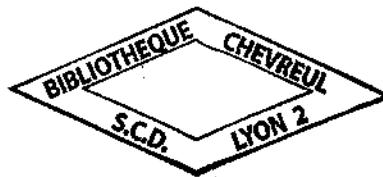


Ch 8899



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



Michel TRIOLET

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

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

Septembre 1991

Directeur de Recherche :
Philippe MEIRIEU

63 0963

- Tome 1 -

Sommaire :

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

Première Partie.	75
Le paradigme éducatif historique : quarante années de vie.	75
Chapitre I - Constitution d'un paradigme éducatif à l'A.F.P.A.	75
Chapitre II - Les pratiques des agents de l'A.F.P.A. dans le cadre du paradigme historique.	76
Chapitre III - Le paradigme éducatif historique de l'A.F.P.A. : présentation synthétique.	77
Chapitre IV - Le paradigme confronté aux demandes et attentes nouvelles.	77
Chapitre V - La formation : un espoir d'évolution à travers la rencontre d'un outil.	78
Deuxième partie : La mise en oeuvre de l'outil : ou la lente émergence d'un paradigme nouveau.	80
Chapitre I - Les outils de formation à l'A.F.P.A. : d'hier à aujourd'hui.	80
Chapitre II - Des finalités redéfinies par les 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. : d'hier à aujourd'hui.</i>	234
11 - Une observation préliminaire : ce n'est pas une présentation des outils.	237
12 - Deux outils, dans l'histoire de l'A.F.P.A..	238
13 - Les outils actuels.	239
131 - Quelques précautions préalables.	239
132 - A.R.L. - P.E.I. : le duo majeur.	240
133 - Une meilleure approche des outils d'éducabilité.	244
14 - Le PROGRAMME D'ENRICHISSEMENT INSTRUMENTAL.	247
141 - L'auteur de ce programme.	247
142 - L'apprentissage.	250
143 - La Modifiabilité cognitive structurelle.	253
144 - La médiation.	257
145 - La médiation comme moyen de développer la Modifiabilité Cognitive Structurelle.	266

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

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

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

353

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ANNEXES :

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

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

DEUXIEME PARTIE :

LA MISE EN OEUVRE DE L'OUTIL.

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

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

Vladimir JANKLEVITCH.

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

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

Deuxième partie.

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

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

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

Deuxième partie.

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

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

Partie 2



Chapitre 1

Chapitre 2

Chapitre 3

Chapitre 4

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

Chapitre I -

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

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

Philippe MEIRIEU.

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

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

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

13 - Les outils actuels.

14 - Le Programme d'Enrichissement Instrumental.

Deuxième partie.

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

Deuxième partie.

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

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

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

Deuxième partie.

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

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

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

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

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

Deuxième partie.

13 - Les outils actuels.

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

131 - Quelques précautions préalables.

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

Deuxième partie.

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

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

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

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

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

Deuxième partie.

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

La mise en oeuvre des outils est délicate et différente pour chaque outil. "La mise en oeuvre est plus lourde avec les A.R.L." (ENT. 13). Se pose là toute la question de l'hétérogénéité et de l'homogénéité des groupes : pour les A.R.L., les limites du groupe sont annoncées, celui-ci est constitué à partir d'une évaluation, d'"étiquetage qui m'a gêné et dont j'ai eu du mal à sortir par la suite" (ENT. 11). Si les A.R.L. travaillent en petit groupe homogène, le P.E.I. semble autoriser la mise en oeuvre avec des groupes plus importants, quinze apparaissant comme le nombre maximum désiré. Une autre difficulté réside dans le montage du programme, si le choix n'est pas trop compliqué pour les A.R.L. car l'évaluation donne bien les indications pour

Deuxième partie.

l'élaboration, et "tout est bien découpé à l'avance" (ENT. 14), il n'en est pas de même pour le P.E.I. : là, il faut choisir dans la palette des instruments en fonction de la finalité retenue pour le public concerné, en sachant, de plus, que "les A.R.L. travaillent en direction d'un apprentissage, et le P.E.I. en direction d'une réflexion sur le comment j'apprends" (ENT. 8).

Beaucoup se questionnent maintenant sur le glissement qu'ils sentent s'opérer chez eux, *utiliser la théorie d'un outil pour continuer de travailler avec l'autre* : "je garde tout le théorique du P.E.I. et je continue de travailler avec les A.R.L." (ENT. 33), pour des raisons de temps, de finalités immédiates qu'ils maîtrisent mieux dans un outil "moins complexe".

Enfin, le choix est capital quand il s'agit de s'adresser à des illettrés : il est admis que la mise en oeuvre des premiers instruments du P.E.I. est possible pour des illettrés ; mais aussi bien pour les A.R.L. que pour le P.E.I. se pose le problème de la lecture : l'un comme l'autre lui font rapidement appel. "Les A.R.L. demandent une assez bonne maîtrise" (ENT. 15). Il est regrettable, pourtant, que toute la partie blocs logiques des A.R.L. soit oubliée, pour commencer directement sur des exercices où il y a de l'écrit... Sans doute une méconnaissance des possibilités d'exploitation ou l'impression que cela fait trop enfantin...

En fait, les apports, les contenus existent bien, il suffit de les détecter. Les moniteurs et les psychologues du travail s'accordent à reconnaître des différences

Deuxième partie.

entre les A.R.L. et le P.E.I. : si le P.E.I. développe les capacités d'apprentissage, le programme balayant l'ensemble des opérations mentales par un travail présentant différentes modalités et niveaux d'abstraction, les A.R.L. facilitent l'apprentissage des opérations logico-mathématiques par la structuration de ce raisonnement.

