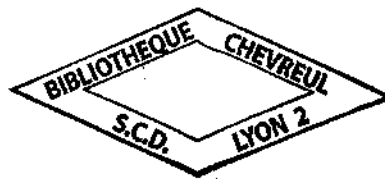


Ch 8899



**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 :

<b>REMERCIEMENTS :</b>	<b>1</b>
<b>SOMMAIRE</b>	<b>7</b>
<b>INTRODUCTION</b>	<b>27</b>
<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
<i>5 - Le PLAN GENERAL de la THESE.</i>	<i>75</i>

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

<b>De conclusions... en CONCLUSION...</b>	<b>575</b>
---	------------

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

## 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 chariot. 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".<sup>(3)</sup>

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.

↳ 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 <sup>(4)</sup> 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

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"<sup>(5)</sup> 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 individuation 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. *Etudiant 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 en 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. "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".<sup>(15)</sup>

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".<sup>(16)</sup>

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

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<sup>(21)</sup>, 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'"intelligence 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.