratique.

Le technique freinerait l'ouverture vers la culture :
Avec le seul contenu technique, l'élargissement à la globalité de la personne est beaucoup plus délicat à mettre en oeuvre, car, il sera difficile d'aborder des domaines autres que ceux du technique : "avec du technique, on s'amputera, on ne donnera que le nécessaire et l'indispensable, il n'y aura aucune ouverture vers ailleurs" (ENT. 40), or, dans le paragraphe précédent, nous parlions de culture qui ne peut être acquise qu'avec, justement, une ouverture vers d'autres champs.

L'absence de contenu technique supprime une certaine notion d'échec, celle qui est héritée de l'école, quand le résultat n'est pas bon : avec le P.E.I., se tromper dans la réalisation d'une comparaison n'est pas une erreur du même niveau que celle qui serait faite dans une comparaison de résistances électriques ou des puissances d'ordinateurs, si telles sont les formations concernées. Dans ces cas, la culpabilité serait toujours présente et forte : "je ne suis pas bon, je me suis trompé". La personne se remet en cause par rapport à un savoir alors qu'il ne s'agit, peut-être, que d'un mode de raisonnement non maîtrisé.

Le contenu à transmettre ne travaille que sur la forme, sans avoir le moindre renseignement sur le fonds : le P.E.I., par le questionnement des médiateurs, permet de s'assurer de la compréhension de l'apprentissage ; tout le travail de transfert, d'exemples donnés dans des champs et à des niveaux différents prouve, s'il en était besoin, la maîtrise de la forme et du fonds de celui qui apprend.

"Le second sous-but représente l'aspect contenu du P.E.I. et consiste à *pourvoir l'être en concepts, outils verbaux et relations nécessaires pour la maîtrise des tâches comprises dans le P.E.I. lui-même*" (2).

2. FEUERSTEIN R. et JENSEN, in D.Pasquier, traduction inédite.

Troisième Partie :

Le P.E.I. enseigne donc tous les pré-requis indispensables à tout acte mental.

Le P.E.I. permet l'acquisition de vocabulaire ; objet de critiques, le vocabulaire est la base de tout savoir, et par là, la base de tout pouvoir de la personne elle-même, c'est le moyen dont elle dispose pour défendre sa pensée, ses idées ; pourquoi les ouvriers ne possèderaient-ils pas aussi les mots pour argumenter ? ou bien, en posant la question sous un autre angle : pourquoi ceux qui ont les mots feraient-ils tout pour que les autres ne les possèdent pas ? Les mots que le médiateur propose dans les séquences de P.E.I. sont ceux qui sont indispensables soit à la vie courante, soit aux fonctions de penser, soit au monde du travail ou de la formation : ils ont pu faire maîtriser les mots et les concepts favorisant les argumentations des stagiaires.

Avec le P.E.I., et grâce au travail d'élargissement du champ mental, la culture augmente et se diversifie, et simplement grâce à cet élargissement, des effets apparaîtront. De plus, tous les échanges interpersonnels au sein du groupe sont source d'enrichissement pour tous, l'acquisition d'une culture n'est qu'assez peu présente dans les préoccupations des instances A.F.P.A., les pédagogues sont satisfaits d'avoir pu découvrir cela à partir du P.E.I., c'est d'une importance capitale pour les personnes que nous accueillons.

Troisième Partie :

Tout ce travail, nommé **métacognition** dans les écrits de Reuven FEUERSTEIN, ne peut que très difficilement se faire sur du contenu technique : "une fois que le résultat est trouvé, on nous a toujours appris que c'était fini; avec Reuven FEUERSTEIN, c'est à ce moment-là que ça commence; avec le technique, personne n'ira plus loin" (ENT. 38). Comme beaucoup d'interviewés, nous pensons qu'il y a tout intérêt à bien différencier d'un côté un travail sur la métacognition à partir des pages de P.E.I., et, d'un autre côté, les contenus techniques que le pédagogue s'efforcera de présenter en les reliant aux résultats des pages de P.E.I. : Les moniteurs et les psychologues du travail de l'A.F.P.A. ont découvert cela et l'ont mis en oeuvre avec réussite ; le travail réflexif sur un "outil sans contenu" est plus performant quant aux finalités de métacognition n'étant pas encombré par de nombreux parasites techniques ou culturels.

Le P.E.I. est un bon prétexte qui offre de nombreuses possibilités de travail..

De par sa mise en oeuvre, il pourrait très bien ne rien apporter à la personne quant aux savoirs, mais l'important se situe dans la répercussion qui se produit chez elle : le type de savoir n'est pas à retenir comme tel, à un premier degré de lecture, ce qui importe ce sont les transferts qui seront faits à partir de la tâche et qui, seuls, prouveront que les connaissances transmises ont été, réellement, acquises.

Troisième Partie :

Il en va de même pour les finalités poursuivies : "je me sers du P.E.I. pour faire préparer, par anticipation, les difficultés que je sais venir dans ma progression, je crois bien que je crée des passages intermédiaires pour mes stagiaires, tu vois, ce n'est pas du P.E.I. page à page, mais je prétexte le P.E.I. pour faire avancer autre chose, et, globalement, ça marche" (ENT. 39). Plusieurs pédagogues utilisent cette stratégie d'anticipation en voyant comment fonctionnent leurs stagiaires, et connaissant les passages difficiles de leurs progressions ils sont à même de créer des séquences finalisées.

Le temps est encore un prétexte que les praticiens s'efforcent de battre en brèche : le P.E.I. leur sert de prétexte pour prouver que supprimer du temps en faisant autre chose, mais pas n'importe quoi, ce n'est pas perdre du temps, au contraire, les stagiaires s'améliorent sur des champs qui permettent de gagner du temps, par des organisations plus performantes, par exemple.

Comme le stagiaire doit s'exprimer, amener des bridgings, ce sont là d'excellentes occasions pour atteindre cette finalité : "certains craignent de s'éloigner du contenu et verrouillent le système : avec une telle démarche, je ne sais rien, je ne sais pas si l'autre sait, puisqu'il n'est pas sorti du petit champ dans lequel je l'enseigne" (ENT. 35). Des psychologues craignent les digressions au cours des séances, mais, au fait, à qui font-elles peur ? Au stagiaire, il n'y a aucune raison apparente, au contraire, il peut manifester qu'il a compris, au pédagogue, sans doute, car il a quelque part

Troisième Partie :

peur de s'éloigner d'un contenu qu'il maîtrise pour être entraîné vers des domaines dans lesquels il n'a peut être aucune connaissance, il n'a peut-être pas la culture ad hoc, et il a peur ; alors, il n'utilise pas le prétexte des pages de P.E.I. pour justement élargir la culture des personnes en stage, et puis, en écoutant et en gérant ces digressions, il aurait, pour lui, la possibilité de profiter des échanges venant des stagiaires.

Travailler sur le P.E.I. semble, souvent, un peu enfantin aux stagiaires, si nous croyons ce que disent les praticiens, il serait bon de rencontrer les stagiaires sur ce sujet car ils savent bien dire qu'il y a du travail, mais cela dépend bien plus des animateurs que du P.E.I.. C'est pourtant un extraordinaire prétexte que de pouvoir faire réfléchir "à blanc", en pouvant exiger des niveaux de réponses, des résultats en accord avec ce qu'a bâti le pédagogue lui-même : un outil neutre s'y prête mieux qu'un quelconque outil où les items seraient techniques.

Le P.E.I. est prétexte à travailler sur autre chose que le savoir : faire réfléchir sur les défenses qui limitent les capacités de raisonnements, sur celles qui empêchent d'apprendre, être attentif aux déstabilisations que produisent les nouvelles connaissances, amener une régulation dans les modes de réactions de certaines personnes, tout cela, peut être travaillé avec le P.E.I. : ce sont des points de passage obligé, assurément, mais ce

Troisième Partie :

sont, pareillement, les pré-requis nécessaires pour apprendre.

La prise de parole, la verbalisation doivent être travaillées et acquises par les stagiaires car, à l'issue du stage, leur capacité à parler sera grandement appréciée, au moment même de l'embauche : le P.E.I. peut fort bien être ce lieu du dire qui se fait absent de plus en plus du fait des individualisations des formations : "ils ont des choses à dire, ne seraient-ce que ce qu'ils ont appris, où peuvent-ils le faire ? Au café du coin, mais, si cela est fait en présence du pédagogue, c'est bien plus intéressant, il peut reprendre, compléter, etc... moi, j'utilise les pages de P.E.I. comme régulation dans mon groupe, au début, il ne savent pas quoi dire sur une page d'illustration, après ça vient vite, et je suis surpris de leurs choix pour dire des choses dessus" (ENT. 10). La parole, savoir parler, tout autant que l'écrit sont important pour les ouvriers dans les années à venir.

Le dernier prétexte des praticiens est la possibilité qu'offre le P.E.I. de traiter l'affectif, nous en avons déjà parlé, mais travailler sur un instrument neutre -ou presque- offre cette chance : les publics, bien souvent très fragilisés, peuvent se permettre de réagir affectivement très fortement sur les pages de P.E.I., sans se mettre en danger par rapport à un contenu technique : ils seraient encore plus stressés dans ce cas. Pour les publics qui commencent un stage, la déstabilisation due à cette nouvelle situation fait que l'affectif s'engouffre

Troisième Partie :

très vite dans l'espace libre, le P.E.I., bien conduit par le praticien, est à même d'aider la personne, non seulement à se calmer (maîtrise de l'impulsivité) mais encore à comprendre, à aller plus loin pour essayer de mieux percevoir d'où cela peut venir, pour y remédier.

Mais attention au prétexte !

Le prétexte demeure toujours égal à lui-même, ce qui change est ce que les pédagogues et les psychologues font avec lui ; nous retrouvons l'image de l'auberge espagnole ; chacun utilise de façon différente un même outil le P.E.I., et l'on pourra, longtemps, s'interroger sur les résultats, car si le prétexte reste le même, chaque pédagogue, comme cela se fait, y met des finalités différentes parce qu'en liaison avec son public, les résultats du prétexte seront différents. Les enseignants sont partants pour utiliser le P.E.I. comme prétexte, ils ont bien compris que seul, le P.E.I. ne fait rien, il ne peut être que le moyen de travailler, mais les dérives guettent.

La tentation est de faire du prétexte la finalité même, en d'autres termes de faire du P.E.I. pour du P.E.I. sans aucune exploitation. Ce risque s'origine dans des affirmations du type : "oh, si ça ne leur fait pas de bien, ça ne leur fait pas de mal", ce qui mériterait d'être également démontré. Beaucoup plus dangereuse et sournoise est l'utilisation qui peut conduire à une augmentation abusive de la sélection ou de l'exclusion : "vous avez fait

Troisième Partie :

x mois de P.E.I. ; vous êtes toujours aussi mauvais", dramatique affirmation due à une utilisation dénaturée de ce qui a pu se faire durant tout un stage.

Le travail élaboré à partir du P.E.I. fait apparaître qu'il n'est pas un simple outil, il n'enseigne pas un contenu technique, ce qui, d'une certaine façon, lui évite d'être trop rapidement réduit à un simple moyen de réentraînement, mais, il fait bien travailler, cela bien des moniteurs et des psychologues du travail s'en aperçurent eux-mêmes quand il s'est agi de réaliser pour soi les pages des instruments. Mais ce contenu s'adresse à un champ différent de ceux habituellement connus, tout en permettant de s'adresser directement à l'homme sur des points qui sont demandés dans l'économie actuelle : les enseignants ont trouvé un prétexte, structuré, organisé, capable d'être le support de leurs projets pédagogiques en lien avec la didactique de la discipline enseignée. Cet outil offre des possibilités de travail qui peuvent permettre d'aller vers cette modifiabilité cognitive structurelle objectif de la médiation.

322 - Trois temps de travail : verbalisation, insight, bridging.

Ils ont donc découvert cet outil qui leur impose de travailler avec rigueur, pour obtenir une efficacité maxi-

Troisième Partie :

male ; la pratique du P.E.I. demande trois temps de travail : la verbalisation, l'insight et le bridging. Quel temps est le premier ? Il est bien difficile de le dire, ils fonctionnent en inter-activité : la verbalisation est, souvent, indispensable pour parvenir à l'insight et pour dire les bridging ; celui-ci a besoin d'une verbalisation qui soit la plus efficace possible pour être exprimé clairement ; l'insight précède le bridging, mais requiert aussi la verbalisation en amont, pour formuler des approches successives qui le feront se réaliser, en aval pour expliquer ce qui vient d'être compris. Alors, à part l'insight qui précède le bridging, les agents de l'A.F.P.A. ont découvert la richesse d'un travail possible en ces trois moments qui se succèdent sans pour autant s'imbriquer.

3221 - La VERBALISATION.

Les stagiaires ne maîtrisent pas toujours la parole. La verbalisation est pour eux un excellent défi pour l'avenir.

Elle apparaît tout au long de la leçon de P.E.I. : tout au début, les stagiaires ré-évoquent ce qu'ils savent déjà par rapport à la tâche proposée, ils expliquent comment ils vont s'y prendre pour l'exécuter. Après tout ce travail est une première séquence de mise en oeuvre, le médiateur peut stopper les travaux pour faire verbaliser les diverses difficultés rencontrées ou les stratégies employées, une seconde période de travail individuel

Troisième Partie :

permet de terminer la tâche avant de passer à la phase de verbalisation favorisant l'apparition d'insights, et pour faire des bridgings, parler est indispensable. La parole est tout au long du travail sur une séquence.

La verbalisation remplit toute une série de fonction durant tout ce processus, elle fournit des moyens nouveaux : elle permet de passer d'un travail descriptif, ce qui est connu, ce qui doit être fait, à un travail intériorisé, comment faut-il faire, en conduisant une réflexion par rapport à soi et par rapport à l'autre, pour arriver à une communication.

Si un stagiaire verbalise ce qu'il fait, il se donne les moyens, en se construisant des repères, de pouvoir s'organiser : s'arrêter pour parler lui permet de prendre du temps, de le gérer, d'entreprendre des discussions pour mieux estimer la méthode qu'il emploie confrontée à celle des autres, le simple fait d'expliquer lui fait, automatiquement, conforter ce qu'il vient de découvrir, il sera peut-être même amené à le défendre devant les autres qui ne comprennent pas forcément son chemin. La verbalisation lui facilite une structuration des schémas mis en oeuvre ; ce temps d'arrêt peut aussi lui imposer de travailler plus calmement (maîtrise de l'impulsivité), avant de faire, il explique comment il va faire, ce peut être la représentation de l'action à l'image du sportif en concentration avant un saut : il se répète, sous l'oeil de la caméra, les mouvements qu'il va exécuter.

Troisième Partie :

S'il parle, il est écouté, et le temps de verbalisation des autres est important pour lui : il écoute et prend en considération (régulation du comportement) ce qui dit l'autre. L'écoute lui apporte un autre point de vue, une autre analyse qui peuvent être, pour lui, ouverture d'esprit et prise de conscience d'une différence dans les modes de réalisation. En se refusant à porter un jugement, il se met en situation de confronter les points de vues, les idées énoncées, à charge pour lui, d'en tirer les conséquences pour une éventuelle utilisation immédiate ou future.

Présenter son point de vue, écouter celui de l'autre, amène, assurément, une communication verbale entre les parties. Au cours de celle-ci, et pour justifier ou défendre ses idées, chacun devra faire appel à ses connaissances antérieures, peut-être même que ressurgiront, à ce moment là, des choses complètement enfouies dans la mémoire qui seront réactivées par un mot ou un regard : l'attention du médiateur est primordiale pour faciliter, encourager les moindres manifestations en ce sens, pour créer un certain climat de communication où chacun puisera afin d'élaborer sa propre idée ou stratégie.

Par ce travail de verbalisation les médiateurs préparent et l'insight et le bridging et facilitent, en retour, les indispensables formulations sur ces deux points. Deux paramètres de la médiation sont travaillés à ce moment

Troisième Partie :

peut leur amener, déjà, un sentiment de compétence. Mais des groupes refusent ce genre de travail, pour ne pas aller sur des champs qui les gênent, politique, social, religieux, etc...

Ils fonctionnent, mais sans exploiter au maximum, en restant sur des exemples proches des pages de P.E.I. ou proches du métier qu'ils apprennent, ou en restant à une compréhension intellectuelle des phénomènes d'apprentissage bien insuffisante, si elle ne se concrétise pas et ne se conforte pas dans d'autres domaines : ce passage à l'acte est nécessaire, le bridging est le moyen de vérifier la connaissance acquise. Il est difficile, encore, de faire passer les principes trouvés durant les séquences P.E.I. en atelier, ils ne voient pas le lien avec les différents moments de la vie professionnelle ou personnelle : ils font du P.E.I. comme ils ont fait des leçons de géographie, sans savoir à quoi ça peut servir, "alors, ils redeviennent des automates, dès qu'on quitte la séquence de P.E.I., ils vivent bien la différence entre ce qu'ils disent quand ils élaborent les principes, et le fait qu'à l'atelier, ils ne veulent plus en entendre parler" (ENT. 3). Ils se font reprendre par les habitudes d'enseignement classique.

Le bridging : sortir de soi au risque de la peur.
Le moniteur, responsable du bridging, rencontre, lui aussi des difficultés. Il est lui aussi devant une situation parfois délicate à gérer. Pourtant, il est "le patron de la situation, le bridging, c'est directement mon affaire animation

Troisième Partie :

préparation, c'est moi; je lance la balle, ils la prennent au rebond" (ENT.28). Le médiateur a, en effet, la charge de lancer le bridging en donnant lui-même les premiers exemples. Sa connaissance du groupe facilite ce travail, mais il est toujours délicat de tirer les personnes, surtout si elles sentent qu'un manque de préparation fait faire n'importe quoi au pédagogue. Celui-ci est amené à user de sollicitation pour avoir la preuve par des exemples dans des champs voisins, des contextes, des expériences variés, en expliquant l'intérêt qu'il peut y avoir à donner des exemples pour, par la suite, utiliser les apprentissages dans de nouvelles situations.

Il est plus aisé de travailler sur des points précis que de vouloir trop en faire, le pédagogue doit bien régler son questionnement pour arriver à des bridgings qui soient pertinents pour avoir des exemples cohérents et utilisables par tous, au début des mises en oeuvre du P.E.I., les finalités étaient démesurées et les résultats ne furent pas au rendez-vous : mieux vaut amener les stagiaires à maîtriser un premier petit domaine que de vouloir trop embrasser de difficultés.

La responsabilisation ne supprime pas, pour autant, la peur. Dans le bridging, le praticien se limite en ne laissant donner des exemples que dans le champ professionnel, sans aucun doute, de nombreuses raisons sous-jacentes l'en empêchent, "c'est une peur que l'on ne se dit même pas, c'est puis-je m'autoriser à ? ou bien encore mais on ne me l'a jamais

Troisième Partie :

dit" (ENT. 17). La vie de l'A.F.P.A., et la pression du système font que les pédagogues ne s'autorisent pas, pour des raisons de temps, par peur, surtout, d'ouvrir sur d'autres champs où les stagiaires pourraient apprendre, semble-t-il, d'autres choses que du technique, ce sont là, les habituels vieux démons qui empêchent toute innovation, permettant, à peine, une petite évolution. L'acceptation de ne pas se limiter voudrait dire et ne pas avoir peur de ce qui risque de sortir au cours des bridgings et se sentir capable d'y faire front pour pouvoir exploiter, aussi, le principe de l'économie l'emporte-t-il : ne pas se laisser emporter vers des domaines non maîtrisés ; mais c'est se priver d'échanges sur la Culture, ou sur les cultures des personnes présentes qui, souvent maintenant, sont, effectivement, d'une autre culture, le bridging est un des moyens de faire émerger, au travers de la verbalisation, des points de vue culturels différents ; ne pas faire donner des exemples, prive toutes ces personnes de possibilités d'expression, en une situation non conflictuelle, gérée et finalisée par le pédagogue.

La peur se réfugie dans l'incapacité énoncée par certains agents à l'encontre d'autres : "ils ne sauront pas gérer ce qui sera amené" (ENT. 48). C'est la situation type pour ne rien entreprendre : on n'y arrivera pas ; heureusement, que même avec la peur, pratiquement tous les formés au P.E.I. ont mis en oeuvre le bridging, certains devant se faire violence et pour mettre en oeuvre et, ensuite, pour ne

Troisième Partie :

pas toujours tout dire avant les stagiaires : "une minute..." n'est pas seulement réservé aux stagiaires : le pédagogue, aux dires de certains, a commencé de le mettre en oeuvre, en se taisant pour que les autres aient le temps de trouver et de dire. Mais, quelquefois, la peur est trop grande -il faudrait s'interroger sur les causes- et le bridging est abandonné : "les finalités étaient trop grandes, l'animation n'était pas à la hauteur, la préparation n'était pas assez poussée" (ENT.6). Ces trois raisons sont à la base de difficultés certaines pour un bon bridging.

Le bridging, difficile à pratiquer, n'en demeure pas moins une possibilité de travail au quotidien, dès que quelque chose a été acquis, pourquoi ne pas le conforter de suite en le ré-activant en donnant des exemples, ceci est de la responsabilité du pédagogue.

Comment le bridging est-il donc mis en jeu ?

La préparation est fondamentale : les premiers bridgings sont donnés par le médiateur, ce qui implique que celui-ci les a préparés, et ce n'est pas facile à faire. La préparation demande une attention particulière pour éviter de tomber dans l'affadissement : "quand on fait des bridgings, on redit toujours les mêmes choses, et ils s'ennuient" (ENT. 37), mais au contraire, des praticiens disent combien les bridgings sont d'autant plus aisés que leur stock va en s'améliorant : "les bridgings, il faut les inventer avant, dans le feu de l'action, tu n'improvises pas, et tu ne seras pas bon" (ENT. 1). Les préparations sont la garantie d'un travail cohérent pour

Troisième Partie :

les stagiaires et pour le médiateur, pourquoi ne pas essayer de les conduire avec constance pour les améliorer continuellement.

Ce mode de travail est délicat par manque d'habitude. Transférer n'est pas simple, car chacun est enfermé dans un système dont il est difficile de sortir, depuis l'enfance, le modèle de fonctionnement n'aide guère à faire ce travail. Pourtant, le bridging est la clef de voûte accompagnant la métacognition, comment, sans le bridging, prouver que la compréhension est faite et que les aspects techniques sont transférables ailleurs en les exploitant pour les adapter, même dans des champs personnels.

Il ne faut pas se laisser enfermer dans des difficultés qui peuvent devenir capitales. Le nombre des stagiaires peut poser des difficultés : trop peu de personnes ne donne pas beaucoup de bridgings, mais, au contraire, cinquante personnes en formation n'est pas plus intéressant, il est plus passionnant que le groupe soit hétérogène pour augmenter les possibilités d'échanges et de brassage des idées, un groupe homogène est limitateur, les exemples qui viendront s'origineront dans les mêmes domaines, la variété est plus bénéfique pour tous.

La sollicitation des bridgings facilite l'expression de la vérité de l'enseigné et non celle de l'enseignant, le médiateur, par la pertinence de ses interventions, par

Troisième Partie :

ses encouragements, achemine la personne vers d'autres champs où elle peut continuer de créer son savoir : elle passe d'une situation d'acteur à une position d'auteur de son savoir, d'une situation exogène d'apprentissage à une situation endogène. Le bridging est la façon de ne pas imposer aux stagiaires, ce n'est pas de la maïeutique, mais un travail efficace dans des champs où ils peuvent se réaliser ; ce moment est à haut risque et demande une grande vigilance de la part du médiateur : les capacités à... sont transformées en compétences, le stagiaire acquiert des capacités, leur transformation, leur cristallisation est accomplie par le jeu du bridging : la ré-utilisation en est la preuve. Le bridging, ainsi conçu, n'est pas seulement redite, mais libération d'exemples que l'exploitation enrichira de divers éléments de savoirs antérieurs. La parole du médiateur, en de tels moments, requiert une qualité de sollicitation, gage d'une réussite la plus parfaite possible.

Mais à quoi sert le bridging ?

Pour les interviewés, le bridging est un temps de travail extrêmement important qui leur permet d'aborder des problèmes techniques ou personnels par une sollicitation constante qui autorise une ouverture du champ mental des personnes. Une ultime vérification permet de passer, ensuite, à la généralisation.

C'est un lien possible entre passé, présent, futur.

Le bridging est un moyen pour réapprendre à gérer le passé, professionnel ou personnel, pour le réactualiser en le questionnant au travers des bridgings : la gestion du passé, la verbalisation font découvrir des éléments que les stagiaires peuvent transférer dans l'avenir : "surtout pour les handicapés, le travail sur le passé est capital, tant qu'ils disent "j'étais.." sans tirer les points importants pour l'avenir, il n'y a pas de progrès" (ENT. 41). L'avenir peut être préparé par le pédagogue qui sait les difficultés de sa progression didactique, il peut donc anticiper les passages délicats par une préparation et un entraînement des concepts qui seront utiles pour franchir cet obstacle futur. Le bridging demande d'avoir recours à la mémoire, c'est un temps où les stagiaires peuvent dire des choses, même professionnelles, qu'ils n'auraient jamais dites autrement. C'est une sorte de ré-appropriation de l'ailleurs, soit le passé, soit le futur, dans le présent, "en réorganisant peut-être des morceaux qui n'avaient jamais été collés entre eux" (ENT. 14), pour une fois, quelque chose de nouveau peut être créé par le stagiaire lui-même. Par ce type de travail, le pédagogue ancre des objectifs qui seront transférés dans d'autres domaines.

Troisième Partie :

C'est la possibilité d'ouverture de champs nouveaux : la culture peut s'implanter.

Si des bridgings sont réalisés, si l'exploitation est conduite de façon dynamique, spontanément, les stagiaires vont vers d'autres champs qui leur feront acquérir cette culture demandée par les entreprises : "même si c'est compliqué, la qualité de l'écoute suffit à prouver qu'ils essaient de comprendre ce que l'autre dit, et, parfois, les mots d'une autre culture ne sont pas simples à comprendre" (ENT.1). La culture des stagiaires demande à être confortée, développée, pourquoi ne pas utiliser les savoirs des autres pour les mettre à la disposition de tous ?

Le médiateur s'efforce, également, de faire travailler dans la transcendance : l'exemple donné est adapté à une situation, mais le travail d'exploitation déplace, de suite, le débat, pour aller vers un ailleurs que chacun devra découvrir c'est bien là un développement dont le schéma pourrait être hélicoïdal dans le temps, chaque bridging apportant son lot de nouveaux sujets à creuser ; ces apports, faits par les stagiaires, démontrent leurs compétences : ils sont capables d'amener des exemples même en dehors des champs de la formation professionnelle, en prouvant qu'ils savent ré-utiliser, et cela est "bien plus fort que la remise à niveau : des êtres sont capables de se lancer dans des discussions que leur niveau scolaire ou culturel de

Troisième Partie :

base pouvait laisser croire impossible" (ENT. 19). Les stagiaires ont de bonnes raisons d'essayer d'ouvrir, pour l'accroître leur champ mental, "leur richesse personnelle serait bien une bonne carte de visite pour entrer en entreprise" (ENT. 40).

Le bridging réduit l'écart entre les apprentissages nouveaux et la mémoire complexe. En utilisant les souvenirs stockés en celle-ci et en les présentant modifiés, tenant compte des nouveautés apprises, le bridging est l'écho verbalisé de l'impact des savoirs nouveaux sur la mémoire complexe. La présentation, l'exploitation des bridgings permettent la découverte de la loi, de la règle, et la pratique immédiate de celles-ci pour créer des exemples et des situations inédits, aide à la généralisation.

Passer d'un savoir déclaratif (connaissance immédiate) à un savoir généralisé par un principe ré-utilisable en d'autres circonstances facilite l'adaptativité de la personne à d'autres situations, ce n'est plus une chose apprise pour une chose à faire, mais une chose apprise pour un ensemble de choses à traiter. Le bridging est une méthode de généralisation qui n'est pas tellement en vogue, le système classique ne demande pas de se soucier du transfert, mais d'enseigner des savoirs. Ainsi, la vérification se faisait sur un mode situation A' créé par rapport à A, au contraire, le P.E.I. demande de créer une

Troisième Partie :

situation B par rapport à A : pour régler ce problème, le stagiaire est obligé d'aller chercher dans sa mémoire complexe les structures qu'il réorganisera en processus pour réaliser la tâche : il sera obligé de faire un pont entre différents éléments.

Le pédagogue valide en écoutant ce que dit le stagiaire.

Celui-ci est donc transformé par son apprentissage, il devient autre dans son savoir, dans son existence, ses connaissances sont validées, il se crée lui-même en réalisant des bridgings, et, selon le principe de la cohésivité de la personne, il est globalement modifié : "certains ont bien compris et donnent des exemples dans tous les domaines, c'est une bonne façon pour eux de manifester qu'ils ont bien maîtrisé" (ENT. 18). Les stagiaires, à ce moment, pratiquent une sorte de décentration d'eux-mêmes vu la richesse de ce qu'ils énoncent : l'échange qui suit, au cours de l'exploitation, les sort, si besoin est, de leur solitude, pour quelques uns cette démarche est une possibilité d'expression ignorée jusqu'à ce moment. "Le bridging, c'est laisser l'autre mettre des mots dans des thèmes importants pour lui, c'est un moment d'émotion parfois intense, car il crée" (ENT. 7), il est normal, parfois, qu'il ait peur et qu'il n'ose pas, le médiateur sait agir pour rendre cela possible.

Troisième Partie :

Le bridging demeure, pour le moniteur, le moyen immédiat de vérifier les apprentissages qu'il vient de proposer : si le stagiaire est capable de le ré-utiliser dans un contexte différent par le bridging, sans doute sera-t-il capable de le refaire de nouveau en d'autres circonstances à venir. Vérification pour l'un de la qualité de son travail, le bridging est validation de ses acquis pour l'autre : le pédagogue valide de suite en temps réel, ce qui, pour le stagiaire, est très utile pour réorienter son travail si nécessaire ; ce mode de fonctionnement, pratiqué au cours des séquences de P.E.I. peut tout aussi bien être conduit à partir des travaux d'atelier, en facilitant le franchissement plus ou moins rapide des objectifs intermédiaires qu'a introduits le pédagogue.

Sous forme de définitions, nous pourrions dire que le bridging est la capacité qu'a une personne de prouver non seulement qu'elle sait, mais qu'elle est capable d'utiliser ce savoir ; il nous semble que le bridging suit l'état d'équilibre atteint après assimilation-accommodation : un pont est jeté vers... ce n'est plus un état stable, mais un nouveau départ manifesté par un exemple ; le bridging est aussi l'appropriation d'une possibilité de transférer (utilisation sous d'autres modalités par exemple) en d'autres champs, en plus de celui où la tâche est exécutée, les acquis du apprendre à apprendre, en démontrant la malléabilité qui autorise de changer de champ sans retenue ; le bridging est aussi la

Troisième Partie :

manifestation d'une généralisation réussie permettant de traverser des domaines ignorés jusque là.

La formation à cet outil qu'est le P.E.I. leur a fourni l'occasion de découvrir un sous-ensemble théorique et pratique intéressant pour un travail pédagogique. L'insight est ce moment où la personne prend conscience du comment elle fonctionne devant telle ou telle situation, elle découvre les opérations mentales qu'elle met en jeu en un enchaînement pour arriver au but. Pour cela, la verbalisation est abondamment utilisée à différents moments de la pratique du P.E.I., elle facilite la clarification, l'explication et, chez l'autre, l'écoute. Reuven FEUERSTEIN aurait pu en rester là, se contentant de cet état de savoir déclaratif : il sait. Or, il nous propose d'aller plus loin, de vérifier immédiatement ce savoir, en le faisant utiliser de suite en donnant des exemples personnels dans des registres différents : l'apprenant ne peut faire semblant d'avoir compris, ce ne peut être un apprentissage au hasard, car le stagiaire est invité à continuer sa réflexion par les exemples, les siens et ceux des autres. Le pédagogue joue un rôle très important, c'est lui qui conduit les bridgings, qui les fait exploiter, qui valide le savoir de l'autre, qui gère les situations délicates d'expression des bridgings.

Cet ensemble insight, verbalisation, bridging, en fonctionnant de façon très imbriquée, est un outil dont

Troisième Partie :

le pédagogue aurait tort de se priver dans son travail, c'est, du moins, ce qu'ont compris, pour l'avoir pratiqué, ceux qui se sont formés au P.E.I..

323 - L'approche holistique.

L'approche, faite au travers de l'outil P.E.I., est dite holistique, ou globale, d'après le principe fondamental que Reuven FEUERSTEIN développe dans le L.P.A.D. selon lequel, au nom de la cohésivité de la personne, dès qu'une partie est changée, tout est changé. Ce fondement théorique, mis en oeuvre dans un système comme l'A.F.P.A., pose des problèmes à l'A.F.P.A. elle-même, au pédagogue, en proposant tout un système de réflexions qui devient questionnant de par son existence même. Les modifications qui en découleraient demanderaient la mise en place d'évolutions ou d'innovations que l'association supporterait difficilement.

L'A.F.P.A. développe un discours technique où la personne n'apparaît qu'assez peu si ce n'est comme apprenant. Jusqu'à maintenant, l'A.F.P.A., et contrairement à ce que propose l'approche holistique, n'a pas proposé de discours institutionnel sur la compréhension de l'homme

Troisième Partie :

dans son système : le discours se rapporte à l'homme qui apprend, mais pas à l'homme en tant qu'être, peu ou pas de propos sur les stagiaires ou sur les candidats en d'autres termes que formatifs.

Pourtant, dans les commandes actuelles, de plus en plus, il est demandé de prendre des personnes en situation fragilisée, qui viennent d'ailleurs : si l'A.F.P.A. constitue pour elles la dernière chance, elles souhaitent y être écoutées encore plus qu'ailleurs, à ce titre, les services de psychologie du travail développent une approche où est bien sous-jacent un discours sur la personne, mais celui-ci n'est pas assez prégnant sur tout l'établissement. Ainsi, dès qu'il est entré à l'A.F.P.A., le candidat devient stagiaire et perd, presque, toute autre appellation.

De même, une telle approche questionne le système de formation dans la mesure où, en bâtissant de nouvelles relations avec des hommes, les exigences ne peuvent plus être organisées de la même façon : un examen de fin de stage traditionnel et ce même examen pour un stagiaire engagé dans une démarche d'éducabilité ne peut plus être le même : le pédagogue ne peut, pendant plusieurs mois, être un enseignant attentif, coopérant, dialoguant, etc, et, annoncer un vendredi soir que le lundi suivant il prend une attitude d'examineur vérificateur appliquant des normes complètement différentes.

Troisième Partie :

Le pédagogue se trouve donc, également, modifié.

Il est lui aussi holistique : "comment veux-tu que je sois médiateur pendant trois mois et vérificateur dans un sens mesquin du terme pendant une semaine : je dois rester le même en recherchant un moyen de vérifier comme je dois le faire, mais en m'adressant à des hommes qui sont en formation" (ENT. 42).

Il ne peut, c'est vrai, y avoir le pédagogue du P.E.I. et le pédagogue du technique, **il est unique** : "est-ce que je peux me considérer en tranche, ce sont des adultes qui sont des êtres globalement comme ils sont, je dois être de même, ce qui veut dire que je me présente toujours de la même façon, sans attitude qui change en fonction des jours (ENT. 32).

De la même façon, il n'y a pas d'apports de ceci et de cela ; "on fait du dessin, mais pas du dessin pour du dessin, du dessin parce que la profession en demande pour telles et telles raisons, c'est bien de l'intentionnalité-réciprocité" (ENT. 2).

"Pour le pédagogue, le P.E.I. est un des derniers moyens de prouver qu'il croit en la personne" (ENT. 12) et c'est difficile à vivre, car, prendre le simple apprentissage en compte est relativement facile, mais prendre la vie complète est bien plus exigeant et il serait bien plus simple de rester en deça de la globalité : "mais pourquoi vouloir vous occuper de tout cela, faites votre travail et pour le reste, ils se débrouillent très bien" (ENT. 2). Des pédagogues préfèrent travailler dans

Troisième Partie :

une approche globale en s'habituant à des stagiaires qui apparaissent nouveaux, par les questions qu'ils posent ou par leur attitude à rechercher l'information. Pour beaucoup, c'est un changement qui demande d'acquérir des bases solides pour comprendre l'ensemble de la personne et non plus seulement le plan professionnel, heureusement que beaucoup de pédagogues et de psychologues n'ont pas attendu pour travailler de cette manière.

Une démarche personnelle leur est indispensable pour mieux cerner les problèmes des stagiaires : "c'est vrai qu'ayant fait un petit tour dans la compréhension de mes mécanismes, je me suis rendu compte de choses, et je suis bien plus attentif aux autres, pas seulement à mes stagiaires d'ailleurs" (ENT. 33). Cette démarche personnelle est bien plus favorisée dans un outil comme le P.E.I. que dans les A.R.L. : "dans les A.R.L., j'assiste un peu à ce qui se passe, tandis qu'avec le P.E.I., j'engage un travail avec une personne à qui j'annonce des finalités pour elle-même, je me sens drôlement plus engagé" (ENT. 32). La participation du pédagogue fait suite à un engagement de sa part sur sa propre formation, puis sur sa propre personne, il sait de quoi l'autre est capable pour l'avoir vécu lui-même, blocage, difficultés diverses, incompréhension des consignes, etc... La compréhension par ricochet permet d'être plus attentif aux problèmes des stagiaires.

Troisième Partie :

Il n'est pas possible de recevoir un stagiaire dans une démarche holistique, sans un discours support de la théorie et sans remise en question de l'ensemble du dispositif, sinon des points de friction apparaîtront rapidement entre stagiaire, association et pédagogue, surtout s'il est lui-même dans une démarche holistique, acceptant de se remettre en cause dans un système qui ne le tolère pas forcément.

Mais qu'apporte donc cette approche holistique ?

Faciliter la cohérence des enseignements, par une approche holistique, favorise l'élargissement du champ mental, alors que, du fait de la spécialisation constante, les savoirs sont de plus en plus séparés, atomisés, il importe que les enseignements ne fassent des analphabètes de tout ce qui n'est pas enseigné dans le stage que suit une personne : si la technique est la raison des sessions de formation, le corps, la vie des entreprises, l'expression, la communication ne doivent pas être oubliés pour autant. Parce qu'il autorise des bridgings, le P.E.I. permet une telle approche ; les champs annexes du stagiaire seront sollicités et, de ce fait, intégrés, dans la vie globale de celui-ci. Si le stagiaire comprend que les savoir-faire et les savoir-être ne sont pas réservés aux seuls temps de la formation, mais qu'il peut, immédiatement, les étendre ailleurs, il ancrera mieux les processus d'apprentissage.

"La formation s'écrit, alors, avec un grand F. car, elle sera globale et la personne est capable de progresser dans des domaines que nous laissons de côté avant" (ENT. 36). Le pédagogue pratique avec une philosophie de l'individu, où la responsabilité et la créativité sont valorisées et prises en compte, le simple enseignement prend une autre dimension.

Les pousser à comprendre, à rechercher, à analyser, c'est les aider à généraliser dans l'ensemble de leurs connaissances les acquis des objectifs intermédiaires que le médiateur place dans chaque tâche : l'augmentation d'efficience se trouvera, elle aussi, généralisée et surtout étendue à d'autres domaines.

"Ecouter, accueillir, c'est ne pas poser de limites à l'autre, c'est l'accepter, même si l'on sait qu'il va nous faire déborder notre temps de travail" (ENT. 1), et, de plus, les thèmes abordés seront hors des normes habituellement reconnues comme acceptables dans les échanges au sein d'un stage, à cause des contraintes limitatrices posées arbitrairement. La communication reste la manifestation de l'approche holistique : faire exprimer, c'est prendre un risque, le pédagogue est-il prêt à le prendre pour exploiter ce qui est dit spontanément, même s'il doit veiller à ne pas se laisser déborder.

"L'approche holistique réintroduit l'affectif, moteur de l'impulsion de chaque être" (ENT. 36). Même si nous vivons dans un monde où les derniers sursauts du

Troisième Partie :

taylorisme sont manifestes, la gestion ensemble du cognitif et de l'affectif fait que l'être entier se sent considéré, et si les difficultés cognitives ont, de tout temps, été prises en compte d'une façon pas toujours très adaptée il est vrai, avec le P.E.I., l'affectif, l'émotion peuvent être considérés, si le médiateur accepte, parce qu'il se sent la capacité de le faire.

L'humain est un tout et "pour la première fois en 83, j'ai entendu parler d'autre chose que du social et du technique dans l'A.F.P.A., c'est à dire que je ne m'adresse pas qu'à une tranche de la personne mais à toute la personnalité" (ENT.7). Le stagiaire est, alors un tout, affectif, cognitif, fonctionnant ensemble : il n'y a pas développement de l'un au détriment de l'autre, car il se créerait un déséquilibre que le stagiaire paierait un jour ou l'autre.

L'approche holistique est, non pas nouvelle, mais facilitatrice d'un travail où l'individu n'est plus pris comme une juxtaposition de secteurs différents à traiter séparément, mais dans une approche globale où tout est considéré à sa juste valeur et à sa juste place ; l'outil P.E.I. permet au médiateur de ne plus ignorer des champs entiers de chaque stagiaire qu'il reçoit.

324 - Un binôme met le P.E.I. en oeuvre.