La médiation est aussi "possible dans les A.R.L. mais on ne nous le dit pas ou plutôt on le découvre soi-même après, quand on s'est formé au P.E.I." (ENT.21). Et avec la médiation, il est plus aisé de comprendre les blocages, en ce sens, le P.E.I. "va plus loin que les A.R.L. avec un contenu beaucoup plus détaillé" (ENT. 16). Si le P.E.I. va plus loin, c'est dans deux directions : vers le bas en comprenant les blocages et vers le haut, en abordant des modes de pensée élevée (pensée syllogistique, transitive). La médiation fait du P.E.I. un outil très intentionnel : il annonce travailler sur les fonctions cognitives déficientes (voir annexe n° 6) et les opérations mentales pour parvenir à la modifiabilité cognitive structurelle, les A.R.L. travaillent sur des apprentissages centrés sur le raisonnement logico-mathématique ; "dans les A.R.L., je suis un peu spectateur, dans le P.E.I. je suis moi-même acteur, j'agis pour que le stagiaire..." (ENT. 21). L'engagement personnel, différent dans les deux outils, a été estompé par des glissements théoriques de l'un vers l'autre, la remarque demeure intéressante dans sa formulation initiale.

Deuxième partie.

Mais ils ne savaient pas. Beaucoup dénoncent l'ignorance théorique qui était la leur à la fin de la formation aux A.R.L. : "les A.R.L. manquent de théorie, je ne la connaissais pas en fait, je n'en ai pas entendu parler pendant la formation, O.K., il y a PIAGET, mais les stades, c'est quand même gênant, car j'ai été enfermé" (ENT. 44). Il leur était difficile de retrouver ce présupposé positif : "l'individu est capable de progresser" qui, énoncé dans le P.E.I., est la base même de la théorie de la modifiabilité cognitive structurelle. Pour eux, les A.R.L. restent trop cantonnés au "pour que les fonctionnements s'améliorent, mettons en oeuvre..." alors que le P.E.I. s'attaquerait au comment faire pour que...

C'est à partir de ces points qu'ils peuvent, a posteriori, argumenter leur formation au P.E.I., les A.R.L. leur avaient donné la possibilité de commencer un certain type de travail avec les stagiaires, avec eux-mêmes, pour certains, le P.E.I. leur a offert la possibilité d'approfondir leur propre réflexion sur les outils.

133 - Une meilleure approche des outils d'éducabilité.

A partir de ces deux outils, ils se sont créés une certaine définition de ce que peut être un outil dans une démarche éducabilité.

Deuxième partie.

Un outil réclame la liberté : "Je veux pouvoir utiliser librement cet outil pour te contraindre à cette formation", cette phrase fictive pourrait décrire l'ambiguïté de la position défendue ici par les pédagogues. Un outil n'existe pas sans une libre réflexion sur sa mise en oeuvre, de la part du praticien qui n'est soumis à aucune "pression de quelque sorte que ce soit" (ENT. 45), sans une connaissance maximum de la théorie où s'origine l'outil pour pouvoir se dire à tous moments : qu'est-ce que je mets en jeu en faisant ceci ? La liberté

"implique la prise de responsabilité, le courage de dire non, la nécessité de faire des choix, et de les assumer, alors qu'il est si facile de laisser l'autre décider, de suivre des maîtres à penser, de se plier aux oukases des directeurs de conscience" (1).

Sans un projet qui ne soit pas uniquement une intention de faire du P.E.I. ou des A.R.L., mais bien une réflexion sur le fait qu'avec ces stagiaires-ci, qui sont dans telle situation qui a été évaluée, l'interrogation est quel outil ou quelles parties d'outil faut-il choisir ?

L'outil est à la disposition du praticien. Son existence posée, l'outil se trouve être à la disposition du formateur : "apprendre est la finalité d'enseigner" (ENT. 34). Pour que le stagiaire apprenne, le pédagogue peut prendre à sa disposition un outil qui ne déclenchera des effets que s'il est bien maîtrisé par l'enseignant, par une formation

1. BARON Michel *La Force de l'Amour*. Press Pocket Paris 1989. p. 136

Deuxième partie.

rigoureuse qui aura permis, au delà de la technique indispensable, de comprendre tout ce qu'il est possible de faire avec. L'outil est finalisé par le pédagogue pour éviter d'arriver à des situations pédagogiques qui pourraient se caricaturer ainsi : "t'as un problème, j'ai un outil", celui-ci servant à réduire une difficulté immédiate ; "les outils sont complémentaires en fonction des stagiaires que l'on a... ce qui veut dire que, pour moi, il n'y a pas de finalités pré-établies et surtout pas imposées..." (ENT.46). L'outil, ainsi finalisé, sera utilisé en différentes directions : "je le mets en regard de ce que j'ai à faire avec les stagiaires et je choisis" (ENT. 46).

L'outil endigue la peur. Tous s'accordent sur un dernier avantage des outils : il limite la peur que peut avoir chaque pédagogue à un moment ou l'autre ; il est possible au moniteur ou au psychologue du travail de se trouver "une béquille pour se protéger" (ENT.7). Le moniteur n'est pas infaillible, il peut aussi être fatigué, et pouvoir se raccrocher est un sérieux avantage : "où est le temps où l'enseignant était derrière son estrade" (ENT.7). Maintenant, en contact direct avec les stagiaires, le pédagogue peut avoir à se protéger, les outils lui en fournissent l'occasion et la possibilité ; cette finalité n'est peut-être pas très spectaculaire, mais elle existe, elle assure la survie dans les moments délicats.

Deuxième partie.

14 - Le PROGRAMME D'ENRICHISSEMENT INSTRUMENTAL.

Les moniteurs, les psychologues du travail de l'A.F.P.A. travaillent avec deux outils, mais ce sont ceux qui se sont formés au P.E.I. que nous avons interviewés, il est temps d'essayer de comprendre ce qu'est ce P.E.I...

141 - L'auteur de ce programme.

Parler du P.E.I. reste toujours un risque que nous prenons en sachant que nous trahirons la pensée de son fondateur : Reuven FEUERSTEIN. Alors, sans tomber dans le culte de la personnalité, nous osons évoquer l'histoire peu banale qu'est celle de Reuven FEUERSTEIN.

