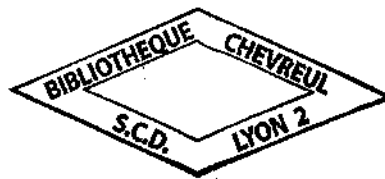


Ch 8899



**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 -

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 praticiens, 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 .

"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 cheminement, 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 questionnaire 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 questionnaire 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 Entretiens.

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 direx 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 ?".