La mise en oeuvre de l'outil demande, si les consignes de départ sont respectées, d'être faite par un binôme, un pédagogue et un psychologue du travail, pour travailler dans une dynamique psycho-pédagogique indispensable à une bonne exploitation auprès des stagiaires. Cette nécessité, demandée par ceux qui ont introduit le P.E.I. à l'A.F.P.A., est une nouveauté, car, jusqu'à cette date, aucune collaboration de ce type n'existait à l'A.F.P.A., même au moment de la séquentielle, dans ses premières applications, le psychologue du travail jouant une fonction qui ne recouvrait pas tant la fonction co-animation d'enseignement. Le binôme ne se crée pas au hasard, même si, parfois, le système pense qu'il suffit de... Le binôme, pour vivre, doit se définir ses fonctions, comment met-il en jeu cette psycho-pédagogie d'où il tire son nom ? Les agents expriment tous des satisfactions de ce mode de fonctionnement, même si beaucoup de difficultés demeurent dans la pratique : ce n'est pas aisé de fonctionner à deux.

Un binôme ne se décrète pas.

"En fait, je m'aperçois que j'ai choisi celui avec lequel j'ai le plus d'affinités naturelles" (ENT. 3). Une telle attitude est compréhensible dans la mesure où le travail est difficile, mieux vaut être assuré d'un point de départ le plus favorable possible, bien sûr, institutionnellement, cette décision locale prise en dehors pratiquement de la hiérarchie pose quelques menues difficultés! Mais un binôme, né de l'aigreur d'une décision venant du haut, aurait-il des chances de pouvoir collaborer : "quelqu'un avec lequel j'aie des atomes crochus, une approche commune, un certain style de relation avec les stagiaires, alors, oui, sinon..." (ENT. 12).

Dans la mise en oeuvre, la difficulté apparaît aussi : "comment travailler sérieusement avec quelqu'un qui n'est pas formé, ce sera claudiquant et les stagiaires le remarqueront très rapidement pour savoir bien l'exploiter" (ENT. 9). Même si les deux parties sont partantes, le mode de travail demande un long apprentissage : "co-animer n'est pas au bout de la circulaire qui crée cette nouvelle donne" (ENT. 23). Le temps, la durée sont deux facteurs indispensables à la bonne marche de ce binôme ; de plus, l'activité est le garant de la dynamique de celui-ci : "une équipe soudée, mais c'est vrai partout, réussit là où l'autre échoue" (ENT. 2). Sans doute est-ce pour cela que les binômes qui n'ont pas animé de suite, n'ont presque jamais pratiqué, au moment des interviews.

Troisième Partie :

Le binôme est à la limite de ce que peut supporter l'association, lui est-il possible d'accepter que des agents se choisissent pour pratiquer un outil issu d'une théorie que l'appareil ne connaît pas. Avec cette attitude audacieuse, les binômes existent : un psychologue du travail et un moniteur agissant en interaction, en interdépendance, maîtrisant assez de connaissances pour faire vivre ensemble les raisonnements et les apports de technique ; la mise en oeuvre de l'outil a renforcé ce rôle ou l'a créé.

Le binôme facilite la mise en route de la psychopédagogie.

Adhérer à deux, pour élaborer un regard unique à partir de deux points de vue, est plus difficile que seul, car il est nécessaire d'accepter l'autre en plus de l'adhésion à un ensemble commun, même si les points de vue et les analyses se rapprochent, mais, "avec un même outil, avec une même théorie, on parle la même langue, c'est parler, encore, d'une même réalité" (ENT. 7). L'outil est au milieu et facilite la communication, pour que tous ceux qui le veulent aillent dans le même sens, dans le bon sens.

Un seul regard, venant de deux médiateurs, peut être porté sur des tâches différentes, sur un sujet apprenant en se centrant sur l'exécution d'une tâche et sur ses

Troisième Partie :

objectifs intermédiaires, ce regard unique, élaboré par la discussion, résulte du regard du moniteur, toujours présent dans le groupe et de celui du psychologue du travail ne passant que quelques heures par semaine auprès des stagiaires ; ce regard permet de parler autrement des personnes : les représentations sont changées, des réalisations autres sont possibles. C'est par ce regard, que les échanges, les discussions à propos de cet autre qu'est le stagiaire sont modifiées : "on ne parle plus du stagiaire, mais au stagiaire" (ENT.13), c'est une seule et même finalité, née de deux analyses, mais il y a unicité dans la présentation au stagiaire, ce front commun est, sans doute, la base de la cohérence de ce binôme face à des personnes en formation, c'est, aussi, l'aspect novateur de cette idée de binôme.

Auparavant, les deux protagonistes n'avaient pas grand chose à se dire : ils étaient dans deux logiques qui se recoupaient très peu et qui se heurtaient, parfois, au moment des décisions d'affectation, par exemple ; le psychologue du travail était appelé quand une décision devait être prise concernant un stagiaire, c'était la mission de psychologue pompier que nous avons déjà signalée, dans une immédiateté qui ne laissait guère de possibilité de négociation. Actuellement, le psychologue du travail intervient avec d'autres missions auprès des pédagogues, ce qui laisse l'ambiguïté de ce binôme : cer-

Troisième Partie :

tains voient, encore, le psychologue du travail venir au secours du moniteur, pour réguler une situation, alors qu'avec le P.E.I., il apporte sa collaboration dans des domaines variés. L'ambiguïté demeure jusqu'à redéfinir des rôles nouveaux.

Ce binôme pourrait mettre en oeuvre sa propre psychopédagogie, car chacun doit définir, son rôle, sa fonction, l'outil est exigeant sur ce champ ; une certaine cohérence, pourtant, serait la bienvenue au sein d'un organisme comme l'A.F.P.A., présentant les effets de la psychopédagogie auprès de ses stagiaires. Chaque membre du binôme, de par ce travail en commun, se trouve modifié ne serait-ce que par la pratique d'un outil, surtout quand il s'agit du P.E.I., il n'y a plus celui qui sait (le psychologue) et celui qui fait (le moniteur)

Mais, une relation nouvelle s'instaure : le binôme autorise la communication entre moniteur et psychologue du travail, au cours de temps d'échange, pour structurer leurs travaux, l'outil est là comme un référent pour aider à se mieux comprendre à propos du stagiaire ou d'aspects plus techniques. C'est un échange où le psychologue élabore avec le moniteur et ce n'est pas nécessairement aisé. Cette relation évite la réduction appauvrissante d'un outil vers un aspect mécaniciste, tant il est

Troisième Partie :

rapide de se laisser aller à la routine et de transformer l'outil en moyen d'apprendre soit des matières académiques (calcul, français) soit des contenus techniques (essai de transformation de l'outil en P.E.I. électricité, électronique, etc...)

L'efficacité est immédiate au sein du binôme : par la mise en oeuvre, il démultiplie la relation pédagogique par la qualité de la relation des deux médiateurs : le stagiaire devient objet d'une attention préparée au travers des pages retenues pour la séquence P.E.I. ; la relation amène un feed-back immédiat pour chacun des médiateurs, c'est un retour sur investissement quand le médiateur, par les réactions de son collègue ou par les questions posées, connaît l'analyse de ses interventions : il lui est plus facile de se voir fonctionner au niveau du stagiaire et à son propre niveau. Un binôme ne fonctionne bien que si un contrat est passé entre les deux médiateurs et pour eux-mêmes et pour l'autre, cet accord est la matérialisation de la complémentarité des membres du binôme.

Ce double regard, "c'est bien un double regard, car je ne peux avoir une double vue, du moins maintenant, car mon expérience est insuffisante" (ENT. 15), amène une analyse différente, et permet de prendre de la hauteur, de la distance, mais avec un

Troisième Partie :

langage commun qui donne un cadre auquel les deux adhèrent dans la forme et dans le fond (la modifiabilité cognitive de l'autre). Le binôme tel que voulu par les initiateurs du P.E.I. au sein de l'A.F.P.A. offre cette possibilité de mise en oeuvre commune au moniteur et au psychologue du travail.

Travailler dans une dynamique psycho-pédagogique à deux, donne la possibilité à un des membres de se situer comme observateur pour remettre les choses à leur juste place, de se confronter, avant des prises de décision sur des objectifs : "quand on travaille à deux, ce n'est plus une minute, on réfléchit, mais deux minutes, on réfléchit" (ENT. 13), ce qui permet de mieux préparer la découverte, par le stagiaire, de sa modifiabilité, de voir, en cours de séance, les progrès, et, surtout, de se voir faisant au moment de l'animation : ce binôme est un moyen de travail vers le stagiaire, vers le moniteur et le psychologue du travail.

La mise en oeuvre est plus performante par la préparation que fait le binôme : choix des objectifs à partir de la tâche proposée en fonctions des groupes, des personnes, de leur rythme différent, après une analyse qui permet de sortir de l'instinctif ou de l'application rigoureuse. Le P.E.I. demande de telles préparations, pour éviter les dérives affadissantes, parfois sollicitées par des

Troisième Partie :

contraintes administratives ou institutionnelles qui verrouillent, alors, les médiateurs dans des propositions qui ne sont plus tellement la mise en oeuvre du P.E.I.. La richesse de la préparation, de l'animation, la collaboration qui s'installe, multiplient la pertinence des séquences et l'efficacité auprès des stagiaires : "nous voyons bien que plus nous avons bien préparé, plus la séance tourne bien, de même, plus nous avons nous-même de bridgings, plus ils en ont" (ENT.19), au moins pour le début de la pratique du P.E.I., le binôme s'avère un excellent moyen de travail, avantageux pour les trois parties, moniteur, psychologue du travail et stagiaire.

L'apport du P.E.I. est, pour le binôme, facilitateur pour croiser les possibles de la personne et ceux de l'association, pour répondre aux attentes et réduire l'écart entre ce qu'est la personne et ce que la société attend d'elle, en lui fournissant les objets à investir pour les transformer en compétences, après la reconnaissance de ses capacités, pour en tirer le maximum pour elle-même. L'intérêt du binôme est qu'il fonctionne à un niveau proche de la personne et facilite les retours, et les croisements des exigences de chacun : "le binôme, c'est une déclinaison locale de la pédagogie, et le P.E.I. est un sacré moyen pour faire cela, car, moi, j'y suis actif et je deviens auteur de ce que je fais, à condition que j'aie bien défini des choses avant, un objectif, par

Troisième Partie :

exemple, pas forcément celui de la formation technique, mais un autre qui est complémentaire ou antérieur à celui-ci" (ENT. 12).

La mise en oeuvre par un binôme pose beaucoup de questions institutionnelles (temps, disponibilité), nous les avons déjà signifiées auparavant, mais elle apporte aussi une extraordinaire possibilité de réflexion entre deux personnes pour rendre bien plus efficaces leurs diverses analyses et interventions auprès des stagiaires : l'outil, pour cela, est une aide efficace que les agents de l'A.F.P.A. ont découvert par leur pratique d'une psycho-pédagogie, il ne faudrait pas croire, cependant, que tout soit clair, mais la collaboration apporte de nombreux avantages, inconnus jusqu'alors, si nous croyons ce que disent les interviewés.

Ce binôme est donc le lieu de la psycho-pédagogie, un moyen de travailler, par la création de liens forts entre moniteur et psychologue, pour renvoyer deux images à un adulte qui se construit, c'est bien un défi que de se mettre à contre-courant des situations d'échec où sont les stagiaires et, pour assumer, au mieux, cette situation, être deux n'est pas un luxe, même si l'outil aide bien.

Le travail en commun amène de sérieux avantages.
La rencontre de deux personnes, les discussions qui s'en

Troisième Partie :

suivent, amènent la remise en cause des deux, ou alors, il n'y a pas discussion ; par contre, l'échange, la collaboration sont sécurisants, la solitude est dépassée, et la routine évitée par un appui mutuel de chacun : le binôme est un engagement dans un fonctionnement pédagogique original satisfaisant pour les médiateurs.

Accepter d'écouter l'analyse de l'autre, de son collègue est, déjà, une amorce de remise en cause, pour mieux comprendre "cette régression que tout pédagogue connaît bien pour lui-même quand il se penche sur sa façon de travailler" (ENT. 7) ; cet échange doit se faire quelque part (disparition de ces temps et lieux dans l'A.F.P.A.), le binôme offre cette possibilité. Mais c'est, en plus, s'approfondir que d'écouter l'autre parler de soi, l'autre voit mieux et peut formuler des points qui, jamais, n'auraient été abordés ; sans un parfait accord cette situation peut devenir conflictuelle entre celui qui voit et qui sait et celui qui est dans la pratique, et, de fait, la collaboration pédagogue-psychologue est plus que délicate sur ce sujet, tout comme le contrôle fait par les professeurs de l'A.F.P.A. auprès de moniteurs était mal perçu quand il se faisait dans les conditions de contrôle pur et dur. Par contre, une discussion, sur un plan d'égalité, est source d'ouverture d'esprit et de souplesse pour chacune des parties ; cette remise en cause n'est pas simple mais

Troisième Partie :

deux personnes qui s'engagent dans cette dynamique en tirent de grands bénéfices personnels.

La mise en oeuvre commune du P.E.I. favorise la connaissance, la compréhension de ce que fait l'autre, de qui est l'autre : "il est temps que les deux piliers de l'A.F.P.A., les moniteurs et les psychologues du travail se rencontrent et sachent le travail que fait l'autre" (ENT. 30). Se connaître c'est savoir les supports que chacun met en jeu en travaillant, les concepts porteurs de son activité professionnelle, à partir de là, il y aura échange et découverte. "J'ai découvert un psychologue hors de son bureau, faisant, avec difficulté, autre chose que de la sélection" (ENT. 3) et rien que cela, c'est déjà parler de soi, : "le binôme est un enrichissement mutuel, tu parles drôlement de toi quand tu animes, et tu découvres l'autre" (ENT. 11).

La parole, l'échange sont deux moyens de lutter contre la simplification réductrice de chacun dans une fonction limitée, d'où il ne peut se sortir, et le mode de fonctionnement du binôme, de par l'alternance qui peut s'y pratiquer, permet cette connaissance nécessaire à une co-animation souhaitable pour les stagiaires.

La simple présence de l'autre, à côté de soi, est rassurante, "vais-je trop vite, trop lentement ? elle voit, elle est mon aide" (ENT. 6). Cette présence facilite l'expression des difficultés, c'est un moyen de dialogue qui doit, en

Troisième Partie :

outre, être réciproque, ce n'est pas toujours le moniteur qui exprime ses difficultés, même s'il est au contact des stagiaires en permanence. Dans les différents interviews, les difficultés apparaissent à ce niveau : dans la présentation du P.E.I., au tout début, le psychologue était celui qui venait aider, pour comprendre et aiguiller le travail réalisé par le pédagogue. Si telle est la situation, il n'y a pas ré-assurance de la part des pédagogues, mais peur implicite de celui qui vient, ce n'est plus un binôme. Etre rassurant, c'est bien pouvoir compter l'un sur l'autre dans une dimension d'égalité entre les parties, le binôme peut jouer ce rôle, à condition de définir les notions d'inégalité et d'égalité dans le binôme lui-même, celui-ci étant le résultat de la somme ou de la différence des deux termes : le mythe de l'équipe une, solide et unie n'a pas fini de rôder dans les têtes des praticiens et des penseurs tant elle est sans doute impossible à mettre en oeuvre.

Le pédagogue de l'A.F.P.A. est une personne qui travaille seule, or, avec le P.E.I., avec un travail en binôme, cette manière de fonctionner est terminée : le binôme est l'anti-solo : "faire du P.E.I. seul est une sale mouise, c'est jouer à l'apprenti sorcier" (ENT.6). Les pédagogues, plus que les psychologues, souhaitent travailler à plusieurs pour éviter de s'user très vite dans leurs savoirs et leurs modes de mise en oeuvre. Combien de formés au P.E.I.

Troisième Partie :

n'ont pas pratiqué parce que l'autre membre du binôme n'a pu mettre en oeuvre au moment opportun! La fréquentation d'un autre est en soi formatrice : "à deux, on s'autoforme dans la confrontation même, à chaque fois que l'un est fatigué, il y a l'autre qui pousse un peu, qui analyse différemment et c'est reparti" (ENT.32). Le binôme joue, à ce niveau, un rôle extrêmement important pour renforcer ; en ces moments où les pédagogues reçoivent des publics de plus en plus délicats à traiter, le binôme prend toute sa signification dans la pratique à partir d'un outil comme le P.E.I. qui permet d'alterner l'animation, ce n'est pas l'un ou l'autre, mais réellement l'un et l'autre qui peuvent animer, or, comme nous le faisons remarquer plus haut, ceci n'a pas été complètement défini lors de la présentation du P.E.I. et a été source d'incompréhension au niveau des praticiens dans certains binômes où l'un agit, met en oeuvre, l'autre regarde : il faut, alors, re-définir la place de chacun et surtout, en clair, la place du psychologue du travail, car il risque fort d'être considéré comme un voyeur par les stagiaires qui ne comprennent pas pourquoi l'un travaille et non l'autre. Il ne peut, dans ce cas, y avoir de réconfort, de soutien dans les difficultés rencontrées, il n'y a pas cette connivence qui fait qu'un binôme sait fonctionner en s'inventant sa stratégie et non en l'appliquant d'une quelconque circulaire. Il y a fort à parier que l'usure de l'un des deux médiateurs, dans un tel mode de fonctionnement, sera très rapide.

Troisième Partie :

Les membres d'un même binôme doivent apprendre à s'épauler. "A deux, il y a moins de risque de se tromper, sur le chemin à suivre, et c'est un enrichissement personnel que de comprendre l'autre" (ENT.18). Pour cela la co-animation est bien le fruit d'un travail d'équipe, de préparation où le niveau d'implication est identique de la part de chacun. Et ces habitudes vont bien plus loin que les simples préparations : dans certains binômes, un réel travail de soutien s'est instauré entre les membres, réalisant ainsi un travail qui n'est pas institutionnellement prévu, et qui, de ce fait, laisse les agents sur un manque. Se comprendre, s'épauler mettent en pratique le sentiment de partage, de coopération, et, de plus, l'un devient le garant de l'autre au sein du binôme : garant contre les dérapages possibles par manque de rigueur, garant de la survie du binôme quand l'autre est fatigué et qu'il a envie de s'arrêter. Les médiateurs puisent leurs forces dans ces échanges, ces discussions, ces pratiques que le binôme permet.

Le binôme sert aussi les médiateurs comme moyen de travail : "le regard commun, l'analyse commune proposent une seule vue de la chose, mais les stagiaires comprennent bien qu'il y a, au départ, deux personnes qui se sont mises d'accord" (ENT.7). Cette attitude est plus forte qu'un seul référent donné par une seule personne. La co-animation est, bien sûr, le temps idéal pour travailler d'une façon différente pour les membres du binôme, même si cette modalité est, parfois,

Troisième Partie :

considérée comme un luxe, elle apporte une sécurité qui a permis à beaucoup de mettre en oeuvre, ils ne l'auraient pas fait seuls, c'est ce que disent les enseignants à ce sujet. Nous remarquons ici, l'ambiguïté de la position du psychologue du travail, souvent considéré comme le meneur du P.E.I. au sein du binôme ; son temps d'intervention est, parfois, plus intense au moment de l'évaluation par exemple, mais cela n'est plus exact dans les préparations de séquences. La maximalisation de ce mode de fonctionnement permet une élaboration riche qui garantit la qualité des animations dont bénéficient les stagiaires.

La mise en oeuvre du P.E.I par un binôme est source d'avantages pour les pédagogues et les psychologues, ils peuvent pratiquer d'une façon originale le Programme d'Enrichissement Instrumental en augmentant leur efficacité et leur efficience par le fonctionnement d'un binôme. La psychopédagogie est, assurément mieux servie par deux personnes que par une seule, à condition, toutefois que les préparations aient été faites dans des de bonnes conditions, que les échanges soient authentiques, que les médiateurs se soutiennent ; des avantages, certes, sont énoncés, mais des difficultés demeurent.

Le travail en commun génère des difficultés.

Troisième Partie :

Cette mise en oeuvre, et nous l'avons déjà soupçonné précédemment, n'est pas toute simple, des difficultés demeurent principalement dans deux domaines, l'engagement des psychologues du travail et le pouvoir au sein du binôme, ce qui pourrait bien amener l'explosion pure et simple de ce binôme.

Dans l'A.F.P.A., actuellement, il est demandé beaucoup aux psychologues du travail, et, plus particulièrement, la pédagogie devient un domaine où il est leur demandé d'intervenir alors qu'il n'est pas certain que tous maîtrisent cette discipline, sauf à s'être formé personnellement ; or, le mythe du psychologue du travail, capable de réussir en pédagogie est fortement implanté, il suffit de regarder les demandes des centres de F.P.A.. Il n'est donc pas assuré que tous les psychologues acceptent de gaieté de coeur de travailler dans un binôme : "vraiment, moi, Piaget, c'était pas ma tasse de thé, et du jour au lendemain, on m'a demandé d'aller me former et d'accompagner un pédagogue pour faire de la pédagogie, c'est pas mon truc" (ENT. 23).

Dans d'autres cas, la participation au binôme est motivée par le souci vital de faire autre chose que de la sélection ; de toutes manières, les psychologues du travail doivent être partie prenante et, aux dires des enseignants, soit pour des raisons institutionnelles, soit pour des raisons personnelles, ce n'est pas toujours le cas.

Le travail en binôme exige de la part du psychologue une attention particulière dans la façon de continuer d'être psychologue en travaillant à la mise en place de péda-

Troisième Partie :

gogie ; les enseignants se plaignent de la rétention d'information que font certains de leurs collègues qui, participant aux séances d'animation, n'en retransmettent rien sous prétexte de secret professionnel : la situation n'est pas aisée à régler, mais une solution doit être trouvée, un binôme ne peut fonctionner dans le flou sur des sujets d'une telle importance, la situation se retrouve être celle des temps antérieurs où le psychologue du travail venait dans la section professionnelle pour régler un problème ou faire une orientation. Ce ne peut plus être le cas quand un travail est conduit en lien avec le pédagogue, mais l'évolution est longue à réaliser.

Le psychologue du travail n'a plus le temps d'intervenir : "le psychologue n'intervient plus, car il y a des problèmes qui nous dépassent lui et moi, le résultat : il ne vient plus, je m'entends tout seul" (ENT.2). Cette question de disponibilité est capitale, car l'absence du psychologue a entraîné des arrêts, a même fait que certains n'ont pas pratiqué du tout. Mais il faut reconnaître que le mode de demande de l'A.F.P.A. quant aux psychologues du travail n'est pas saine : "nous, tu le sais, bien, on ne nous dit pas vous faites ceci mais vous arrêtez cela, c'est toujours en plus, c'est un peu de la folie" (ENT.4). Les psychologues travaillent dans l'urgence et ne peuvent se consacrer comme il le faudrait aux simples exigences que leur pose l'association elle-même.

Pour un travail suivi, le psychologue devrait pouvoir intervenir au moins une séance sur deux, sinon, le pédagogue s'appauvrit dans la préparation et l'animation de la séance. "Et, puis, si le psychologue vient en coup de vent, c'est dangereux, car un coup de vent, ça peut devenir une tornade, dans ces cas là, il vaut mieux qu'il ne vienne pas" (ENT. 42).

Mais il demeure toujours des contradictions. Les agents ont crû à cette possibilité de travail que laissait entrevoir le binôme : ce fol espoir correspondait bien à leurs désirs fondamentaux : "ça m'a paru tellement nouveau que j'ai crû : travailler avec un autre, être suivi, un peu supervisé, si tu veux, c'était tellement neuf, et puis, tu vois, plus rien, toi, tu viens, mais rien d'organisé par l'A.F.P.A." (ENT. 32). Des agents se sont formés sans jamais avoir la possibilité de pouvoir mettre en oeuvre, pour des raisons diverses, alors que les négociations, avant de partir en stage, étaient précises. Pour tous ceux qui ont cru, le désespoir est égal à leur investissement personnel ; de telles contradictions ne servent pas le moral des agents et leur disponibilité pour une participation à une action future. Une autre contradiction est la tolérance qu'a laissé l'A.F.P.A. quant aux formations P.E.I. : les agents sont revenus et ont cherché à pratiquer l'outil, l'A.F.P.A. ne s'est pas positionnée, laissant se développer toute une approche psycho-pédagogique sans rien manifester, les critiques

Troisième Partie :

sont extrêmement sévères par rapport aux directions centrales qui n'ont rien dit : était-ce pour être dans la ligne des autres organismes de formation, était-ce par surprise, ce qui semble impensable vu les services études de ces directions. Toujours est-il que des binômes ont essayé de se lancer et qu'ils n'ont trouvé devant eux qu'indifférence et silence, certains se sont "sabordés".

La question du pouvoir n'est pas réglée au sein du binôme : qui est leader ? qui a introduit le P.E.I. ? La perception des stagiaires est intéressante à ce sujet quand ils disent que le P.E.I. est le "truc" d'untel ou d'untel, et surtout, quand ils s'arrangent pour tirer profit de l'un ou de l'autre.

La seule assurance est que le P.E.I. ne peut se mettre en oeuvre sans des stagiaires ce qui rend le pédagogue maître d'oeuvre, d'une certaine façon, ce qui fait penser à certains que le P.E.I. et sa mise en oeuvre naît du désir d'un pédagogue et non de celui d'un psychologue qui ne peut rien en faire seul. Même si le psychologue réussit à convaincre de la nécessité de cet outil, la mise en oeuvre, durant toute la semaine, ne pourra se faire que si le pédagogue est convaincu d'une utilité de cet outil...

Troisième Partie :

Dans le binôme, comme nous l'avons mentionné plus haut, le psychologue peut avoir une attitude de voyeur que pourrait traduire, par exemple, une certaine autorité au moment de la réalisation des préparations ou des animations. Plusieurs interviewés s'attachent à dire que la décision est une manipulation du psychologue à l'encontre du pédagogue. Cette relation mérite vraiment une réflexion car les collaborations diverses qui sont prévues dans l'A.F.P.A. souffrent sans doute de la même ambiguïté. Qui a peur de perdre un morceau de son pouvoir ? Le pédagogue ? Mais que peut-il perdre dans une collaboration ? Le psychologue ? Sans doute a-t-il peur de perdre une partie de son pouvoir lié aux procédures qu'il maîtrise pour sélectionner, mais est-ce suffisant pour ne pas collaborer ? "Ils (les moniteurs) ne peuvent faire du P.E.L, il y a trop de rapport à la personnalité, ils vont massacrer des stagiaires" (ENT. 48).

Le malaise existe réellement et pour trois raisons. Le binôme est un faux binôme par le statut même des participants cadre et non cadre, par le temps de présence au contact des stagiaires quelques heures et plein temps, par l'implication en cas d'échec, l'un est touché indirectement, l'autre directement. La fonction de chacun les éloigne également, si le psychologue se doit de développer une certaine idée de l'homme, le pédagogue est centré, fondamentalement, sur le technique à faire apprendre. En outre, ils ne voient les choses de la même

Troisième Partie :

façon : un stagiaire déstabilisé vu par un psychologue reste capable de réorganisation de ses modes de fonctionnement, le même stagiaire vu par le pédagogue est en échec, et il lui sera difficile de rejoindre le groupe qui continue de progresser dans les connaissances professionnelles. Ensuite, un glissement se fait dans les fonctions que souhaite exercer chacun des deux protagonistes : le pédagogue voudrait bien devenir davantage psychologue, pour comprendre immédiatement ce qui se passe dans son groupe, le psychologue, sans rien céder de son pouvoir de sélection, voudrait étendre son champ d'intervention, répondant, en cela, au souhait de l'association sans voir tous les dangers qu'une telle attitude peut amener ; ce glissement est favorisé par "l'habitude institutionnelle d'une certaine interchangeabilité" (ENT.43), selon laquelle un remplacement n'est pas un problème "pourvu qu'il y ait quelques photocopies" (ENT.43), ce même problème existe au sein du binôme, l'un pouvant faire de la pédagogie en venant de la psychologie, l'autre voulant faire de la psychologie en venant du champ professionnel. Enfin, les fonctionnements non définis au sein du binôme amènent un régime de vassalité, de dépendance qui, dans la plupart des cas, fonctionne dans le sens psychologue-pédagogue : "le pédagogue ne peut assumer l'éducabilité" (ENT.48) et se met, alors, en place, un système où le psychologue conduit les opérations, "profitant" du fait que les pédagogues ne maîtrisent pas assez les connaissances de base de leur science. Avec une

Troisième Partie :

telle relation, la confiance ne peut guère régner : "tous les deux, on devrait se faire confiance, mais c'est rare et ça ne marche pas si bien que cela, en fait, et vu de l'intérieur" (ENT. 41). La vassalité, par le pouvoir, est la question que tout binôme doit se poser : qui domine qui ? Mais il n'existe pas qu'une seule vassalité : il y a la vassalité par la compétence : qui fait quoi ? Dans ce binôme où les deux praticiens sont formés au P.E.I. pourquoi, par rapport à cet outil, y aurait-il compétence de l'un et pas de l'autre ? Les pédagogues se sous-estiment trop par rapport aux psychologues : "je n'y arrive pas aussi bien que lui, il trouve des choses que moi, je serais bien incapable de trouver" (ENT. 47), encore faudrait-il être assuré que les choses en question sont mieux que ses propositions personnelles. Le binôme, en son fonctionnement de base, est à la merci de ces questions : si elles ne sont pas réglées, si une solution originale ne leur est pas apportée, il y aura crise et c'est, il faut le reconnaître, le cas dans quelques binômes de l'A.F.P.A..

Sans réponse, le soupçon s'installe : "j'ai l'impression que c'est moi qui fais tout" (ENT. 12). Le sentiment de cette psychologue est proche de celui de l'ensemble des psychologues questionnés. Mais les moniteurs ne supportent pas davantage que les psychologues fassent de la rétention d'information ou qu'ils clament qu'ils "ont fait du P.E.I. : ils passent deux heures avec les stagiaires et c'est moi qui fais" (ENT. 35). Le soupçon est là, caché au sein de ce

Troisième Partie :

binôme : chacun n'a pas assez rapidement et clairement défini son rôle.

La déflagration ne peut tarder, elle doit avoir lieu un jour ou l'autre, pour permettre un nouvel équilibre, un binôme ne peut être figé, il va vivre au gré des adaptations successives que lui imposent les événements, les stagiaires. Tout comme le P.E.I., le binôme est en fusion, toujours recommencé, malgré les difficultés, les angoisses des pédagogues et les absences des psychologues.

La mise en oeuvre du P.E.I. est hautement délicate à réaliser par ce binôme recommandé pour toute pratique, les solutions ne sont pas toutes trouvées, les agents s'en préoccupent vivement.

La réflexion pédagogique qu'ils disent avoir trouvée s'appuie sur la mise en oeuvre de l'outil P.E.I., sur cet ensemble de pages qui soutient le travail du praticien et qui permet aux stagiaires d'acquérir, sans être mis en danger, les pré-requis indispensables à tout apprentissage, en retrouvant ou en améliorant leur malléabilité. Les pédagogues se disent satisfaits de l'usage qu'ils peuvent en faire, au vu de la diversité de situations qu'ils peuvent créer avec.

Troisième Partie :

Grâce à l'outil, ils peuvent s'assurer que le stagiaire a compris, qu'il est capable de réutiliser ce qu'il vient d'apprendre puisqu'il le prouve en verbalisant des exemples pris dans des champs différents, plus ou moins éloignés. Ce n'est plus le seul champ du savoir qui est balayé, mais la personne peut s'entraîner à utiliser ces apprentissages où elle veut. Cet outil demande une haute technicité aux praticiens, la psycho-pédagogie est une science qu'il ne maîtrise pas forcément, aussi le binôme est là, d'une aide précieuse, même si des difficultés demeurent : les agents, sans compter sur l'A.F.P.A., doivent être capables de régler les problèmes de pouvoir, de confiance, sinon la mise en oeuvre risque de s'arrêter au détriment du stagiaire.

33 - L'INVESTISSEMENT personnel.

Les pédagogues, les psychologues ont éprouvé la nécessité d'un engagement particulièrement fort. Ils ont donc découvert une nouvelle approche de la pédagogie au travers d'une théorie, et se sont appropriés un outil, le P.E.I., mais ils se sont aperçus que cela demande un grand investissement personnel qui pose diverses questions tant à la structure A.F.P.A. qu'aux médiateurs. Cet investissement s'origine dans une adhésion à la théorie et à l'outil P.E.I., mais cela ne suffit pas, tout un travail est à poursuivre dans les domaines de la formation des agents, de la connaissance de la théorie, et d'un approfondissement de connaissance pour soi-même.

*331 - Un investissement qui pose des questions :
S'investir ? Mais pourquoi ?*

Quand les agents s'engagent personnellement, des questions suivent cette attitude, ceux qui se sont formés au P.E.I. sont dans cette situation.

Troisième Partie :

Que fait l'A.F.P.A. de ces investissements ?

Les réponses sont particulièrement dures de la part des praticiens : s'ils sont allés se former, l'A.F.P.A. n'a jamais manifesté un intérêt pour ce travail : "l'engagement des agents dans des outils du style P.E.I. sert à l'association, elle se fait des expérimentations sans investissement, puisque des agents mettent en oeuvre à la limite de la légalité et ne demandent rien" (ENT. 16). L'engagement des agents est un moyen de bouger sans dérangements particuliers, chaque agent qui satisfait son désir et devient donc plus performant pour son travail avec les stagiaires est un plus pour l'association toute entière. La situation est paradoxale, si officiellement les directions du siège ne disent rien, il n'en est pas de même au niveau des centres de F.P.A. et des services de psychologie où les agents ne peuvent pas toujours pratiquer : arrêt de la formation, départ vers d'autres tâches, etc... Les investissements des agents sont quelque peu gâchés, situation propice à des situations de mise en congé intérieur notoire.

S'investir coûte de l'énergie et fait prendre des risques auxquels il n'y a pas de réponse habituelle. Ceux qui ont investi ont besoin de trouver des moyens de réflexion sur l'insécurité dans laquelle ils se trouvent, insécurité pédagogique due aux évolutions du système éducatif et des changements que le P.E.I. introduit dans les stages. Leur

déficience en connaissance pédagogique devrait pouvoir trouver réponse dans des séquences de formation internes ou autres, mais toujours au plus près du terrain et dans les délais les plus brefs leur permettant de répondre aux demandes qui leur sont faites. Or, nous avons vu les difficultés que rencontraient les agents pour poursuivre leur réflexion sur le sujet : "nous avons d'excellentes formations techniques, mais nous n'avons rien sur les à-côtés de celles-ci, le technique ne suffit plus" (ENT.39). Pour soutenir ses agents, l'A.F.P.A. devrait proposer des formations personnelles permettant l'extension des connaissances de soi, de ses motivations, etc... Les moniteurs, les psychologues du travail souhaitent pouvoir s'engager dans des démarches personnelles réflexives sur leurs pratiques : "sans cette ouverture, il n'y a guère d'avenir, car nous n'avons pas beaucoup de proposition dans ce domaine à l'interne, et puis la confrontation, encore plus là qu'ailleurs, est nécessaire" (ENT.27). L'investissement personnel réalisé pour la mise en oeuvre du P.E.I. demande la création de structures adéquates pour les agents.

Et si l'investissement personnel était le seul résultat du P.E.I.?

Cette affirmation est assez souvent entendue dans l'association, le P.E.I., même si ça ne sert à rien, sert au moins à la remotivation des pédagogues, soit, mais alors, une autre question devrait être posée, pourquoi ne

Troisième Partie :

pas les avoir remotivés avant par autre chose ? Il se peut que le P.E.I. ne servent qu'à cela : si tel est le cas, c'est déjà une très belle réussite que les quarante huit interviewés se soient redynamisés.

L'investissement a amené un changement d'état : l'enseignant est devenu pédagogue. il est devenu pédagogue, et, autant il est facile de mesurer un enseignement, a-t-on jamais mesuré une pédagogie ? Ce rôle se modifie parce qu'engagé auprès de publics différents selon les populations accueillies, "je m'investis en fonction du public que j'ai devant moi, comment est-ce que je peux savoir comment vont réagir des gens que je n'ai pas encore vu ?" (ENT. 18).

L'investissement est presque individualisé, pour être le plus efficace possible. Mais l'association n'entend pas reconnaître cet investissement, et si elle laisse plus ou moins faire, elle n'en maintient pas moins une ambiance soupçonneuse à l'encontre de cet outil, le peu d'initiatives que prend le pédagogue se paie de ce soupçon de l'association.

L'outil demande un effort personnel : "ça passe ou ça casse, mais il faut investir" (ENT.31) ; ainsi formulé, l'effort demandé paraît trop fort, pourtant, tous s'accordent pour signaler l'importance d'un investissement personnel qui leur a coûté, à certains, d'ailleurs en argent, puisque

Troisième Partie :

plusieurs se sont payés leur formation. Les détracteurs de l'outil ne voient jamais, parce qu'ils l'ignorent, tout le travail que chacun conduit sur lui-même avant la mise en oeuvre auprès des stagiaires. L'investissement n'est pas obligatoirement visible de suite, tant chez le pédagogue que chez le stagiaire, mais dès la phase de réalisation, chacun est obligé d'aller puiser dans ses ressources personnelles. La formation elle-même est longue, et ceux qui l'ont suivie, savent le travail qu'il faut fournir pour exécuter les pages des instruments et comprendre tout ce qui peut être réalisé avec l'outil; cela n'est pas suffisant, une pratique conditionne la maîtrise future, et, souvent, une seule application ne suffit pas.

L'outil demande une appropriation personnelle, l'autre profite de la qualité de l'appropriation que le médiateur a conduit pour lui : la réalisation des pages occasionne un moment de blocage chez l'exécutant, moment d'émergence du point maximal que chacun peut atteindre dans telle ou telle modalité de pensée. Si l'appropriation fait émerger des limites qu'il n'est pas facile de voir en temps normal, les avoir identifiées, vécues clarifie l'analyse qui est faite, c'est l'archétype des interventions futures qui s'élabore : "après avoir vécu la situation, je pourrai raisonner par analogie, avoir fait soi-même l'expérience est source de recul et de connaissance, tous les moniteurs de l'A.F.P.A. sont bien

Troisième Partie :

recrutés sur ce modèle, alors, pour nous c'est pareil" (ENT.22).

L'investissement temps de formation va bien au delà de la simple réalisation de documents destinés aux stagiaires.

S'investir exige une relecture de ses propres souvenirs, ...
"jamais un stage ne m'avait autant questionné sur moi" (ENT.46).

Ceux qui se sont formés à l'outil et à la théorie ont dû confronter les apports à leurs ancrages antérieurs, à leur mémoire complexe : de la rencontre sont nées les convictions de chacun ; ainsi, les pédagogues affirment-ils avoir trouvé de nouveaux référents : ils ont acquis des normes pour mieux comprendre et agir.

L'investissement exige le changement, ne serait-ce que dans les préparations que doivent faire les médiateurs : avec le P.E.I., à condition de vouloir réaliser une séquence de travail, la préparation est la base de la réussite, mais certains ont peur de changer, comprenant bien l'exigence de la situation. Pour d'autres, c'est le doute qui s'installe, ils pensent ne pas pouvoir réussir leur changement, et dans ce cas, tous les arguments sont bons pour ne pas faire, pour ne pas avoir peur du changement, aussi, quelques uns, après un départ dans la pratique, se sont arrêtés, sans pouvoir dépasser une première application.

Troisième Partie :

L'investissement a amené les médiateurs à se questionner sur eux-mêmes ; ils ont découvert la tolérance envers l'autre, au sein d'un humanisme qui va plus loin que la simple transmission d'un savoir, cet investissement ne peut se bâtir que sur le postulat de la modifiabilité de l'autre, cela, seulement, peut soutenir l'action du pédagogue, il peut garder la foi sans que l'outil devienne rapidement un simple ensemble aux finalités indéterminées centrées sur le apprendre à apprendre.

Le P.E.I. ne supporte pas la routine.

Comment pourrait-on être poussé dans ses retranchements sans être amené à se modifier ? Les praticiens de P.E.I. se sont vite sentis remis en cause. "Il n'est pas possible de dormir sur ses lauriers" (ENT. 13). Pour tous les pédagogues, habitués à des progressions qui ont une bonne durée de vie, la remise en cause est sévère, c'est chaque matin une page à préparer et à inventer avec les stagiaires. Beaucoup se sont rendu compte de l'intérêt de la préparation : "une bonne préparation, je pratique mieux et les résultats sont meilleurs" (ENT. 41). Cette pédagogue a compris l'investissement rentabilité : ce n'est pas là une découverte valable pour le seul P.E.I..

Troisième Partie :

Ce qui est exprimé au stagiaire est modifié : le pédagogue formule ce qu'il attend de lui, à partir de ce qu'il a produit au cours d'une évaluation, cela n'est pas acquis, un travail doit être réalisé pour atteindre couramment les niveaux de l'évaluation : "qu'est-ce que je fais, je lui dis ce qu'il faut faire pour que ce qu'il a fait une fois devienne une vraie compétence habituelle pour lui, ce n'est pas de la pommade, c'est au contraire, exigeant" (ENT.44). Et dans certains cas, le pédagogue sait être très attentif à la régression que peut traverser le stagiaire au cours de sa formation : "il ne faut pas l'encourager bêtement, du moins je ne pense pas que le sentiment de compétence ce soit faire cela, mais, il ne faut pas non plus l'enfoncer s'il traverse une mauvaise période, s'il a réussi une fois, il va le faire de nouveau" (ENT.29). La modification du discours a entraîné les pédagogues sur des voies qu'ils ignoraient : évaluer, analyser et reformuler autre chose que des affirmations à l'emporte-pièce, l'investissement demandé par la mise en oeuvre de l'outil a obligé les enseignants à revoir leur système de relations avec les stagiaires.