Enfant roumain, il sait très tôt lire la bible et l'enseigne à des adolescents plus âgés que lui. Devenu instituteur, il s'occupe d'une classe d'enfants dont les parents ont été déportés, lui-même n'échappe que miraculeusement à la déportation et commence ses études de psychologie. Il rejoint la Palestine et, à Jérusalem, enseigne à des enfants nouveaux arrivants, rescapés des camps de concentration ; ces enfants sont extrêmement perturbés et il importe de trouver une façon originale et performante de travailler avec eux en partant de là où ils en sont.

Reuven FEUERSTEIN reprend ses études de psychologie avec Jean PIAGET, Carl-Gustav JUNG, avant d'être appelé par

Deuxième partie.

l'organisation juive Youth Alliyah qui accueille des enfants très perturbés venant de la diaspora. A ce moment là, Reuven FEUERSTEIN travaille en qualité de psychologue-chef avec des centaines d'enfants, rescapés des camps de déportation, issus de cultures différentes, n'y-a-t-il pas, en Israël, plus de trois cents cultures d'origine différentes ? Pour les intégrer à la vie de leur nouveau pays, ce n'est pas une tâche facile tellement les handicaps sont nombreux : de la malnutrition à la séparation de la famille, des séquelles de l'holocauste aux brimades que subissent les minorités, ces enfants sont des cas présentant de graves troubles dans différents domaines.

Pourtant, Reuven FEUERSTEIN ne baisse pas les bras et c'est là, sans doute, qu'il prend conscience que chaque adolescent, chaque personne peuvent prendre part dans une intervention pouvant changer le cours du développement que les différents tests annoncent comme inéluctable. En travaillant avec André REY, auprès d'adolescents venant de l'Afrique du Nord, surtout du Maroc, il a remarqué que les résultats obtenus avec tous les tests proposés ne correspondaient pas à ce que l'on pouvait attendre des jeunes : Reuven FEUERSTEIN conforte sa FOI inébranlable dans les potentialités qu'ont les individus, énonçant l'idée que le fonctionnement manifesté par les tests n'est pas prédictif du fonctionnement que ces adolescents peuvent réellement atteindre. Reuven FEUERSTEIN affirme que chacun peut se modifier, évoluer pour devenir autre : il énonce l'"auto-plasticité" de chacun, et démontre que

Deuxième partie.

la notion d'irréversibilité de l'état ne tient pas pour peu que l'on s'intéressât à la personne en lui donnant les moyens d'évoluer.

Pour travailler au développement individuel encore faut-il connaître les problèmes, les niveaux de développement mental, les séquelles des mauvaises conditions de traitement physique, mental, émotionnel pour pouvoir cerner le déficit éducatif de chacun et, à partir de là, reconstruire.

Pour étudier cela, Reuven FEUERSTEIN se lance dans l'élaboration d'un moyen d'évaluation devenu, au cours du temps, "gigantesque" disent les détracteurs ; le Learning Potential Assessment Device (L.P.A.D.) ensemble de tâches très variées qu'une personne réalise devant une autre qui n'adopte pas une attitude neutre -comme dans beaucoup de situations psychométriques- mais qui agit en confortant, expliquant, reformulant, demandant des compléments d'information. Le L.P.A.D. utilise la technique tâche-médiation-re-tâche : ainsi, dans une épreuve Progressive Matrix, le résultat est certes attendu, mais l'intérêt est porté sur la façon dont le sujet, parviendra à une réponse, et là encore le "testé" sera sollicité par des questions appropriées qui lui permettront de "dire" comment il travaille ; nous en reparlerons lors d'une présentation du L.P.A.D..

Deuxième partie.

Quand Reuven FEUERSTEIN commence à maîtriser ce moyen d'évaluation, il est conforté dans son hypothèse que des comportements peuvent bouger chez les jeunes à partir des bons résultats obtenus aux diverses tâches du L.P.A.D. : puisqu'une personne peut, une fois, réussir, il doit lui être possible de refaire et de cristalliser cette réussite. Lui-même et ses collaborateurs s'attaquent à la création d'outils divers permettant de favoriser le développement des capacités ; ce travail permit la création des différents instruments du Programme d'Enrichissement Instrumental (P.E.I.).

Poursuivant sa réflexion, Reuven FEUERSTEIN découvre qu'il ne suffit pas de changer la personne si son milieu de vie ne se modifie pas pour devenir lui-même modifiant. Si l'environnement du jeune roumain FEUERSTEIN n'était pas très modifiant et faisait, par la force, que les personnes ne pouvaient se développer de façon autonome, nous sommes, peut-être, actuellement, dans une situation où des faits nouveaux, cachés, imposent des contraintes tout aussi importantes à des personnes peu préparées à les affronter.

142 - L'apprentissage.

A travers ses recherches, avant d'arriver à l'élaboration des trois temps de sa théorie, Reuven FEUERSTEIN s'est confronté au problème de l'apprentissage des sujets

Deuxième partie.

auprès desquels il devait travailler, au travers des travaux des théoriciens que sont PIAGET, BANDURA, TOLMAN ou HALL.

Que ce soit un apprentissage par répétition, selon les représentations, par expositions ou selon les diverses étapes décrites par PIAGET avec leur enchaînement logique, rigoureux, découpé en phases optimales et en palier d'acquisition, le sujet apprenant est toujours en situation de confrontation entre une stimulation de l'environnement et lui-même : de l'exploitation de cette situation va naître ou non un apprentissage que la personne sera à même de réutiliser, en la dépassant, dans un autre moment de son existence. Ainsi, une bonne partie de l'apprentissage est dû à la relation, à l'interaction entre l'organisme et le monde environnant.

Deux grands modes d'apprentissage sont proposés : l'apprentissage par exposition directe et l'apprentissage que propose Reuven FEUERSTEIN, l'expérience d'apprentissage médiatisé (E.A.M.).

Ce n'est pas l'exposition directe qui rend l'apprentissage plus efficace ; dans ses contacts avec les enfants, Reuven FEUERSTEIN s'est rendu compte que la quantité de stimuli reçus n'était pas signe d'une plus grande capacité à s'adapter, par la suite à des situations nouvelles ; pourtant, cela aurait pu paraître aller de soi.

Deuxième partie.

L'exposition directe pourrait se schématiser comme un stimulus entrant directement en contact avec un organisme qui après un temps de réflexion, communique une réponse : S. ==> O. ==> R. C'est pourtant le mode d'apprentissage le plus courant , il se fait de façon permanente tout au long de la vie, c'est par lui que la plus grande partie des stimuli est reçue, et, en fait, une bonne partie des fonctionnements sont en réaction directe aux stimuli. L'organisme se modifie sans cesse grâce aux stimuli qu'il reçoit et la simple perception de l'un d'eux modifie la nature de l'interaction de l'organisme avec le monde. Mais cette exposition directe ne permet pas de conceptualiser, la connaissance demeure à un niveau élémentaire que certains disent "animal" (il sait sélectionner parmi les stimuli ceux qui sont indispensables à sa vie, mais il n'exploite pas davantage). La formation qui peut s'acquérir à partir de l'exposition directe demeurera aléatoire, elle sera bonne si la personne a, en elle, les moyens d'organiser tout ce qu'elle perçoit en le confrontant à ce qu'elle sait déjà parce qu'organisé auparavant. La présence de processus mentaux supérieurs conduit à l'hypothèse forte d'une seconde modalité d'apprentissage : l'expérience d'apprentissage médiatisé.

L'expérience d'apprentissage médiatisé (E.A.M.) est le mode de fonctionnement que met en oeuvre tout parent au cours de l'éducation de son enfant : la maman, en donnant à heures précises la nourriture à son enfant ne fait pas que ~~de~~ le nourrir : elle lui médiatise l'importance du

Deuxième partie.

temps, par la création de rythme, dès qu'il sera plus grand, il comprendra que la nourriture a une dimension sociale : le repas pris en famille est un moment d'échange familial à ne manquer sous aucun prétexte, etc... Nous avons vu précédemment que la personne privée d'E.A.M. -le Déprivé Culturel- rencontre beaucoup de difficultés quand elle doit s'adapter à des situations nouvelles. Elle n'a que peu de malléabilité, que peu de souplesse pour évoluer et Reuven FEUERSTEIN propose de mettre en place des stratégies de re-médiation cognitive pour développer la modifiabilité cognitive structurelle qui redonne à cette personne l'adaptativité nécessaire à une meilleure intégration.

143 - La Modifiabilité cognitive structurelle.

Reuven FEUERSTEIN affirme que la Modifiabilité Cognitive Structurelle (M.C.S.) peut agir comme un nouveau départ, provoquant comme une diversification du fonctionnement humain, comme un bourgeonnement sans savoir où cela va aller.

Les trois grandes idées de la M.C.S.

Le postulat de base est la foi en la possibilité de changement chez l'autre : le statu quo est un état de fait inconnu chez Reuven FEUERSTEIN :

"le postulat fondamental sur quoi repose le P.E.I. et auquel tout formateur doit adhérer

Deuxième partie.

avant d'en entreprendre l'application (est le suivant) : une action consciente, volontaire, voire volontariste de remédiation, appuyée sur l'utilisation de divers instruments est à même d'infléchir la courbe habituellement prévisible du développement cognitif d'un sujet intellectuellement handicapé" (2)

Même si des causes apparaissent explicitement insurmontables, l'essai doit être fait. Ensuite, travailler à la M.C.S., c'est offrir la possibilité de créer de nouvelles structures cognitives qui n'étaient pas présentes avant l'intervention, qui, peut-être, ne se manifesteront pas tout de suite mais qui continueront de se développer pour se manifester en permettant la maîtrise d'une situation jusque là non-maîtrisable. De plus, les structures mises en jeu pour apprendre sont transférables à d'autres situations d'apprentissage, ce qui permet à la personne d'augmenter ses registres de maîtrise. La M.C.S. se trouvera augmentée lors de l'exposition directe aux stimuli.

Elle facilitera l'acquisition de pré-requis qu'il est possible de re-mobiliser de façon autonome, en auto-plasticité, comme des processus permettant un apprentissage, de façon spontanée et récursive. C'est le moyen de relier des savoirs entre eux pour parvenir à un nouveau concept ; en augmentant leur nombre, la personne va pouvoir traiter davantage de ses désirs, ainsi que

2. MEUNIER J.C. "Le programme d'enrichissement instrumental du Professeur FBUERSTEIN" IBETEP
Cahiers spécial 1989, p. 35

Deuxième partie.

l'affectif, fortement présent, qui va se trouver pris en compte.

Mais surtout, la M.C.S. permet une diversification du cours prévu de développement, un éloignement de la courbe prédite par des tests, par exemple, même, si au début de l'intervention, la courbe semble redescendre. Reuven FEUERSTEIN prend souvent l'exemple de la boule de neige qui suit son cours, mais, pour aller au bout de l'exemple, il faudrait admettre que la boule de neige soit capable de modifier d'elle-même son parcours, jusqu'à remonter la pente... Si tel faisait la boule de neige, au nom de la cohésivité, toute la boule serait modifiée, le changement d'un élément suffisant pour modifier le tout.

"L'Homme est le seul être capable de décider de la direction que prendra sa vie"⁽³⁾.

Il a les trois possibilités suivantes : je m'adapte, j'adapte, je fuis. Dans les trois situations, il lui faut inventer des comportements qui montrent son caractère inachevé : il n'a pas en lui tous les comportements, il lui faut créer ses progrès qui supposent :

"La plasticité caractéristique des formes embryonnaires de la vie"⁽⁴⁾.