L'investissement personnel oblige, du fait de la préparation des séquences P.E.I., à penser dans un continuum : le pédagogue doit comprendre le stagiaire sur toute la ligne formation : évaluation, élaboration d'un programme, mise en oeuvre, formation technique et évaluation finale. Tout au long de cette procédure, le pédagogue n'a aucune raison d'être critique vis à vis de la didactique, par contre, il doit s'interroger sur sa pédagogie : même si

Troisième Partie :

cela ne se fait guère, avec le P.E.I., cette critique de la pratique est obligatoire pour procéder aux indispensables ajustements et ne pas proposer des séquences inutiles.

Engagé dans une démarche holistique, l'enseignant s'aperçoit qu'avec le P.E.I., il ne transmet plus le même contenu, ou plutôt, il transmet toujours le même contenu technique, mais après avoir travaillé les pré-requis, les points-clef obligatoires pour l'apprentissage : "je ne suis plus seulement formateur, moniteur, je me sens de plus en plus éducateur" (ENT. 34). L'enseignant est capable de se laisser questionner, interpellé par le stagiaire, c'est la base de l'échange, de la réciprocité entre les deux parties. Les médiateurs ont appris cette évolution de leur rôle, en découvrant un système structuré qui leur évite les erreurs possibles et qui les autorisent à mettre des hommes en relation avec un savoir, tout en acquérant un savoir-être.

Le P.E.I. offre la possibilité d'un ensemble organisé qui permet de gérer l'angoisse de l'investissement : "si je fais une application pure et dure, je n'ai pas d'angoisse, mais là, ce n'est pas la même chose, je travaille sans filets" (ENT. 38). Le pédagogue doit créer, être vigilant, et "en fin de course c'est payant pour le formateur et pour le stagiaire, s'investir c'est se battre pour aller plus

Troisième Partie :

loin dans la mise en oeuvre des possibles du stagiaire, c'est ne pas rester au classique: vous serez de bons professionnels" (ENT. 35). Les pédagogues se sont rendus compte que le P.E.I. est un cadre qui, s'ils adhèrent, leur apporte une aide appropriée pour se protéger et réussir leurs questionnements.

Les praticiens se trouvent modifiés : libres et responsables.

Par ce qu'ils ont trouvé dans cet investissement, ils ont comblé une espèce d'attente : "comme une attente spirituelle, philosophique pour combler un vide dans les moments de rencontre de l'autre, et cette attente se comble par ce travail de réflexion sur soi possible parce qu'on s'est engagé fortement" (ENT. 22).

Dans la mesure où il s'est engagé dans cette démarche qui lui demande beaucoup d'investissement, le praticien de P.E.I. se questionne et, de ce fait, devient actif, car il trouve, dans ces schémas de fonctionnement, bien des sujets de réflexion. Avant, le modèle ne lui demandait pas tellement de se questionner, il était bâti sur la transmission d'un savoir technique, le pédagogue était acteur de la transmission, mais, avec les apports qu'il fait maintenant, avec les décisions qu'il doit prendre, il devient auteur de ce qu'il propose, il crée les éléments qu'il transmet.

En réfléchissant au transfert, le pédagogue prépare les stagiaires à exprimer ce qu'ils ont compris et à le confronter à ce qu'ils savent déjà, il peut orienter vers des exercices qui se sont déroulés à l'atelier ou, au contraire, en préparer d'autres à venir : "comme c'est moi qui amène le premier transfert, il est important que je sache où je veux aller, vers l'avant ou l'après du moment de formation" (ENT. 39), mais il n'en reste pas à ce niveau et sollicite aussi les exemples d'autres champs que le technique.

Construire, élaborer demandent de ne pas en rester aux cahiers qui sont le mieux maîtrisés ; ainsi, dans son souci d'investissement et pour répondre aux exigences des stagiaires, le médiateur doit tirer parti de tous les instruments, même de ceux avec lesquels il est moins à l'aise, ou qui présentent une connotation plus affective : "faire relation familiale avec les publics que l'on a, ce n'est pas leur problème, mais c'est le mien, ai-je besoin, oui ou non de cet instrument pour faire passer quelque chose, si oui, je l'utilise, mais c'est de moi que dépend le niveau d'utilisation" (ENT. 32). Les pédagogues sont responsables des outils qu'ils développent, ils décident de l'impact que peuvent en avoir les diverses applications, ils conduisent, à partir de ces réflexions, un ré-investissement de la relation pédagogique. Si telle n'est pas leur attitude, ils retombent dans la routine d'utilisation banale des outils qu'ils savent bien utili-

Troisième Partie :

ser : "c'est difficile de ne pas se réduire aux outils que l'on connaît, c'est si simple que, sans faire attention, on y arrive vite" (ENT. 20).

Cette liberté du pédagogue, du psychologue du travail se conquiert lentement au fur et à mesure de leur investissement. Elle s'appuie sur l'ensemble théorique proposé par Reuven FEUERSTEIN comme support de la croyance, sur l'outil qui fournit les normes de travail, base de toutes les préparations possibles. La responsabilité va de pair, si l'enseignant choisit les éléments qu'il utilise, il en revendique les résultats, il ne lui est plus possible de se retrancher derrière une quelconque décision qui n'émane pas de lui.

L'investissement dans la dynamique éducabilité rend au pédagogue, la responsabilité de la ligne pédagogique, il est libre, mais c'est pour lui un défi, un risque qu'il est seul à assumer, l'association ne le protégera pas en cas de crise ou d'échec, elle n'est pas directement concernée, les enseignants, les psychologues ont compris que responsabilité et liberté se paient : malgré les questions sans réponse et les remises en cause en cascade, l'outil leur amène une garantie, et la théorie les supports conceptuels, ils sont quand même partants!

Troisième Partie :

332- *Un investissement personnel qui s'origine dans l'adhésion.*

L'investissement qu'ils font dans une nouvelle réflexion pédagogique s'origine dans une adhésion à un système, à un ensemble théorique qui prend, entre autre, appui sur ce qu'ils ont appris des apports de Reuven FEUERSTEIN, mais aussi, il ne faut pas l'oublier, sur leurs propres conceptions antérieures qui les a fait cheminer jusqu'à cette pratique du P.E.I..

Chez ces enseignants et ces psychologues, et peut-être plus que chez d'autres, la présence d'une réflexion sur l'homme les fait adhérer au postulat de la modifiabilité :

"il n'y a pas de fatalité de l'échec, rien n'est jamais figé définitivement".⁽⁴⁾

Dans les autobiographies raisonnées, nous avons pu constater les engagements antérieurs de ces personnes, dans des domaines divers, où l'autre est toujours présent, avec une dimension de dignité humaine manifeste, où le travail proposé est de poursuivre le développement de l'être à différents niveaux. Ils ont, dans la théorie de la M.C.S., trouvé une idéologie qui les renforce dans leurs idées premières.

55. NAKACHE J. Pédagogie de la médiation. Chronique Sociale. Lyon. 1990. p. 5

Troisième Partie :

Le P.E.I. a facilité l'adhésion en répondant aux attentes plus techniques des agents : un outil, élaboré à partir de la théorie ; pour les praticiens, qui sont, pour la plupart, des enseignants techniques, cette relation outil-théorie leur a plu, ils ont pu modifier leur système de représentation des stagiaires : "ce n'est plus on ne peut rien pour toi, mais plutôt on va voir ce qu'on peut faire ensemble, ça paraît pas, mais la personne y croit beaucoup plus, l'ennui c'est que moi, je dois travailler derrière" (ENT.38). Une telle affirmation empêche la fatalité de la difficulté ou de l'obstacle et supprime la tentation de ne traiter qu'une tranche du problème de la personne.

La mise en oeuvre a augmenté l'adhésion : l'investissement, la mise en oeuvre a joué le rôle de déclencheur pour l'adhésion : "adhérer, ce n'est pas une question de lecture, mais une *question d'action* : on a crû parce qu'on a fait" (ENT.24). Ils ont perçu une signification à leur expérience de terrain, ils ont vu des jeunes, des adultes sujets de modification ; mais tout n'est pas toujours aussi apparent, l'impact ne se manifeste pas à l'endroit ou au moment que l'on attend, malgré cela, et même si ce fut difficile pour certains techniciens à cause de l'aspect non mesurable, ils ont adhéré. En partant de la mise en oeuvre, les praticiens sont parvenus à la croyance en venant de l'opinion, celle-ci est extérieure (opinion sur...), celle-la est intérieure (croyance en...)

Troisième Partie :

"s'il ne croit pas, j'ai bien peur que ce qu'il fait ne serve à rien" (5).

La croyance est fruit d'une démarche personnelle : peut-on croire en étant contraint : "puis-je croire si on m'impose par circulaire, je peux obéir, à la rigueur" (ENT. 5). Si la croyance est une démarche volontariste, le départ en formation au P.E.I. en fut également une pour la plupart des interviewés.

Pour autant, *l'adhésion ne supprime pas le questionnement* : le doute demeure sur la M.C.S., malgré les affirmations de Reuven FEUERSTEIN :

"en premier lieu, rappelez-vous que la M.C.S. est conçue comme existante jusqu'à la preuve du contraire et Dieu sait quand cette preuve sera faite, car nous croyons jusqu'au dernier moment que cette possibilité de modifiabilité existe encore". (6)

Le pédagogue a besoin de se raccrocher à un ensemble conceptuel, à un outil qui lui permettent d'agir, d'investir tant il est délicat de parler de M.C.S. dans un milieu où le technique est prégnant.

"Une foi est indispensable à l'émergence et à l'essor d'une véritable dynamique éducative ; mais, précisément, son absence et, plus généralement, la perte des finalités, sont les raisons majeures de la crise contemporaine de l'école comme de l'ensemble des instances de

5. FEUERSTEIN R. - Conférence à Paris V, 15.04.1986

6. FEURSTEIN R. Pédagogies de la médiation. Chronique Sociale. Lyon. 1990. p. 138.

Troisième Partie :

formation qui semblent de moins en moins savoir à quoi elles tendent" (7).

L'investissement qu'ont dû faire les pédagogues et les psychologues du travail s'origine dans l'opinion qu'ils avaient du P.E.I., mais rapidement, celle-ci est devenue croyance qui, à son tour, a renforcé l'investissement.

333 - L'investissement n'est pas terminé.

Un important travail de recherche reste à poursuivre : l'outil n'est pas encore pleinement maîtrisé, aussi, la formation doit être poursuivie, en posant des questions à l'A.F.P.A., aux enseignants et psychologues à cause de leur ignorance de la théorie, il est nécessaire de se former, d'approfondir.

L'A.F.P.A., nous l'avons dit précédemment, est énormément questionnée sur le suivi, sur la maintenance sur la formation de ces agents, que ce soit dans les domaines de la pratique ou de la théorie.

7. AVANZINI G., Pédagogie au 20^{ème} siècle, Privat, Toulouse 1975. p. 365

Troisième Partie :

Approfondir la pédagogie et la didactique, dans leur différence et leur possible complémentarité apparaît plus qu'important. "Rien n'est jamais joué, tout est à refaire en permanence" (ENT. 34). Pour beaucoup de pédagogues et de psychologues, cette habitude de fonctionner est peu courante : comment concevoir, dans ce système que, pour trouver une finalité, tout est à reprendre, c'est à dire faire un diagnostic et le transformer en pronostic, la finalité ne suffit pas, il importe de cerner des objectifs pour travailler dessus, mais ceux-ci ne peuvent être définis qu'en fonction de la population reçue et non avant par décision : "le choix, la construction d'une séquence, on ne sait pas bien faire à l'A.F.P.A., car tout est préparé à l'avance, sauf, peut-être, dans le pré-AFPA" (ENT. 24).

S'il y a méconnaissance de parties entières de la théorie, quel regard peut être porté sur la tâche, les objectifs ? "Il y va, alors, de ma responsabilité, dans la mise en oeuvre, où est-ce que je voulais qu'ils aillent, où sont-ils allés, ou bien, où veulent-ils aller ?" (ENT. 3). Le changement est capital, car il pose tout le problème de l'autorité : faut-il imposer ? La responsabilité du pédagogue se trouve fortement engagée ; il lui faut régler la situation créée par la confrontation de ce qu'ils veulent et de ce que veut le pédagogue ; là encore, les enseignants de l'A.F.P.A. ne sont pas habitués à ce mode de raisonnement. Le pédagogue joue sa responsabilité bien avant cette dernière situation : "dès le moment du choix des outils, je dois choisir, faire un tri pour

Troisième Partie :

créer quelque chose" (ENT.41). La finalité est aussi à choisir, puis des objectifs l'affineront pour la préciser par rapport au public.

Approfondir le champ de la métacognition.

"C'est au moment où la tâche est terminée que le travail commence, pourrait-on dire" (ENT.38), c'est le moment de l'exploitation du comment avez-vous fait pour... Même si les stagiaires contestent quand ils ont le résultat et que le travail de métacognition les ennuie, s'il n'y a pas ce temps d'effort, de travail de la part du stagiaire et du médiateur, il n'y a pas métacognition, c'est un travail comportementaliste qui conduit, non pas à l'adaptativité, mais à l'adaptabilité, même si cette étape est déjà importante pour la plupart des stagiaires, mais ce n'est plus la logique du P.E.I..

Et si le travail sur la métacognition est réussi, le pédagogue doit encore penser au transfert, seul moyen de valider correctement ce qui vient d'être appris : "comment penser que le P.E.I. est un outil miracle, nous avons encore tellement à apprendre que c'est un mauvais miracle!" (ENT.16), car le doute demeure, la preuve en est le transfert : si c'était miraculeux, il n'y aurait pas besoin de vérifier ; par contre, il est vrai que dans le système traditionnel de formation, l'hypothèse sous-jacente est juste-

Troisième Partie :

ment que ce qui est appris une fois est bien appris : aussi, n'existe-t-il que peu de vérification immédiate : "mais dites-moi, où est le miracle ?" (ENT.16). Les pédagogues craignent de s'éloigner du modèle P.E.I. en se laissant aller à délaissé le transfert, alors, l'outil devient banal. C'est encore de leur responsabilité.

Tout comme l'est le traitement de tout ce qui est énoncé avec le P.E.I. : les stagiaires vont dire et faire des choses que l'A.F.P.A. n'a pas l'habitude de prendre en compte : "comment traiter tout cela, comment l'utiliser, je ne sais pas grand chose là-dessus, je n'en ai pas beaucoup entendu parler dans les stages de formation" (ENT.32), une grande question demeure sur ces sujets : faut-il prendre en compte tout cela, faut-il l'accepter comme des éléments de formation ou faut-il le repousser vers... ? Les pédagogues sentent bien toute la nécessité d'un travail sur ce domaine.

Approfondir, pour continuer de travailler pour soi.

"Je ne maîtrise pas, j'ai essayé quelques trucs et je ne sais pas comment faire" (ENT.5), mais pourtant, les formateurs sont dans une démarche où ils savent devoir s'améliorer, même s'ils connaissent le long chemin qui les attend s'ils souhaitent maîtriser l'outil autrement qu'en surface. Beaucoup souhaitent approfondir dans une démarche de type

Troisième Partie :

L.P.A.D., pour mettre les outils en oeuvre de façon encore bien plus pertinente, car en ignorant les éléments techniques et théoriques, on ne peut que bricoler, la base n'est pas assez charpentée ; le problème de la connaissance théorique est fondamental, si le projet est de travailler avec comme objectif la métacognition. Techniquement, les outils semblent plus ou moins faciles, la tentation est de ne mettre en oeuvre que ceux que l'on connaît bien, le travail à poursuivre est la mise en oeuvre systématique, en fonction des besoins des stagiaires, même si pour cela, une nouvelle appropriation en séquence de formation est -presque- nécessaire pour certains psychologues ou formateurs.

Les praticiens doivent garder intact le souci de pratiquer en songeant à confronter leur projet à celui qu'ils peuvent développer avec le P.E.I., ainsi est élaborée la cohérence indispensable qui leur évitera de projeter dans le programme leur propres limites : "il me reste tout à faire, à confronter tout ce que j'ai appris à mes quinze ans d'enseignement à l'A.F.P.A., et ce n'est pas simple" (ENT. 27), toute acquisition est ré-équilibration pour le moniteur et le psychologue du travail, et tout comme pour les stagiaires, ce n'est pas aisé, et ce n'est jamais totalement terminé tant est grande la densité de l'outil.

Troisième Partie :

Les deux "destinataires" du P.E.I. sont à garder : pour le praticien et pour le stagiaire, de plus, les médiateurs ont bien compris les deux attitudes : ou le médiateur fonce pour trouver une nouvelle réponse aux nombreuses questions qui sont sans réponse, il aura une réponse de plus, ou il ne bouge pas, il a peur que de brusques remises en cause le frappent de plein fouet. Il ne semble pas qu'il y ait une autre attitude, la seule certitude des pédagogues est que face à l'outil P.E.I. il est impossible de rester tiède, ils veulent pouvoir demeurer forts pour ne pas déraiper. Pour éviter de se laisser enfermer dans la croyance qu'il suffit de faire des pages de P.E.I. pour mettre en oeuvre la médiation, les praticiens se doivent de se maintenir très vigilants, pour garder en mémoire que la médiation demande la mise en oeuvre de certains paramètres indispensables.

Troisième Partie :

Conclusion.

Dans cette troisième partie, nous avons vu comment les praticiens expriment leur satisfaction d'avoir pratiqué le P.E.I..

Ils ont eu la possibilité d'approfondir, comme nous l'avons vu dans le chapitre Premier, leur réflexion pédagogique, même si ce qu'ils disent peut sembler banal ; ils ont posé un certain nombre de questions qu'il semble bon de re-poser régulièrement, le diagnostic/pronostic pour les psychologues, la relation à la progression pour les pédagogues, par exemple. Le pédagogue s'est davantage centré sur les procédures que sur le résultat, en comprenant mieux la richesse de l'hétérogénéité à laquelle il est, de facto, confronté. Comme les psychologues, ils disent l'impact organisateur du P.E.I. sur leur mode de travail. Ce travail les a aussi amenés à des réflexions plus personnelles, grâce à une modélisation qui les a remis dans un chemin de développement personnel, dans le domaine pédagogique, pour aller jusqu'à la remise en cause qui supprime les lignes démarcatives de la vie de chacun. Et, à cause de la cohésivité de la personne, ils disent avoir bougé, sans oser, pour autant, affirmer que c'est à cause du P.E.I., sans doute, font-ils preuve de la vertu d'humilité tellement indispensable à tout formateur.

Troisième Partie :

Les praticiens du P.E.I. ont appris tout cela en créant, car la mise en oeuvre est continuelle création puisque chaque séance de P.E.I. est destinée à un ensemble unique de personnes : à chaque séquence, il y a création, et le pédagogue et le psychologue doivent se remettre en cause, cela va jusqu'à l'évolution de leur statut où ils se découvrent comme devant être malléables. La satisfaction vient de ces appropriations qui les ont conduit vers ces questionnements personnels.

Mais, ils seraient encore plus satisfaits si l'appareil lui-même évoluait dans leur sens, c'est ce que nous avons vu dans le chapitre II. Une politique de maintenance les satisferait, car elle leur est nécessaire pour aller au delà de ce qu'ils connaissent pour acquérir cette culture pédagogique qui leur manque. Les stages de formation doivent évoluer pour faciliter ces nouvelles démarches ; surtout, ils demandent qu'une nouvelle relation se crée entre la base et le sommet, que le système pyramidalisé n'accapare plus, comme ce fut le cas dans certaines généralisations, "le modèle ne fonctionne que sur une voie (voix!) unique, et sans réciprocité, comment veux-tu que ça marche!" (ENT.11). Ils souhaitent un modèle où généraliser soit toujours possible, mais avec d'autres paramètres que ceux qui régissent actuellement ces procédures.

Troisième Partie :

Dans le chapitre III, certains aspects didactiques semblent les satisfaire pleinement pour travailler en un système pédagogique cohérent. La théorie est fondamentale, c'est un cadre qui permet une organisation autour de la médiation ; ils ont pu, ainsi, éclairer quelques uns de leurs domaines d'intervention, la préparation des tâches par exemple, grâce aux apports didactiques des grilles de lecture (carte cognitive, fonctions cognitives déficientes et paramètres de la médiation).

Ils sont donc confortés dans leur travail, dans leur réflexion sur des champs comme contenu/non-contenu, vocabulaire, pour élargir le champ mental, pour arriver enfin à la métacognition ; pour tout cela, l'outil leur apparaît être un bon prétexte.

Surtout, ils se sont appris à gérer trois temps de travail : la verbalisation, l'insight, le bridging ; ces trois moments sont des possibilités de relation pédagogique forte, difficile certes, et pour le stagiaire et pour le pédagogue, mais c'est aussi un fabuleux pari qui permet de travailler avec une personne dans sa globalité, dans une approche holistique qui ne doit rien laisser au hasard.

Pour cela, deux personnes ne sont pas de trop et le P.E.I. est mis en oeuvre par un binôme avec des avantages et des inconvénients, même si ceux-ci sont importants.

Troisième Partie :

Tout ceci ne peut se faire sans un investissement, sans un engagement personnel, celui qui s'engage crée, par contre, une situation problème : comment les autres vont-ils réagir à l'écart qui se creuse ? Les capacités de remise en cause ne sont pas forcément identiques. Les praticiens de P.E.I. sont devenus pédagogues, mais pour parvenir à ce stade, les efforts à fournir ont été grands. Enfin, cet engagement s'origine dans la foi, dans l'adhésion qui sont à la base de tout. Cependant, la foi, l'adhésion ne suppriment pas le doute, le questionnement. Et ce questionnement est loin d'être terminé pour chacun des praticiens.

Globalement, ils sont satisfaits de ce qu'ils ont trouvé, ils se sont remis en chemin, ils ont trouvé des éléments pour leur travail, pour eux-mêmes, pour les stagiaires, ils se sont trouvés des oppositions à convaincre, et de tout cela, ils sont satisfaits.

Introduction

Partie 1

Partie 2

Partie 3

Conclusion

De conclusions... en
CONCLUSION.

(ou des paramètres pour un
paradigme).

"Améliorer pour tendre vers un but, perfectionner pour se rapprocher d'un idéal, tout ceci suppose que nous avons explicitement défini un système de valeurs au service duquel se placent à la fois l'éducation et la recherche pédagogique. Dans ce domaine, praticiens et chercheurs doivent avoir des points communs, une philosophie identique. Une recherche ne se référant pas à un système de valeur, n'est pas concevable en pédagogie puisque cette recherche doit améliorer la pratique donc l'action sur l'élève et cette action ne peut se faire dans l'obscurité philosophique, sans la connaissance du but vers lequel elle doit tendre".

Georges NIALARET

"La recherche scientifique et la pratique pédagogique". cité par Guy AVANTINI. Pédagogie du 20ème siècle Privat. Toulouse. 1981.p. 353.

- 1 - L'instrumentation au service du stagiaire, sous la responsabilité de l'enseignant :
- 2 - Le travail sur soi-même : un bénéfice pour l'autre.
- 3 - Des angles de vue qui modifient l'approche pédagogique.
- 4 - Les indispensables modifications du milieu.
- 5 - La satisfaction des praticiens du P.E.I..
- 6 - De conclusions en CONCLUSION.

Nous avons remarqué l'attraction qu'exerçaient les outils d'éducabilité, et plus spécialement le P.E.I., sur les pédagogues et les psychologues du travail de l'A.F.P.A.. Nous avons émis l'hypothèse qu'ils recherchaient à se construire un paradigme éducatif qui leur permettrait de former les stagiaires en fonction de la situation présente.

Nous constatons que ce qu'ils ont acquis, compris, découvert, mis en oeuvre avec le P.E.I. constitue pour eux une avancée sérieuse dans le champ de la pédagogie des adultes.

Conclusion



1

2

3

4

5

6

1- L'instrumentation est au service du stagiaire, sous la responsabilité de l'enseignant.

1- L'instrumentation est au service du stagiaire, sous la responsabilité de l'enseignant.

Nous avons vu combien la mise en oeuvre de l'outil P.E.I. peut influencer la relation pédagogique. Le pédagogue utilise une instrumentation à destination du stagiaire : celle-ci lui permet d'organiser, de structurer les indispensables pré-requis à tout savoir, de travailler deux phases importantes dans la formation : la relation groupe - individu et l'individuation, et de s'attaquer aux buts et sous-butts fondamentaux du P.E.I. pour modifier le mode de transmission du savoir en responsabilisant le stagiaire sur sa formation.

11 - Une instrumentation qui permet de structurer l'amont de la formation.

Les apports techniques comme autant de prétextes à... :

"Comme le savoir a de plus en plus de mal à passer, il nous faut bien trouver un contournement à cette situation " (ENT. 15) Le pédagogue se trouve devant un choix : continuer d'enseigner uniquement les contenus techniques ou aller jusqu'à des contenus différents. L'outil est un moyen de sortir de cette situation fermée que peut devenir la progression pédagogique si elle ne répond plus aux attentes et exigences des stagiaires. L'instrumentation est cet espace de liberté, cette marge de manoeuvre dont dispose le pédagogue pour accepter le stagiaire, pour répondre à son projet : faire autre chose en plus tout en conservant le savoir, le contenu en concomitance. "On nous dit de développer une nouvelle pédagogie, d'accueillir les stagiaires immédiatement, de travailler sur le besoin de formation, de trouver des solutions innovantes, moi je trouve que le P.E.I. m'aide dans mon travail sur ces plans avec les stagiaires" (ENT. 16). Le travail devient plus qu'une transmission de savoir, c'est une réflexion sur les capacités de l'autre, sa compréhension, son invention, sa capacité d'initiatives, son jugement. "Le P.E.I., c'est un état d'esprit où je peux relier des choses, des tâches à accomplir en m'appuyant sur des points de repères précis, je peux travailler à l'éveil des capacités d'un individu, et, en plus, je suis capable de m'en rendre compte" (ENT. 42).

Le travail possible concerne l'amont de la formation pour organiser, structurer les bases, non pas au sens pré-requis techniques, mais "s'assurer que les boîtes dans lesquelles sera mis le savoir sont bien en place et sont prêtes à recevoir ce savoir" (ENT. 11). Les adultes maîtrisent beaucoup des pré-requis techniques attendus, mais souvent, les faire émerger est impossible tant ils sont dans un langage qui n'est pas celui qui est espéré ; l'instrumentation P.E.I. peut aider à ce travail d'émergence par l'organisation, la structuration qui facilitent la préparation d'une tête bien faite plutôt qu'une tête bien pleine, alors seulement "on amènera du neuf, quand on se sera assuré que le contenant est à la hauteur de ce que nous voulons enseigner" (ENT. 11).

L'instrumentation facilite la préparation et la présentation d'un savoir qui lui-même est prétexte. Le pédagogue sait que ce qu'il enseigne comme technique est destiné à faire réfléchir le stagiaire, car jamais la situation de travail postérieure ne sera celle du stage. Aussi, de par le travail réalisé à partir des exercices de P.E.I. et des apports techniques, le savoir réel n'est acquis que par ricochet : le pédagogue est dans la situation de travailler sur des hypothèses, ce qui est proposé permet d'acquérir les structures qui seront indispensables par la suite à cet apprenant. Plus qu'un travail par apprentissage, par coeur ou par rabâchement qui entraîne la personne à une seule et unique exécution possible, l'instrumentation P.E.I. et la progression tech-

nique prise comme prétexte à... sont les moyens que se sont appropriés des pédagogues pour "toujours aller plus loin, sans laisser une chose inexplicée, pour être assuré qu'il maîtrise non pas la technique immédiate, mais les éléments qui seront à réutiliser par la suite" (ENT. 8).

Structurer l'amont de l'apprentissage, utiliser le P.E.I. et les contenus techniques comme prétextes à... se font en concomitance dans les deux situations pédagogiques d'apprentissage que sont le groupe et, depuis quelques temps, l'individualisation.

12 - L'instrumentation permet à l'apprenant de travailler avec son groupe d'apprentissage, en s'y affirmant comme personne à part entière.

Depuis quelques années, un ensemble de demandes de plus en plus appuyées impose aux pédagogues de réfléchir, encore plus qu'auparavant, à la notion d'individualisation, dans sa relation à la modularisation des formations.

Les pédagogues, grâce aux évaluations qu'ils conduisent, sont en mesure de mettre à la disposition de chacun des expériences qui lui permettent d'apprendre à son rythme des contenus qui lui sont destinés. Mais cette nouvelle procédure ne peut faire oublier que l'apprentissage se fait aussi en groupe, et face à la demande

d'individualisation galopante des diverses commandes, le pédagogue ne doit pas oublier le groupe comme moyen de formation : les auto-formations, auto-évaluation, assistances diverses (ordinateur ou banques de données) ne doivent pas faire oublier ce qu'apporte la confrontation immédiate des nouvelles acquisitions à d'autres apprenants. Le P.E.I., par le style de travail et de mise en oeuvre que propose la pratique des divers exercices, est l'outil où cette confrontation peut se jouer, même si, par ailleurs, chaque apprenant poursuit une formation modularisée à des niveaux différents d'avancement. Le groupe demeure le lieu privilégié d'apparition du savoir compris ; les connaissances, réexprimées face aux autres au cours des exercices, manifestent l'appropriation qui a été faite par chacun. La séquence de P.E.I. est, comme l'ont vécu plusieurs équipes travaillant en modularisation, le moment où le groupe de formation fonctionne à plein régime, "sur des contenus qui ne sont pas des savoirs, mais sur la structuration et les opérations mentales, alors, la notion de modularisation disparaît au profit d'un travail transversal où chacun peut se retrouver pleinement soi" (ENT.44). La modularisation demeure bien une démarche didactique et l'individualisation une démarche pédagogique : il n'y a pas de confusion possible de la part des praticiens de P.E.I.

Dans la théorie de l'Enrichissement Instrumental, Reuven FEUERSTEIN parle d'individuation, et il définit ce mot comme la nécessité pour un être de prendre conscience de sa différence et de son originalité.⁽¹⁾ Les nouvelles consignes données aux formateurs quant à l'hétérogénéité découlant de la diversification des modalités d'entrée en stage, renforcent la nécessité de travailler ce principe d'individuation : face à la vie du groupe de formation, face aux différences d'avancement dans les programmes techniques, le pédagogue doit s'attacher aux besoins exprimés par ses stagiaires. Ce qui est exprimé, ou découvert, le pédagogue doit souvent le transformer en désir et motivation pour le stagiaire lui-même ; bien évidemment dans une approche holistique de la personne, il n'y a que fort peu de chance d'avoir des ressemblances entre les attentes de deux personnes. Travailler à l'affirmation de besoin demande, de la part du stagiaire, une bonne image de soi ou la rencontre d'un formateur qui sait que rien de bon ne sort d'un problème mal posé.

La prise en compte du besoin, du fait de l'approche globale, est la garantie du pédagogue pour être assuré de pouvoir bâtir correctement les apprentissages. Les praticiens de P.E.I., comme tant d'autres, savent l'importance de la phase de restructuration faisant suite

1. FEUERSTEIN, R. Pédagogies de la médiation, Chronique Sociale, Lyon, 1990, p.161.

à la régression que beaucoup vivent au cours de la formation, le psychologue du travail qui met en oeuvre le P.E.I. avec un formateur, peut trouver là une source de travail intéressante : ne pas laisser se débrouiller seul l'individu face aux diverses modifications qui se produisent en lui à cause de la formation, mais l'aider à se construire une image personnelle forte.

Pour renforcer l'image de soi, le pédagogue joue sur la compétence que chacun peut manifester en réussissant les pages du P.E.I., mais, si la compétence est l'un des points les plus souvent mentionnés quand on parle de P.E.I., il n'en demeure pas moins que : "c'est la compétence qui est le plus dure à faire acquérir à nos stagiaires, d'abord, il ne faut pas leur forcer la main en réussissant à leur place, ensuite, se reconnaître compétent n'est pas évident pour eux, on leur a toujours dit qu'ils étaient mauvais" (ENT.3). Cette démarche d'individuation est la base d'avancées futures si, dès le départ, la personne reconnaît qu'elle bouge, qu'elle se modifie.

Pour ce faire, le pédagogue peut faire jouer le challenge, le défi, et là, il retrouve l'individualisation : un challenge est quelque chose qui peut se négocier individuellement, alors que tous réalisent la même

tâche, et, par ce travail, le stagiaire fait, avec le pédagogue, ce qu'il sera capable de faire seul le lendemain. Peu à peu, en travaillant tant dans les domaines techniques que du P.E.I., en y réussissant des tâches de plus en plus complexes, le stagiaire s'affirme comme capable de..., comme autonome pour...

Les praticiens de P.E.I. ont bien compris tous les avantages qu'ils tirent de la pratique pour aborder les difficultés posées par l'hétérogénéité. Si les contraintes dues aux finalités techniques sont délicates à résoudre dans un travail de groupe, elles n'empêchent pas de travailler à l'individuation de chacun, ainsi, il y a de fortes chances pour qu'ayant acquis une image de soi bien assurée, chaque stagiaire puisse acquérir les savoirs qu'il est venu chercher au cours de sa formation.

Si appartenir à un groupe pour y réexprimer ses acquisitions en les verbalisant devant les autres semble toujours aussi nécessaire, renforcer la prise de conscience de sa différence, de son originalité, sans aller jusqu'à l'individualisme, facilite certainement les différents rapports que chacun aura à entretenir avec le milieu environnant.

13 - L'instrumentation permet de travailler les buts et sous-butts du P.E.I..

La mise en oeuvre du P.E.I. est faite pour augmenter la modifiabilité cognitive structurelle, en travaillant les fonctions cognitives déficientes et les opérations mentales, ainsi que les différents sous-butts.

La formation génère une certaine déstabilisation que de nouvelles habitudes, créées à partir de l'outil, ou le renforcement d'habitudes antérieures viendront restructurer : "il ne s'agit pas de supprimer les habitudes, mais de travailler avec pour les faire évoluer, les transformer" (ENT. 16). Le fait de proposer un outil sans contenu technique aide bien à la création d'habitudes en ne laissant pas l'affectif faire irruption dans la pratique des raisonnements et le travail sur les opérations mentales : même si l'affectif se manifeste, il est entendu, sans nécessairement être traité comme tel, mais il ne vient pas pour empêcher un travail que le stagiaire peut refuser si le contenu est directement lié à ce qu'il vient apprendre : il ne sera pas en échec sur quelque chose qui lui interdit de se créer des habitudes de penser.

Pour se créer des habitudes, le stagiaire doit avoir compris comment il est arrivé à tel ou tel résultat : c'est ce que Reuven FEUERSTEIN nomme l'*insight* : l'*insight* est ce moment de rupture où la personne comprend comment elle a réussi, ou échoué. La verbalisation facilite le passage du pourquoi au comment : il ne s'agit pas de répéter,

mais de verbaliser ce qui vient de se produire. "Quand les stagiaires voient eux-mêmes des choses, l'enseignant a gagné, même si parfois, il a peur de perdre un peu son pouvoir, mais travailler à l'organisation des structures, à la création d'insights, c'est le moment où la personne comprend que la démarche qui est proposée est intéressante pour elle" (ENT. 20). L'insight, en même temps que la création d'habitude de travail ou de raisonnement, est rendu possible grâce à tous ces temps de questionnement que conduisent les praticiens du P.E.I..

Si la personne a compris l'intérêt qu'elle a à travailler de telle ou telle façon, elle n'est plus accusée de ne pas être motivée à la tâche, affirmation entendue beaucoup trop souvent à l'encontre des stagiaires : "ils ne sont pas motivés, mais quelles tâches est-ce que je leur propose. Or, je m'aperçois d'une chose, on les dit pas motivés, et ils adhèrent au P.E.I., j'aimerais trouver des pistes de réflexion là-dessus" (ENT. 18). Sans aucun doute, toute une réflexion est à engager sur ces points, en bénéficiant de l'expérience des praticiens de P.E.I. à qui est souvent reproché l'aspect trop enfantin de certains exercices de P.E.I.: s'ils arrivent à motiver sur des tâches enfantines, pourquoi cela ne serait-il pas possible ailleurs ? Mais cela provient-il des tâches elles-mêmes ou de la dynamique créée avec celles-ci ?

Le dernier sous-but que nous mentionnerons est celui qui permet de transformer le récepteur passif, face à l'information, en un créateur, générateur actif d'informations nouvelles. Peut-être est-ce là que rési-

dent les problèmes de motivation que nous évoquions précédemment. Dans une démarche de pratique du P.E.I., un effort particulier est fait pour que tout état qui peut se caractériser par des mots comme obéissant, dépendant, passif, acteur, consommateur soit banni. La démarche consiste à ce que toutes les situations soient actives, créatives, que chacun devienne auteur de sa formation, confronté à sa propre dynamique d'acquisition de savoir : il est banal de dire que la différence de ces deux états est le passage d'un état exogène à un état endogène ; les praticiens de P.E.I. disposent pour ce faire des possibilités offertes par les verbalisations, les bridgings : l'adhésion, que nous évoquions plus haut, n'est possible qu'à ces conditions, sinon, et cela est arrivé à plusieurs formateurs, le P.E.I. est tout naturellement rejeté et ce n'est pas ipso facto la faute du stagiaire.

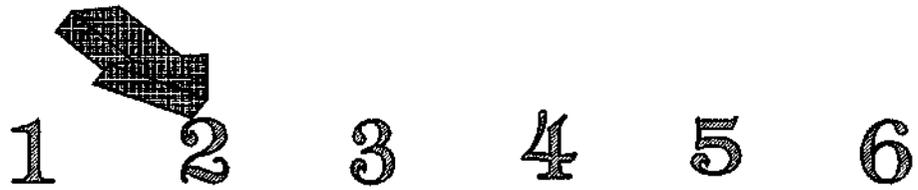
14 - L'instrumentation modifie la transmission du savoir.

Le travail ainsi conduit modifie aussi le rôle du pédagogue : il n'est plus transmetteur de savoir exogène pour un stagiaire passif et subissant. Ce type de relation est arrêté, la mission du pédagogue peut se définir, avec cette instrumentation, comme mise à la disposition de l'autre de moyens pour qu'il apprenne. Car, c'est l'autre qui va s'apprendre, c'est lui qui comprend ce qu'il importe de mettre en jeu pour comprendre : "je ne le dote pas, il se dote s'il veut, moi, j'ai simplement à faire tout ce que je peux pour qu'il le fasse s'il le veut, et j'ai déjà beaucoup à faire pour approcher de

cela" (ENT.7). La formation classique donne d'elle-même une image exogène, celle que proposent les praticiens avec l'instrument P.E.I. est totalement endogène, elle seule a des chances de réussir : "je ne suis plus dans la logique du don du savoir, le savoir n'est pas un dû, il est quelque part une acquisition personnelle difficile que seul le stagiaire fait" (ENT.22).

L'instrumentation est une aide sérieuse pour le pédagogue en lui fournissant des moyens de structurer et d'organiser les indispensables pré-requis cognitifs de l'apprenant par la pratique de prétextes que ce soit le P.E.I. ou l'habituel contenu technique des progressions de l'A.F.P.A., ce travail peut se dérouler de façon pertinente pour le sujet au sein de son groupe de formation tout en augmentant la prise de conscience de son originalité et de sa différence. Les finalités mêmes du P.E.I. sont sources d'avantages d'un simple point de vue apprentissage, la plus importante, assez peu éloignée de l'individuation, est le passage d'un état passif à un état actif qui rend le stagiaire responsable de sa propre formation : le rôle du pédagogue est modifié : il enseigne à s'apprendre.

Conclusion



2 - Le travail sur soi-même : un bénéfice pour l'autre.

2 - Le travail sur soi-même : un bénéfice pour l'autre.

Le pédagogue est amené à conduire un travail sur lui-même qui rejaillit sur celui avec lequel il travaille.

Bien sûr, le pédagogue croit à la modification possible de l'autre, mais, s'il est logique avec lui-même, cela le renvoie à sa propre modification personnelle, et il se trouve transformé, responsable de ce qu'il met en oeuvre pour l'autre, en assurant la continuité de tout le dispositif dans le temps, il augmente encore sa responsabilité.

21 - Le pédagogue est amené à se modifier s'il entend que l'autre se modifie.

Le pédagogue croit à la capacité de se modifier de l'autre, c'est le postulat de la démarche éducabilité que propose Reuven FEUERSTEIN. "C'est parce que la mère sent son bébé compétent qu'elle lui fournit les objets à investir, qu'elle lui apprend à regarder l'environnement et à en tirer un profit maximum"⁽²⁾. Même si, parfois, le temps semble plus long que prévu, l'autre peut se modifier et le pédagogue est, dès le départ, appelé à se modifier pour accepter ce temps, le temps de l'autre : il est dans une situation de challenge, de défi, qui lui impose de maîtriser sa propre impulsivité pour ne pas attendre au moment qui est le sien ce qu'il ne peut exiger du temps de l'autre. Car le pari de l'éducabilité est téméraire : croire que l'autre peut évoluer, c'est accepter de réfléchir à sa propre évolution. Les pédagogues ont fait la dure constatation de cet état : comment stimuler l'autre à avancer sans se remettre en cause soi-même ? C'est, peut-être, possible, pour un temps seulement, car les autres auront vite compris. Et ce qui est vrai pour les personnes l'est sans doute aussi pour les organismes de formation. Les praticiens interrogés sont bien conscients du travail à réaliser sur eux-mêmes : certains n'étaient pas prêts à s'engager dans une telle démarche, ils ont stoppé leur formation ou leur pratique, posant ainsi un acte vrai. "Ils sont capables de... à condition

2. DEBRAY R. citée par Maryvonne SOREL in L'éducabilité cognitive quelles perspectives pour les formateurs ? Document de travail inédit.

que j'y mette le prix, si je leur propose les moyens pour... en arrêtant de penser qu'ils sont ceci ou cela, ils peuvent comprendre et aussi se modifier... Si j'adhère à cela pour eux et pour moi et que j'y crois pour celui qui est face à moi, c'est gagné pour lui et pour moi" (ENT. 22).