3. FEUERSTEIN R. Les pédagogies de la médiation. Chronique Sociale. Lyon. 1990. p. 151

4. LAPASSADE G. "L'entrée dans la vie". in HADJI C. Les pédagogies de la médiation. Chronique Sociale. Lyon. 1990. p. 67

Deuxième partie.

La M.C.S. doit permettre de conserver la souplesse, "l'esprit d'enfance, en se préservant de tous les freins qui sont posés, quelquefois par nous pédagogue ou parent" (ENT. 20).

L'adaptabilité comme finalité du P.E.I..

La M.C.S. est dite "adaptabilité" dans le langage actuel, celle-ci est très recherchée pour faciliter les adaptations indispensables. Les résultats que le L.P.A.D. permet de manifester avec ces jeunes ou des adultes qui n'ont jamais pu -voulu ?- exprimer leurs potentialités, démontrent soudain des niveaux de fonctionnement bien supérieurs à ceux que l'on avait pu prédire, et cela, grâce à la manifestation de fonctions ignorées jusqu'alors chez ces personnes. Des enfants sont capables de se modifier, des adultes aussi : ils sont capables d'atteindre des niveaux de fonctionnement non prévisibles. Ainsi, alors qu'il était plus qu'effacé au début du stage de préparation professionnelle, Michel G. s'est révélé capable -lors de la synthèse du stage- d'expliquer devant quinze collègues et huit intervenants (professeurs scolaires, techniques et animateurs P.E.I.) pourquoi il avait dû renoncer à travailler telle matière car il ne pouvait pas tout faire et qu'il avait sciemment fait un choix.

Dans de telles situations l'individu n'a pas été modifié de l'extérieur -allo-plasticité- mais semble l'être de l'intérieur -auto-plasticité- grâce, il est vrai, à l'intervention d'un humain-médiateur. L'auto-plasticité

Deuxième partie.

est la réponse la plus adéquate possible à une situation donnée.

La M.C.S. est bien l'état auquel tout individu doit tendre pour répondre aux situations nouvelles qu'il ne manquera pas de rencontrer, cet état n'est pas lié à une quelconque situation sociale, économique ou professionnelle : tout être humain doit se repositionner à propos de sa propre M.C.S. : ce n'est pas toujours très simple à accepter, surtout à partir d'un certain niveau de qualification.

Pour atteindre ce but qu'est la M.C.S., Reuven FEUERSTEIN propose tout un travail de re-médiation cognitive pour lequel un être humain est nécessaire : c'est le médiateur, celui qui va recréer des conditions pour que la M.C.S. se développe chez l'autre. C'est l'objet de notre prochain paragraphe.

144 - La médiation.

Selon BRUNER, la médiation est responsable de l'inscription des apprentissages dans les codes culturels, le médiateur fournit les règles, les modes de fonctionnement, et pour que l'autre s'approprié une connaissance, il faut lui apprendre la signification du contenu. L.S. VYGOTSKY écrit, en 1931, que le petit d'homme se développe dans un ensemble d'interactions, de tutelles

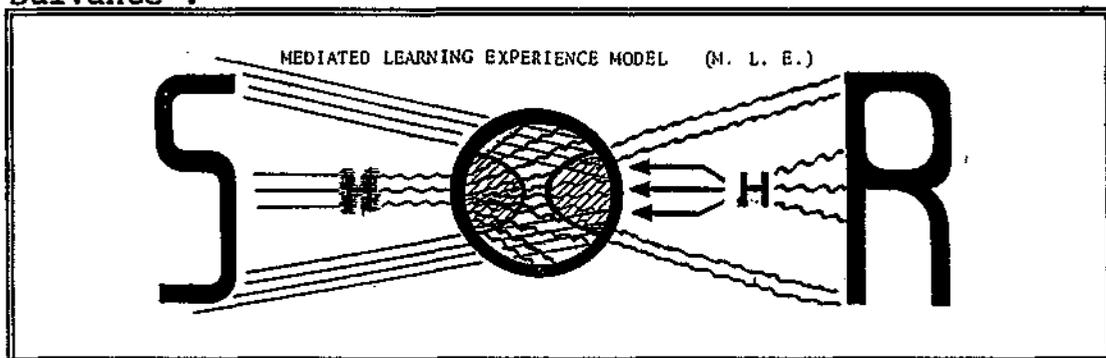
Deuxième partie.

qui vont lui apporter une assistance de tous les instants.

"La médiation est partout" (ENT.10), s'il est difficile d'aller contre une telle affirmation, il importe de ne pas se méprendre : la médiation ne peut être comparée à la prose, bien au contraire, ce serait plutôt des vers. Nous entendons parler de guidance, de tutorat : ce ne sont pas forcément des temps de médiation, mais de travail avec des stagiaires qui ne leur permettront peut-être pas de découvrir, au travers des personnes avec lesquelles ils sont en contact, les outils de raisonnements issus de leur culture.

Un schéma pour une explication.

Le travail du médiateur peut être schématisé de la façon suivante :



S. H. O. H. R.

Dans ce schéma, S. sont les stimuli, O. est l'Organisme, ou l'organisation, l'élaboration que le sujet opère dans sa tête. et R. la réponse, comme résultat du processus de pensée.

Deuxième partie.

H. est le médiateur ou l'Humain qui s'interpose ; Reuven FEUERSTEIN tient énormément à ce que le médiateur soit un humain et non pas un ordinateur ou une quelconque machine : il s'agit bien du rôle d'une personne.

Comme le montre le schéma, tous les stimuli ne sont pas médiatisés, certains continuent d'arriver directement à l'organisme et sont sources de réponses spontanées qui permettront de valider les pré-requis de la personne.

Ce travail de médiation peut s'élaborer à partir de trois grilles d'analyse que nous étudierons après avoir regardé le mode de travail du médiateur durant les deux temps d'intervention, entre S et O, puis entre O et R..

Dans le schéma de Reuven FEUERSTEIN, le médiateur est un HUMAIN (H) qui intervient en deux moments entre Stimulus et Organisme (S H O) puis entre Organisme et Réponse (O H R). Nous allons essayer de comprendre ces deux moments de travail du médiateur.