Se modifier demande un engagement auquel pédagogues et psychologues ne sont guère habitués : "On ne dit plus changer les stagiaires en les sélectionnant, en les changeant de sections, mais changeons nos méthodes, nos contenus, en réfléchissant dessus et en voyant ce qui peut être fait et surtout ce que je peux faire" (ENT. 19).

Comment l'autre deviendrait-il adaptatif, comment apprendrait-il cette auto-plasticité vers laquelle nous souhaitons qu'il aille si les équipes -et le dispositif complet- ne se mettent pas en marche sur les mêmes champs. Le modèle pédagogique, jusque là quelque peu figé se doit d'évoluer.

22- Le rôle du pédagogue a changé.

La fonction du pédagogue était de transmettre un savoir en réponse à une demande plus ou moins identifiée : il n'en va plus de même avec les demandes nouvelles que nous avons constatées tout au long des entretiens. Les réponses banalisées ne suffisent plus car elles ne prennent pas en compte les questions diverses qui sont, en fait, posées. "Je n'ai pas la réponse, l'association n'a pas forcément la réponse ; mais je ne peux laisser sans réponse la question, aussi, je dois questionner encore plus pour essayer de proposer quelque chose, et souvent, on trouve ; ce qui me manquait, ce n'était pas l'absence de

réponse, mais l'absence de questions de ma part" (ENT.16). Les formateurs se modifient en s'apercevant qu'ils ne sont plus assurés de la réponse, leurs certitudes antérieures se sont évaporées devant les situations diverses, les logiques irréfutables proposées ne tiennent guère la route en de telles circonstances, même en étant entourées des lois et normes assurant la validité de la réponse officielle : ils se questionnent même s'ils savent être devenus, de ce fait, quelque peu hérétiques, ils préfèrent douter avant de..., Ils n'avancent rien sans vérifier et, de plus, ils s'émerveillent de ce qu'ils découvrent : alors, mais, alors seulement, ils sont capables de répondre aux demandes des autres, ils se sont modifiés pour eux.

Ce faisant, ils démontrent qu'ils ont bien compris la demande, n'est-ce pas là une manifestation de cette réciprocité qu'ils espèrent de leurs stagiaires en d'autres circonstances ? C'est l'occasion qui leur est offerte, également, de donner du sens : cette signification donnée à un refus d'entrer en stage peut permettre à un candidat de comprendre et de se situer différemment dans son propre rapport à sa formation : ce n'est plus, nécessairement, la faute de l'organisme de formation ou du psychologue du travail.

Donner du sens, se questionner, c'est aussi accepter la remise en cause. Cette attitude manifeste que la remise en cause est, aussi, dirigée vers l'autre : être capable de repenser la formation en fonction de son nouveau public, ou de nouvelles exigences.

23- La réflexion sur soi crée la responsabilité.

Le travail qu'il conduit sur lui le rend responsable : des questions, le praticien s'en pose quand il évalue : "l'évaluation n'est qu'un temps, un moment, la question est bien qu'est-ce que je vais faire de cette évaluation, de cette émergence des potentialités. Dans un système classique, il n'y a rien à en faire" (ENT. 21). Pourtant, il faut évaluer, et de cela, le pédagogue ou le psychologue du travail est responsable. "On ne s'arrête pas à un blocage, on essaie toujours d'aller plus loin, et là, ma responsabilité est grande, je dois sentir quand c'est lui qui bloque, il ne peut plus repartir, à ne pas confondre avec le fait que je fais tellement de médiation que c'est moi qui continue et plus lui" (ENT. 31). Les pédagogues ont compris l'importance de ces recherches pour aller jusqu'au moment où le déclic, (l'insight!) se produit chez l'autre. "J'ai l'impression qu'avant j'étais en attitude de prière : je démontrais et j'attendais que ça marche, et même que, parfois, avec certains, ça marchait!" (ENT. 37). Pourtant, il n'y a pas de modèle institutionnel d'évaluation : chacun fait un peu ce qu'il veut, comme il peut et les psychologues sont satisfaits d'avoir découvert dans les ensembles instrumentaux de Reuven FEUERSTEIN le L.P.A.D. : "et c'est bien vrai que j'ai dû me modifier sérieusement pour entrer dans cette

logique qui va à l'encontre de tout ce que j'ai appris et pratiqué, mais les résultats sont là" (ENT. 12). Avec cet outil, l'évaluation devient la source où le pédagogue peut puiser pour construire un programme de remédiation, sans elle, et sans rien faire d'autre, c'est beaucoup plus délicat pour le formateur d'établir un programme dont, de toutes façons, il est responsable.

Le programme, qu'il soit technique ou de remédiation cognitive, est de la responsabilité du pédagogue ; le choix de finalités nouvelles, par exemple, prouve que la progression classique a été appropriée par l'enseignant : d'exogène, elle est devenue endogène, elle est devenue sienne et n'est plus "celle de penseurs éloignés du problème :

"j'ai dû refaire un tas de choses, l'intérêt est d'avoir comme un guide, au départ" (ENT. 21). Le pédagogue, à partir d'une hypothèse qu'il peut bâtir après l'évaluation et avec les éléments remarqués, devient un concepteur, il doit faire passer ce qui lui semble indispensable : "ainsi, quand le programme est trop lourd, j'élague, c'est difficile, mais il m'importe d'aller à l'essentiel pour les stagiaires, je préfère qu'ils sachent des choses utiles qu'ils maîtrisent bien plutôt que pas mal de choses qui n'ont plus cours, je prends des risques, mais les stagiaires aussi en prennent en venant me voir, je préfère ne pas les décevoir" (ENT. 43.). Les pédagogues ne se contentent plus de mettre simplement en présence un savoir et un apprenant, ils veulent valider, justifier et s'assurer que ce qui est appris l'est bien. Pour réaliser leurs buts, les tâches, proposées dans les progressions, sont présentées à l'exécution après définition d'objectifs intermédiaires qui constituent une somme de

passages obligés qui faciliteront les apprentissages de chacun, en fonction des besoins manifestes. L'analyse de la tâche, par l'enseignant, prend toute son importance si elle est faite avec en filigrane celui à qui elle est destinée : au travers de l'exécution de la tâche, par les objectifs intermédiaires que fixe le pédagogue, le stagiaire est capable d'acquérir les langages nécessaires à la pratique future de ce savoir. Le programme est la déclinaison de ce que le pédagogue a jugé bon pour tel stagiaire en telle situation devant telle tâche.

Au travers de l'évaluation puis de la conception et de la réalisation du programme, le pédagogue se modifie en permanence avec comme seule finalité la modification de l'autre.

24 - Le pédagogue devient le "FIL ROUGE" de la formation.

Le formateur se modifie car, professionnel de la relation pédagogique, il n'est plus le répétiteur de quelque chose qui n'est pas de lui : la carte cognitive, les paramètres de la médiation en font un auteur, conscient de l'importance de la relation qu'il tisse avec un autre, tout en sachant mettre de la distance, il ne s'agit pas de se laisser prendre à une frénésie remédiate folle, c'est pourquoi il insiste tant pour trouver une aide, un suivi, une super-vision même si cet espoir n'est pas encore satisfait. Nouveau professionnel de la relation pédagogique, il l'est devenu un peu malgré lui, un peu à

cause de la distance qui existe entre un modèle institutionnel qui devrait fonctionner et une réalité de terrain tout autre : il a choisi, et il est prêt à rendre des comptes. Cette responsabilité l'amène à revendiquer le pouvoir, car il a le pouvoir du terrain, c'est lui qui fait, et si des peurs existent encore au niveau institutionnel, nous le verrons plus loin, elles ont une bonne source dans cette situation. Le pédagogue ne veut pas jouer le capitaine dont le bateau coule : quelque soit la raison, le capitaine est jugé, le pédagogue veut bien être jugé, mais il veut questionner sur l'état du navire. Les remarques, les critiques faites par les psychologues et les moniteurs sont fort nombreuses sur ce thème, mais comme nous le disions, la verueur d'un grand nombre d'entre elles nous interdit de les nommer ici...

Le pédagogue est le lien, n'est-ce pas lui qui détient tous les éléments du problème, les autres ne sont là qu'en tant que de besoin... : les psychologues peuvent fournir les éléments indispensables à l'élaboration d'un programme de remédiation cognitive, les professeurs des C.P.T.A. (Centre Pédagogique et Technique d'Appui) fournissent les éléments techniques dont il a besoin, mais, ailleurs, il a su trouver des éléments de pédagogie. Il est bien ce "fil rouge" de la formation : il maintient la ligne en croisant les besoins des stagiaires, leurs potentialités et leurs cursus dans le temps : il sait, à juste titre, réadapter ou faire évoluer les séquences de formation, même si, actuellement, il est confronté au

temps institutionnel qui l'empêche de faire un certain nombre de choses à cause des durées impératives de stages, le temps du stagiaire saurait-il être le temps de l'organisme de formation, quand est mise en oeuvre une démarche éducabilité ? "J'ai beaucoup réfléchi à tout ce qui existe en ce moment, on parle d'écran, de N.T.E. (Nouvelles Technologies Educatives), d'E.A.O., soit! Je pense que moi, j'ai un avantage, je suis dans l'immédiateté pédagogique, je suis l'interface présent, et tant que cela n'existera pas je suis utile, sinon, je vais te dire, je suis dans la situation de donner une gifle à mon fils pour une erreur qu'il a commise hier! Il n'aime pas, moi non plus!" (ENT. 27) . Cette situation est bien connue de tous les praticiens de P.E.I. : quelle médiation pourrait se faire en différé ? Les formateurs ont bien compris le pouvoir qui est le leur, ils ont découvert les responsabilités pédagogiques qui leur incombent, en continuité, sans rupture, et ils souhaitent assumer leurs responsabilités déontologiques.

Leur regard a changé, ils ont compris l'altérité du stagiaire : ce n'est plus l'autre face aux exigences de l'A.F.P.A., mais plutôt, l'A.F.P.A. face aux exigences de l'autre. La centration s'est déplacée, alors que la tendance perdure de fonctionner sur le modèle ancien malgré les commandes et les demandes nouvelles. De même, libres et responsables, ils ne veulent pas voir réduire l'outil P.E.I. à des finalités de ré-entraînement, de remise à niveau. Par contre, ils sont persuadés que leur fonction d'enseignement est d'investir sur l'essentiel, sur le renforcement de l'image de soi, sur le fonctionnement

mental des stagiaires : apprendre, dans le sens de transmission d'un savoir, ne suffit plus, les pédagogues s'interrogent sur le "apprendre à apprendre" et surtout sur le "enseigner à s'apprendre", ils sont bien conscients que leur travail est d'enseigner et que le stagiaire s'apprend tout seul au moment qu'il souhaite, le pédagogue devant tout mettre en oeuvre pour qu'il puisse le faire.

En acceptant de se modifier, le pédagogue sait qu'il le fait pour le stagiaire, mais aussi pour lui-même ; le P.E.I. a été ce moyen tout d'abord pour le pédagogue et ensuite pour le stagiaire, nous l'avons déjà dit, le P.E.I. est, d'abord, pour le formateur et, par ricochet, pour le stagiaire. Celui-ci profite des retombées, celui-là en retire des bénéfices fondamentaux pour sa réflexion et sa pratique pédagogiques.

Conclusion



3- Des angles de vues qui modifient l'approche pédagogique.

3- Des angles de vues qui modifient l'approche pédagogique.

Nous avons vu que les pédagogues sont hommes de question tant à propos de leur attitude que de leur enseignement. Ce questionnement a pris une ampleur caractéristique depuis la mise en oeuvre du P.E.I., jusqu'à une réflexion nouvelle qui se développe chez les praticiens sur la pédagogie. Ils savent qu'ils ne vont plus transmettre un savoir comme à des héritiers, ils savent que ce qu'ils enseignent ne sera jamais plus exercé comme tel par les stagiaires tant les évolutions sont rapides, ils savent qu'il leur faut créer de nouveaux supports théoriques et de nouvelles relations pédagogiques. Le prêt à enseigner ne peut plus répondre globalement : "c'est comme une banque, ce n'est plus le même prêt pour tous, mais une succession de prêts personnalisés" (ENT. 12). Ils sont amenés à se poser, à partir de telles réflexions, une série de questions du quotidien, se rapportant au domaine pédagogique : sur l'évaluation, tout d'abord, activité qui jusqu'alors n'existait pas en tant que telle, sur l'approche holistique, ensuite, pièce maîtresse de la théorie de l'Enrichissement Instrumental directement en lien avec l'évaluation, et sur la notion d'hétérogénéité, enfin, qui apparaît dans les discours à cause de la variété des personnes entrant en stages.

En outre, deux autres champs de réflexion sont ouverts, l'utilisation nouvelle des contenus tant techniques qu'autres et l'évolution du milieu de vie du stagiaire qui doit évoluer en même temps que les prestations proposées.

31 - Les procédures de recrutement de l'A.F.P.A. ne comprenaient pas de procédures d'évaluation.

Pratiquement, seule une logique de sélection était en place jusqu'à ces dernières années. La sélection avait pour finalité d'homogénéiser au maximum les stagiaires qui entraient en formation, et ce mode de fonctionnement donna satisfaction durant plusieurs décennies en permettant la formation de milliers d'adultes. Le regard du psychologue était centré sur la production réalisée par les candidats, et, par comparaison avec une population type, un pronostic de réussite était porté.

La réflexion actuelle des praticiens de P.E.I. ne se retrouve pas en ces modes de fonctionnement, c'est à dire une sélection pour une homogénéisation, sans prise en compte de tous les aspects du candidat (approche holistique dont nous parlerons plus loin). Les démarches issues de l'éducabilité mettent l'accent sur l'évaluation. "Evaluer, ce n'est pas regarder seulement ce qu'il produit, mais comment il le produit, comment, encore, il prend en compte ce que je lui dis durant l'évaluation" (ENT. 45). Le candidat se trouve, de suite, dans une position active (passage de passif acceptant à actif), où il fournit des éléments qu'il crée à partir des interventions du psychologue ou du pédagogue. Grâce à

ce travail, la personne produit le maximum de ses possibilités et les formateurs disposent d'éléments pour élaborer, si nécessaire, un programme de remédiation cognitive. Le L.P.A.D. rend possible cette dynamique d'évaluation des propensions à l'apprentissage grâce aux possibilités de médiation fournies, de suite, par le médiateur. La relation pédagogique d'évaluation est totalement différente de celle de la sélection : le candidat ne se trouve plus devant un être neutre, mais devant un médiateur qui peut l'encourager, lui faire préciser sa pensée, etc... La procédure d'évaluation entraîne la modification des processus pédagogiques postérieurs entre le pédagogue et le stagiaire, ne serait-ce que par la pertinence des réponses proposées. Les praticiens de P.E.I. sont bien conscients qu'il ne s'agit en aucun cas de supprimer l'exploration des indispensables acquis du champ de la connaissance, mais ils sont convaincus que les deux champs sont complémentaires : rechercher les acquis techniques de la personne tout en recherchant à connaître "l'état de ses capacités et de ses potentialités, car savoir faire, par coeur, une règle de trois est une chose, maîtriser la proportionnalité en est une autre, la connaissance de la première ne me dit rien sur la seconde" (ENT. 34). Les pédagogues comprennent toute l'importance de cette première relation qui, déjà, est pédagogique, ce fut, pour beaucoup d'entre eux, un véritable changement, la réflexion est à poursuivre sur ce domaine.

32 - L'approche holistique est en lien direct avec l'évaluation.

Pour que celle-ci soit complète, celle-là est indispensable. Evaluer, c'est accepter de se confronter à la totalité de la personne, sinon, sans doute s'agit-il d'une procédure de sélection. Et si l'évaluation est complète, la formation qui s'ensuit ne peut faire abstraction de cette même globalité

L'approche holistique demande de prendre en compte le cognitif et l'affectif : celui-ci apparaît en toute formation du simple fait que se former, c'est laisser réapparaître des dimensions affectives dues à la déstabilisation et à la rupture des habitudes provoquées par la séquence formative. Les diverses tâches du P.E.I. sont fort intéressantes pour s'engager dans une démarche holistique, car elles permettent d'entendre les émotions sans qu'elles soient reliées à un contenu technique quelconque, qui les rendrait encore plus difficilement supportables.

"Pour nous, l'approche holistique, c'est tout d'abord, accueillir les personnes sur un temps qui rende possible une certaine accoutumance de l'un à l'autre entre formateur, candidat et psychologue. Avec un tel travail, nous pouvons déboucher sur un projet où nous savons ce que chacun s'engage à faire" (ENT. 7). Cette approche prend en compte les qualités, les capacités, mais aussi les butées qu'ont manifesté les diverses tâches mises en oeuvre. Celui qui conduit l'évaluation voit fonctionner les processus de

pensée de ceux qu'il évalue : il est à même de les écrire en terme de fonctions cognitives déficientes ou opérations mentales.

L'approche holistique est, encore, objet d'interrogation quant aux transferts que les stagiaires amènent durant les séquences : peut-on accepter qu'ils énoncent des exemples pris dans des champs totalement étrangers à ceux de la formation ? La question concerne le formateur qui accepte ou non cette possibilité, mais comment pourrait-il parler d'approche holistique en n'entendant pas un exemple venant d'un champ éloigné de celui de la formation ? En acceptant cela, le formateur travaille à l'ouverture du champ mental de l'autre, surtout, il a la preuve que l'insight s'est bien produit et que la personne est apte à transférer fort loin, dans d'autres domaines.

33 - Si nous évaluons la population, l'hétérogénéité est nécessairement présente.

L'habitude était d'enseigner à des stagiaires qui, sélectionnés, étaient réputés constituer un groupe homogène : il y avait, en fait, une certaine homogénéité due à la sélection et à une certaine origine sociale commune qui, de plus, était proche de celle des enseignants. La pression, la diversification des publics ont détruit cette apparence et font que la sélection a dû se modifier et

les groupes deviennent de plus en plus hétérogènes. L'évaluation et l'approche holistique ont achevé l'évolution.

Mais cette hétérogénéité n'a pas, aux dires mêmes des pédagogues et psychologues, que des inconvénients. "Elle est nécessaire, si l'on souhaite avoir des bridgings variés, ce n'est pas des gars complètement identiques qui vont enrichir les exemples" (ENT.2). L'hétérogénéité, si elle refuse d'exclure, facilite les échanges, les explications entre personnes de milieu, d'origine différents : la richesse des échanges est à ce prix, même si ce n'est pas plus simple pour le formateur. Source de richesse, l'hétérogénéité est ardemment soutenue par Reuven FEUERSTEIN quand il s'élève contre les regroupements d'enfants en groupes justement homogènes. Cette dimension questionne les organismes de formation dans leur souci de réunir des personnes d'un même niveau pour des actions ponctuelles et denses qui devraient leur permettre de reconquérir un niveau de connaissance bien sûr indispensable.

L'hétérogénéité permet un travail en transversal : sur des champs nouveaux, avec des finalités telles que celles fixées dans le P.E.I. ; elle est nécessaire, les pédagogues et les psychologues l'ont bien compris.

34 - Le contenu même est questionné.

Nous avons constaté qu'à cause de l'évaluation, de l'approche holistique et de l'hétérogénéité, les pédagogues et les psychologues considèrent les contenus comme des prétextes à... "Je n'ai plus à te faire apprendre ce que je t'enseigne, en ma qualité d'expert. Ce n'est plus le technique le plus important, mais la façon dont il apprendra quand je ne serai plus derrière lui" (ENT. 5). Le regard sur le savoir est modifié, ce n'est plus forcément le technique qui est considéré comme primordial. "Il vaut mieux apprendre moins, les enseigner sur des points bien plus pédagogiques que sur des contenus" (ENT. 8) Nous voyons sourdre une nouvelle source de réflexion : les pédagogues utilisent les contenus techniques pour faire travailler d'autres éléments qu'ils considèrent comme importants tels que les fonctions cognitives et les opérations mentales et cela en plus des apprentissages traditionnels, objets des progressions didactiques. En fait, il semble bien que certains pédagogues aillent au delà des contenus en exploitant ce qui est proposé à des fins non prévues à l'avance. Ils ont cette possibilité à cause de la continuité qu'ils assurent auprès de leur groupe, ce que nous appelions précédemment le pédagogue fil rouge.

La continuité leur donne les occasions de reprendre à tous moments les vécus des temps de travail avec les outils d'éducabilité, ceci est particulièrement vrai pour le traitement de l'erreur : si elle ne doit et ne peut en

aucun cas être tolérée, le pédagogue peut laisser faire l'errance, ce temps de recherche du stagiaire sous l'oeil vigilant du pédagogue qui autorise l'exploration de divers processus, en sachant intervenir au bon moment pour ne pas laisser aller jusqu'à l'erreur. A travers l'errance, le stagiaire trouve la possibilité de créer des liens qui lui empêcheront de se mettre en situation de "cueillette cognitive"⁽³⁾ L'important n'est pas que le stagiaire face une erreur, mais qu'il comprenne que les processus mis en jeu ne peuvent aboutir à la solution espérée.

La relation au contenu amène chaque enseignant à se poser ces questions qui ne sont plus seulement de l'ordre de la transmission d'un savoir technique, mais bien de l'ordre de la pédagogie, le formateur a transformé son travail d'enseignant : nous pourrions dire qu'ils ont asservi le didactique au pédagogique.

35 - Un milieu qui accepte difficilement de se modifier.

De telles démarches, de telles modifications ne se passent pas sans mal, dans le milieu éducatif.

Nous rappellerons, pour commencer, que Reuven FEUERSTEIN donne la modification du milieu environnant comme une des trois conditions nécessaires pour la mise en oeuvre du P.E.I..

3. MEMBRY, L.- "La cueillette cognitive" in Bull. Société Binet & Simon, - n° 609, 1986, pp. 14-20

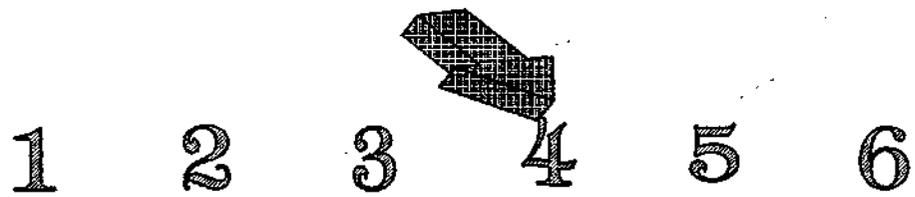
Le premier milieu à modifier est celui de la relation pédagogique : les pédagogues se sont engagés dans des processus de changement qui laissent penser que ce premier milieu est en bonne voie de modification. Ils se sont engagés, sans en avoir bien eu conscience au tout début, dans des processus de changement. Ils ont fait, pour certains, de gros efforts sur ces domaines où la relation pédagogique se joue dans l'immédiateté.

Le milieu proche, c'est à dire le centre de formation par exemple, n'est pas nécessairement prêt à bouger, pour entrer dans cette logique, nous avons vu que certaines réticences se manifestent, par des attitudes de refus. Il est toujours difficile et surprenant, pour le milieu, de laisser s'exprimer les questions que ne manque pas de poser une personne engagée dans une dynamique éducabilité : une certaine remise en cause est redoutée créant comme un malaise, celui-ci est d'autant plus craint qu'il se manifeste sur le registre de la pédagogie : "le milieu A.F.P.A. n'est pas fait pour que le stagiaire pose ses questions, car le milieu n'est pas modifiant, questionnant, au delà d'un questionnement primaire, il nous faut évoluer là-dessus" (ENT. 31).

L'A.F.P.A. se doit de réfléchir rapidement sur ce domaine, car des populations vont arriver après avoir pris certaines habitudes dans des organismes mettant en oeuvre le P.E.I. ou d'autres outils d'éducabilité, si l'A.F.P.A. n'y prend garde, elle risque de mettre des pédagogues en situation délicate.

Les pédagogues ont ouvert des chantiers où la pédagogie est présente sous une forme qui n'était pas soupçonnée, des points sont à approfondir : la relation aux contenus, la sélection qui ne peut perdurer en l'état, les questions que posent l'hétérogénéité pour des formateurs à qui il a toujours été parlé d'homogénéité, la modification du milieu environnant. Certes, ces questions naissent chez ceux qui sont engagés dans des démarches d'éducabilité, mais l'A.F.P.A. peut-elle en faire globalement l'économie ?

Conclusion



4- Les indispensables modifications de l'A.F.P.A.

4- Les indispensables modifications de l'A.F.P.A.

L'A.F.P.A., parce que l'éducabilité s'y est quelque peu développée, est confrontée à une série de questions qui la concerne très directement.

Outre le fait qu'il faudra bien arriver à poser le problème de l'éducabilité, l'A.F.P.A. doit réfléchir au sens qu'elle peut donner à la pratique de l'éducabilité en son sein, pour cela, il semble nécessaire qu'elle abandonne une certaine attitude timorée qui lui fait adopter des attitudes conservatrices : une nouvelle réflexion s'impose et, de plus, elle peut en tirer des avantages certains. "Il faudra bien arriver à concrétiser, à conclure, car, en ce moment, on cause sur le cognitif, sans déboucher, alors que le cognitif ça devrait intéresser l'A.F.P.A., je ne comprends pas" (ENT. 5). Il est vrai que les propos sur le sujet sont fort rares et les formateurs espèrent des positions officielles, qui ne viennent pas. Mais, peut-être le cognitif est-il trop lié au didactique, alors qu'avec l'éducabilité, le cognitif est étroitement lié au pédagogique.

41 - Quel sens peut donner l'A.F.P.A. à un modèle qui s'appuie sur un homme médiateur ?

Comme d'autres organismes importants, l'A.F.P.A. supporte difficilement l'apparition et de ces pédagogues et de cette démarche : le "P.E.I. est une affaire d'hommes forts, avec un projet fort pour ceux à qui il est destiné, comment as-tu pu croire qu'un organisme de formation comme le tien accepterait cela ?" (Entretien personnel avec un sociologue). Mais, pourtant, l'A.F.P.A., comme les autres organismes, ne peut passer complètement à côté de ce phénomène, les grandes entreprises françaises ne mettent-elles pas en oeuvre diverses démarches éducationnelles ? La réponse est ambiguë : "la réponse, tu la veux, j'ai une Ferrari, mais mon moteur est bridé, et, plus pervers encore, c'est moi qui ai dû le faire" (ENT. 42). C'est vrai qu'officiellement, il n'y a pas d'interdiction.

Les outils sont mis en oeuvre dans les sections dites préparatoires pour participer aux différents rattrapages indispensables pour pouvoir suivre une formation. La centration est manifestement sur le résultat à obtenir (l'entrée en stage) et non sur l'exploitation. De plus, ces stages sont courts -de 10 à 14 semaines- et la mise en route d'une démarche d'éducationnelle risque de perturber des stagiaires qui vont se retrouver seuls, sans avoir

obligatoirement retrouvé l'équilibre de départ. Outre cette prise de risques non contrôlée, l'A.F.P.A. devrait s'interroger sur la combinaison de deux mythes : celui du P.E.I. comme outil miracle associé à celui de toute-puissance d'un organisme de formation qui peut réussir en quelques semaines ce que d'autres n'ont pas réussi avant : ce temps, que nous évoquions précédemment, demande, une nouvelle fois, un temps de réflexion.

L'idée est, en soi, très bonne de proposer la pratique du P.E.I. à des candidats qui ne seraient pas entrés en stage de qualification sans ce rattrapage, mais, pour reprendre ce que nous évoquions précédemment, l'A.F.P.A. ne se fourvoie-t-elle pas constituant des groupes homogènes qui ne bénéficieront pas nécessairement de tous les possibles de l'outil. Une autre orientation des stages de qualification, intégrant ce style de travail, ne permettrait-il pas de faire entrer directement ces mêmes personnes ? La situation de ceux qui n'auraient, théoriquement, pas besoin de pratiquer un outil d'éducabilité serait la même que celle des stagiaires actuels qui sont les meilleurs de leur groupe, au demeurant homogène : le formateur réussit bien à les occuper!

42 - L'attitude timorée de l'A.F.P.A..

Avec les procédures d'évaluation et les programmes élaborés directement par les agents, les décisions semblent se prendre au niveau du terrain, en fonction des réalités des stagiaires : l'A.F.P.A. ne peut laisser un tel pouvoir à ceux qu'elle refuse de reconnaître par ailleurs, à des formateurs libres qui se veulent responsables, une telle attitude n'est pas possible, quel sens pourrait avoir une telle décision dans un système pyramidalisé ? Aussi, la réaction est celle de verrouillage par un discours alambiqué sur le sujet, en refusant la diversité, en proposant de faire de tel outil d'éducabilité l'outil préférentiel de tel secteur professionnel : ainsi, un certain doute ne manque-t-il pas de s'infiltrer, non pas chez les praticiens, mais chez les hiérarchiques ou des instances intermédiaires. "Au moment où l'on habille de moins en moins les jumeaux de la même façon, pour les aider à se structurer, l'A.F.P.A. continue de badigeonner tous ses enfants de la même couleur, elle ne peut accepter la diversité, donc les possibilités de chacun" (ENT. 11).

Une autre façon de verrouiller est l'attitude de questionnement administratif qui a touché les outils d'éducabilité, mais surtout le P.E.I. : "le style de la question que l'on pose au P.E.I. n'a jamais été posée

avant pour d'autres décisions tout aussi apparemment dangereuses"
(ENT.42). Nous évoquons par ailleurs cette question de la validation et restons persuadé comme beaucoup de praticiens qu'une évaluation serait, effectivement, aisément réalisable vu le nombre de praticiens et de moyens dont dispose l'A.F.P.A..

L'attitude timorée vient de la peur de l'espoir, de cet espoir qui a vu le jour chez les pédagogues et les psychologues quand ils ont commencé de travailler avec le P.E.I., ils ont cru en une possibilité de formation pour un bon nombre de personnes qu'ils côtoient au quotidien.

L'A.F.P.A. peut-elle préconiser l'adaptativité pour ses stagiaires et rencontrer tant de difficultés pour jouer celle-ci en direction de son propre appareil ? Ce n'est pas auprès de Charles Gardou qu'il faut chercher l'espoir :

"les établissements "ordinaires" répugnent, sans oser le dire, à toute forme d'intégration qui remet en cause leurs modalités quotidiennes de fonctionnement, voire leurs finalités".(4)

4. GARDOU C., Pédagogies de la médiation, 1990 Ed. Chronique Sociale, p. 115

43 - L'A.F.P.A. ne peut laisser passer cette chance de réflexion pédagogique.

Actuellement, les concepts font cruellement défaut : "Moi, je veux bien transmettre, mais où sont les concepts qui peuvent m'aider à faire face à tout ce qui m'arrive et comme progression didactique et comme public nouveau" (ENT .24). Individualisation, hétérogénéité, tutorat, modularisation, et d'autres sans doute sont des mots apparus récemment dans les textes, les formateurs aimeraient bien trouver des supports théoriques. C'est vrai que, dans les apports de Reuven FEUERSTEIN, et pour peu que l'on prenne le temps d'y regarder de près, ces mots sont sous-jacents. Des formateurs ont trouvé les réponses à leurs questionnements, pourquoi l'A.F.P.A. n'exploiterait-elle pas ces expériences pratiques, non pas pour en opérer des transferts, mais comme explicitation de possibilités que d'autres pédagogues pourraient construire.

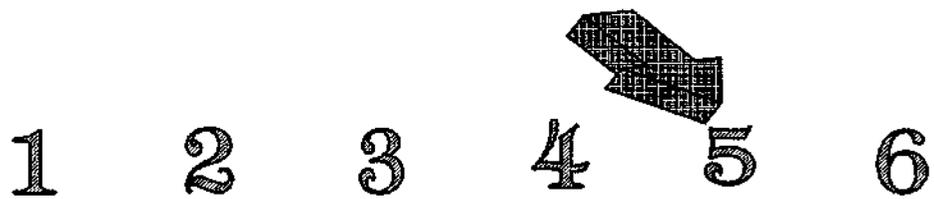
Une réflexion à partir de l'éducabilité peut être source d'avantages pour l'A.F.P.A.. L'éducabilité ne peut plus être séparée de la didactique. Les pédagogues ont modifié

l'utilisation du savoir : d'un objet de transmission, ils ont fait un prétexte pour... Le savoir se retrouve avec un double statut qu'il importerait de prendre en considération dès l'élaboration de la progression par les didacticiens de l'A.F.P.A. : décomposer le savoir pour découvrir ce qu'il exige comme opérations mentales et comme fonctions cognitives, pour prévoir des tâches avec des objectifs intermédiaires permettant la mise en oeuvre de ces fonctions travaillées auparavant avec un outil d'éducabilité. Là encore, il s'agirait d'une révolution : les progressions didactiques seraient, dès l'élaboration, teintées d'éducabilité. Une telle réalisation, dès l'origine, faciliterait le travail de préparation du pédagogue en lui offrant maintes possibilités de cursus pour répondre aux exigences de chacun de ses stagiaires.

Au vu de la situation, l'A.F.P.A. ne peut éviter de se poser toutes ces questions que les formateurs, et aussi les événements extérieurs, lui renvoient.

Ces quatre points sont fondamentaux pour construire ce nouveau paradigme, pour qu'il puisse y être utilisé sciemment par les uns et les autres.

Conclusion



5- La satisfaction des praticiens du P.E.I..

5- La satisfaction des praticiens du P.E.I..

Les pédagogues et les psychologues ont trouvé une bonne satisfaction car une série de grands thèmes de leur réflexion a trouvé des réponses satisfaisantes. La pratique de l'évaluation les a conduit vers une situation d'émergence des potentialités des personnes qu'ils accueillent, créant des situations où le temps du stagiaire est pris en considération en tant que tel dans son opposition au temps de l'organisme de formation.

Leur travail s'est centré vers l'exploitation de ce qui est réalisé par le stagiaire ; auparavant, la centration était sur la production. A cause de cette situation nouvelle, toutes leurs activités se sont modifiées : d'exogènes, elles sont devenues endogènes, et le sujet devient centre de l'acte de formation.

51 - L'élaboration d'un programme après évaluation.

Les pratiques d'évaluation facilitent l'émergence des propensions à l'apprentissage, des capacités, mais aussi des faiblesses identifiées dans les modes de raisonnement. La question demeure l'après émergence : que fait-on après avoir fait apparaître des éléments de la personne ?

Le pédagogue se doit de construire une démarche a posteriori : comment pourrait-il savoir ce qu'il doit élaborer avant d'avoir rencontré les personnes ? L'émergence met, de suite, le pédagogue en contradiction avec les programmes pré-établis et sans aucune possibilité de manoeuvre. L'émergence est avant tout la création, par le formateur, des conditions qui permettent à l'apprenant de manifester les possibilités qu'il a de se construire son savoir, ses propres compétences ; il est, ensuite et encore, de la responsabilité du pédagogue de tout faire, de tout mettre en oeuvre : modularisation, individualisation, programme de remédiation cognitive, etc..., pour que les objectifs de formation puissent être atteints. L'émergence fait reconnaître les compétences chez une personne :

"attribuer une intention et une compétence au sujet-apprenant, c'est structurer son expérience, mais aussi le reconnaître comme un égal, comme un sujet à part entière".(5)

Les pédagogues doivent bien ressentir ce questionnement au fond d'eux-mêmes, ne perdent-ils pas, ce faisant, quelques bribes de ce qu'ils croient leur pouvoir sur l'autre ? Par contre, beaucoup jouent cette attitude sans aucune arrière pensée.

52 - Le TEMPS du stagiaire.

Toute formation est un compromis entre une somme de savoir à transmettre et un temps imparti pour ce faire, pour arriver à la situation où le temps manque toujours, et où, de par les nouvelles orientations, il a tendance à se restreindre. "Il n'est pas possible de continuer à tout faire n'importe comment et toujours en moins de temps : il faut investir du temps pédagogique, sinon, c'est du gadget" (ENT.28). La pré-détermination du temps est anti-holistique, parce que c'est prévoir l'imprévisible vitesse d'acquisition du stagiaire, c'est, encore en cette occasion, la manifestation de l'impulsivité du pédagogue ou du psychologue : voir l'autre apprendre vite mais le peut-il ?

Le temps appartient au stagiaire : "c'est le moment de la personne qui compte : elle fera un apprentissage quand

5. LAURENT J.P. "Les dispositifs de remédiation cognitive à l'adolescence". Cahiers de MIRETEP.
Cahier spécial 1989, p. 26

elle le voudra -le pourra-, ce moment sera dépendant de son système antérieur de défense ou de la qualité de son désir d'apprendre, ce n'est pas facile de quitter ses béquilles quand ça fait des décennies que ça marche comme cela" (ENT. 7). Il ne suffit pas de vouloir modifier pour que ce soit effectivement fait dans la tête des stagiaires, une modification demande du temps, surtout quand il s'agit de formation. Nous savons combien une innovation met de temps à être prise en compte.⁽⁶⁾

"Un investissement sérieux ne peut se faire sans le temps, les résultats ne sont pas immédiats, une dynamique est créée, il faudrait suivre pour avoir les résultats, pour aussi les conforter, les renforcer" (ENT. 28) Les formateurs de P.E.I. se sont rendu compte combien il ne suffisait pas de faire une fois pour maîtriser : "le renforcement, la reprise, comme disent certains d'entre nous, est à faire en permanence" (ENT. 28). La brièveté des interventions sur des actions de 10 à 14 semaines posent gravement ce problème, le système de formation ne prévoit pas autre chose. Pourtant, la définition du temps ne peut être qu'a posteriori, il ne devrait pouvoir en être autrement. Ce temps libre est indispensable pour

6. Une intéressante anecdote : (1) En 1601, le commandant d'une expédition maritime britannique fait donner à ces marins trois cuillerées de citron tous les jours pour combattre le scorbut. Au moment de passer le cap de Bonne Espérance, les marins de son navire sont indemnes alors que les autres équipages sont décimés par le scorbut. Il faudra attendre 264 ans pour que la marine britannique se décide à recourir aux jus de fruit pour prévenir le scorbut! (ATLAN D. "A quoi servent les formateurs" in Education Permanente, n° 98. Supplément A.F.P.A. 1989, pp. 87-93.

laisser à l'apprenant la possibilité de mobiliser ce qu'il sait déjà, ce qu'il a appris voilà un long temps et qu'il n'a peut-être pas mobilisé depuis des années. Les pédagogues se sont interrogés sur cette liberté à laisser au stagiaire. L'accélération, pour mieux mobiliser, est à risque ; au contraire, le temps permet de solliciter calmement les mémoires complexes et de travailler, ainsi, à la malléabilité de l'autre en lui donnant la chance de pouvoir tisser des liens avec ce qu'il sait ; c'est, de la part du pédagogue, un moyen de lutter contre une cueillette cognitive qui ne synthétiserait pas tous les éléments de savoir.

Les pédagogues ont réfléchi à cette nécessaire liberté à laisser à l'autre : les temps de formation sont adaptés, ne pourraient-ils pas devenir adaptables, les cursus individualisés devant faciliter le dégagement de temps gagné par certains pour servir à d'autres ? Le temps ne peut être qu'un accompagnement à la démarche holistique préconisée, sinon, est-on encore dans une démarche éducativité ?

53 - D'un modèle centré sur la production, les formateurs sont arrivés à une pratique de l'exploitation.

Dans un système comme celui de l'A.F.P.A., il est difficile de quitter l'approche production (regard porté sur ce qui est produit), pour aller vers une approche exploitation (regard porté sur ce qui est produit pour l'exploiter). L'examen psycho-technique, l'entrée en stage, le temps limité et encadré de la formation, l'examen de fin de stage ont fait que la production du stagiaire est attendue en permanence. Le système de la sélection, de l'homogénéisation des stages, du temps sont autant d'éléments imposés par ce souci de produire pour mettre sur le marché des salariés compétents.

L'éducabilité, par l'évaluation, l'émergence des propensions à l'apprentissage, par un temps retrouvé, facilite l'exploitation, c'est-à-dire cette possibilité de réflexion, de représentation mentale que la personne peut conduire pour mieux comprendre pour elle-même. Cette démarche est perturbante même pour le stagiaire, il peut ne pas savoir quoi faire, tellement il n'a pas été habitué à ce mode de réflexion : la réalisation de pages de P.E.I. qui lui semble aisée ne prend son sens que s'il accepte de rentrer dans la réflexion sur ses propres mécanismes et non sur la réalisation simple de la feuille. La transmission du savoir, sans se poser de question, est quand même la situation la plus courante

qu'ont rencontrée tous les apprenants qui se retrouvent en stage de formation actuellement. L'exploitation sert à dégager le généralisable et dans les domaines techniques et dans les habitudes de travail (la création d'habitudes par exemple). Si la reproduction fabriquait des acteurs d'une parfaite adaptabilité, l'exploitation donne des auteurs, capables d'adaptativité. La pratique du P.E.I. peut faciliter tout ce travail de représentation qui permet de mettre une distanciation entre le moment de prise de conscience du travail à faire et son exécution. Les praticiens y sont parvenus en modifiant la relation à la tâche proposée : quelle finalité a cette tâche ?

54 - Toutes les activités se sont trouvées modifiées par le regard qu'ont dû porter les formateurs.

Le modèle a changé par une révolution réalisée par la prise de conscience de la nécessité de rendre endogène tout ce qui ne l'était pas dans les diverses séquences de formation. Nous voyons tous les renversements de point de vue que les pédagogues produisent pour satisfaire les exigences nouvelles, en rendant le stagiaire actif, responsable, auteur de sa formation ; nous voyons le psychologue modifier son attitude de sélection en évaluation où il attend de son candidat bien plus qu'une simple production ; nous voyons le pédagogue élaborer des

séquences de remédiation a posteriori, s'accaparer les contenus techniques pour en faire des prétextes à... en plus d'outil de transmission de savoir. Ainsi, ils vivent dans un modèle qui n'a plus la rigidité qu'avait l'autre système où les espaces de liberté ne laissaient pratiquement aucune négociation possible, "tu sais, maintenant je prends la liberté, pour moi je crois que la pédagogie, c'est le dernier far west du 20ème, il y a tant à faire !" (ENT. 17). Sur tous ces plans, pédagogue et psychologue ont grandement modifié leur modalité de fonctionnement. Et les stagiaires, en adhérant spontanément, travaillent tout autant que dans l'ancien système car la rigueur est maintenue, "je ne comprends pas comment on peut nous accuser de laxisme : sont-ils venus nous voir nos détracteurs ? Honnêtement, je crois n'avoir jamais autant travaillé et je ne veux pas te dire depuis quand je suis à l'A.F.P.A." (ENT. 44).

Conclusion

1 2 3 4 5 6



6 - Conclusion : tous les paramètres pour un paradigme.

6 - Conclusion : tous les paramètres pour un paradigme.

Les pédagogues, les psychologues du travail ne semblent plus trouver dans le discours institutionnel les éléments nécessaires aux réponses aux attentes et demandes actuelles, même si le paradigme éducatif historique de l'A.F.P.A. ne cesse de s'enrichir et de diversifier par les circulaires et autres écrits, pour avoir une apparente cohérence extérieure. Dans une démarche critique et constructive, ils se sont lancés dans de nouvelles recherches pour ramener une cohérence entre leur souci d'enseigner et la liberté fondamentale de l'apprenant. Le chemin de la mise en oeuvre fut ardu, l'investissement personnel n'est jamais terminé, mais des résultats, espoirs d'évolution, sont apparus.

Nous venons de décrire les points fondamentaux, indispensables à l'élaboration de ce nouveau paradigme, les points acquis, les passages délicats, les points de fixation : l'instrumentation est au service du stagiaire sous la responsabilité de l'enseignant, celui-ci se doit de conduire tout un travail sur lui-même avant de penser "enseigner", l'appareil devrait évoluer pour devenir encore un milieu davantage modifiant. Voyons, enfin, la modélisation que les praticiens du P.E.I. proposent.

D'UNE PYRAMIDE À UNE AUTRE PYRAMIDE :

Après l'analyse des entretiens que nous avons conduite à partir de notre problématique et de notre hypothèse, il apparaît que les pédagogues et les psychologues du travail essaient bien de définir un paradigme éducatif qui leur permette d'originer leur travail et leurs réflexions, comme

"une reconstruction de la théorie antérieure et la ré-évaluation de faits antérieurs, processus intrinsèquement révolutionnaire qui est rarement réalisé par un seul homme et jamais du jour au lendemain".(7).

Nous venons de voir comment l'acquisition de cet outil les a modifié, en les recentrant sur eux-mêmes par toute une série de remises en cause, comment cet outil qu'ils recherchaient est à leur disposition à destination des stagiaires, et comment la réflexion pédagogique est modifiée par les analyses qu'ils portent sur l'évaluation et sur le contenu technique. Le milieu, lui-même, subit les réactions de ces remises en cause et si le premier milieu, c'est à dire les pédagogues eux-mêmes, est modifié, les autres milieux proches ou lointains ne sont pas nécessairement prêts à se mettre en harmonie ; les résistances ne sont pas toutes disparues.

7. KUHN T. La structure des révolutions scientifiques. Flammarion, Paris, 1983, p. 24

Nous voudrions voir comment tout ce qu'ont dit les interviewés à propos de ce nouveau paradigme peut s'intégrer dans le triangle schématisant les relations apprenant/savoir/enseignant (voir Annexe N°7). Nous examinerons successivement les trois segments de ce triangle.

Un schéma pour un modèle :

Les praticiens sont en charge de leur relation avec les apprenants. C'est la relation enseignant/enseigné, c'est le lieu du dire, de tous les échanges possibles. Les paramètres de la médiation sont une grille d'analyse de ce travail, domaine de l'expression de la pédagogie. Le pédagogue se doit de travailler dans l'immédiateté de la validation qu'il conduit à partir de ce que l'apprenant réexprime. Par la verbalisation, il saura comment l'apprenant a compris, par l'explicitation du comment la tâche a été réalisée ; par le bridging, il saura comment l'apprenant peut transférer dans d'autres champs les processus qui viennent d'être mis en place, validation immédiate avant une transformation en procédures. Il verra comment l'apprenant se modifie et comment il en prend conscience en le vivant, en le disant (paramètre de l'individuation), en s'affirmant comme personne forte en même temps que tempérante vis à vis des autres.

Les praticiens sont en charge de la transmission d'un savoir, c'est là tout le domaine de la didactique : quel regard vont-ils porter sur la tâche, pour préparer les chemins de l'apprentissage technique ou non ? Leur responsabilité se trouve augmentée par le regard qu'ils portent à partir de la carte cognitive. Un nouveau regard sur le contenu leur permet de faire de celui-ci, qu'il soit technique ou non, un prétexte à..., prétexte à travailler sur le comment est produit le résultat (exploitation) et non seulement sur l'attente du résultat (production). Le pédagogue doit encore construire ce savoir, c'est lui qui, après avoir évalué et l'apprenant et la tâche qu'il donne selon les paramètres de la carte cognitive, saura ce qu'il doit modifier, augmenter, accentuer pour faciliter ou l'élaboration des pré-requis ou l'acquisition des savoirs sous forme de processus-procédures indispensables.

Les praticiens sont en charge de la relation de l'apprenant au savoir. Bien que ce segment de triangle ne soit pas en contact direct avec l'enseignant, il y joue un rôle très important, car :

"élaborer des tâches trop difficiles que le sujet ne parvient pas à réaliser, c'est aussi lui fournir une catégorie cognitive négative de nature à déterminer ses comportements ultérieurs dans le sens de l'échec. Partir de

ce dont est capable l'apprenant pour le faire produire, c'est lui permettre un ancrage catégoriel positif, engager une activité sur ce dont il n'est pas capable, pour lui montrer la distance qu'il lui reste à parcourir, c'est lui livrer... les raisons d'un abandon".⁽⁸⁾

L'apprenant apprendra en fonction des chemins, des stratégies que le pédagogue lui proposera ou lui fera découvrir. Sa connaissance, par l'évaluation des fonctions cognitives déficientes et des opérations mentales de l'apprenant, lui est nécessaire pour préparer le savoir à transmettre, pour élaborer les challenges et les défis qu'il peut soumettre à l'apprenant dans l'acquisition de son savoir (ce peut être l'individualisation), pour parvenir à une attitude active et dynamique (opposée à passive acceptante). Les enseignants se donnent aussi la possibilité de surveiller l'errance, cette attitude de recherche de l'apprenant jusqu'au savoir. C'est une façon, encore, de prendre en compte le temps du stagiaire et non plus uniquement le temps institutionnel. C'est une façon de se pencher sur les stratégies que l'apprenant va devoir développer pour apprendre.

8. MONTEIL J.M. Bduquer et former. PUG. Grenoble. 1989. p. 108, 109.

La formation qu'ils ont suivie, outre cet apport réflexif et formatif, leur a fourni un outil didactique qui leur permet de mettre en oeuvre tout cela. Cet outil est le P.E.I..

Pour une schématisation du modèle, nous placerons l'outil au dessus du triangle apprenant/enseigné/savoir. En reliant le point outil à chacun des trois sommets du triangle, nous obtenons une pyramide.

A la différence du système pyramidal que les pédagogues et les psychologues évoquaient au cours des entretiens, ce tétraèdre n'est pas rigide, bien au contraire. Le pédagogue, le psychologue en sont les responsables immédiats et permanents. Par les analyses qu'ils ont faites sur les points que nous avons évoqués, par les connaissances qu'ils ont des apprenants, de leurs finalités du moment, de la tâche et des possibilités du P.E.I., il est de leur responsabilité de placer, ou de davantage solliciter le point outil au dessus de l'un des sommets du triangle, et de plus, selon l'importance qu'ils souhaitent accorder à l'outil, la hauteur de ce point variera : ainsi, jamais deux pyramides ne pourront être semblables. Ils sont responsables de leur enseignement face à leurs stagiaires, et leur responsabilité ne s'éteint pas après avoir trouvé une solution, elle est remise en jeu immédiatement après. Ils "jouent" à créer,

à inventer comme le dit si bien et si étrangement Michel
SERRES :

"Le but de l'instruction est la fin de l'instruction c'est-à-dire de l'invention. L'invention est le seul acte intellectuel vrai, la seule action d'intelligence. Le Reste ? Copie, tricherie, reproduction, paresse, convention, bataille, sommeil. Seule éveille la découverte. L'invention seule prouve qu'on pense vraiment la chose qu'on pense, quelle que soit la chose. Je pense donc j'invente, j'invente donc je pense : seule preuve qu'un savant travaille ou qu'un écrivain écrit. A quoi travailler, à quoi bon écrire, autrement ? Dans les autres cas, ils dorment ou se battent et se préparent mal à mourir. Répètent. Le souffle inventif donne seul la vie, car la vie invente. l'absence d'invention prouve, par contre-épreuve, l'absence d'oeuvre et de pensée. Celui qui n'invente pas travaille ailleurs que dans l'intelligence. Bête. Ailleurs que dans la vie. Mort".⁽⁹⁾

Les pédagogues, les psychologues ne sont pas, pour autant, assurés de pouvoir tout régler, et ils le savent, car

"aucun paradigme ne résout jamais tous les problèmes qu'il définit et puisqu'il n'est pas deux paradigmes qui laissent sans solutions les mêmes problèmes, les discussions posent toujours finalement la question : "quels problèmes est-il plus important d'avoir résolu ?" ⁽¹⁰⁾

9. SERRES M. Le sémantisme François BOURIN. Paris. 1991. p. 147

10. KUHN T. La structure des révolutions scientifiques. Flammarion. Paris. 1983. p.156

Les pédagogues, les psychologues, en se formant au P.E.I., ont au moins réussi à régler une question, un problème : ils se savaient être "bâtards" dans la première pyramide construite par d'autres, mais après avoir recherché, essayé, et pratiqué, ils sont devenus *AUTEURS* dans la vie de cette nouvelle pyramide, symbole de ce nouveau paradigme.

"Il n'est jamais facile de conclure. La conclusion marque la fin d'un parcours. Or, le travail qui s'achève n'a d'intérêt que s'il permet au lecteur d'avancer, et d'un pas plus assuré".¹¹

Les praticiens du Programme d'Enrichissement Instrumental ont, assurément, déjà fait ce pas.

11. HADJIC, L'évaluation, règles du jeu, E.S.F. Paris, 1989, p. 177.

Annexes :

- ANNEXE N°1 : Les méthodes de la formation professionnelle des adultes.
- ANNEXE N°2. : Liste non-exhaustive des OPERATIONS MENTALES (Centrales).
- ANNEXE N°3 : Les cahiers du P.E.I..
- ANNEXE N°4 : Carte cognitive
- ANNEXE N°5 : EXPERIENCE D'APPRENTISSAGE MEDIATISE (E.A.M.)
- ANNEXE N°6 : Les fonctions cognitives déficientes
- ANNEXE N°7 : Schématisation du paradigme nouveau :

ANNEXE N°1:

*Les méthodes de la formation
professionnelle des adultes.*

Par Pierre ORFILA.

LES MÉTHODES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ADULTES

par Pierre ORFILA

Directeur des Services de Formation de l'A.F.P.A.

La formation professionnelle des adultes, dans le monde actuel, se trouve érigée au niveau d'une institution dont la nécessité, à présent reconnue par tous, s'inscrit de plus en plus dans la loi.

L'instruction et le perfectionnement des adultes existent toutefois depuis fort longtemps. Les corporations, au Moyen Âge, et le compagnonnage faisaient déjà une place importante au développement nécessaire des connaissances manuelles et théoriques de leurs membres. Cependant, la « pédagogie » (1) appliquée n'offrait pas des caractéristiques originales comparativement aux procédés de l'apprentissage (2) et les façons de travailler, étant donné l'évolution lente des techniques, pouvaient, dans bien des cas, être apprises avec du temps, à partir de la seule observation du « compagnon qualifié » œuvrant à côté de l'apprenti ou du « perfectionnant ».

A partir de la fin du siècle dernier, les Pouvoirs Publics encouragèrent les municipalités, des associations, les syndicats, à favoriser l'accroissement de l'instruction professionnelle des adultes et de nombreuses classes du soir furent ouvertes et fréquentées volontairement par des travailleurs de toutes catégories. Avec des évolutions diverses de leurs objectifs, ces cours continuent à fonctionner et constituent un réseau important quadrillant le territoire national.

Mais les transformations industrielles engendrées par les découvertes scientifiques permanentes et de plus en plus nombreuses et rapides conduisirent à modifier la notion même de la formation professionnelle des adultes et à imposer la nécessité d'en arriver à une nouvelle conception de celle-ci.

(1) Si étymologiquement la pédagogie est « l'art d'instruire et d'élever les enfants », ce mot est couramment employé chaque fois qu'il s'agit de faire acquérir des connaissances à un individu.

(2) Terme employé ici dans le sens de la loi en France, « apprentissage ou formation professionnelle des adolescents ».

Si encore, à la fin de la grande guerre (1914-1918), l'ouvrier qualifié dans une branche professionnelle pouvait généralement se reclasser, sans nouvelle instruction systématique dans un autre secteur d'activité, il en est rarement de même aujourd'hui. Un seul exemple suffira à l'appui de cette constatation. Le début de l'aviation ne causa pas de gros problèmes de main-d'œuvre. Les « cellules » des premiers avions, autrement dit tout ce qui ne formait pas les organes mécaniques de l'appareil, furent mises en œuvre assez facilement avec l'aide de techniciens venus de l'ébénisterie, rendus d'ailleurs assez souvent disponibles par le commencement d'une industrialisation du meuble.

La difficulté commença au moment où « la cellule » de l'avion fut constituée par des alliages de métaux légers. La reconversion des ouvriers dans les usines dut être le résultat d'une formation systématique et rapide donnée « sur le tas » et les riveteurs et premiers mécaniciens d'aviation ne furent trouvés qu'à cette condition.

A partir de ce moment, entre les deux guerres mondiales, une telle instruction professionnelle des adultes reçut le nom de « formation professionnelle accélérée ». En la désignant ainsi, il s'agissait de la démarquer de l'apprentissage long des adolescents. En effet, elle s'écartait des formules appliquées pour ce dernier, mais hélas, en semblant vouloir comparer ces deux modes de formation professionnelle, on mettait en parallèle des facteurs très différents, qu'il s'agisse des élèves, des programmes, des conditions d'enseignement, etc. Une erreur fondamentale était commise et quelque chose de péjoratif était introduit dans l'appellation même de la formation professionnelle des adultes. La F.P.A. continua à se développer. Désignée tout simplement sous le vocable de formation professionnelle, elle fit l'objet d'une première et officielle reconnaissance dans un décret-loi du 6 mai 1939.

Dès le début de la dernière guerre, en 1939, sous l'égide du Ministère de l'Armement, elle vit son potentiel accru. C'est réellement à partir de cette époque que la F.P.A. dégagea ses caractéristiques et sa doctrine, échappant à toute copie et à toute parodie de la formation professionnelle des adolescents. Cette situation conduisit d'ailleurs, quelques années après la Libération, le Ministre du Travail à décider que la formation professionnelle accélérée serait définie sous le nom de « formation professionnelle des adultes ». Parallèlement, l'Administration tendait, pour que la F.P.A. ait toute la souplesse d'adaptation désirable, à remettre à une grande institution qu'elle créait, devenue aujourd'hui l'Association nationale pour la formation professionnelle des adultes [A.F.P.A.] (1), d'une part, la gestion de tous les centres publics et, d'autre part, celle des organismes techniques et pédagogiques susceptibles de donner la cohérence et l'efficacité nécessaires à la formation des adultes. Comme aujourd'hui, les problèmes posés par toute formation d'adultes ne peuvent se résoudre que dans le contexte économique, psychosociologique et technique de la vie professionnelle, la mission de l'A.F.P.A., inscrite dans

(1) Siège social : 13, place de Villiers, à Montreuil-sous-Bois (Seine-Saint-Denis).

ce cadre, consiste essentiellement à mettre en place des moyens qui permettent à chaque individu d'obtenir une qualification professionnelle, et cela suivant trois directions principales :

— faire acquérir les connaissances et les aptitudes nécessaires à la pratique d'un métier aux individus qui n'ont pu bénéficier de l'enseignement scolaire traditionnel;

— permettre la reconversion de ceux qui relèvent des secteurs d'activité en évolution et aussi de ceux qui pour des raisons physiologiques diverses (diminués physiques), ne peuvent plus exercer le métier précédemment appris;

— assurer le perfectionnement d'ouvriers, agents de maîtrise et techniciens, et aussi former des maîtres à partir de ceux-ci.

Pour atteindre ces objectifs, il faut d'abord considérer que la formation professionnelle s'adresse à des hommes et à des femmes engagés ou en cours d'engagement dans la vie professionnelle.

Ainsi, les méthodes de la F.P.A., à présent éprouvées par trente années d'expériences les plus diverses dans des périodes très différentes, et chronologiquement caractérisées par le chômage, les nécessités de la défense nationale, la reconstruction d'après guerre, l'évolution « super-accélérée » de la production..., tendent à résoudre ce problème, au travers des opérations essentielles suivantes : sélection et orientation des élèves-stagiaires, formation des maîtres, production des programmes et progressions d'exercices et de travaux de formation, organisation des conditions matérielles adéquates.

L'ADULTE EN FORMATION

Les personnes qui suivent un stage de formation sont animées par le fort souci de réaliser, pour elles-mêmes et pour leurs familles, un investissement rentable.

Elles établissent donc, consciemment ou non, un rapport entre les efforts consentis, le temps passé et les résultats qu'elles en retireront. En particulier, elles aspirent principalement à une élévation de leur niveau social, par une élévation dans la hiérarchie industrielle. La période de formation étant le moyen d'atteindre un tel objectif, doit aboutir à un réel profit et à un résultat sensible.

Par conséquent, la formation doit être de durée relativement courte et l'échéance de l'année est un maximum (1). Alors les programmes doivent

(1) Ainsi, les formations s'échelonnent dans le temps, dans le moment présent, de 4 à 11 mois, sauf quelques rares exceptions pour les diminués physiques dans certains métiers exigeant des durées assez longues d'instruction et dont l'enseignement doit débiter avec des horaires quotidiens réduits pour éviter les fatigues excessives.

être dépouillés de tout ce qui peut apparaître comme inutile ou superflu (1), donc réalistes, autrement dit en accord parfait avec ce qui se pratique effectivement dans l'industrie d'aujourd'hui.

Le risque d'insuccès ou d'échec doit rester très réduit, car l'adulte qui s'engage dans une action de formation professionnelle en rupture par rapport à sa vie habituelle, ne le fait pas pour tenter sa chance comme à la loterie. Il est donc nécessaire d'aider, avant l'entrée, chaque candidat à procéder à sa propre « sélection-orientation » conciliant les exigences du métier à apprendre et les goûts du candidat (2).

Par ailleurs, la plupart des adultes qui désirent venir à la formation professionnelle ont gardé une grande méfiance vis-à-vis des méthodes scolaires. En effet, n'ayant en général pas pu, ou pas su, s'adapter à la formation qu'on a voulu leur donner quand ils étaient enfants, ils ne croient pas à l'efficacité de l'enseignement. Dans de nombreux cas, ces adultes ont perdu confiance en eux-mêmes (3) et ils sont avides de réaliser et de voir s'ils peuvent arriver en quelque sorte à comprendre et à dominer la matière. Il importe donc que les méthodes d'enseignement soient très différentes de celles qu'ils ont connues afin que la confiance naisse par une prise de conscience rapide et sensible de leurs possibilités.

Enfin, les conditions personnelles dans lesquelles les stagiaires seront placés pendant la formation ne doivent pas être un obstacle à celle-ci. Il est essentiel que ces adultes restent, dans la plus large mesure, à l'abri de gros soucis pécuniaires. Pour cela, l'élève de la F.P.A. reçoit des indemnités (4), perçoit des allocations familiales, quittera le centre de formation en recevant des subsides équivalant à un certain nombre de journées de congés payés.

LES FONDEMENTS DES MÉTHODES GÉNÉRALES DE LA F.P.A.

C'est donc, en premier lieu, tous les aspects des problèmes propres à la personnalité de l'adulte en formation qui sont considérés pour l'élaboration des « procédés de formation ».

L'efficacité devra naître de l'adhésion quasi complète de ceux qui reçoivent l'instruction. Imposer un système de formation est absurde parce qu'il est finalement complètement inefficace. Quels que soient les talents du maître, l'individu n'apprendra rien, s'il ne veut pas apprendre. A moins d'utiliser des procédés extrêmement contraignants, systèmes non souhaitables et impossibles ici, on a toujours besoin des intéressés eux-mêmes pour réaliser une

(1) « Nous ne sommes pas venus là pour perdre notre temps » pensent les adultes stagiaires.

(2) Avec l'aide de la psychotechnique.

(3) « Suis-je bon à quelque chose »...

(4) Égales au moins au S.M.I.C. et souvent complétées par les allocations servies par les ASSEDC.

formation digne de ce nom. C'est l'homme qui, en dernier ressort décide véritablement de son changement, et cette adhésion indispensable ne sera acquise que si l'on répond aux besoins évoqués précédemment.

Cependant, « le formateur », dans le cadre de la gestion du potentiel humain de la Nation ne doit pas seulement tenir compte des préoccupations des personnes, mais résoudre cette question dans le contexte d'une vue étendue sur les besoins de la collectivité et par des considérations d'évolution des individus à plus long terme.

Ainsi, par exemple, la tentation serait assez naturelle, pour la rentabilité directe et immédiate, de limiter la formation à des spécialités étroites. Certes, s'il faut centrer l'instruction sur les nécessités d'un emploi défini pour répondre aux besoins de l'homme et de la production, il convient aussi de ménager à l'adulte des possibilités d'élévation dans la qualification, des moyens de transfert d'un métier à l'autre et de lui permettre l'acquisition d'une certaine polyvalence.

L'étude d'exercices, obligatoirement simples et schématiques pour permettre une assimilation rationnelle, ne doit pas masquer la complexité des problèmes qui se poseront au nouvel ouvrier ou au nouvel employé dans la vie professionnelle. Au contraire, elle doit être un modèle de démarches mentales de réflexion sur des problèmes réels du métier, offrant ainsi des prolongements susceptibles d'aider à la solution des préoccupations de la vie courante. C'est pourquoi les programmes de la F.P.A. doivent favoriser ces transpositions.

Alors, en formant des ouvriers, des techniciens, s'amorce la formation des hommes et des citoyens. Après avoir reçu une formation professionnelle, l'homme doit pouvoir se valoriser, mieux s'inscrire dans la vie sociale, continuer son épanouissement personnel.

Si la contradiction semble apparaître entre ces deux soucis de rapide efficacité de la formation et d'aide à la culture de l'individu par la formation professionnelle, on peut dire que la F.P.A. a su l'éviter, grâce à la méthode d'enseignement qu'elle applique.

« Analytique et active », la méthode pédagogique de la F.P.A. peut être résumée comme suit dans ses règles et principes (1).

(1) Cette présentation est d'ailleurs la reproduction d'une notice remise aux moniteurs et instructeurs en stage de formation pédagogique à l'issue d'une séance de travail ayant abouti à la recherche en commun de ces règles avec le professeur de l'Institut national de formation professionnelle. En effet, si cette méthode vaut pour les élèves de la F.P.A., elle doit être aussi appliquée à la formation des maîtres qui auront à l'utiliser.

Règles d'activité

Accueillir. Mettre en confiance.

— connaître individuellement chaque élève.

Créer et maintenir le désir d'apprendre.

— susciter l'intérêt;

— intéresser l'élève à ses nouvelles tâches.

S'assurer que les élèves sont bien placés.

— faire en sorte que chacun puisse suivre facilement les démonstrations.

Faire appel à la réflexion, à la mémoire.

Utiliser la forme expérimentale.

Aller du concret vers l'abstrait.

— utiliser les différentes fonctions de la mémoire;

— faire accomplir l'expérience, puis guider les élèves dans la recherche de l'explication.

Enseigner la théorie à l'occasion des travaux pratiques.

— ne développer les notions de technologie qu'au moment de l'application;

— dispenser les notions théoriques (technologie, calcul, hygiène, sécurité) à l'occasion des exercices pratiques qui s'y rattachent.

S'assurer que l'enseignement donné est profitable.

— ne pas demander aux élèves s'ils ont compris, mais s'en assurer par des questions;

— inviter un ou plusieurs élèves à répéter l'opération montrée et, éventuellement, faire déceler les erreurs par d'autres élèves.

Surveiller l'exécution du travail. Intervenir en cas d'erreur.

— corriger les mauvais mouvements;

— redresser les erreurs;

— donner immédiatement de bonnes habitudes : « il est plus difficile de perdre une mauvaise habitude que d'en acquérir une nouvelle ».

Donner à l'élève le moyen de connaître ses progrès.

— exercer l'élève à l'auto-contrôle;

— développer l'esprit d'analyse et de réflexion;

— encourager l'élève.

Règles d'analyse

Décomposer. Aller du simple au complexe.

- n'enseigner qu'une chose nouvelle à la fois;
- n'aborder une difficulté nouvelle que si la précédente est définitivement vaincue;
- ne jamais faire exécuter un travail incompatible avec les connaissances acquises.

Règles générales

Varié les exercices.

Détendre l'élève entre deux périodes d'attention soutenue.

- éviter les longues explications;
- laisser le temps faire son œuvre de classement.

Ne pas tenir compte du temps au début.

- rechercher la qualité d'abord.

Utiliser la valeur éducative de la formation professionnelle.

- contribuer à l'éducation des élèves au travers de l'enseignement de la profession (propreté, rangement, politesse, etc.).

Créer l'esprit d'équipe.

- favoriser l'entr'aide;
- ne pas procéder aux classements des élèves entre eux.

Instruire et aussi éduquer.

« Dans tout son enseignement, l'éducateur professionnel doit se souvenir qu'il n'a pas à mettre au point des automates habiles, mais qu'il doit former, par le métier, des individus aptes à leur métier d'homme, des hommes capables de participer activement à la prospérité du pays. »

LA MÉTHODOLOGIE DE LA F.P.A.

La formation professionnelle se situe dans un milieu toujours aussi proche que possible du cadre réel de travail. Chaque stage comprend 12 à 15 élèves, et chaque stagiaire dispose de la totalité du matériel qu'il devra utiliser et qu'il trouvera normalement et couramment plus tard, au bureau, sur le chantier, à l'atelier. Le petit groupe permet la relation directe et le dialogue nécessaire, en application de la méthode d'enseignement préconisée, entre

l'enseignant, appelé le plus souvent moniteur, qui joue alors véritablement un rôle d'animateur, et ses élèves.

Aucun écran n'est interposé entre l'élève et le matériel du type industriel. La salle d'études et de cours, pour éviter notamment la nécessité de transferts intellectuels abstraits, est avant tout atelier, laboratoire, etc., et non pas un lieu scolaire. La maquette, le schéma, le dessin doivent venir à la suite, et non pas précéder l'outil et la machine réels.

Tout l'enseignement, quel que soit le niveau de celui-ci, va s'élaborer à partir d'opérations pratiques; les connaissances plus théoriques de dessin, de calcul, de sciences, si besoin est, vont être données à partir d'expériences matérielles.

Le moniteur montre l'objet à réaliser, le résultat à atteindre, en créant ainsi « un centre d'intérêt ». Généralement et systématiquement, au début, il réalise la pièce devant ses stagiaires, puis il fait appel à leur concours pour analyser les diverses opérations mises en jeu. La conversation et la discussion s'instaurent et favorisent la découverte d'une certaine décomposition en éléments simples de la fabrication ou de l'expérience effectuée. Il est ensuite facile, pour le maître, de prendre une à une les opérations ou difficultés élémentaires recensées et, pour chacune d'elles, d'obtenir pour les vaincre, le concours actif de chaque élève qui s'ingénera alors à se contrôler lui-même.

Le moniteur introduira, à bon escient, les notions techniques, telles que la technologie et le calcul. Une à une les difficultés sont vaincues, on « monte peu à peu ou par degré ». Des opérations et exercices synthétiques sont introduits dans le courant d'une telle progression, des travaux d'entraînement sont incorporés qui facilitent ainsi les récapitulations et réunions des « notions théoriques-techniques » acquises pendant les travaux pratiques. Ainsi s'acquiert la maîtrise parfaite du geste et de certains automatismes, le tout se trouvant explicitement et implicitement raisonné. Après chaque phase de formation, le stagiaire « sait faire ». Son besoin de réalisation concrète étant satisfait, il commence à acquérir une certaine confiance en soi, il a pu transformer la matière et lui donner la forme qu'il avait prévue (1). L'élève-stagiaire sait aussi comment procéder dans une prochaine occasion et pourquoi on fait ainsi. Enfin, au passage, ayant acquis en plus, des données technologiques et des moyens de communications techniques, il a participé à l'application d'une méthode d'analyse de problèmes complexes. Cette procédure est un modèle pour l'élève de la F.P.A.; sa répétition fréquente pendant le stage, lui permet de l'assimiler et de l'utiliser d'une façon autonome. C'est une « arme » dont il se servira pour résoudre ses problèmes dans la vie industrielle et souvent dans sa vie personnelle après la session d'instruction.

(1) Quand il s'agit de F.P.A. de techniciens, en étudiant « un cas » le stagiaire arrive, grâce à des processus pédagogiques similaires, à la solution convenable.

Cette méthode répond, fondamentalement, à certaines aspirations des adultes. Bien que la formation donnée dans de telles conditions soit de courte durée (1) et qu'il ne soit pas possible d'envisager de passer en revue plusieurs domaines, ce qui serait au détriment de l'approfondissement nécessaire dans une spécialité, il n'en reste pas moins que l'élève de la F.P.A. a réussi à posséder une très réelle maîtrise d'une technique limitée et qu'il est « devenu capable de faire quelque chose ». Il sait qu'en apprenant, il parviendra encore à être autre chose que ce qu'il est déjà devenu.

L'évolution continue est rendue possible, car elle partira d'un point d'ancrage solide et la perception de cette possibilité sera d'ailleurs d'autant plus grande que le moniteur apportera à l'élève son témoignage personnel. A ce sujet, la formation qu'il aura reçue lui-même le prédisposera à cette action (2).

Une telle méthode, dont la relative simplicité et la logique apparaissent utilisables dans toutes les circonstances, en faisant varier les moyens pratiques et concrets en fonction des divers auditoires d'élèves, a été à l'origine directement inspirée des travaux du docteur Carrard, des polytechnicums de Zurich et de Lausanne et de ses assistants, en particulier l'ingénieur Spreng.

Dès 1936, en France, des centres et écoles gérés notamment par les Établissements Schneider du Havre, Nessi à Beaugency (Loiret), Merlin-Gérin à Grenoble, les Forges et Aciéries de la Marine à Saint-Chamond (Loire), la S.N.C.F. réseau de l'ouest, appliquèrent cette méthode pédagogique.

Le Ministère de l'Armement, en 1939, à l'initiative du ministre Dautry et sous l'impulsion de MM. Trocmé et Croizin, la firent employer systématiquement dans les écoles de formation professionnelle accélérée ouvertes dans les manufactures et arsenaux de la Direction des Études et Fabrications d'Armement. C'est de là que naquit l'idée même de la création de l'I.N.F.P. (3) qui s'implanta alors 14, rue Dareau à Paris, sous l'égide du Ministère du Travail. C'est à cet endroit qu'il revint à un petit groupe de professeurs techniques des écoles de la ville de Paris, anciens directeurs d'écoles de F.P.A. de l'armement, de procéder au collationnement des résultats et aux premières études qui débouchèrent sur la création des premiers centres de

(1) Pour la quasi-totalité des métiers d'O.P. ou d'O.Q., elle est de l'ordre de six mois sur environ 1.000 heures. Il vaut mieux, en F.P.A., fixer les durées en temps à passer, que de raisonner en fonction d'un étalement dans le temps qui est une notion trop vague. En effet, dire par exemple, qu'un apprentissage dure trois ans est bien imprécis quand on ne connaît pas le temps passé effectivement à l'instruction !

(2) Le moniteur est un modèle de promotion sociale par la formation professionnelle.

(3) A l'Institut national de la formation professionnelle, actuellement :

— le Service de formation des enseignants à la charge de la recherche et de la préparation des maîtres. Son concours est également offert à tous les organes français et étrangers qui le sollicitent;

— le Service des études est préoccupé des programmes d'enseignement, des examens finals sanctionnant la formation professionnelle, etc.;

— le Service des méthodes a le souci de la doctrine et de l'étude de nouveaux procédés pédagogiques.

la F.P.A. actuelle (1), les stages de formation de moniteurs, la mise à disposition des enseignants d'une documentation nécessaire, etc.

Aujourd'hui, l'I.N.F.P. doit compter une centaine de professeurs car la mise en œuvre de ces principes méthodologiques (2) engendre de façon continue plusieurs types d'actions généralisées, à partir des services techniques centraux de la F.P.A., à savoir :

- une préparation sérieuse et complète des programmes;
- la formation pédagogique des maîtres (moniteurs);
- la mise en place des conditions matérielles adaptées;
- la sélection et l'orientation des candidats à la F.P.A.

LA RÉALISATION DES PROGRAMMES

Les besoins étant exprimés, dans le domaine des catégories d'emplois et en quantité dans chacune d'elles, par le Ministère des Affaires sociales en exécution des directives générales issues du « Plan de modernisation et de développement », après consultation des organismes syndicaux représentatifs des employeurs et des travailleurs, c'est l'A.F.P.A. qui établit qualitativement le contenu de chaque formation.

Il s'agit de définir en quoi consiste chaque métier choisi, la qualification à laquelle il correspond, les connaissances requises, les aptitudes exigées, les modes opératoires et procédés de travail dans son exercice, le sens de son développement dans le futur, ses relations avec les métiers voisins, etc.

Toutes ces questions sont soulevées en liaison avec des représentants de la profession qui, groupés dans des commissions *ad-hoc*, se trouvent associés étroitement à la détermination du programme. Ce contact est constamment maintenu avec les milieux professionnels, soit pour lancer de nouvelles formations, soit pour adapter ou mettre à jour des formations déjà existantes.

Il va de soi qu'avant d'établir complètement un programme, il faut s'interroger sur les caractéristiques principales de ceux qui seront amenés à recevoir la formation : niveau technique éventuel au départ, niveau d'instruction ou de connaissances générales, aptitudes nécessaires.

A partir du programme, autrement dit de la nomenclature des notions à faire acquérir, un groupe de professeurs de l'I.N.F.P. établit une progression d'exercices. Il s'agit de décomposer la « nomenclature-programme » en une

(1) Il est bon de rappeler que cet Institut avait servi dès 1941, à organiser dans le domaine technique et de l'enseignement, les centres de formation professionnelle du Ministère de l'Éducation nationale, Secrétariat d'État à la Jeunesse, dénommés après la Libération, centre d'apprentissage.

(2) La question est quelquefois posée de situer la « méthode de F.P.A. » par rapport au T.W.I. (training-within industrie) appelé depuis F.P.C. (formation pratique

(Suite note 2, page suivante)

série d'exercices progressifs, d'intégrer les notions plus théoriques de technologie, de calcul, de dessin, etc., ces matières devant être, comme dit précédemment, enseignées à l'occasion d'expériences pratiques.

Ces documents à l'usage des moniteurs, ainsi élaborés, sont composés de « tableaux-programmes » schématisant l'ensemble de la progression dont les reproductions en annexe donnent un aperçu, accompagnés de « feuilles de renseignements » qui fournissent des indications sur les caractéristiques de chaque exercice (techniques et pédagogiques) et des notices techniques qui, elles, remises à chaque élève stagiaire, constitueront pour ce dernier un véritable formulaire et un aide-mémoire pour l'accomplissement ultérieur de la fonction ainsi apprise (1).

Ces progressions d'exercices inspirées de la méthode pédagogique constituent l'une des caractéristiques de la F.P.A. actuelle. Suivies par les maîtres d'aussi près que possible, elles maintiennent l'homogénéité de toutes les formations d'une même catégorie, dans tous les centres du territoire, facilitant ainsi les placements des stagiaires à l'issue de l'instruction.

Les progressions d'exercices conduisent aussi à pouvoir fixer en connaissance de cause la durée de la formation, à prévoir l'équipement nécessaire (locaux et outillages), à évaluer les connaissances du moniteur à recruter, etc.

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Les moniteurs sont recrutés parmi les professionnels confirmés. Comme il est nécessaire qu'ils aient une maîtrise suffisante du métier qu'ils voudront apprendre à d'autres et des conditions dans lesquelles le travail s'effectue

des chefs) lancé en France au moment du plan Marshall et répandu sous forme de trois cycles d'initiation d'instructeurs aux moyens suivants : « art d'instruire, art d'améliorer les méthodes, relations de travail ».

Il peut être brièvement répondu comme suit :

Les principes du T.W.I. de « l'art d'instruire » ont des analogies avec les préceptes de la méthode pédagogique de la F.P.A. Celle-ci étant de loin, antérieure au T.W.I., elle ne peut donc pas dériver de ce dernier. « L'art d'instruire » T.W.I. se limite à obtenir de la personne en formation, la réalisation correcte de la chose enseignée relativement simple. La méthode F.P.A. se veut éducative en profondeur, au sens complet du terme.

Le T.W.I. a été conçu en pensant à des mises au courant à la place de travail (genre O.S.) et non pas en prévision d'un enseignement professionnel complet.

« L'art d'améliorer les méthodes de travail » du T.W.I. dispose de quelques idées qu'on retrouve aussi parmi d'autres plus nombreuses et plus diverses quand, dans la F.P.A., on met au point une progression d'exercices. Il s'agit de règles d'observations qui sont toujours bonnes dans de nombreuses applications.

Les indications concernant les relations de travail et l'étude des problèmes psychologiques « du T.W.I. », valables pour le monde industriel, sont incluses dans les relations « Maître et élèves » de la F.P.A. La finalité de ces dernières dépasse largement les objectifs envisagés par le T.W.I.

(1) Voir en annexe quelques exemplaires de ces documents.

récemment, il sera généralement exigé d'eux cinq années de pratique effective dans les milieux de production, après l'apprentissage ou la formation professionnelle de base. Comme l'instructeur joue incontestablement un rôle d'éducateur, il lui faut aussi disposer d'une certaine expérience de la vie, ce qui conduit à fixer l'âge minimum pour l'accession à la formation à vingt-cinq ans.

Les candidats ayant passé avec succès un examen professionnel garantissant le niveau convenable de leur technicité (1) et un examen psychotechnique et médical destiné à situer les aptitudes physiques et intellectuelles, reçoivent alors une formation pédagogique. Ce stage préparatoire à l'enseignement du métier qu'ils connaissent a pour but de favoriser les débuts des moniteurs.

L'emploi du temps d'une telle session comprend des notions concrètes de la psychologie des adultes, afin d'aider le moniteur à connaître individuellement chaque élève qui lui sera confié ultérieurement. Il comporte aussi, avec la découverte des principes de la méthode pédagogique de la F.P.A., l'initiation aux règles de composition d'une progression d'exercices de formation et l'étude des caractéristiques fondamentales de la progression que le moniteur devra lui-même appliquer, y compris ce qui concerne les prescriptions de sécurité (2).

Les techniques de préparation et de développement des leçons (3) sont approfondies grâce à des travaux d'entraînement, qui permettront au groupe de moniteurs en stage de faire chaque fois le commentaire d'un cours dispensé par l'un d'entre eux.

Les moyens de contrôle des résultats des élèves stagiaires de la F.P.A. sont examinés, car ils forment des éléments pédagogiques importants, tant pour l'élève que pour le maître (4).

Ces stages, d'une durée ordinaire de six semaines, peuvent être complétés par divers perfectionnements techniques et par des périodes d'application dans un centre avant que le moniteur n'entre réellement en fonction.

La grande efficacité du moniteur, qu'on reconnaît généralement, réside sans doute en particulier dans la formation qu'il a reçue, mais aussi, dans le fait que le maître est seul à la tête de sa section d'élèves. Il assure ainsi l'homo-

(1) Essai organisé par les soins de l'I.N.F.P.

(2) La période de formation professionnelle est particulièrement propice pour développer chez le travailleur cette notion de la sécurité qui constitue un problème toujours angoissant dans notre monde.

(3) Les moyens d'expression du moniteur : parler, montrer, écrire, dessiner, font l'objet d'une attention particulière.