Quel peut être le rôle du premier "H" de S. H. O. H. R.

La médiation peut se définir par "être entre", sa position lui donne la possibilité d'intervenir en permanence entre les stimuli et l'organisme : "il est déjà dans les lieux, prêt à intervenir" (ENT. 17). Elle remplit trois fonctions en créant des liens, en organisant la perception et en donnant du sens. Tout cela s'adresse à un être, qui doit répondre d'une façon ou d'une autre, le médiateur doit aussi se

Deuxième partie.

soucier de ce retour en provenance de celui à qui il destine son travail de médiation.

▲ En tout premier lieu, il crée des liens, il sélectionne des stimuli parmi la foule de ceux qui parviennent en permanence à la personne : il organise pour que les choses n'apparaissent pas comme elles sont, mais comme il a une intention, il sélectionne il élimine, il renforce certains stimuli en fonction des besoins identifiés du destinataire, pour les relier à d'autres perçus antérieurement, il crée des modalités de prise d'information, prémices d'un bon fonctionnement mental. Le médiateur n'agit pas sur tous les stimuli, il ne le peut pas et ce ne serait plus de la médiation, la personne étant complètement enserrée dans un cocon. S'il sélectionne, c'est avec l'intention de créer des situations qui peuvent, par anticipation, préparer, penser, percevoir, décrypter, sélectionner.

▲ En faisant ainsi, il structure, il organise la perception pour que les stimuli ne soient pas aléatoires dans leur apparition, il les ordonne en séquence avant, après, créant une interaction milieu/organisme, soit implicitement par un environnement qui permet la médiation, soit explicitement. Le pédagogue s'interpose entre les stimuli et l'organisme pour créer des modalités de sélection/perception : dimensions spatiales ou temporelles, rythme et fréquence d'apparition des stimuli, dans un

Deuxième partie.

cadre précis, en faisant varier les durées de présentation ou leur contenus.

▲ Quand il sélectionne les stimuli, il donne du sens, il a l'intention d'utiliser les stimuli d'une certaine façon. De plus, en rendant saillant tel stimulus, il le rend accessible à l'organisme d'une certaine façon, il fait de même par une accentuation dans une succession donnée, en changeant l'ordre des stimuli. En enrichissant l'interaction stimulus/organisme par des emprunts au monde des significations du milieu culturel, il propose des significations de valeur propres à ce milieu, il peut même aller jusqu'au symbolisme de ce que véhicule cette culture. Le fait, qu'à contrario, il efface d'autres stimuli, crée des catégories chez la personne, participant ainsi à la structuration du champ cognitif.

Le travail du médiateur, de par sa position intermédiaire, est bien celle d'un humain qui fait cela avec un projet, s'il donne du sens, crée des liens et organise la perception, c'est qu'il ambitionne pour l'autre un développement et pour que celui-ci ait de bonnes chances de réussite, l'autre doit répondre : n'est-ce pas là ce que Reuven FEUERSTEIN nomme réversibilité.

Son travail n'est pas terminé pour autant, le médiateur attend plus qu'une réponse de l'organisme, le médiateur attend une réponse ou plutôt, une attitude de la part de celui à qui s'adresse la médiation.

Deuxième partie.

La personne, l'organisme dans le schéma de Reuven FEUERSTEIN, se focalise sur ce qui est proposé, organisé, alors qu'avant elle pouvait bien fuir devant une telle situation. Cette focalisation apporte, tout d'abord, une centration sur les stimuli, leurs organisations, leurs relations, puis, une centration sur les successions, les présentations et les représentations, sur les liens avec des stimuli antérieurs ayant produit des résultats, enfin, centration sur la relation des stimuli à des résultats prévus dans les buts énoncés. Avec un tel travail, l'organisme se trouve modifié ; il devient vigilant, attentif, éveillé, et augmente sa capacité de concentration, avec l'habitude de regarder avec attention. Il apprend à comparer les divers stimuli dans ce qu'ils ont de commun ou de différent dans les présentations faites ou en les référant à ce qu'il sait déjà. Il perçoit mieux le lien entre le stimulus et la réponse qui est attendue. Il crée des modalités de prise d'information, d'élaboration d'action.

Tout cela est la base d'une bien meilleure structuration de la personne : c'est le développement de l' E.A.M. des pré-requis à la maîtrise de tout l'amont du savoir par l'action du médiateur, dans ce premier temps de la médiation représenté par le premier H dans S.H.O.H.R..

Deuxième partie.

Quel peut être le rôle du second H de S. H. O. H. R. ?

Dans le schéma de Reuven FEUERSTEIN, l'humain, le médiateur, apparaît une deuxième fois après l'Organisme. S'il est possible de bien cerner le travail du premier H, dans S.H.O., son rôle dans la seconde partie est moins apparent, aussi disparaît-il, tout simplement de quelques présentations. Il nous semble que cela soit assez grave, car supprimer cette seconde intervention, cette seconde possibilité pour la personne de se poser des questions avant de communiquer la réponse renvoie à une situation tout à fait classique d'apprentissage : "voici des explications, des données, tu réfléchis et tu me donnes la réponse" (ENT. 39). C'est tout à fait la situation où, à la connaissance de la réponse, il est possible de juger immédiatement : la situation n'est pas nouvelle. Essayons, toutefois de comprendre ce deuxième temps de travail du médiateur.