(4) Sont étudiés les procédés de vérification à employer pendant le développement des cours, les systèmes de notation analytique des travaux terminés, la conduite des révisions de l'enseignement théorique, etc. et les procédures d'examens finals conduisant à la délivrance du certificat de formation professionnelle du Ministère des Affaires sociales qui constitue encore une vérification des résultats de l'enseignement donné en F.P.A.

générité des notions qu'il dispense et fournit toujours la relation entre la réalisation pratique ou matérielle d'une part, et les notions plus abstraites et les explications plus générales qu'il convient de donner d'autre part (1).

LES CONDITIONS MATÉRIELLES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Chaque formation d'adultes constitue, en général, une section.

La section, avec son moniteur et ses élèves, dispose d'un bâtiment (en général, atelier et annexe où atelier et chantier, ou salle de cours et laboratoire, etc.) abritant le matériel nécessaire (2) à l'enseignement d'une quinzaine de stagiaires dans une spécialité donnée (3), reproduisant le plus possible, les conditions techniques ou industrielles de l'exercice du métier.

Les sections sont groupées régionalement en centres de F.P.A. Ceux-ci comptent présentement de cinq à cinquante sections, comprennent des bureaux et salles d'instruction et de stockage divers, des bâtiments et aires à usage d'enseignement professionnel, des lieux d'hébergement et des cantines pour les stagiaires. En effet, les élèves recevant la formation à temps complet (40 à 44 heures par semaine) sont en général logés et nourris sur place (4).

LES CONDITIONS D'ENTRÉE DES ÉLÈVES STAGIAIRES DANS LA F.P.A.

Il ne paraît pas possible, en prenant des individus au hasard, de réussir à en faire des professionnels qualifiés ou de pouvoir les amener, après formation, à un niveau donné par avance. Il faut ajouter que si l'on procédait

(1) Si quelques sections de techniciens comptent plusieurs instructeurs exposant chacun une partie des matières, pour éviter toute perte de productivité pédagogique et assurer les synthèses que réalise facilement le maître quand il est seul, un professeur coordonnateur est désigné comme responsable général. Il suit, avec ses collègues, sur le tableau-programme de la formation, l'avancement des enseignements pour que le parallélisme nécessaire dans les acquisitions chez les élèves, soit bien maintenu.

(2) On a vu que l'I.N.F.P. établissait les listes d'équipement et les plans de disposition de ces matériels dans les locaux. Cette façon de procéder permet à une direction particulière de l'A.F.P.A. de procéder aux travaux d'architecture et de construction de façon cohérente.

(3) Il existe actuellement sensiblement 400 spécialités dans la F.P.A.

(4) Pour préciser certaines indications données au début de cet article, on peut dire que l'hébergement est gratuit et que la cantine, à prix modique, est à déduire des ressources fournies aux stagiaires correspondant à un revenu approximativement égal à 80 % du salaire qu'ils percevaient antérieurement en travaillant.

ainsi, les échecs en fin de F.P.A. seraient sans doute assez nombreux, au désavantage certainement de la rentabilité de l'institution, mais surtout au détriment d'un assez grand nombre de stagiaires qui se trouveraient une nouvelle fois déçus dans leur existence.

La notion du succès étant primordiale en formation d'adultes, certaines précautions doivent être prises pour l'admission des stagiaires dans les centres de F.P.A.

En premier lieu, un examen médical permet de réorienter les candidats inaptes physiquement, surtout au niveau de certains métiers manuels susceptibles de les tenter, mais pour lesquels il est nécessaire de posséder l'intégrité de certaines fonctions motrices.

En second lieu, pour apprécier les possibilités intellectuelles, manuelles, personnelles et le niveau de formation générale des futurs stagiaires, il est fait appel à l'examen de sélection psychotechnique (1). Cette opération n'est pas éliminatoire. Elle favorise l'orientation des postulants vers le ou les métiers où ils auront le plus de chance de succès.

Des sections préparatoires à l'entrée en F.P.A. ont été créées pour accueillir les individus n'ayant pas le niveau requis pour recevoir une formation normale (analphabètes ou personnes n'ayant reçu qu'une scolarité très réduite, étrangers et immigrants n'ayant pas une connaissance suffisante de la langue française, ruraux inadaptés à la vie industrielle).

Ainsi, ces candidats peuvent combler des lacunes d'instruction primaire en français et calcul, s'adapter au monde du travail, recevoir une information et même parfois une initiation à plusieurs métiers. A l'issue de cette période, la motivation devient plus certaine et les résultats de l'examen psychotechnique supplémentaire sont généralement plus probants.

Pour certaines spécialités de la F.P.A. du second degré, conduisant à la formation de techniciens hautement qualifiés, voire de cadres, aux formalités des examens médical et psychotechnique s'ajoutent celles d'un examen de vérification du niveau d'instruction en relation avec les minima des matières inscrites au programme de formation (2).

Pour faciliter l'accession à ces sections, il existe des sections préparatoires, et des cours par correspondance.

(1) Le Centre d'études et de recherches psychotechniques élabore les méthodes de sélection et coordonne les activités des centres de sélection des élèves de la F.P.A. disséminés sur le territoire métropolitain français.

(2) Ici, avec le nombre des postulants en ce moment largement supérieur aux places offertes dans ces sections, cette épreuve prend la forme d'un concours. Les meilleurs sur le plan des connaissances et de la personnalité sont admis.

EN GUISE D'OBSERVATION FINALE

En fait, la « méthode française de formation professionnelle des adultes » consiste à organiser et développer des formations, à partir de démarches dans deux directions principales :

— la prise d'informations dans le monde industriel ambiant par le jeu d'enquêtes auprès des utilisateurs et par la consultation systématique d'employeurs et d'employés, de façon à élaborer des contenus de formation aussi accordés que faire se peut aux exigences techniques et à l'évolution de la profession ;

— une réflexion pédagogique permanente devant aboutir, dans la mise en place de moyens matériels et humains et dans l'utilisation de procédures de formation (1), à tenir étroitement compte des caractéristiques psychosociologiques des adultes.

Après plus d'un quart de siècle d'expérimentation et d'élargissement des activités de la F.P.A. qui, partie de certaines spécialités de la mécanique, s'applique aujourd'hui, à divers niveaux (2), à la plupart des familles professionnelles du pays, dépasse le domaine industriel pour aller vers l'agriculture et les activités rurales et pénètre le secteur tertiaire, le tout sautant par ailleurs largement les frontières du pays (3), on peut constater, au moment où une loi-programme, d'une envergure jamais atteinte encore, va faire de la formation et de la promotion professionnelles un élément fondamental de l'éducation permanente des citoyens (4), que la « méthode F.P.A. » n'est pas un ensemble immuable de procédés pédagogiques, mais une conception méthodique, de l'étude des problèmes de formation. Pour ceux qui la comprennent et qui l'utilisent, elle présente le grand intérêt de fournir constamment un axe de cheminement à leur pensée et à leur action pour résoudre les problèmes de formation d'adultes.

(1) La F.P.A. couvre des besoins allant de l'instruction d'ouvriers qualifiés à la formation de techniciens (électronique, transformation des métaux, bâtiment, chimie, vêtement) et d'agents de maîtrise et de cadres (industries des métaux, du bâtiment et de la chaussure).

(2) Et cela conduit en permanence à l'étude et à l'expérimentation de moyens didactiques adaptés, qu'il s'agisse des aides pédagogiques audio-visuelles ou bien de l'introduction partielle d'enseignements programmés.

(3) La F.P.A. française a formé de nombreux experts français pour l'étranger et des experts de nombreuses nations. Elle a créé des instituts nationaux de formation d'adultes dans d'autres États... et pour ne citer que ceux-là, en Espagne, au Portugal, en Italie, en Allemagne, en Belgique...

(4) Déjà la F.P.A. est un moyen essentiel. Se reporter à l'article « Les moyens de régulation de la politique de l'emploi », pages 263 et suivantes « Revue française du Travail », 20^e année, n° janvier-mars 1966.

ANNEXE N°2.

Liste non-exhaustive des OPERATIONS MENTALES (Centrales).

Document de travail élaboré par *Camille LIROT*. Directeur Pédagogique. D.F.D. Brive-la-Gaillarde.

"Etre intelligent c'est voir avec ce que je sais et apprendre en voyant".

Les opérations mentales sont des actions intériorisées ou des activités intellectuelles par lesquelles le sujet saisit et traite l'information, et communique la réponse. Elles sont réversibles et peuvent être coordonnées à d'autres dans un processus d'ensemble.

1) IDENTIFICATION

Action d'identifier, c'est à dire de reconnaître pour identique, reconnaître le même, rendre ou faire le même.

2) COMPARAISON

Opération par laquelle on réunit deux ou plusieurs éléments, items, pour dégager leurs points communs (sens strict = différencier).

3) ANALYSE

Opération qui consiste à décomposer un tout en ses éléments, ses parties, (démarche qui va du complexe au simple).

4) SYNTHÈSE

Opération qui consiste à recomposer un tout à partir de ses éléments. Opération qui consiste à placer ensemble divers éléments donnés d'abord séparément et de les unir en un tout.

5) CLASSIFICATION (Catégorisation)

Opération par laquelle on met ensemble des objets ou une catégorie d'objets. Opération par laquelle on établit une hiérarchie en utilisant un ou plusieurs critères.

6) CODIFICATION/DECODAGE

Opération qui permet de passer d'un système de représentation à un autre.

7) PROJECTION DE RELATIONS VIRTUELLES

Action de relier des éléments, événements, de créer des relations qui existent en puissance, c'est à dire :

- qui sont possibles,
- qui n'apparaissent pas,
- qui sont déjà prédéterminés, mais dont toutes les conditions essentielles à son actualisation sont présentes.

8) DIFFERENCIATION

Opération par laquelle on compare deux ou plusieurs éléments dans le but d'énumérer leurs différences.

9) REPRESENTATION MENTALE

Action de rendre présent ou sensible à l'esprit, ou à la mémoire un élément au moyen d'une image, d'une figure, d'un signe quelconque : symbole, allégorie... dans les contenus de pensée, on distingue entre représentation et affect avec possibilité de dissociation : la représentation mentale étant totalement désinvestie ou chargée d'affectivité.

10) TRANSFORMATION MENTALE

Action de transformer un objet de pensée présent à l'esprit pour en modifier la représentation. Exemple : imaginer un carré bleu puis rouge.

11) PENSEE DIVERGENTE

Opération mentale par laquelle un sujet met en relation des éléments appartenant à des domaines différents, établit des associations nouvelles entre des éléments, des mots, des registres d'applications (ce qui diverge : qui va en s'écartant).

12) PENSÉE HYPOTHÉTIQUE

Aptitude à raisonner sur des hypothèses. Le terme hypothétique est souvent associé à celui de déductif : la pensée hypothético-déductive est la possibilité de tirer des conséquences, à partir d'hypothèses et non pas exclusivement de données constatables : "si... alors...".

13) RAISONNEMENT TRANSITIF

Comparer l'élément A à l'élément C en passant par un élément commun B. Exemple "Jeanne est plus petite que Pierre, Pierre est plus petit que Paul, Jeanne est plus petite que Paul".

14) RAISONNEMENT ANALOGIQUE

Opération qui permet de conclure en vertu d'une ou plusieurs ressemblances constatées. Il va du particulier au particulier. Exemple : nommer un motif dans organisation de points : "la tuile". (C'est une forme primitive du raisonnement qui consiste à tirer une conclusion particulière de faits particuliers).

15) RAISONNEMENT LOGIQUE

Opération qui consiste en un enchaînement régulier ou cohérent d'idées ou de faits. La logique est l'instrument de la démonstration. Exemple : le théorème de géométrie. Le raisonnement logique est l'étude normative des conditions essentiellement formelles de la vérité.

16) PENSÉE SYLLOGISTIQUE

Procédé de raisonnement qui, partant de deux propositions appelées "prémices", en tire une troisième appelée "conclusion" qui est logiquement impliquée dans les deux autres. Pour Aristote, c'est la forme exemplaire et élémentaire de la déduction.

17) PENSÉE INFERENTIELLE

Opération logique par laquelle on tire une conclusion d'une ou plusieurs propositions admises comme vraies.

18) DEDUCTION

Procédé logique, forme de raisonnement qui va du principe aux conséquences ou des définitions aux propriétés, ou des propriétés générales aux conséquences particulières. La déduction va du général au particulier.

19) INDUCTION

Forme de raisonnement qui infère une idée générale d'une idée particulière. L'induction va du singulier au général (c'est le problème de la recherche scientifique).

ANNEXE N°3:

Les cahiers du P.E.I..

ENRICHISSEMENT INSTRUMENTAL

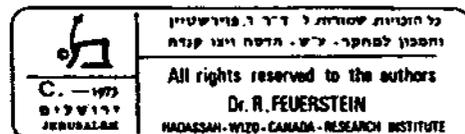
Un échantillon d'Instruments

Table des Matières

1. Organisation de points	8. Relations temporelles
2. Orientation spatiale I	9. Progressions numériques
3. Orientation spatiale III	10. Consignes
4. Comparaisons	11. Syllogismes
5. Perception analytique	12. Relations transitives
6. Classification	13. Pochoirs (R.S.D.T.)
7. Relations familiales	14. Illustrations

UNE MINUTE ...

ON REFLECHIT! ...

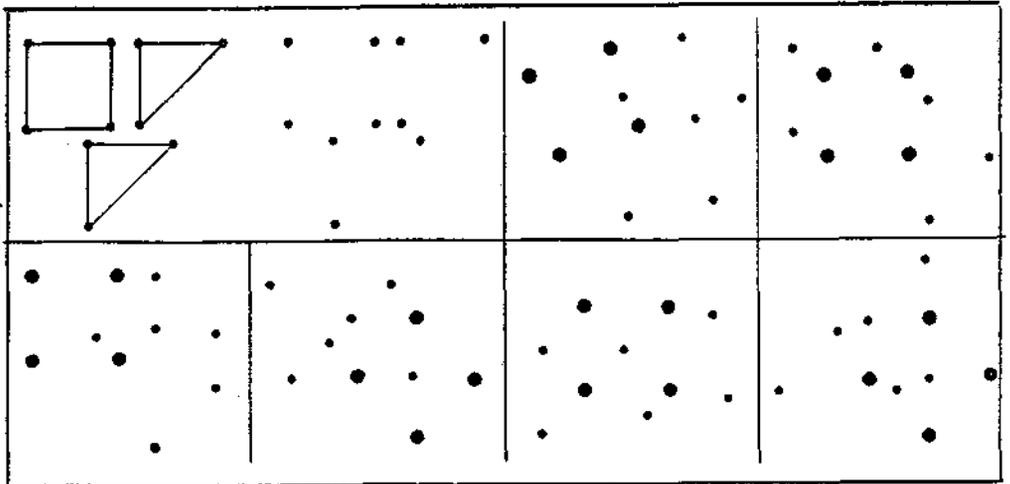
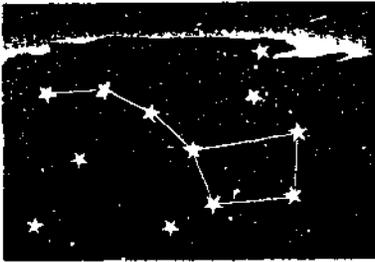


Dans un nuage de points, amorphe et irrégulier, l'étudiant doit percevoir les figures identiques de forme et de dimension, à celles des modèles. La tâche se complique avec la densité des points, car ceux-ci occasionnent des chevauchements de lignes, une difficulté croissante des figures, et des changements de leur orientation. La réussite de la tâche demande une sélection et une articulation de l'espace.

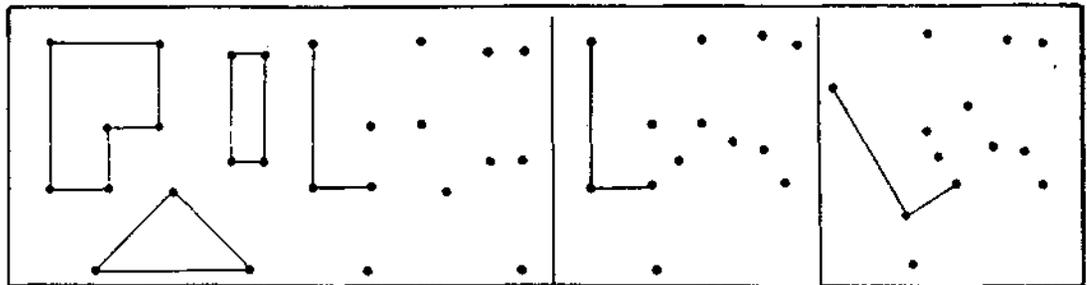
Parmi les fonctions cognitives impliquées:

- Projection de relations virtuelles
- Discrimination de formes et de dimensions
- Constance de la forme et de la dimension à travers les changements d'orientation

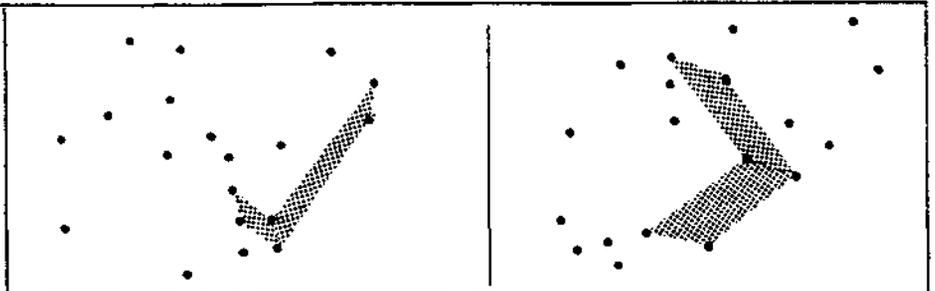
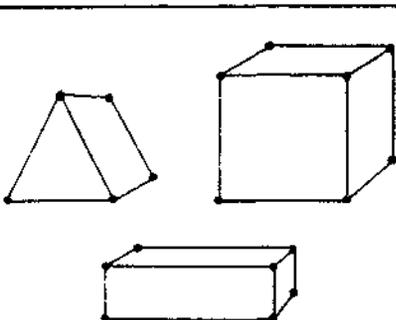
- Utilisation d'une information pertinente
- Découverte de stratégies
- Perspective
- Retenue de l'impulsivité



Les gros points aident à projeter le carré, mais aussi servent à distraire l'attention et donc empêchent la perception de similitudes entre les cas. En plus des fonctions et opérations énumérées en tête de page, la tâche implique identification, précision et exactitude dans la planification et la décision d'un point de départ, ainsi qu'une recherche et une comparaison au modèle systématiques. La réussite contribue au maintien de la motivation.



Une figure asymétrique dans le modèle nécessite une autre représentation de l'orientation dans l'espace. Les indications fournies sont réduites jusqu'à disparaître afin qu'un autre point de départ soit trouvé. Une pensée scientifique (hypothèse, investigation et confirmation, de même qu'une démonstration logique), est nécessaire.

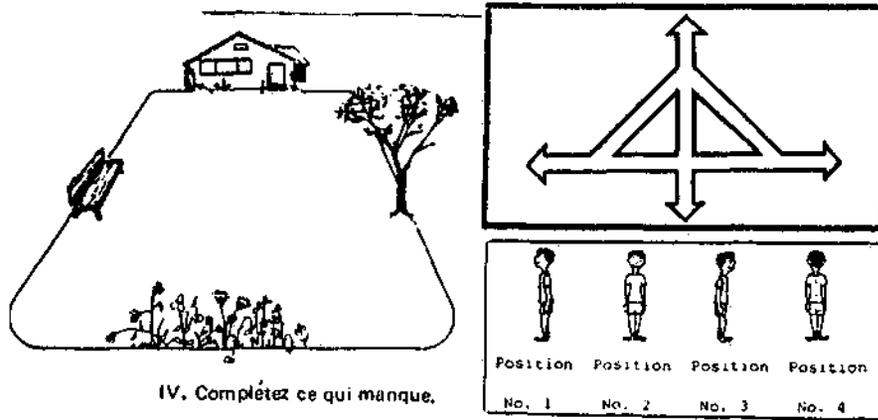


L'addition de la troisième dimension complique la différenciation, l'intériorisation, et l'orientation spatiale. Un point, au lieu de joindre deux lignes seulement, sert de noeud à trois lignes ou plus. L'indication de la partie ombrée est un tout synthétisé, forme de parties séparées dans le modèle, et chaque indication se rapporte à une forme différente dans le modèle.

But: Augmenter la capacité d'utiliser des concepts et des systèmes référentiels constants dans l'orientation spatiale concrète, abstraite et interpersonnelle. Une distinction est faite entre les rapports qui sont relatifs et peuvent être décrits sous différents angles et ceux constants qui peuvent être fixés par des coordonnées. Une communication informative exacte et précise diminue l'égocentricité.

FIGURE 3

Exemples de l'ORIENTATION DANS L'ESPACE 1



IV. Complétez ce qui manque.

La position	L'objet	La direction par rapport à l'enfant
1	l'arbre	
4		à droite
2		derrière
	la maison	devant
3	le banc	
2	la maison	
	l'arbre	à gauche
4		derrière
	le banc	
		à gauche
3		derrière
4	l'arbre	
		à droite

OS
I
9

Cette page résume les précédents exercices et illustre que les répétitions variées d'un principe facilitent le bon fonctionnement de l'habitude.

La solution requière: la définition du problème, la projection visuelle ou l'intériorisation, l'utilisation simultanée de plusieurs sources d'information, un travail méthodique, une forme de pensée hypothétique et déductive comme base pour parvenir à des conclusions logiques. L'étudiant apprend à limiter son choix, et à résumer ses données, en utilisant un tableau.

Complétez ce qui manque. Dans chaque case doit figurer la flèche, le point, et les mots qui décrivent la relation entre le point et la flèche.

devant		à droite	à gauche
derrière			
à gauche		à droite	
			à droite
derrière	à gauche		

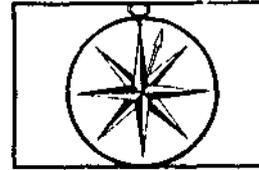
Copyright © 1975 by the publisher
All rights reserved by the publisher
Dr. H. FLEISCHER
LERNEN MIT DEN HÄNDEN
LERNEN MIT DEN HÄNDEN

OS
I
16

La solution implique une redéfinition du problème dans chaque case; l'utilisation de symboles, de codage, et de décodage; la conservation de la constance des relations à travers les variations de l'orientation de la flèche; la projection de relations virtuelles; une forme de pensée hypothétique; et la précision dans le rassemblement et la communication de l'information.

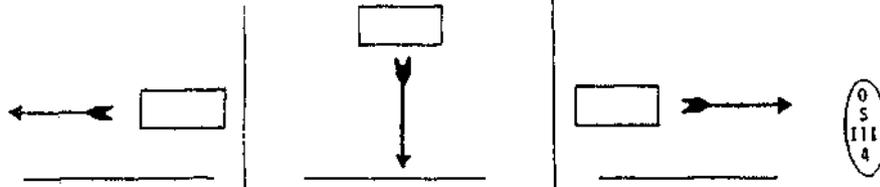
ORIENTATION SPATIALE III

Vent d'Ouest: Vent qui vient de l'Ouest
 Vent d'Est: Vent qui vient de l'Est
 Vent du Nord: Vent qui vient du Nord
 Vent du Sud: Vent qui vient du Sud

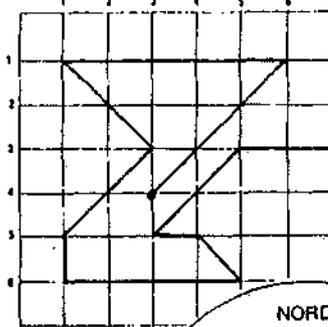


la flèche indique la direction du vent.

- A. A l'intérieur des rectangles, écrivez les directions.
 B. Sur chaque ligne écrivez la direction d'où souffle le vent.



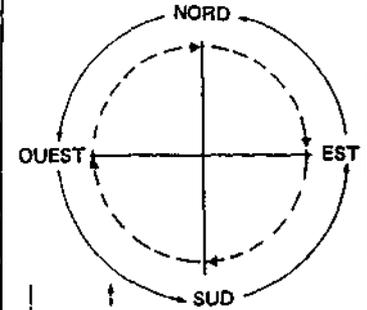
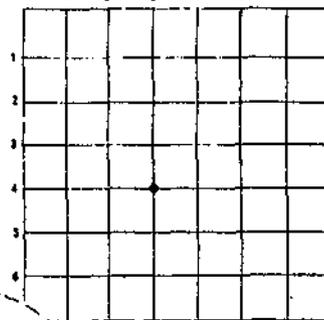
REGARDEZ



INSCRIVEZ

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

TRACEZ



- 1 tour = 1/4 de cercle
- 2 tours = 1/2 cercle
- 3 tours = cercle
- tours = cercle entier

A GAUCHE A DROITE

Regardez ci-dessus et complétez les blancs dessous

5. Vous vous trouvez face à l'Ouest.
 Faites 2 tours à droite, puis 3 tours à gauche et 1 à droite.
 Êtes-vous? _____
 Pour atteindre le même point, on peut avancer de _____
 cercle à gauche.

6. Vous vous trouvez face à l'Est.
 Faites 3 tours à gauche, 3 tours à droite, et
 2 tours à gauche.

Où êtes-vous? _____
 Pour atteindre le même point on peut
 avancer de _____

Ecrivez de quel côté et dans
 quelle direction, chaque homme
 doit se diriger pour atteindre le but.

1. Pour atteindre l'arbre, l'homme, doit tourner à droite et aller vers _____
2. Pour atteindre le drapeau, l'homme C doit tourner _____ et
 aller vers _____
3. Pour atteindre la boîte à lettres, l'homme A doit tourner _____
 et aller vers _____
4. Pour atteindre le feu rouge, l'homme B et l'homme C doivent
 tourner _____ et aller vers _____
5. Pour atteindre le drapeau, l'homme _____ doit tourner _____ et
 aller vers l'Est et l'homme _____ doit tourner _____ et aller vers _____
6. L'homme C doit tourner à gauche et aller vers l'Ouest, et

OS
3
22

7. Si l'homme B tourne à gauche et va vers l'Ouest, et l'homme A
 tourne à droite et va vers l'Est, ils se rencontreront près de _____

Pourquoi, lorsqu'il faut atteindre le drapeau, un homme doit se
 diriger vers l'Est et un autre vers l'Ouest? _____

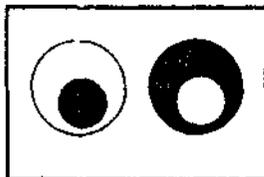
Choisissez un but, et inscrivez comment l'homme A l'atteindrait,
 et comment l'homme B l'atteindrait.
 But _____

OS
3
5

OS
III
7

Copyright © 1978 by Professor
 Bernice I. Weinstein, Hadsah

COMPARAISONS



Notez ce qui est commun et ce qui est différent dans chaque paire d'images.

Commun _____		
Différent: _____		Différent: _____

Comp 1

Notez ce qui est commun et ce qui est différent dans chaque paire de mots.

Eglise		
Usine		
Pain		
Viande		

Comp 2

Lait		
Méchant		

Comp 6

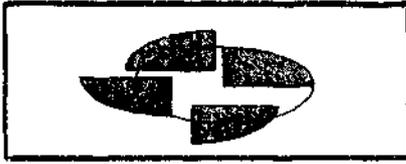
Dans chacun des deux dessins, entourez le ou les mots qui décrivent ce qui est commun au modèle de gauche.

Modèle			
	direction grandeur couleur forme	direction grandeur couleur forme	direction grandeur couleur forme
	direction grandeur couleur forme	direction grandeur couleur forme	

Comp 9

Regardez le modèle. Dans chacune des deux cases, faites un dessin qui diffère du modèle par les aspects indiqués dans les termes entourés.

Modèle	Dessin 1	Dessin 2
	nombre couleur grandeur forme	couleur nombre forme grandeur
	direction forme grandeur nombre	direction forme grandeur nombre
	nombre couleur forme grandeur	forme grandeur nombre couleur
	couleur nombre forme grandeur	couleur grandeur couleur nombre
	couleur nombre forme direction grandeur	grandeur couleur nombre forme direction
	forme grandeur couleur nombre	forme grandeur nombre couleur



But: Corriger la perception globale insuffisante et brouillée et réduire les habitudes de dépendance.

L'enfant apprend à analyser l'ensemble, à le décomposer en parties, et à percevoir les relations entre ces parties. Il apprend que chaque partie est elle-même un tout et qu'il est possible de créer de nouveaux ensembles en combinant les parties. Dans ce processus, il apprend que toute division est arbitraire et qu'elle dépend des besoins et des objectifs. La réussite des tâches requière une analyse à la fois structurale et opérationnelle.

FIGURE 4

PERCEPTION ANALYTIQUE

Corrigez les erreurs.

Trouvez dans l'ensemble, les parties correspondantes qui sont dessinées autour. Vérifiez qu'elles sont bien numérotées et corrigez les numéros qui n'ont pas été notés correctement.

L'enfant doit décider si chaque partie numérotée à l'intérieur du cadre est identique au modèle qui porte le même numéro. Si non, il doit trouver la reproduction exacte et la numéroté. Il doit comparer, chercher et travailler méthodiquement, intérioriser le modèle ou le projeter visuellement, et réfléchir par hypothèses. Il doit se servir d'espaces et de lignes comme indications et stratégies. Dimensions et formes demeurent constants à travers le

Chaque dessin de la colonne de gauche correspond à un dessin de la colonne de droite qui le complète pour former la figure donnée en haut de la page.

Ecrivezle numéro et la lettre des deux dessins choisis pour former la figure complète.

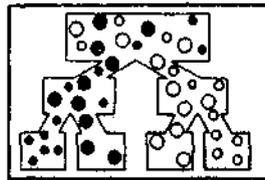
L'enfant doit choisir le dessin convenable à gauche qui complète celui de droite, de façon à obtenir une figure identique au modèle du haut de la page. La tâche requière la capacité de représentation, d'intériorisation, et d'identification du modèle, la reconnaissance des parties manquantes, un travail méthodique de comparaison au modèle et donc d'auto-critique.

Copyright © 1977 by Pearson Education, Inc. All rights reserved in the United States and other countries. Printed in the United States of America. **Dr. B. KUENSTEN** Psychologie - Universität Bonn

Exception

CLASSIFICATION

Dans chaque exercice, il y a cinq noms, quatre d'entre eux appartiennent au même groupe, l'un appartient à un autre groupe. C'est une exception.



1. Livre, belle, fillette, image, chaise

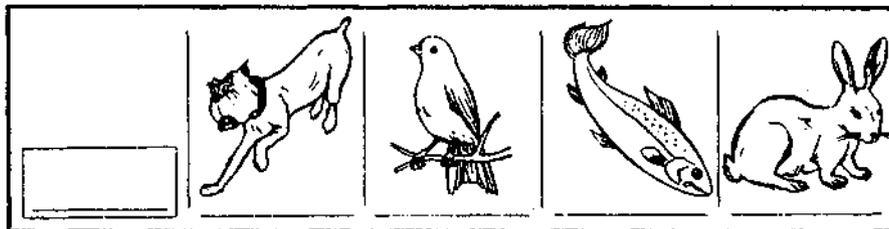
_____ appartiennent au groupe du _____

_____ appartient au groupe du _____. C'est une exception.

4. Feuille, arbre, herbe, épi, pierre

C1
5

Inscrivez sous chaque dessin, le nom de l'objet représenté. Dans le rectangle à gauche de chaque rangée, notez un nom général qui définisse les quatre objets.



C1
9

Combien d'animaux sont dessinés dans la page? _____ Vous voulez construire un parc zoologique et y exposer tous ces animaux. Vous devez faire attention aux règles suivantes:

Tous les animaux qui vivent dans l'eau ont besoin d'une piscine.

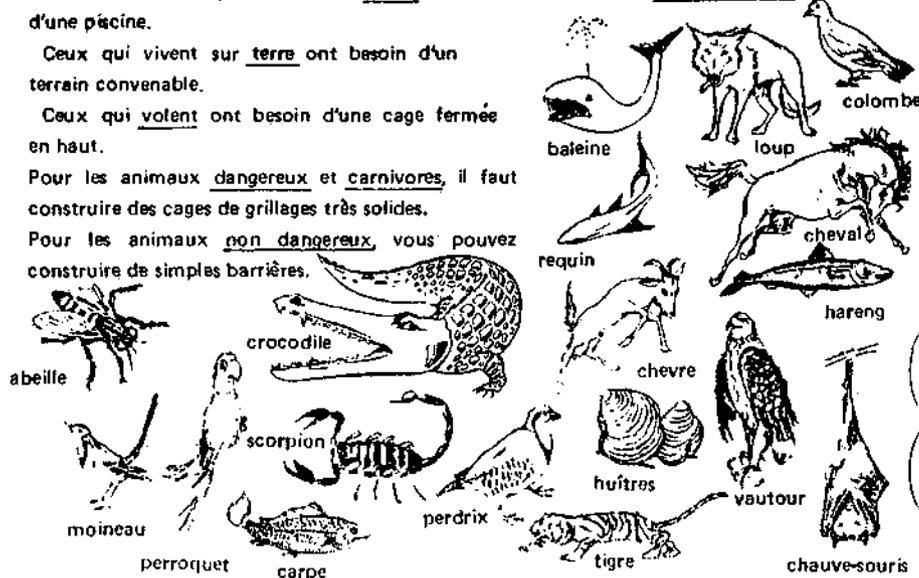
Ceux qui vivent sur terre ont besoin d'un terrain convenable.

Ceux qui volent ont besoin d'une cage fermée en haut.

Pour les animaux dangereux et carnivores, il faut construire des cages de grillages très solides.

Pour les animaux non dangereux, vous pouvez construire de simples barrières.

Classification des animaux

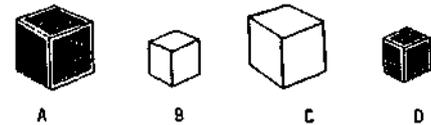


C1
19

C1
20

3. Dans chaque case vide, notez la lettre qui convient.

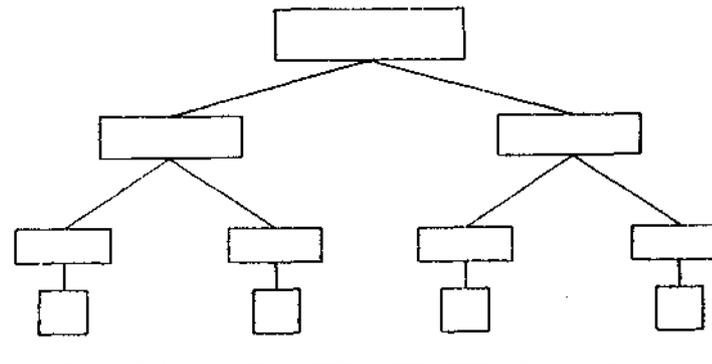
Grandeur			
petit	grand		
		blanc	Couleur
		noir	



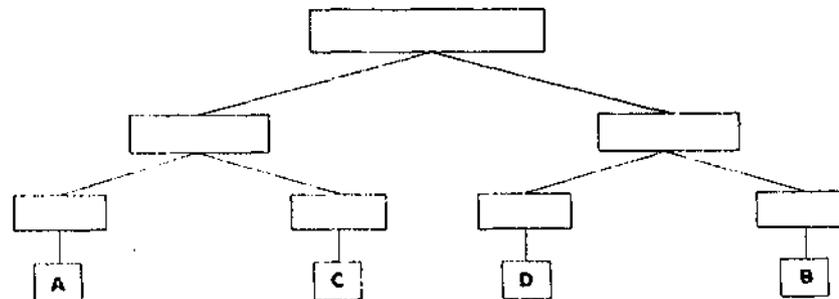
4. Classez les cubes selon la grandeur et la couleur. Ecrivez les titres et notez dans chaque case vide la lettre correspondante.

Sujet de classification: _____

Principes de classification: _____: (1) _____
 _____: (2) _____
 _____: (1) _____
 _____: (2) _____



C1
14



C1
15

Vrai ou faux?

Un homme m'a raconté:

RELATIONS FAMILIALES

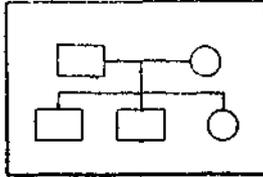
'J'étais déjà grand-père quand mon premier petit-fils est né.'

Vrai ou faux? _____

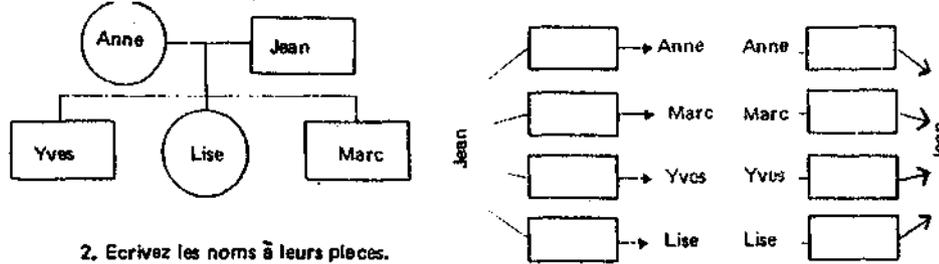
'Après mon mariage je n'étais plus célibataire.'

Vrai ou faux? _____

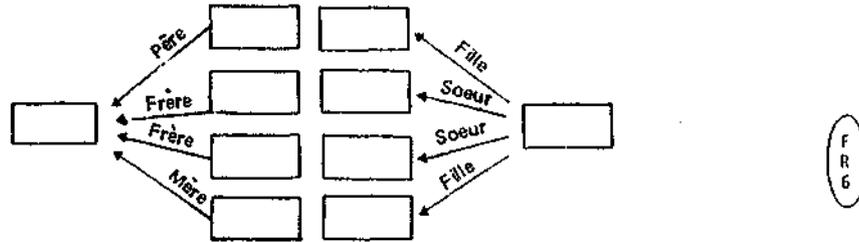
FR 4



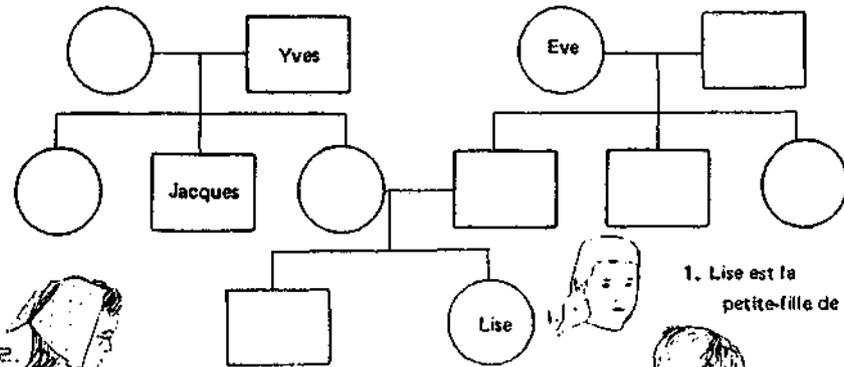
1. Regardez le schéma et notez le lien de parenté entre Jean et chacun des membres de la famille, selon la direction de la flèche.



2. Ecrivez les noms à leurs places.



FR 6



2. Lydie est la tante de Lise et de Marc, mais elle n'est pas la fille de Eve.



1. Lise est la petite-fille de Marie.



3. Marc est le fils de marthe et de Martin.

4. Lise est la nièce de Charles.

FR 17

'Je suis le cousin de Ginette. Ginette est ma _____'

'Je suis le père de Jean. Jean est mon _____'

'Je suis l'oncle de Pierre. Pierre est mon _____'

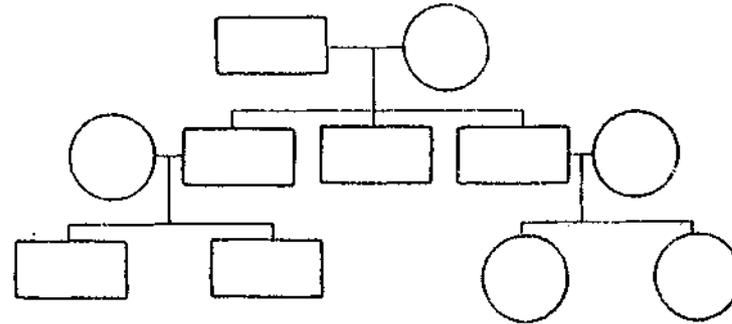
'Je suis le frère de Michel. Michel est mon _____'

'Je suis la soeur de Suzy. Suzy est ma _____'

'Je suis le petit-fils de Louis. Louis est mon _____'

'Je suis la petite-fille de Louis. Louis est mon _____'

Voici une petite histoire. Inscrivez les noms cités de l'histoire dans les cases qui conviennent.



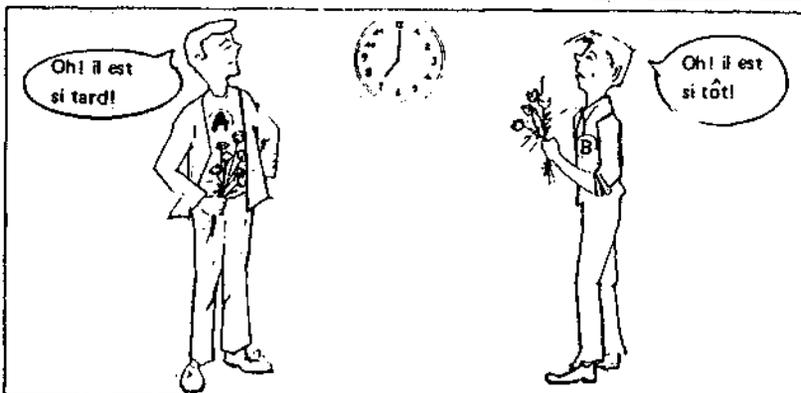
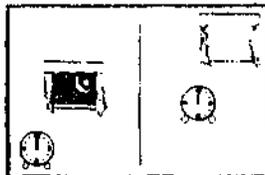
Suzanne et Anne sont jumelles. Un après-midi, elles sont allées jouer dehors, et elles se sont éloignées de la maison. Leur mère, Berthe, en rentrant du marché, n'a pas vu ses filles à la maison. Elle a couru aussitôt raconter à son mari Alain, ce qui s'est passé. Alain alerta ses frères, Jules et Albert. Albert demanda à sa femme Marie d'emmener leurs enfants Raphaël et Dany chez les voisins, pour se joindre aux recherches. Avant que le soir ne tombe, quelqu'un suggéra d'aller chercher les jumelles chez leur grands-parents David et Anne, et c'est précisément là qu'on a fini par les trouver saines et sauvées.

FR 19



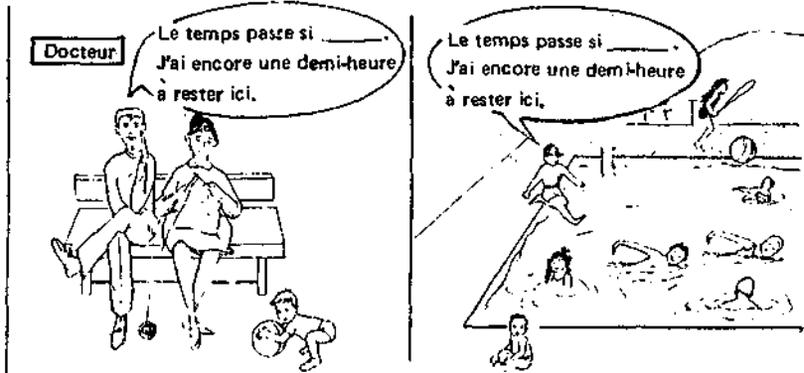
RELATIONS TEMPORELLES

Regardez les images et complétez les phrases

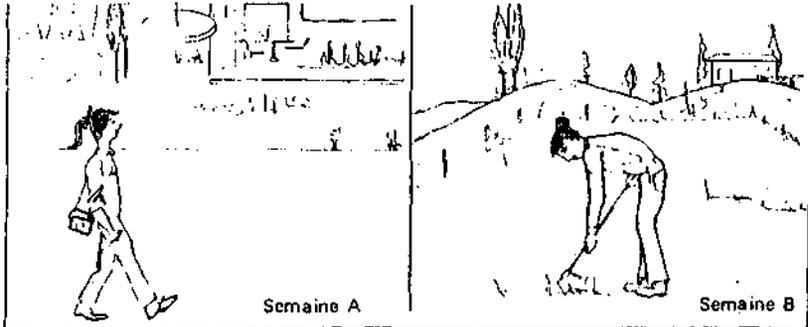


a rendez-vous a 7 h 30.

a rendez-vous a 6 h 30.



Ecrivez les mots lentement et rapidement dans chacune des images ci-dessus.



Laquelle des deux semaines a paru la plus longue à la femme des images ci-dessus, quand elle les a évoquées plus tard?

Laquelle lui a paru la plus longue au moment où elle l'a vue?

6. Deux tortues rampaient dans le champ. Toutes deux ont démarré à partir d'un rocher et se sont dirigées vers une fontaine. La tortue A a rampé 11 mètres en une demi-heure. La tortue B a rampé 11 mètres en une heure. Laquelle des deux est arrivée la première à la fontaine? Expliquez:



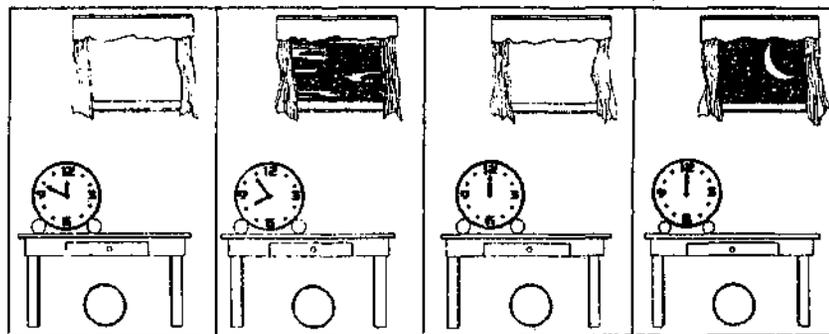
Temp R 8

Notez dans les colonnes qui conviennent, les événements qui appartiennent à votre passé, à votre présent, et à votre futur. Notez également les événements mondiaux passés, actuels, et futurs.

Passé		Présent		Futur	
les miens	mondiaux	les miens	mondiaux	les miens	mondiaux

Temp R 15

Il y a une histoire cachée dans la rangée de dessins. Notez le numéro 1 dans le cercle du dessin qui devrait être le premier; 2, pour le deuxième, etc. Racontez l'histoire que vous avez trouvée.



Temp R 21

Le 10 de chaque mois à 8 h 45 du matin. Lundi à minuit. Tot. Dans 5 minutes. Demain dans la nuit. Après dimanche. Demain matin à 9 h.

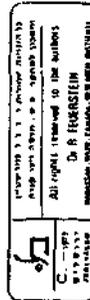
Temp R 28

Dans chaque phrase, deux événements se produisent en même temps.

En face de chaque phrase, écrivez:

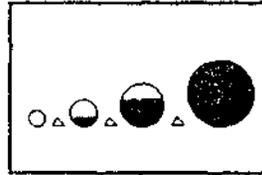
- D S'il doit y avoir une relation entre les événements.
- P S'il peut y avoir une relation entre eux.
- N S'il ne peut y avoir de relation entre les deux événements et ils se produisent simplement au même moment.

1. J'allumai la radio. Il y eut un coup de sonnette à ma porte.
2. La fillette tomba de la chaise. La mère fut terrifiée.
3. L'homme prit un parapluie. Il pleuvait à verse dehors.
5. Un homme traversa la rue. Une voiture s'arrêta dans un coup de freins strident.
6. Il n'y avait pas d'eau chaude. L'écoulement de la douche était bouché.
7. Le proviseur était très en colère. Un élève était renvoyé de la classe.
8. L'eau sortit à flot du réservoir et se répandit sur le sol. Un quart d'heure après, le réservoir était vide.



Temp R 31

PROGRESSIONS NUMERIQUES

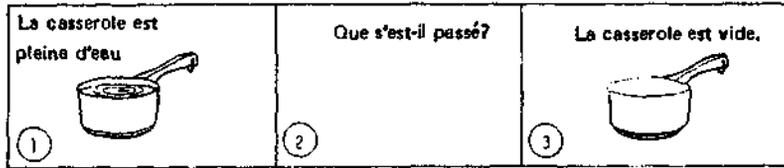


C. Formez une progression basée sur la formule:



PN 1

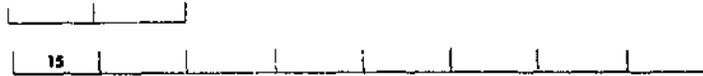
Regardez les images.



PN 4

C. Ici, nous avons une progression ascendante. Regardez la formule et le premier nombre. Pensez-vous que le dernier nombre sera 13, 22, 17 ou 14? Entourez la réponse correcte. Puis complétez la progression.

+1



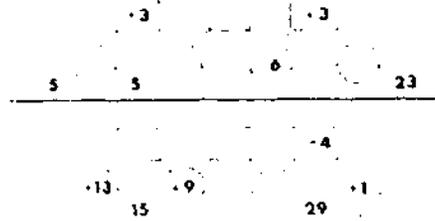
PN 9

C. Cette progression peut être comprise d'une autre façon. Continuez-la selon votre façon.



PN 25

1. Complétez tout ce qui manque dans les exercices suivants



PN 30

J) 5 2 7 _____ 16 25 41

K) 3 2 5 3 8 4 _____ 5 13 _____

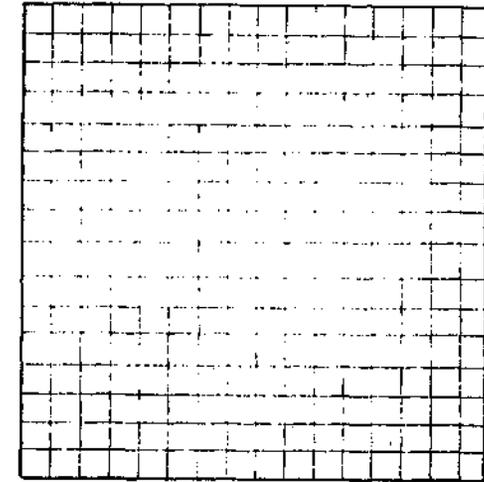
L) 6 2 8 2 10 _____ 14

PN 35

1. a. Formez une progression basée sur la formule:

0 -1

b. Tracez un graphique pour illustrer votre progression.



2. a. Inventez une formule et inscrivez-la à sa place.

○ ○

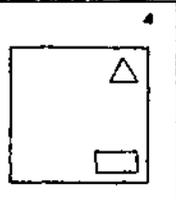
PN 19

b. Formez une progression basée sur la formule que vous avez inventée.

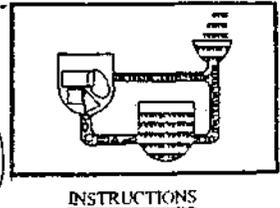
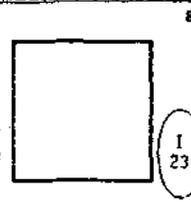
_____ 12 _____

c. Formez une autre progression basée sur la même formule.

Du côté droit supérieur de l'encadrement, il y a un _____.
 Du côté droit inférieur, il y a un _____.
 Dessinez un cercle sous le triangle, et un carré sous le rectangle.



Dans l'encadrement, dessinez un triangle, un carré, et un cercle.
 Dessinez le carré du côté droit inférieur, sous le triangle et à droite du cercle.

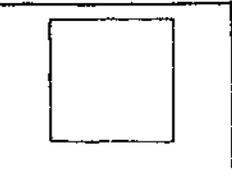


INSTRUCTIONS

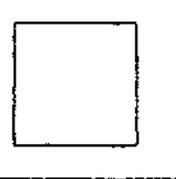
Sur la ligne, dessinez un carré, un rectangle et un triangle par ordre de grandeur.
 Le carré devra être plus grand que le triangle, et le rectangle le plus grand de tous.
 La figure la plus petite devra être du côté droit.



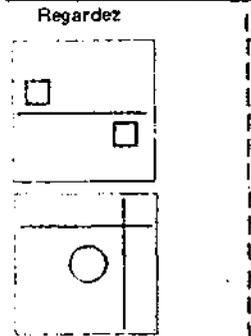
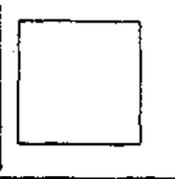
Dessinez trois cercles par ordre de grandeur sur la diagonale qui part du coin supérieur gauche.
 Le plus petit cercle devra être celui du haut.



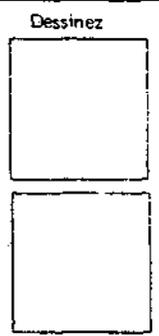
Du côté supérieur gauche de l'encadrement, dessinez un cercle.
 Dans le cercle, dessinez un carré, et dans le carré, un triangle.



Du côté inférieur gauche de l'encadrement, dessinez un triangle à l'intérieur d'un carré, et un cercle autour des deux.

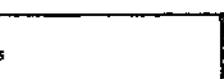


Décrivez

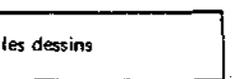


Copyright © 1975 by the author. All rights reserved to the author. Dr. R. FEUERSTEIN. All rights reserved. Canada - British Columbia - Montreal.

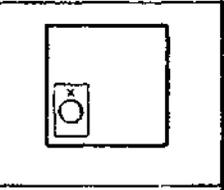
Corrigez les dessins d'après les instructions



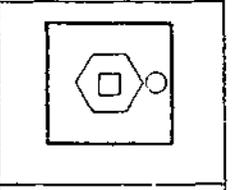
Corrigez les instructions d'après les dessins



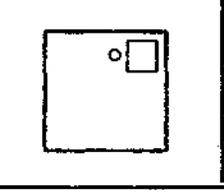
Dessinez un cercle à l'intérieur d'un rectangle du côté inférieur droit de l'encadrement. Marquez un X en leur centre commun.



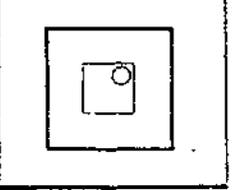
Dessinez un carré à l'intérieur d'un hexagone au centre de l'encadrement. A gauche de l'hexagone, dessinez un cercle qui coupe l'hexagone.



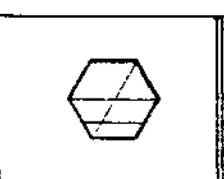
Du côté supérieur droit de l'encadrement, dessinez un petit cercle et un grand carré de telle façon que leur centre soit commun.



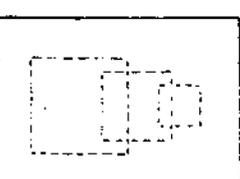
Dessinez un carré au centre de l'encadrement, et placez-y un cercle à l'intérieur.
Le carré et le cercle ont un centre commun.



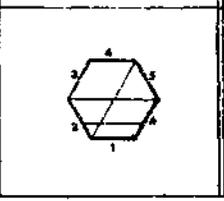
Une ligne _____ partage l'hexagone; dessous il y a une autre ligne _____. Du coin droit _____ il y a _____ qui _____ hexagone.



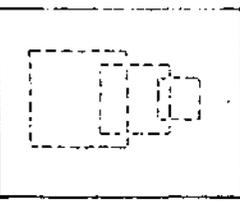
Renforcez les traits de telle façon que le plus petit carré apparaisse dessous, et le plus grand carré dessus.



Une ligne part du coin inférieur _____ parallèle aux côtés # _____ et _____. Il y a une ligne qui partage _____ et qui est parallèle aux côtés # _____ et _____. En bas de hexagone, il y a une ligne _____ aux côtés # _____ et _____.



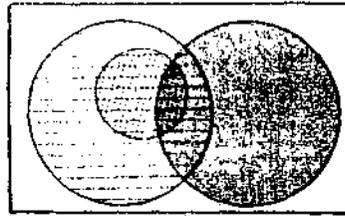
Renforcez les traits de telle façon que le carré central apparaisse au-dessus des deux autres.



SYLLOGISMES

Complétez ce qui manque dans les dessins

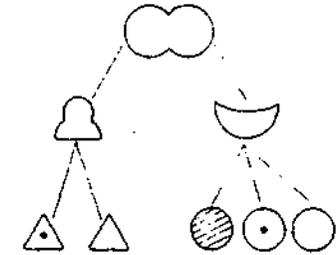
	Ensemble A		1
	Ensemble B		
	$A \cap B$		
	Ensemble A		2
	Ensemble B		
	$A \cap B$		
	Ensemble A		3
	Ensemble B		
	$A \cap B$		



Chaque est un

est un

Conclusion: _____ est un (dessinez)



est un

Pouvons-nous déduire que est un ? _____

_____ _____ (dessinez)

Chaque est un _____ (dessinez)

est un Pouvons-nous déduire que est un ? _____

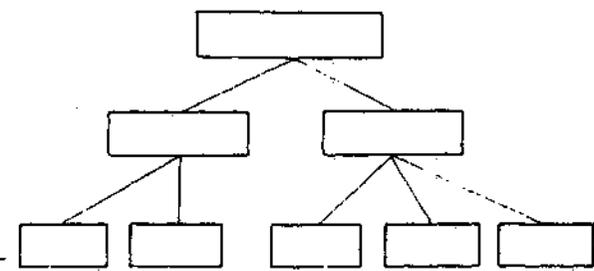
Chacune des formes ci-dessus représente un ensemble. Chaque ensemble porte un nom.

Les noms des ensembles sont: sel, épices, nourriture, glace, dessert, gâteau, poivre, vinaigre.

Trouvez le nom de l'ensemble.

- | | |
|-------|-------------------|
| Forme | Nom de l'ensemble |
| | = nourriture |
| | = _____ |
| | = dessert |
| | = vinaigre |
| | = poivre |
| | = _____ |
| | = _____ |
| | = _____ |

Insérez les noms des ensembles aux places convenables.



Dans le cercle à côté des conclusions, écrivez le numéro du dessin qui illustre chacun des exercices suivants. Remplissez les blancs. Inscrivez dans les parenthèses la lettre qui convient pour chaque ensemble représenté sur le dessin.

- | | |
|--|---|
| 1. Toutes les lettres () sont du courrier postal ().
Tout le courrier postal () est timbré ().
Conclusion: _____ | 5. Aucun n'est
Tout est
Conclusion: _____ |
| 2. Toutes les fleurs () sont des plantes ().
Certaines fleurs () sont parfumées ().
Conclusion: _____ | 6. Tout est
Tout est
Conclusion: _____ |
| 3. Aucun menteur () n'est honnête ().
Tout juge () est honnête ().
Conclusion: _____ | 7. Chaque _____ est un oiseau.
Chaque oiseau pond des oeufs.
Conclusion: _____ rouges-gorges |
| 4. Quelques sont
Chaque est
Conclusion: _____
ou: _____ | 8. Aucun oval _____
Tous les hexagones sont des polygones.
Conclusion: Aucun _____
ou: _____ |

RELATIONS TRANSITIVES

Complétez ce qui manque.

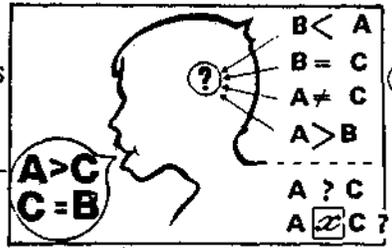
1. $A \square B$ $10:5$
 $B \square C$ $10:5$ $\frac{1}{2} \cdot \frac{1}{2} \cdot \frac{1}{2} \cdot \frac{1}{2}$
 Conclusion: $\square = \square$

3. Gerard est plus fort que Louis.
 Louis est aussi fort que Denis.
 Conclusion: \square

RESUME

2. Gaby et Bernard sont nés la même année, Bernard est né un an avant Serge.
 Conclusion: \square

4. Le pain est plus frais que la viande. La viande est plus fraîche que la laitue.
 Conclusion: \square



Dans un immeuble, les locataires des appartements A, B, et C avaient une surprise-partie un samedi-soir. Le bruit provenant de l'appartement A, ajouté à celui provenant de l'appartement B était supérieur à deux fois le bruit provenant de l'appartement C. Le locataire de l'appartement C appela la police et prétendit que le bruit venant de l'appartement A était supérieur à celui venant de chez lui et dérangeait sa propre réception. Le locataire de l'appartement A prétendit le contraire et soutint que le bruit provenant de chez lui était inférieur à celui de l'appartement C.

Qui avait raison?
 A \square ?
 C \square ?

Quand la seule donnée est $A + B \square C + C$, il n'y a pas assez d'information pour trouver la relation.
 $A \square C$ $B \square C$

Chaque semaine un coursier apporte deux paquets identiques de même taille et de même poids, au bureau de M. Dupont. Pour chaque paquet M. Dupont paye 5 F. de frais. Un jour M. Dupont reçut deux colis dont le poids total était supérieur à celui du poids total des colis qu'il avait reçu au préalable. Les deux nouveaux paquets étaient différents l'un de l'autre, de taille et de poids. Le colis A était plus léger que le colis hebdomadaire habituel. Le coursier revendiqua un prix plus élevé pour le deuxième paquet qui sans aucun doute était plus lourd que le paquet hebdomadaire habituel. Le coursier avait-il raison?

Posez l'équation: $\square + \square = \square$
 Prenez en considération toute l'information donnée: \square
 Ecrivez la relation entre B \square C.
 Ecrivez la conclusion: Si $A + B \square C + C$
 et l'on donne $A \square C$ alors B \square C.

2. Si l'on donne $B \square C$ ou $B \square C$

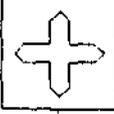
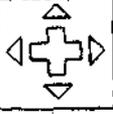
Si l'on donne uniquement $A + B \square C + C$
 $A \square C$ ou $A \square C$

Si l'on donne $A \square C$ ou $A \square C$

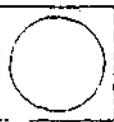
Lisez attentivement chacune des phrases. Dans chaque colonne, écrivez "correct" si la relation en tête de la colonne convient à la phrase donnée. Ecrivez "possible" si la relation en tête peut convenir à la phrase donnée, et "incorrect" si elle ne convient pas.

Phrase donnée	A m. B		A n.s. B		A i. B		A n.d. B		A n.m. B		A s. B		A d. B		A n.i. B		Relations en signes		Contradiction	
	incorrect	correct	incorrect	$A < B$	$A = B$	non	non													
1. Si A n.m. B et B s. A, alors:																				
2. Si A n.i. B et B m. A, alors:																				
3. Si A n.d. B et B m. A, alors:																				
4. Si A n.i. B et B i. A, alors:																				
5. Si A n.s. B et B n.m. A, alors:																				
6. Si A d. B et B n.s. A, alors:																				
7. Si A s. B et B n.s. A, alors:																				
8. Si A m. B et B d. A, alors:																				
9. Si A n.d. B et B s. A, alors:																				
10. Si A s. B et B i. A, alors:																				
11. Si A i. B et B n.m. A, alors:																				
12. Si A n.s. B et B n.i. A, alors:																				
13. Si A n.d. B et B n.i. A, alors:																				
14. Si A i. B et B m. A, alors:																				
15. Si A n.m. B et B d. A, alors:																				
16. Si A n.s. B et B n.s. A, alors:																				
17. Si A n.i. B et B n.i. A, alors:																				
18. Si A n.i. B et B s. A, alors:																				
19. Si A s. B et B m. A, alors:																				
20. Si A d. B et B i. A, alors:																				

Les numéros des pochoirs sont inscrits de gauche à droite. Le numéro du pochoir de fond est inscrit le premier à gauche; le numéro du pochoir superposé est inscrit à droite.

6 5-14  14 1-12-8  

7 13-6  15 7-16-2  **DESSIN POCHOIR REPRESENTATIONNEL**

8 10-11  16 15-8-4  (SD 8)

Répondez aux questions.

Carte
Numéro

A-20

A. Déterminez et corrigez les deux erreurs: 1 - 12 - 18 - 14 - 2

1. _____

2. _____

B. Si nous devions insérer les parties blanches dans le dessin, nous obtiendrions un découpage blanc dans la forme: _____ (SD 16)

C. Tracer des lignes pour joindre les parties et pour compléter la figure.



Numéros des pochoirs
De gauche à droite

A-32

1. Dans ce dessin la couleur _____ apparaît deux fois. Les numéros des pochoirs de cette couleur sont _____ et _____. La couleur _____ apparaît aussi deux fois. Les numéros des pochoirs de cette couleur sont _____ et _____.

2. Quels sont les pochoirs dont les couleurs se confondent? _____

Corrigez et déterminez les erreurs:

- a. _____ 15 14 12 17 3 11 (SD 19)
- b. _____ 15 14 12 18 3 2 11
- c. _____ 15 14 12 16 3 2 11
- d. _____ 15 14 12 17 4 2 11

Numéros des pochoirs
De gauche à droite

A - 47

- Combien de couleurs y a-t-il dans le dessin? _____
- Combien de pochoirs y a-t-il dans le dessin? _____
- Dans le dessin il y a _____ pochoirs blancs. Leurs numéros sont _____
- Comment savez-vous que le pochoir le plus rapproché du centre est le pochoir 4 et non le 3? _____
- Y a-t-il quelq' importance dans la succession des pochoirs blancs 16 et 17? _____ Pourquoi? _____
- Y a-t-il une importance quelconque dans la succession des pochoirs blancs 15 et 18? _____ Pourquoi? _____
- Ecrivez une phrase semblable à propos des pochoirs 3 et 4. _____

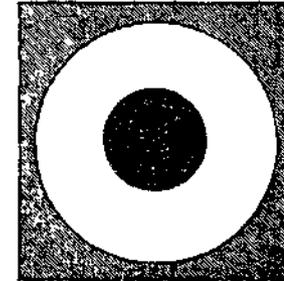
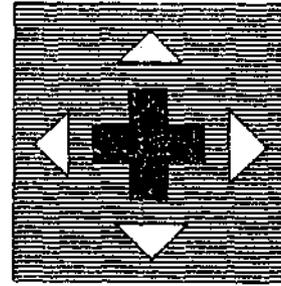
Numéros des pochoirs
De gauche à droite

De gauche à droite

(SD 25)

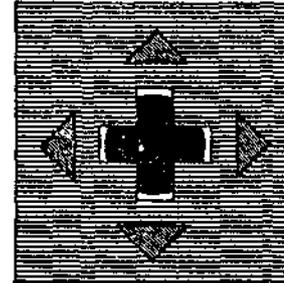
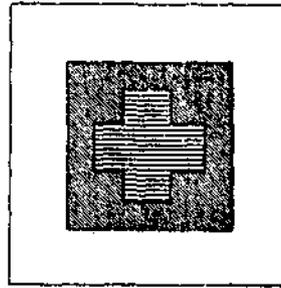
Complétez:

- Il y a (ou il n'y a pas) _____ importance dans l'ordre selon lequel les numéros des pochoirs sont inscrits.
 - Nous commençons toujours par inscrire le numéro du pochoir qui apparaît _____.
 - Choisissez le mot adéquat: C'est _____ possible de connaître la succession des pochoirs si nous procédons du centre vers l'extérieur, exactement d'après les couleurs du dessin. (toujours, quelquefois, jamais).
- Dans quels dessins est-il possible de connaître la succession des pochoirs du centre vers l'extérieur, exactement d'après l'ordre des couleurs du centre vers l'extérieur? Notez une croix dans le cercle, si l'on peut procéder d'après les couleurs. Notez un - dans le cercle s'il est impossible de procéder d'après la succession des couleurs.



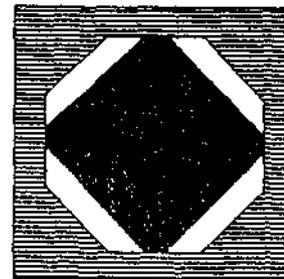
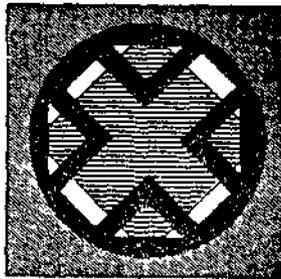
A _____

B _____



C _____

D _____



E _____

F _____

 Rouge
 Vert
 Blanc
 Noir

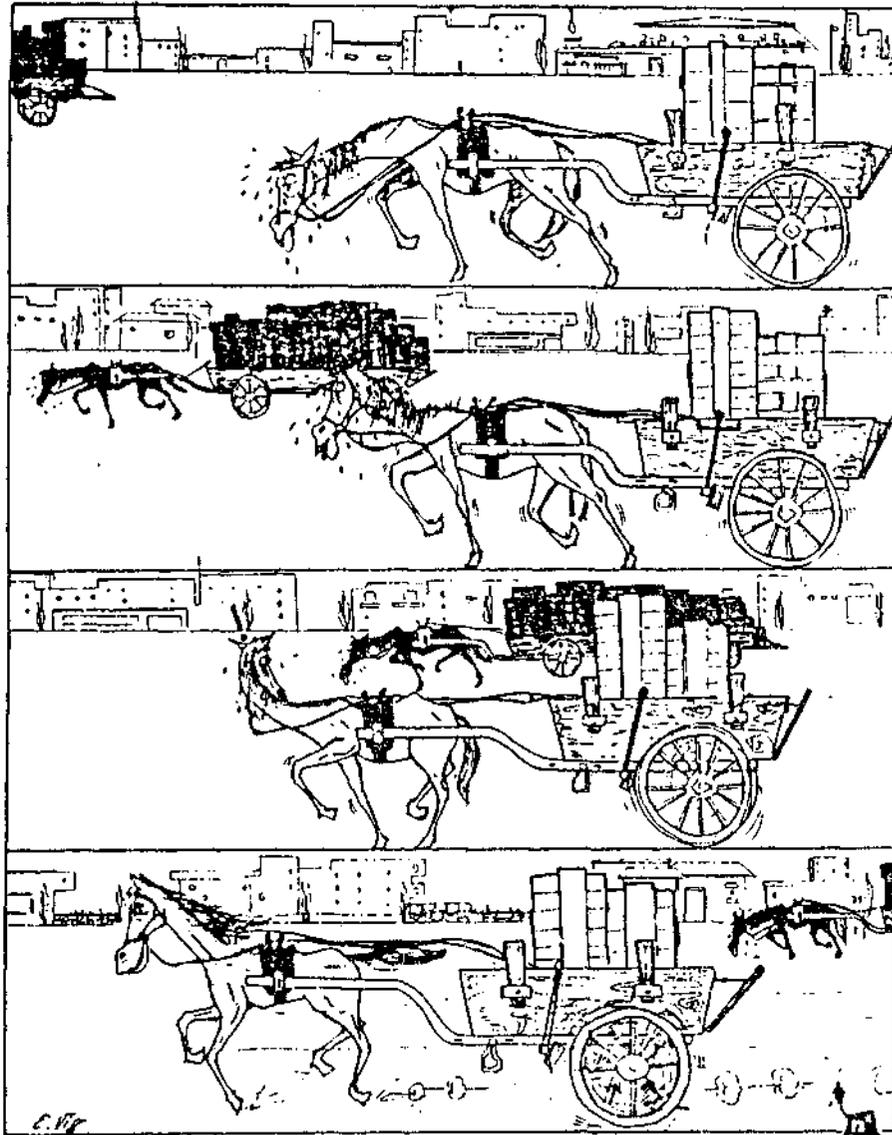
PROPRIÉTÉ S.V. 3. Toute réimpression
 sans autorisation est formellement
 interdite. All rights reserved. No part
 of this publication may be reproduced
 without prior written permission from
 the publisher.

13

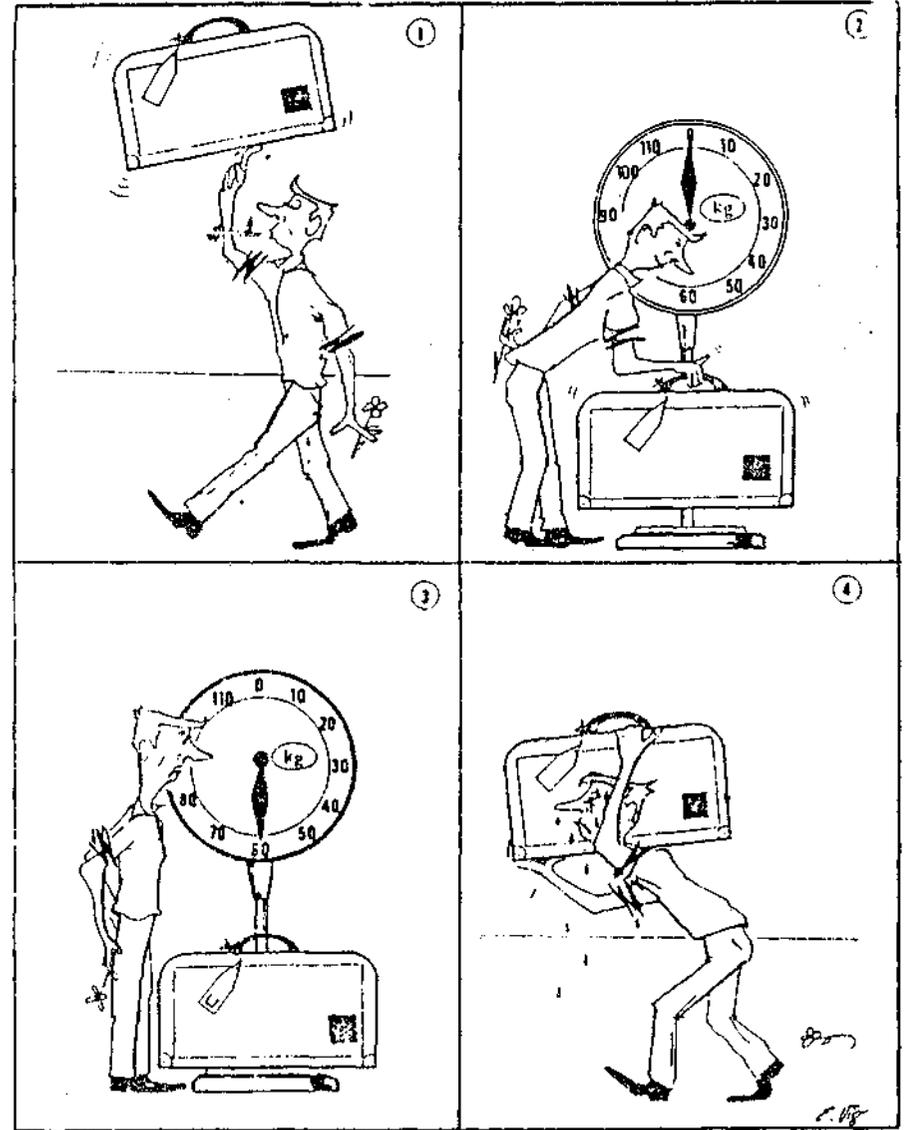
Rayez le mot incorrect dans chacune des affirmations:

- C'est possible/ c'est impossible de connaître la succession des pochoirs du centre vers l'extérieur, quand tous les pochoirs sont découpés seulement au centre. Par exemple: A, B, C, D, E, F.
- C'est possible/ c'est impossible de connaître la succession des pochoirs du centre vers l'extérieur, quand au moins un des pochoirs est découpé au centre et aussi à la périphérie. Par exemple: A, B, C, D, E, F.

(SD 13)



Illustrations - 12



Illustrations - 4

ANNEXE N°4 :

Carte cognitive

Un autre moyen important pour conceptualiser la relation entre les caractéristiques d'une tâche et sa performance par un sujet est la carte cognitive. La carte cognitive définit un acte mental en termes de sept paramètres nous permettant d'analyser et d'interpréter la performance d'un sujet. La manipulation de ces paramètres devient très importante dans l'interaction examinateur-sujet dans la formation et la validation d'hypothèses relatives aux difficultés du sujet. Les sept paramètres sont les suivants :

1. Univers du contenu autour duquel l'acte mental est centré. La compétence des sujets dans leur connaissance d'une matière spécifique est liée directement à leur arrière-plan éducationnel, personnel et culturel. Certains contenus peuvent être si peu familiers et demander un investissement si intensif au sujet (pour les maîtriser) que cela ne sert plus à fournir d'indications concernant les fonctions et opérations cognitives impliquées, but réel de l'évaluation.

2. Modalités ou langage dans lesquels l'acte mental est exprimé. Les modalités qui peuvent être verbales, illustrées, numériques, dessinées, symboliques, graphiques ou une combinaison de ces codes, ou d'autres, vont affecter la performance du sujet. Le paramètre de la modalité est important dans le fait que les capacités d'élaboration révélées par les sujets sur une modalité unique ne peuvent refléter avec certitude leur capacité si la tâche est présentée selon une autre modalité. Par exemple, un sujet peut être capable d'accomplir une opération mathématique avec succès quand le problème est présenté en nombres et signes, et échouer, lorsque le même problème est présenté selon une modalité verbale.

3. Phases des fonctions cognitives requises par l'acte mental. Les déficiences dans les fonctions cognitives ont été discutées ci-dessus. Quand le sujet échoue dans une tâche, il est souvent possible de repérer la phase responsable et de lui attribuer une importance plus ou moins lourde. Des personnes peuvent présenter des différences dans les forces ou faiblesses apparaissant dans l'une ou l'autre des trois phases, et ainsi, la quantité d'intervention qu'ils nécessitent peut être évaluée plus précisément par une analyse de l'acte mental à l'intérieur de ses trois phases.

4. Les opérations cognitives requises par l'acte mental. L'acte mental est analysé d'après la stratégie ou les règles à l'aide desquelles l'information est organisée, transformée, manipulée, et représentée pour engendrer une nouvelle information. Des opérations peuvent être relativement simples (identification ou comparaison), ou complexes (pensée analogique, pensée transitive, ou multiplication logique).

5. Niveau de complexité. L'acte mental est analysé d'après le nombre d'unités d'information qu'il contient, et le degré de nouveauté ou de familiarité pour le sujet.

6. Niveau d'abstraction. Le paramètre est conceptualisé comme la distance entre un acte mental donné et l'objet ou l'évènement sur lesquels il opère. Par exemple, l'acte mental impliqué dans l'assortiment, par la production de relations entre les objets, à travers la performance perceptive et motrice, représente un niveau inférieur d'abstraction à celui d'un acte mental impliquant une analyse de relations entre des relations.

7. Niveau d'efficience avec lequel l'acte mental est accompli. Le niveau d'efficience peut se mesurer par le critère objectif de rapidité et de précision dans l'exécution, et par un critère subjectif de la quantité personnelle de l'effort investi dans l'exécution de la tâche. Le manque d'efficience peut être dû à un ou plusieurs autres paramètres, aussi bien qu'à une multitude de facteurs physiques, environnementiels, affectifs et motivationnels qui peuvent être transitoires, fugitifs ou plus insidieux. Le niveau d'efficience reflète aussi des facteurs tels que le caractère récent de l'acquisition et le degré de cristallisation des processus. Ce paramètre ne doit pas être confondu avec la question de la capacité du sujet, bien que dans les tests psychométriques conventionnels, il y ait fréquemment une confusion entre les deux.

La carte cognitive est utilisée largement dans l'évaluation dynamique. Elle joue un rôle critique dans la construction de matériaux et leur manipulation durant l'évaluation, dans les interventions d'apprentissage médiatisé et dans l'interprétation de la performance du sujet.

ANNEXE N° 5 :

EXPERIENCE D'APPRENTISSAGE MEDIATISE (E.A.M.)

CRITERES ET CATEGORIES D'INTERACTIONS

(D'après le Chapitre 2 de l'échelle d'"Enrichissement Instrumental" par le Prof. Reuven FEUERSTEIN et al.).

A des fins didactiques, nous présentons ici un résumé des catégories d'interactions, selon leur signification pour la médiation. Ceci ne saurait être considéré comme une liste exhaustive ou définitive.

I. CRITERE POUR L'E.A.M.

1. L'intentionnalité et la réciprocité : le "pourquoi" de chaque intervention médiatrice, en fonction des réactions du sujet médiatisé.

2. La transcendance : le médiateur fait le lien entre la situation immédiate et ses implications plus éloignées dans l'espace et dans le temps.

3. **Médiation de la signification** : la signification de tel élément d'une situation par rapport aux autres. Aussi, la hiérarchie des valeurs (aspect subjectif, dimension morale).

4. **Médiation du sentiment de compétence** : aider le sujet à prendre conscience de ses capacités à agir par soi-même, sur soi-même, auprès des autres, sur le monde.

5. **La régulation et le contrôle du comportement** : ajuster l'investissement d'énergie en fonction de la durée et de la difficulté de la tâche.

6. **Le comportement de partage ou de coopération** : relation avec l'autre, dans les dimensions de l'interaction et de la coopération.

7. **L'individuation et la différenciation psychologique** : la construction de l'identité de chacun, de sa personnalité propre.

8. **Médiation de la recherche des buts** : aspirer à des buts, les rechercher, planifier les moyens de les atteindre. Projection du sujet dans le temps, au-delà de l'"ici et maintenant".

9. **La confrontation au "challenge"** : la recherche du nouveau et du complexe, rechercher les défis.

10. **Médiation de la conscience de la modifiabilité et du changement** : aider le sujet à prendre conscience du fait qu'il change, et à ne pas en avoir peur.

11. **L'alternative positive** : être capable de choix et de décision.

12 - **Médiation de l'appartenance à l'espèce humaine** : être situé dans sa culture et dans sa propre histoire.

II. CATEGORISATION DES INTERACTIONS MEDIATISEES

1. Concentration médiatisée.
2. Sélection de stimuli, médiatisée.
3. Planification médiatisée (horaire, emploi du temps).
4. Demande ou provocation de médiation.
5. Médiation d'anticipation positive.
6. Substitut d'acte, médiatisé.
7. Imitation médiatisée.
8. Répétition médiatisée.
9. Renforcement et récompense médiatisés.
10. Stimulation verbale médiatisée.
11. Inhibition et contrôle de soi médiatisés.
12. Apport de stimuli, médiatisé.
13. Mémoire à court terme médiatisée.
14. Mémoire à long terme médiatisée.
15. Transmission du passé, médiatisée.
16. Représentation du futur, médiatisée.

17. Identification et description verbale, médiatisées.
18. Identification et description non-verbale.
19. Réponse verbale positive à médiatiser.
20. Réponse non-verbale positive, à médiatiser.
21. Prise de responsabilité, médiatisée.
22. Responsabilité partagée, médiatisée.

Médiation de la relation de cause à effet.

Orientation verbale médiatisée.

Discrimination et ordre séquentiel, médiatisés.

Médiation de l'orientation spatiale.

Médiation de l'orientation temporelle.

Médiation de l'acte de comparaison.

Médiation favorisant l'impression d'accomplissement.

Médiation orientant l'attention.

Association et application médiatisées.

Sens critique médiatisé.

Raisonnement déductif médiatisé.

Raisonnement inductif médiatisé.

Médiation développant la pensée déductive.

Médiation de méthodes de résolution de problèmes.

Transmission de valeurs, médiatisée.

Médiation du besoin de précision au niveau de l'acquisition des données (Input).

Médiation du besoin de précision au niveau des résultats (Output).