Dans les paramètres de la médiation, Reuven FEUERSTEIN indique comme premier paramètre l'intentionnalité-réciprocité : sans doute est-ce à ce moment de réflexion que cette réciprocité peut se manifester. Au niveau de l'action, la personne peut communiquer directement sa réponse, d'une façon complètement égocentrique. Le médiateur, dès cet instant et avant que la réponse ne soit communiquée, doit arrêter la procédure de communication pour questionner sur les modalités mises en oeuvre pour que le résultat soit compréhensible par celui à qui il est destiné, ce temps d'arrêt doit faciliter la modifi-

Deuxième partie.

cation des procédures classiques par l'élaboration de processus nouveaux. En fait, le H. s'interpose entre l'organisme et sa réponse. En agissant de cette façon, au niveau de la pensée, le médiateur facilite le passage d'une position égocentrique vers la décentration et l'objectivation pour arriver à une logique opératoire. Au début, pour connaître l'efficacité, le stagiaire agit, donne la réponse, par répétition d'attitude connue, il reproduit ; mais il connaît ses limites et adapte ses conduites en fonction des situations, ceci n'est possible que face à des situations qui ne présentent pas de fortes modifications.

Par tout le jeu du questionnement, le médiateur fait réfléchir, intérioriser les actions avant de donner la réponse, le stagiaire prévoit le résultat, non seulement en termes de résultat, mais aussi par rapport aux réactions que celui-ci va produire sur l'environnement, il déduit en prévoyant les effets, et parvient à une connaissance logique en quittant une connaissance empirique : le médiateur met en jeu des temps d'arrêt en requestionnant, tout a-t-il été traité, la réponse est-elle éloignée de ce qui est attendu. Une attitude nouvelle est espérée d'une telle démarche ; la personne cherche à contrôler, grâce à un travail d'intériorisation, les effets que vont produire les résultats qu'elle va donner en les confrontant à ceux qui sont espérés. C'est, pour elle, le chemin pour aller vers la métacognition par un travail d'analyse sur les procé-

Deuxième partie.

dures qu'elle a mobilisées en amont de sa réponse : le questionnement du médiateur recentre automatiquement sur le comment j'ai fait pour..., et facilite la prise de conscience ; en travaillant sur les opérations et les stratégies de pensée, tout un travail d'élaboration de savoir se crée avant la communication de la réponse. Et ce temps de médiation, ce temps intermédiaire devient le moment privilégié pour manifester la compétence : le pédagogue peut signaler les "bonnes productions" de la personne, et c'est le moment, pour elle, de manifester qu'elle est capable de réaliser, qu'elle a les compétences demandées et qu'elle peut les mettre en oeuvre : la réciprocité prend une dimension intéressante dans ce temps de médiation.

Cette deuxième intervention de l'humain revêt une importance intéressante à condition de ne pas se limiter à la médiation comme moyen de préparer à l'entrée des données ; c'est très questionnant pour les pédagogues, car si le travail est bien effectué, si la personne se repose les bonnes questions, alors, normalement, sa production doit être bonne, et l'angoisse du pédagogue est de savoir ce qu'il va noter, à quel moment portera-t-il son "jugement", quel temps de travail note-t-il ? Il est vrai que la suppression de ce deuxième temps facilite bien la résolution de la question puisqu'alors, la production apparaît, émanent directement et sans intervention de la personne à noter ; ce n'est pas nécessairement une très bonne médiation.

Deuxième partie.

Le médiateur se situe dans une boucle de régulation où la seconde intervention fonctionne comme un premier temps de médiation, le schéma proposé par Reuven FEUERSTEIN serait mieux représenté sous forme de développement hélicoïdal, intégrant le temps, et l'espace. L'amplitude de la spire ne peut qu'aller en grandissant, la personne devenant de plus en plus compétente et de plus en plus "savante" en bénéficiant d'une remédiation de sa culture qui lui fournit les structures cognitives organisatrices pour s'adapter et se modifier. C'est par ce style de travail que le médiateur pallie le manque d'E.A.M..

145 - *La médiation comme moyen de développer la Modifiabilité Cognitive Structurelle.*

Trois grilles son proposées pour permettre un travail d'analyse des situations et pour, avec la médiation, développer la M.C.S. : la carte cognitive s'intéresse à la relation tâche/objet sur laquelle le médiateur et l'autre oeuvrent, les paramètres de la médiation permettent l'analyse de ce qui se passe entre l'apprenant et le médiateur, enfin, une troisième série d'indicateurs permet de déceler ce qu'il faut améliorer pour que la personne maîtrise les fonctions et opérations indispensables à son propre changement.

Deuxième partie.

A partir de là, il est possible de comprendre comment les grilles d'analyse peuvent être utilisées dans la relation enseignant/enseigné/savoir.

Quelques définitions.

Mais que représentent ces trois mots ? L'enseignant rentre dans la catégorie de ce que Reuven FEUERSTEIN appelle médiateur, quelqu'un qui se situe entre... Tout individu peut être médiateur, s'il a l'intention de le faire, et qu'il organise, structure, certains stimuli avant qu'ils n'atteignent l'organisme. L'enseignant peut aisément être médiateur dans sa relation entre savoir et enseigné. L'enseigné est celui qui bénéficie de l'action du médiateur/enseignant. Ce peut aussi bien être l'enfant qui apprend à gérer sa faim dans le cadre des horaires de repas familiaux que l'adulte qui doit découvrir une nouvelle technique pour améliorer ses compétences professionnelles. Le savoir, enfin, serait, dans un schéma plus général, mieux représenté par le mot tâche, celui-ci ne recouvrant pas nécessairement une référence à un aspect technique que contient celui-là. La tâche à réaliser peut très bien n'avoir aucune utilité, si ce n'est de permettre la mise en oeuvre de processus de pensées nécessaires, en qualité de pré-requis, à un apprentissage ultérieur ou tout simplement à la vie courante. Ainsi, le travail sur les Progressives Matrix dans le L.P.A.D. n'a d'intérêt que pour cristalliser les processus de pensée, de raisonnement indispensables pour ré-utilisation dans d'autres contextes.

Les grilles de lecture.

Reuven FEUERSTEIN nous propose une grille d'analyse entre chaque moment de la procédure d'apprentissage. Si une grille se situe entre savoir et enseigné, son action n'est pas limitée à cette relation : le travail sur les fonctions cognitives déficientes est facilité par l'analyse conduite sur le savoir grâce à la carte cognitive mais, réciproquement, la maîtrise et la connaissance de certaines fonctions cognitives devront être prises en compte quand le médiateur réfléchira à la tâche au travers des points de la carte cognitive.