Médiation du besoin de preuve logique au niveau de l'acquisition (Input).

Médiation du besoin de preuve logique au niveau des résultats (Output).

Médiation de l'exploration systématique.

Confrontation de la réalité, médiatisée.

Organisation de stimuli, médiatisée.

Médiation de l'opération cognitive verbale.

Médiation de l'opération cognitive non-verbale.

Médiation de la perception des émotions verbales.

Médiation de la perception des émotions non-verbales.

Médiation de la réciprocité.

III. PARTICIPANTS ET INITIATEURS DANS L'INTERACTION MEDIATISEE

Mère-enfant - - enfant-mère

Père-enfant - - enfant-père

enfant-frère/soeur - - frère/soeur-enfant

enfant-surveillant (caretaker) - - surveillant-enfant

enfant-autrui - - autrui-enfant

IV. EXPOSITION AUX ACTES DANS L'INTERACTION NON MEDIATISEE

Provision non médiatisée de stimuli.

Acte non médiatisé.

Substitut d'acte non médiatisé.

Contrôle verbal non médiatisé.

Contrôle moteur non médiatisé.

V. AUTRES TYPES D'INTERACTIONS AVEC STIMULI

Exposition directe et interaction passive avec stimuli.

Interaction active avec stimuli, préalablement médiatisée.

Essai et erreur.

Soliloque.

ANNEXE N° 6 :

Les fonctions cognitives déficientes

(D'après *Instrumental enrichment* de Reuven FEUERSTEIN, avec Ya'acov RAND, Mildred B. HOFFMAN, et Ronald MILLER, Maryland, University Park Press, 1980.)

Les déficientes cognitives qui résultent d'un manque d'expériences d'apprentissage médiatisé sont plutôt périphériques que centrales. Elles reflètent des déficiences d'attitude et de motivation, un manque d'habitudes d'apprentissage et de travail plutôt que des incapacités structurelles et élaborationnelles. L'évidence de la réversibilité de ces phénomènes a été prouvée par des recherches cliniques et expérimentales, en particulier par une évaluation dynamique (LPAD, une méthode d'évaluation du potentiel d'apprentissage). Le LPAD nous a permis d'établir des fonctions cognitives affectées ou non développées. Nous les avons classées comme suit : *input*, *élaboration*, et *output*.

Les fonctions cognitives déficientes au niveau de l'input comprennent les déficiences quantitatives et qualitatives des données rassemblées par l'individu lorsqu'il se trouve devant un problème, un objet ou une expérience. Les fonctions cognitives comprennent :

1. Perception vague et insuffisante.
2. Un comportement exploratoire non systématique, impulsif et non planifié.
3. Manque de, ou défaut d'instruments verbaux réceptifs qui affectent la discrimination (objets, évènements, relations n'ayant pas d'étiquettes appropriées).
4. Manque de, ou défaut d'orientation spatiale ; manque de systèmes de références stables qui entrave la détermination de l'organisation de l'espace de façon topologique et euclidienne.
5. Manque de, ou défaut de concepts de temps.
6. Manque de, ou défaut dans la permanence des constantes (mesure, forme, quantité, orientation) malgré la variation de ces facteurs.
7. Manque de besoins de précision dans le rassemblement des données.
8. Incapacité de considérer deux ou plusieurs sources d'information en même temps : cela se reflète dans le fait que l'on manie les données séparément et non en tant qu'ensemble organisé de données.

Un trouble de l'input peut affecter la capacité de fonctionnement de l'élaboration et de l'output. Les fonctions cognitives déficientes de l'élaboration incluent les facteurs qui entravent l'utilisation des données existantes.

1. Incapacité de percevoir l'existence d'un problème et de le définir.
2. Incapacité de distinguer entre les données pertinentes ou non lors de la définition d'un problème.
3. Manque de comportement comparatif spontané ou limitation de son exercice par un système de besoins réduits.
4. Etroitesse du champ mental.
5. Appréhension épisodique de la réalité.
6. Manque de, ou défaut de besoin d'un raisonnement logique.
7. Manque d'intériorisation.
8. Manque de pensée inférentielle et hypothétique, telle que "si j'avais".
9. Manque de, ou défaut de stratégies pour vérifier les hypothèses.
10. Manque de, ou défaut de capacités à définir le cadre nécessaire à la résolution de problèmes.
11. Manque de, ou défaut d'un comportement de planification.
12. Non-élaboration de certaines catégories cognitives due au fait que les notions verbales ne font pas partie de l'inventaire verbal de l'individu au niveau réceptif, ou bien elles ne sont pas mobilisées au niveau expressif.
13. Manque de, ou défaut de comportement d'assemblage.
14. Manque de, ou défaut dans l'établissement de relations virtuelles.

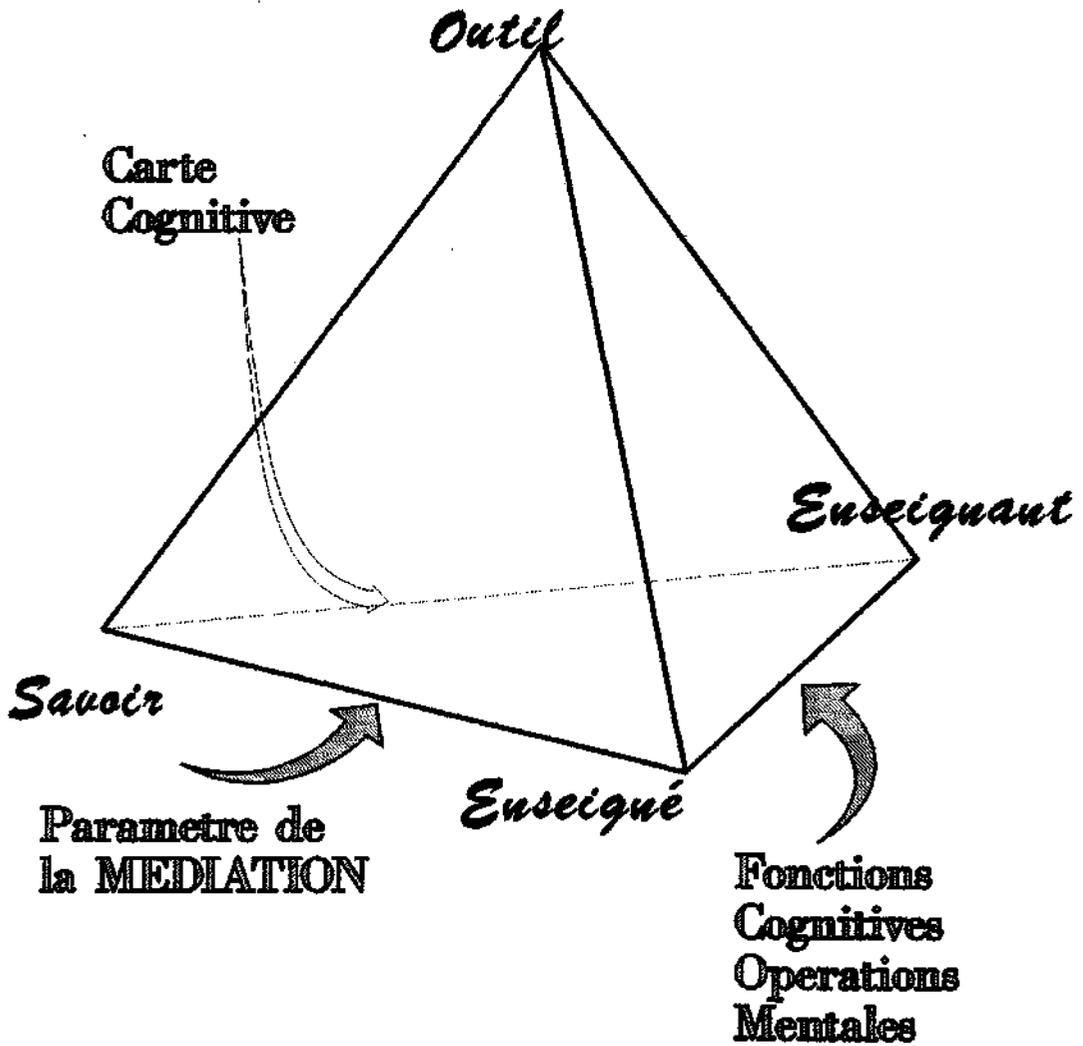
"Penser" est habituellement lié à l'élaboration des données. Il est possible qu'une élaboration soit très originale, créative ou correcte, mais que la réponse semble être fausse parce qu'elle est basée sur des données impropres ou inadéquates au niveau de l'input. Des fonctions cognitives limitées au niveau de l'output comprennent ces facteurs qui mènent à une communication insuffisante de solutions finales. Il faut remarquer que même des données bien comprises et leur juste élaboration peuvent finalement être exprimées d'une façon incorrecte ou purement hasardeuse, s'il y a des difficultés à ce niveau.

1. Modalités de communication égocentrique.
2. Difficultés de projeter des relations virtuelles.
3. Blocage.
4. Réponse par essais et erreurs.
5. Manque de, ou défaut d'instruments pour communiquer des réponses correctement élaborées.
6. Manque de, ou défaut de besoin de précision et d'exactitude dans la communication de réponses.
7. Transfert visuel insuffisant.
8. Comportement impulsif et de "passage à l'acte".

Les trois différents niveaux ont été conçus afin d'établir un certain ordre dans les fonctions cognitives limitées chez les individus souffrant d'un manque d'expériences médiatisées. Pourtant, il y a une interaction entre ces divers niveaux, qui est d'importance capitale pour la compréhension de l'ampleur du déficit cognitif.

ANNEXE N°7:

Schématisation du paradigme nouveau :



Schematisation du paradigme nouveau.

Bibliographie :

BIBLIOGRAPHIE :

"... en rassemblant ici ces textes, je n'en demeure pas moins convaincu qu'une oeuvre de synthèse doit essentiellement reposer sur des faits préalablement recueillis et assimilés critiqueusement par des spécialistes. En d'autres termes, reposer sur ce qui, pour le savant, doit être classé parmi les sources secondaires. Ceux qui tiennent pareils fondements en suspicion témoignent moins d'une méfiance raisonnée à l'égard de la méthode que de leur réticence devant la fonction de l'interprétation. Toutes les vues générales sont, bien évidemment, sujettes à correction, autant en ce qui concerne les faits que l'interprétation..."

Lewis MUMFORD

The Culture of Cities

Livres.

Périodiques.

Documents à dont l'origine est incertaine.

Livres :

A.N.P.- Comment favoriser l'exercice du raisonnement logique chez des jeunes de 16/18 ans. Démarches et outils du formateur.- ADEP Editions, mars 1985, 95 p.

ASTOLFI (J.P.), CAUZINILLE-MARMECHE (E.), GIORDAN (A.), HENRIQUES-CHRISTOFIDES (A.).- Expérimenter sur les chemins de l'explication scientifique.- PRIVAT, Mésopé, Toulouse, 1984, 131 p.

AUBRET (J.), AUBRET (F.) et DAMIANI (C.).- Les bilans personnels et professionnels.- Paris, Ed. EAP, Coll. Orientations, 148 p.

AVANZINI (G.) (sous la direction de).- Pédagogie du 20ème siècle.- Privat, Toulouse, 1975, 411 p.

AVANZINI (G.).- Immobilisme et novation dans l'institution scolaire.- Privat, Toulouse, 1975, 318 p.

AVANZINI (G.).- Introduction aux Sciences de l'Education.- Privat, 1987,- 184 p.

BACHELARD (G.).- La formation de l'esprit scientifique.- Paris, Librairie philosophique J. VRIN, 1986, 252 p.

BARBIER (J.M.).- L'évaluation en formation.- Paris, PUF, Coll. Pédagogie d'aujourd'hui, 1985, 296 p.

BARDIN (L.).- L'analyse de contenu.- PUF Le psychologue, 1986, 4e éd., 240 p.

BAROIN (M.).- La force de l'amour.- Presses Pocket, 1987, 216 p.

BASSIS (H.).- Je cherche donc j'apprends.- Messidor
Edition sociale, Paris, 1984, 164 p.

BERBAUM (J.).- Apprentissage et formation.- PUF Paris,
1984, 128 p.

BERBAUM (J.).- Développer la capacité d'apprendre.- ESF
Editeur, Coll. Pédagogies, 1991, 191 p.

BERBAUM (J.).- Etude systémique des actions de
formation.- Paris, PUF Pédagogie d'aujourd'hui, 1982,
239 p.

BERBAUM (J.).- L'action pédagogique dans l'enseignement
du second degré.- Bibliothèque pédagogique Fernand
Nathan, 1971, 203 p.

BERSET (A.).- Le maître éveilleur.- Le Centurion, Coll.
Paidoguides, 1978, 134 p.

BESNARD (P.).- Socio-pédagogie de la formation des
adultes.- 2e éd.- Ed. ESF, Coll. Information et
formation, 1978, 172 p.

BION (W.R.).- Aux sources de l'expérience.- P.U.F.,
Bibliothèque de psychanalyse, 1979, 130 p.

BION (W.R.).- Recherches sur les petits groupes.- P.U.F.,
Paris, 1976, 142 p.

BLANCHARD (S.), FRANCEQUIN-CHARTIER (G.), STASSINET (G.),
VRIGNAUD (P.).- Outils et procédures de bilan pour la
définition d'un projet de formation personnalisée.-
Editions E.A.P., Collection Orientations, 1989, 336 p.

BLOCH (A.) et CLOUZOT (O.).- Apprendre autrement - clés
pour le développement personnel.- Ed. d'Organisation,
1984, 168 p.

- BONO (E. de).- La pensée latérale.- Entreprise Moderne d'Editions, Paris, 1973, 250 p.
- BONO (E. de).- Réfléchir mieux.- Ed. d'Organisation, 1985, 162 p.
- BOSCO (T.).- Don Bosco.- Ed. du CERF, 1981, 450 p.
- BOURDIEU (P.) et PASSERON (J.C.).- Les héritiers.- Les Editions de Minuit, Paris, 1968, 192 p.
- BOURSIER (S.).- L'orientation éducative des adultes.- Paris, Ed. Entente, Coll. Acteurs de la Formation, 1989, 200 p.
- BUZAN (T.).- Une tête bien faite - exploitez vos ressources intellectuelles.- Ed. d'Organisation, 1984, 168 p.
- CADOR (L.).- Etudiant ou apprenti.- P.U.F., Paris, 1983, 237 p.
- CANNAC (Y.).- La bataille de la compétence.- Ed. Homme & Technique, 1985, 206 p.
- CASPAR (P.), AFRIAT (C.).- L'investissement intellectuel. Essai sur l'économie de l'immatériel.- Editions Economica, 1988, 185 p.
- CHAISE (C.), CHORIER (V.) et MOUY (P.).- "Stages modulaires pour les CLD en région RHONE-ALPES" in Suivi du dispositif rapport final, IREP Développement Université des Sciences Sociales de Grenoble 3e partie Employabilité et structures de formation, Août 1986, pp. 131-194.

DEBRAY (R.).- Apprendre à penser : le programme de R. Feuerstein : une issue à l'échec scolaire.- Ed. ESHEL, 1989, 253 p.

DELORME (C.) (sous la direction de).- L'évaluation en question.- Editions E.S.F., Paris, 1987, 209 p.

DI LORENZO (G.).- Questions de savoir.- Paris, ESF, Coll. Pédagogies, 1991, 174 p.

DOLLE (J.-M.).- Pour comprendre PIAGET.- PRIVAT, Pensée, 1974, 233 p.

DOLTO (F.).- La cause des enfants.- Livre de Poche, n° 6222, 1987, 634 p.

DUBAR (C.).- L'autre jeunesse. Jeunes stagiaires sans diplôme.- Presses Universitaires de Lille, 1987, 272 p.

DUMONT (J.) et SCHUSTER (C.).- Jouer à raisonner : outils de pensée et opérations mentales.- Paris, Ed. d'Organisation, 1982, 186 p.

DUPUIS (J.-Y.), GERME (J.-F.), LARMINAT (P. de), Rapporteurs.- Une formation pour tous. Rapport de la commission Education, Formation, Recherche.- La Documentation Française, Septembre 1989, 148 p.

FEUERSTEIN (R.), KLEIN (P. S.), TANNENBAUM (A.J.).- Mediated Learning Experience (M.L.E.) Theoretical, Psychosocial and Learning Implications.- Freund Publishing House Ltd., 1991, 390 p.

GEORGES (Y.), Higele (P.).- Apprentissage et évaluation des opérations projectives comme préalables à l'enseignement du dessin technique.- in Education Permanente, Apprendre peut-il s'apprendre ? L'éducabilité cognitive. n° 88/89, 1987, pp. 141-150.

GEORGES (Y.), HIGELE (P.).- Ateliers de dessin technique. Préalables pour comprendre le Dessin Technique.- DUNOD AFPA, Paris, 1990, 124 p.

GHIGLIONE et BEAUVOIR.- Manuel de l'analyse de contenu.- Armand Collin, Coll. U.

HADJI (C.).- L'évaluation, règles du jeu des intentions aux outils.- ESF Editeur, 1989, 190 p.

HALL (E. T.).- Au-delà de la culture.- Ed. SEUIL, Coll. Points, 1979, 234 p.

HALL (E. T.).- La dimension cachée.- Ed. du Seuil, Coll. Points, 1966, 254 p.

HALL (E. T.).- Le langage silencieux.- Ed. du SEUIL, Coll. Points, 1984, 234 p.

HAMELINE (D.).- L'éducation, ses images et son propos.- Paris, Ed. ESF, 1986, 206 p.

HAMELINE (D.).- Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue.- Paris, Ed. ESF, 6e éd., 1983, 190 p.

HOFFMANS-GOSSET (M.A.).- Apprendre l'autonomie. Apprendre la socialisation.- Lyon, Chronique sociale, Coll. Synthèse, 1987, 157 p.

HUSSON (M.).- L'orientation professionnelle continue. Concepts et méthodes pour une gestion préventive de l'emploi en entreprise.- Développement et Emploi, 1985, 239 p.

IFEPP - Formation 3.- Formation professionnelle et/ou personnelle.- Petite bibliothèque Payot, 1975, 198 p.

ILLICH (Y.).- Une société sans école.- Le Seuil, Paris, 1972, 236 p.

INHELDER (B.), SINCLAIR (H.) et BOVET (M.).- Apprentissage et structure de la connaissance.- Paris, PUF Psychologie d'aujourd'hui, 1974, 352 p.

JARDILLIER (P.).- La psychologie industrielle.- PUF, Coll. Que sais-je ?.- n° 1106, 3e éd., 128 p.

KHUN (T. S.).- La structure des révolutions scientifiques.- Flammarion, Collection Champs, 1983, 284 p.

LA GARANDERIE (A. de), CATTAN (Geneviève).- Tous les enfants peuvent réussir.- Centurion, Paris, 1988, 167 p.

LA GARANDERIE (A. de).- Comprendre et imaginer. Les gestes mentaux et leur mise en oeuvre.- Paris, Le Centurion Coll. Paidoguides, 1987, 193 p.

LA GARANDERIE (A. de).- Les profils pédagogiques.- Le Centurion, Paris, 1980, 260 p.

LA GARANDERIE (A. de).- Pédagogie des moyens d'apprendre.- Le Centurion, Paris, 1982, 136 p.

LE PONCIN (M.).- Gym cerveau.- Stock, 1987, 240 p.

LEWIN (K.).- Psychologie dynamique. Les relations humaines.- Paris, PUF, 1959, 283 p.

LONGEOT (F.).- Psychologie différentielle et théorie opératoire de l'intelligence.- Dunod, Paris, 1969, Coll. Sources du comportement.

MARCHAND (F.) et VINCELET (P.).- Le psychologue et l'éducation.- Editions de l'EPI, 1980, 190 p.

MARTIN (J.) et PARAVY (G.) sous la direction de.- Pédagogies de la médiation. Autour du P.E.I., Programme d'Enrichissement Instrumental du Professeur FEUERSTEIN.- Chronique Sociale Lyon, Collection Formation, 1990, 220 p.

MEIRIEU (P.).- Apprendre en groupe. Tome 1 : itinéraire des pédagogies de groupe.- Chronique Sociale, 2e éd., 1987, 208 p.

MEIRIEU (P.).- Apprendre en groupe. Tome 2 : outils pour apprendre en groupe.- Chronique Sociale, 2e éd., 1987, 208 p.

MEIRIEU (P.).- Apprendre... oui, mais comment.- ESF LYON, 162 p.

MEIRIEU (P.).- Enseigner, scénario pour un métier nouveau.- Paris, ESF, 1989, 146 p.

MEIRIEU (P.).- Le choix d'éduquer ; éthique et pédagogie.- Paris, ESF, Coll. Pédagogies, 1991, 190 p.

MIALARET (G.).- La pédagogie expérimentale.- PUF, Coll. Que sais-je ?.- n° 2155.

MINARIK (E.).- Motivation individuelle, clé du succès de l'entreprise.- Ed. d'Organisation, Paris, 1987, 208 p.

MOUNIER (E.).- Le personnalisme.- 14e éd.- Paris, PUF, Coll. Que sais-je ?, n° 395, 1985, 127 p.

MOYNE (A.), ARTAUD (J.) et BARLOW (M.).- Formation et transformation de l'enseignant ; vers une pratique

renouvelée de la pédagogie.- Lyon, Chronique Sociale, 1988, 185 p.

NOT (L.).- L'enseignement répondant.- Paris, PUF Pédagogie d'aujourd'hui, 1989, 187 p.

NOT (L.).- Les pédagogies de la connaissance.- Toulouse, Privat, 1979, 36 p.

PAILHOUS (J.) et VERGNAUD (G.) (sous la direction de).- Adultes en reconversion. Faible qualification, insuffisance de la formation ou difficultés d'apprentissage ?.- La Documentation Française, 1989, 100 p.

PERRUCHET (P.) (sous la direction de).- Les automatismes cognitifs.- Liège, Pierre MARDAGA Ed., Coll. Psychologie et Sciences Humaines.

PETITCLERC (J.M.).- Eduquer aujourd'hui pour demain.- Ed. SALVATOR, 1988, 111 p.

PROST (A.).- Eloge des pédagogues.- Seuil, 1985, 226 p.

RAMOFF (A.).- Gérer les savoirs, gérer la qualification.- Séminaire d'Orléans La Source des 2 et 3 octobre 1985, La Documentation Française, 1986, 260 p.

RAND (Y.).- Dépendance à l'égard du champ et appartenance culturelle. Monographies françaises de psychologie, Vol. 28, C.N.R.S., Paris, 1975.*

REBOUL (O.).- Ou'est-ce qu'apprendre ?.- PUF Educateur, Paris, 1980, 208 p.

REY (A.).- Arriération mentale et premiers exercices éducatifs.- Neuchatel, Delachaux & Niestle S.A., 1953, 209 pages.

REY (A.).- Les troubles de la mémoire et leur examen psychométrique.- Charles DESSART, Editeur, 1966, 190 p.

Semaines Sociales de France, Paris-St Denis 1989.- Les défis de la formation. Quelle personne ? Pour quelle société ?.- ESF Editeur, 1990, 140 p.

SENAULT (P.).- Formation et Territoires. "La Formation-Développement".- ADELS, 1989, 175 p.

Société Française de psychologie, Psychologie du travail.- Développement des hommes et des structures de travail. Quels outils, quels moyens ?.- Entreprise Moderne d'Édition, 1988, 229 p.

SOISSON (J.P.), MARTEL (J.F. de), REMOND (B.).- L'enjeu de la formation professionnelle.- FAYARD, 1986, 306 p.

TROCME-FABRE (H.).- Guide méthodologique pour la pratique du conseil.- 3e édition, 158 p.

VASSILEFF (J.).- La pédagogie du projet en formation Jeunes et Adultes.- Chronique Sociale Lyon, 1990, 132 p.

WALLON (H.).- Les origines de la pensée chez l'enfant. Tome 1 : Les moyens intellectuels.- PUF, Paris, 1947, 308 p.

WALLON (H.).- Les origines de la pensée chez l'enfant. Tome 2 : Les tâches intellectuelles.- PUF, Paris, 1947, 452 p.

WALLON (H.).- Principes de psychologie appliquée.- Paris, Armand Collin, 1950, 224 p.

WILLIAMS (L. V.).- Deux cerveaux pour apprendre : le gauche et le droit.- Ed. d'Organisation, 1986, 204 p.

Périodiques :

ALBERTI (J.) et DURAND (M.) sous la direction de.- Faut-il encore travailler ? Eléments pour une réflexion théologique sur le travail et le repos.- Les Cahiers de l'Institut Catholique de Lyon, n° 8, mars 1982, 102 p.

ATLAN (D.).- A quoi servent les formateurs ?.- in Education Permanente, n° 98 Supplément AFPA, 1989, pp. 87- 93.

AVANZINI (G.).- "A propos de didactique : il n'y a pas de consensus", in Bulletin société Alfred Binet et Théodore Simon.- n° 606, 1986, pp. 3 à 10.

AVANZINI (G.).- "De la formation et de l'éducation des adultes" in Bulletin société Alfred Binet et Théodore Simon.- n° 599, 1984, pp. 160-176.

AVANZINI (G.).- Eduquer et/ou instruire ? .- Bulletin société Alfred Binet et Théodore Simon.- n° 603, 1985, pp. 11 à 15.

BERBAUM (J.).- Quelle connaissance de l'apprentissage pour les formateurs ou les enseignants ?.- in Education Permanente, n° 97, Avril 1989, pp. 113-117.

Centre INFFO, G.P.L.I..- Contre l'illettrisme, Méthodes et outils, Guide pour la Formation des Adultes, Cahier n° 1.- "En toutes lettres" Numéro spécial, Juin 1990, 104 p.

Centre INFFO, G.P.L.I..- Contre l'illettrisme, Points de vue et réflexions. Guide pour la Formation des Adultes, Cahier n° 2.- "En toutes lettres" Numéro spécial, Juin 1990, 67 p.

CHANCE (P.).- "Une minute pour argumenter l'intelligence" in Psychologie.- n° 148, juin 1982.

CUTAYAR (F.).- Le PEI sur le chemin du psychologue.- in Education Permanente, n° 100/101 Supplément AFPA, 1989, pp. 51-57.

DEBRAY (R.) et al.- Expérimentation (1983-1985) du Programme d'enrichissement instrumental des professeurs R. FEUERSTEIN et Y. RAND. (Rapport final).- Académie de Paris, Université René Descartes, U.E.R., Institut de psychologie scolaire, Février 1986.*

DEBRAY (R.).- Quelques propositions actuelles pour un modèle du développement psychique.- in Education Permanente, Apprendre peut-il s'apprendre ? L'éducabilité cognitive. n° 88/89, 1987, pp. 87 à 95.

DOUET (B.).- "Le Programme d'Enrichissement Instrumental : la théorie de l'apprentissage médiatisé" in Education Permanente.- Apprendre peut-il s'apprendre ? L'éducabilité cognitive. n° 88/89, 1987, pp. 151-164.

DOUET (B.).- Expérimentation du programme d'enrichissement instrumental du Pr FEUERSTEIN auprès d'enfants en grande difficulté scolaire.- Laboratoire de psychologie scolaire, Paris V, Bulletin de Psychologie, Tome XLII - n° 388.

FAURE (G.), PAUGAM (B.) et VASSILEFF (J.).- Pédagogie du projet et projets d'insertion.- in Education Permanente.- n° 96 Supplément AFPA, 1988, pp. 33-40.

FEUERSTEIN (R.).- "Apprendre à être intelligent : entretiens avec Reuven FEUERSTEIN in Le Journal des psychologues.- n° 48, juin 1987.

GILLET (B.).- Les différentes approches cognitives des situations de travail.- in Education Permanente, n° 88/89, 1987, pp. 45-63

GOUARDERES (C.).- "Réflexion sur des méthodes et techniques pouvant faciliter l'acquisition des connaissances de base auprès de publics adultes français de bas niveaux" in Le courrier de l'ADEP.- n° 78, 4e trimestre, 1987, pp. 49-62.

GRAND MOULIN (M.N.), Lloret (A.).- Le PEI en "Prépol".- in Education Permanente, n° 100/101 Supplément AFPA, 1989, pp. 73-75.

GYPPAZ (M.).- Le PEI en formation qualifiante.- in Education Permanente, n° 100/101 Supplément AFPA, 1989, pp. 69-71.

HADJI (C.).- "L'introuvable philosophie de l'éducation" in Bulletin Société Binet & Simon.- n° 611, 1987, pp. 14 et 42.

HADJI (C.).- Le temps d'apprendre.- in Bulletin société Alfred Binet et Théodore Simon.- n° 602, 1986, pp. 30-57.

HIGELE (P.).- Les activités de remédiation cognitive d'inspiration piagétienne.- in Education Permanente, n° 88/89, 1987, pp. 123-127.

HOMMAGE (G.), PERRY (E.).- Les ateliers de raisonnement logique ARL. Mise en oeuvre, diagnostic, évaluation.- in Education Permanente, n° 88/89, 1987, pp. 129-140.

HOUSSAYE (J.).- Le chemin du pédagogue.- in Bulletin société Alfred Binet et Théodore Simon.- n° 603, 1985, pp. 16-30.

Institut de Recherches sur les Enseignements Techniques et Professionnels.- Cahier de l'IRETEP, n° spécial 1989, 51 p.

JACQUIER (M.H.).- Les outils pour "apprendre à apprendre".- in Liaisons Sociales, n° 53, novembre 1990, pp. 62-84, 100 p.

JALICOT (A.).- "Un processus de formation personnelle : le ramain" in Ateliers Lyonnais de Pédagogie.- 16, quai Claude Bernard LYON, n° 35, oct. 1987, pp. 11-28.

JOUSSELIN (O.), VERSET (M.).- Réactivation de l'appareil cognitif des stagiaires et réactivation des pratiques de l'enseignant.- in Education Permanente, n° 100/101 Supplément AFPA, 1989, pp. 35-50.

JUAN (M.).- Les outils de communication de la P.N.L. au service du développement de l'homme et des organisations.- in Personnel ANDEP, n° 299, Octobre 1980, pp. 37-40.

JUVENON (A.).- Tanagra à Renault-Flins.- in Education Permanente, n° 88/89, 1987, pp. 177-186.

L'entretien en orientation.- N° spécial Bulletin de l'ACOF. Editions E.A.P., 1988, 116 p.

LA GARANDERIE (A. de).- "Les processus mentaux dans l'acte de compréhension" in Bulletin Société Binet & Simon.- 1987, n° 620.

LA GARANDERIE (A. de).- Le neuronal et le mental : perspectives expérimentales.- in Bulletin société Alfred Binet et Théodore Simon.- n° 616, 1988, pp. 3-23.

LA GARANDERIE (A. de).- Les processus mentaux dans l'acte de compréhension.- in Bulletin société Alfred Binet et Théodore Simon.- n° 610, 1987, pp. 3-29.

LALLENANT (T.), GERARD (I.).- Un outil pour l'émergence du projet professionnel.- in Education Permanente, n° 88/89, 1987, pp. 195-210.

LE GOFF (J.P.).- Revaloriser la culture générale dans la formation continue. Intervention. Assemblée Générale de l'IFOCAP du 30.11.89.- IFOCAP Rhone Alpes, 25 p.

LIBERT (M.F.), A.F.P.A..- "Apprendre peut-il s'apprendre".- in Cahiers Pédagogiques .- n° 280 - Janvier 1990, p. 20.

LIBERT (M.F.).- La formation des formateurs et des psychologues à la pratique des outils de l'éducabilité cognitive.- in Education Permanente, n° 100/101 Supplément AFPA, 1989, pp. 59-65.

MALGLAIVE (G.).- Les rapports entre savoir et pratique dans le développement des capacités d'apprentissage chez les adultes.- in Education Permanente, n° 92, 1988, pp.53-61.

MARC (P.).- L'homme et la machine en situation pédagogique : pour qu'aucun des deux n'efface l'autre.- in Bulletin société Alfred Binet et Théodore Simon.- n° 605, 1985, pp. 43-50.

MARTIN (J.).- Pour une utilisation élargie des outils de développement cognitif.- in Education Permanente, n° 88/89, 1987, pp. 187-194.

MEIRIEU (P.).- "Vers une didactique différenciée" in Bulletin Société Binet & Simon.- n° 606, 1986, pp. 30-57.

MEIRIEU (P.).- Apprentissage et différenciation.- in Bulletin société Alfred Binet et Théodore Simon.- n° 617/618, 1988, pp. 69-79.

MEIRIEU (P.).- Pédagogie : au sortir de la crise.- in Bulletin société Alfred Binet et Théodore Simon.- n° 616, 1988, pp. 24-38.

MEIRIEU (P.).- Vers une didactique différenciée.- in Bulletin société Alfred Binet et Théodore Simon.-n° 606, 1986, pp. 3-10.

MEMERY (L.).- "La cueillette cognitive" in Bulletin Société Binet & Simon.- n° 609, 1986, pp. 14-20.

MEUNIER (J.).- "Théorie de la médiation et didactique du PEI" in Education Permanente.- n° 88/89, 1987, pp. 165-174.

MEUNIER (J.C.).- Théorie de la médiation et didactique du PEI, Programme d'Enrichissement Instrumental.- in Education Permanente, n° 88/89, 1987, pp. 165-174.

MEURIS (G.) et BONHIVERS (B.).- La pédagogie expérimentale : hier et aujourd'hui.- in Bulletin société Alfred Binet et Théodore Simon.- n° 605, 1985, pp. 8-24.

MEYER (D.), LIROT (C.).- L'expérience d'apprentissage médiatisé.- Bull. Soc. Française du Rorschach et des Méth. Proj. n° 33, 1986.*

MOAL (A.).- "L'approche de l'éducabilité cognitive par les modèles du développement cognitif : un détour nécessaire" in Education Permanente.- n° 88/89, 1987, pp. 67-86.

MOULIN (J.), LOMBARD (J.).- Le pari de l'autonomie : l'expérience de Brive.- in Education Permanente, n° 106 Supplément AFPA, 1991, pp. 55-62.

MOUGNIOTTE (A.).- Pour la classe.- in Bulletin société Alfred Binet et Théodore Simon.- n° 621, 1989, pp. 24-28.

MOYNE (A.).- Pédagogie différenciée et phénomènes relationnels.- in Bulletin société Alfred Binet et Théodore Simon.- n° 617/618, 1988, pp. 69-79.

MVE (E.).- Culture et Babel ? L'outil et son sens en pédagogie.- in Education Permanente.- n° 96 Supplément AFPA, 1988, pp. 41-52.

Nouveaux process en formation.- Formation Continue et Développement des Organisations, n° 81, 3ème trimestre 1989, 75 p.

NUNZIATI (G.).- Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice.- in Cahiers Pédagogiques, n° 280, Juillet 1988, pp. 47-64.

NUTTIN (J.).- Développement de la motivation et formation.- in Education Permanente, n° 88/89, 1987, pp. 97-110.

ORFILA (P.).- Les méthodes de la Formation Professionnelle des Adultes.- Revue Française du Travail.- n° 3, Juillet- Septembre 1966, pp. 37-51.

PAQUE (B.).- Ne m'acceptez pas comme je suis! Le PEI en centre de détention.- in Education Permanente, n° 100/101 Supplément AFPA, 1989, pp. 77 à 87.

PASQUIER (D.), CHIOCCHETTI (J.).- Le réentraînement mental et le développement intellectuel. Analyse d'une

expérimentation.- in Education Permanente, n° 88/89, 1987, pp. 213-226.

PASQUIER (D.).- L'éducabilité à l'AFPA : perspectives de recherches et premiers résultats.- in Education Permanente, n° 100/101 Supplément AFPA, 1989, pp. 89-101.

PELLETIER (D.).- Les savoir-faire cognitifs en orientation.- in Education Permanente, n° 88/89, 1987, pp. 113-122.

PEYLET-CARABALONA (M.).- "Formation professionnelle continue et mobilité sociale" in L'Orientation scolaire et professionnelle.- Décembre 1987, Vol. 16, n° 4, pp. 275-289.

RAMAIN (S.).- "Principes pédagogiques" in Ateliers Lyonnais de Pédagogie 16, quai Claude Bernard LYON 7e, n° 35, octobre 1987, pp. 3-10.

REIVAR (A.).- "Techniques didactiques et relations interpersonnelles" in Bulletin Société Binet & Simon.- n° 599, 1984, pp. 183-191.

ROCH (J.).- La modifiabilité cognitive de l'adulte : mode ou réalité ? .- in Education Permanente, n° 100/101 Supplément AFPA, 1989, pp. 25-32.

ROELENS (N.).- Quand la pensée est prise au piège... .- in Education Permanente, n° 100/101 Supplément AFPA, 1989, pp. 17-24.

ROGER (M.).- Un modèle didactique pour les situations de formation : la programmation des actions didactiques.- in Education Permanente, n° 88/89, 1987, pp. 45-63.

SALLE (A.).- Un outil de développement cognitif privilégié : les cubes de Mialet.- in Education Permanente, n° 103, 1990, pp. 115-120.

SOREL (M.).- L'éducabilité de l'appareil cognitif : de quoi parle-t-on ? Pourquoi ? in Education Permanente, n° 88/89, 1987, pp. 7-19.

TRIOLET (M.).- Formateurs en P.E.I. à vos réflexions et échanges!... .- in Guidances Savoie, n° 32, Octobre 1989, p. 9.

TRIOLET (M.).- Le P.E.I. : un outil didactique, pas un nouveau remède miracle.- in Cahiers Pédagogiques, n° 271, Février 1989, pp. 7 et 8.

TRIOLET (M.).- Trois années d'éducabilité dans la région Rhone-Alpes.- in Education Permanente, n° 100/101 Supplément AFPA, 1989, pp. 9-15.

TROCME-FABRE (H.).- Approche neuro-pédagogique de l'apprentissage.- in Bulletin société Alfred Binet et Théodore Simon.- n° 617/618, 1986, pp.21-23.

VERNEYRE (M.).- Des profils pédagogiques à la remédiation mentale.- in Bulletin société Alfred Binet et Théodore Simon.- n° 617/618, 1988, pp. 34-55.

VIGNAL (G.).- Pour une formation des adultes au service de tous et de chacun.- in Bulletin société Alfred Binet et Théodore Simon.- n° 620, 1989, pp. 3-19.

*Autres documents et
documents aux références
incertaines :*

CARDINET (A.).- Programme d'enrichissement instrumental (P.E.I.) et stages modulaires pour chômeurs de longue durée.- Paris V, Juin 1988.

DUHAMEAU (P.).- Une pédagogie révolutionnaire : l'expérience médiatisée.

FEUERSTEIN (R.) et HOFFMAN (M.B.).- L'enrichissement instrumental : quelques mots d'introduction.

FEUERSTEIN (R.) et JENSEN (M.R.).- L'enrichissement instrumental : bases théoriques objectifs et instruments.- traduit de l'anglais par D. PASQUIER.

FEUERSTEIN (R.) MILLER (R.), HOFFMAN (M.B.) et RAND (Y.).- La modifiabilité cognitive au moment de l'adolescence : structure cognitive et effets de l'intervention.

FEUERSTEIN (R.), KRASILOWSKY (D.) et RAND (Y.).- La modifiabilité pendant l'adolescence : aspect théorique et données empiriques.- d'après "L'enfant dans sa famille. Parents et enfants dans un monde en changement". Publié sous la direction de E. JAMES ANTHONY et Colette CHILAND.- P.U.F.

FEUERSTEIN (R.), MILLER (R.), HOFFMAN (M.B.) et RAND (Y.).- La genèse d'une prise de position pédagogique : les procédures d'évaluation des acquis comme procédure d'évaluation du fonctionnement cognitif.

FEUERSTEIN (R.).- Déprivation culturelle et modifiabilité.

LAMORAL (P.).- Projet "ONTWIKKELEND ONDERWIJS" Rapport intérimaire à l'attention du Ministre d'Éducation, Gent, Belgique, Juin 1987.

LAMORAL (P.).- Projet de post-formation "l'Enseignement développemental" CEBCO, Raport intérimaire au Ministre de l'Éducation, Gent, Belgique, Aout 1986.

LIBERT (M.F.), PASQUIER (D.).- Utilisation du programme d'enrichissement instrumental à l'AFPA : premiers essais. AFPA MCIP, Mars 1989.

MERLIN (D.).- Le développement de références communes entre l'animateur et les stagiaires.- (Mémoire pour validation de la formation de formateur de praticiens du P.E.I.F.), Septembre 1988.

PASQUIER (D.), CHIOCCHETTI (J.), DUPUY (D.), NEVEU (M.).- Module de réentraînement et de développement intellectuels - Compte-rendu de l'expérimentation - Opération 2000 jeunes - Bourges ; Les Cahiers d'Éducabilité, Une collection du groupe de travail d'éducabilité de l'AFPA, n° 1, Bourges, Oct.-Déc. 1987.

PASQUIET (F.).- Compte-rendu d'expérimentation du programme d'enrichissement instrumental.- Décembre 1988.

RAND (Y.).- Réflexions sur le défi de l'intégration - Quebec Français.- Journal pour les problèmes éducatifs et sociaux. Quebec, 1984.

SOREL (M.).- La perspective cognitive dans les actions de Bilan.- (Mémoire pour l'obtention du diplôme de formateur de praticiens du P.E.I.), Université René Descartes, Centre de Formation Continue, Paris, Février 1988.

TRIOLET (M.).- Réflexion sur l'introduction du Programme d'Enrichissement Instrumental au sein d'un organisme de formation d'adultes.- Travail pour Diplôme d'Etudes Approfondies, Université Lumière, Lyon 2, 1988.