Les trois grilles de lectures proposées par Reuven FEUERSTEIN sont parfaitement complémentaires et peuvent servir à l'acquisition de savoir ou à la réalisation de tâches.

Deuxième partie.

La carte cognitive

Reuven FEUERSTEIN a construit la carte cognitive (voir Annexe N°4) comme une grille de lecture concernant la tâche proposée à quelqu'un : comment comprendre ce qui est donné à réaliser. Cette grille permet une réflexion sur l'apprentissage en faisant émerger les points sur lesquels il faudra insister, ou ceux à partir desquels un nouvel essor pourra être pris. Philippe MEIRIEU, propose une nécessité identique :

"s'astreindre à se demander ce qui doit se passer dans la tête de l'élève pour que l'obstacle soit franchi. Pour surmonter l'obstacle, l'apprenant doit opposer, confronter, expérimenter, tirer des conséquences de, faire face à..., bâtir sur..., Comment peut-il y arriver ? Que dois-je lui fournir comme matériaux, lui fournir comme consigne"⁽⁵⁾

La carte cognitive, outil à la disposition du pédagogue pour analyser la tâche qui est donnée à exécuter, comprend sept points que nous nous proposons de regarder un à un.

5. MEIRIEU P. "Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation problème". Apprendre ou
mais comment, E.S.F. 5e édition, 1990, pp. 164-179

Deuxième partie.

▲ Le contenu de la tâche est le degré de familiarité du sujet avec la tâche proposée. Si nous proposons une tâche (addition) avec des éléments qui ne sont absolument pas familiers de la personne, celle-ci devra investir beaucoup d'énergie à la maîtrise de ces éléments inconnus et elle risque fort d'oublier l'opération d'addition qui lui est, par contre, familière. La personne porte avec elle, toute sa culture socio-professionnelle, familiale et les contenus seront, de ce fait, familiers ou non. Ainsi, si un enfant ne maîtrise pas certains mots dans une phrase, son investissement pour décrypter ces mots sera tel qu'arrivé en fin de lecture, il ne se souviendra pas de ce qu'il a lu, alors qu'il sait lire. De même, l'enseignement qui est donné maintenant n'est pas forcément celui que comprennent ceux à qui il est destiné, ils ont d'énormes difficultés pour comprendre et pour intégrer les enseignements à leurs cultures. Le contenu familier est le premier questionnement du pédagogue quand il propose une tâche.

▲ La tâche peut être présentée sous différentes modalités, en différents langages : oraux, illustrés, numériques, symboliques, codés, etc... Le médiateur se doit d'être attentif à varier les modalités de présentation d'une même tâche ; il se peut fort bien qu'une tâche réalisée dans une modalité ou un langage ne soit pas réalisée dans une autre modalité. La modalité de présentation entraîne une réussite ou une performance différentes pour chacun. En outre, présenter une tâche, la

Deuxième partie.

même tâche, sous diverses modalités, conforte et cristallise les pré-requis à un certain niveau confirmé par la possibilité qu'a la personne de réaliser cette même tâche très aisément dans les diverses modalités.

▲ Dans une tâche, le médiateur peut identifier les fonctions cognitives qui doivent être maîtrisées pour réaliser la tâche en question. Son souci sera, là encore, de proposer une progression pour faciliter la maîtrise des fonctions à mettre en jeu aux différents moments que sont l'input, l'élaboration et l'output. L'input se situe au moment de la saisie de l'information (stimulus), l'élaboration est le travail que fournit l'organisme, l'output est le temps de communication de la réponse : à chacun de ces temps, Reuven FEUERSTEIN propose une liste de fonctions cognitives déficientes qui peuvent servir de point de travail pour le médiateur.

▲ Comme pour les fonctions cognitives déficientes, le médiateur analyse la tâche en fonction des opérations mentales qu'il sait mises en jeu dans ce qu'il propose. Une réflexion -de la part du médiateur- sur fonctions cognitives déficientes et opérations mentales, permet d'énoncer aux individus l'intention qu'il a en proposant telle tâche (paramètre de la médiation de l'intentionnalité).

Deuxième partie.

Des opérations mentales et des fonctions cognitives déficientes, nous reparlerons plus loin.

▲ Une tâche se caractérise par des données à traiter. Il importe de savoir combien d'unités d'information sont à maîtriser par le sujet pour réaliser la tâche : une même demande peut comporter des niveaux de complexité différents.

Si, de plus, la complexité (nombre d'éléments d'information à maîtriser) s'allie au contenu de la tâche (familiarité), le médiateur se doit d'être très clair avec les possibilités des personnes à qui il propose telle ou telle tâche. L'expert (souvent le didacticien) définit la complexité de la tâche. Aussi devra-t-il bien maîtriser, au moment de l'élaboration, le nombre de connaissances à utiliser, à combiner, le nombre de procédures à mettre en oeuvre, le nombre d'apprentissage (mise en oeuvre de processus à partir des procédures) que la maîtrise des connaissances requiert. Tout ceci doit être présent au moment de la conception, en sachant que le pédagogue reprendra tout cela au moment de la mise en oeuvre.

▲ Il est aisé de comprendre que des tâches ont un niveau d'abstraction plus ou moins élevé. Si je propose une tâche de classement entre des éléments à apparier ou à classer -il s'agit d'une tâche sensori-motrice- le degré d'abstraction est moins élevé que dans une suite numérique où trouver des relations entre des relations pour

Deuxième partie.

réglé la progression est la tâche à réaliser. Le degré d'abstraction de la tâche est en relation avec les autres paramètres cités ci-dessus. Dans l'instrument syllogisme, la définition d'ensembles reste constante au long de l'instrument, mais les degrés de complexité et d'abstraction peuvent être bien différents.

▲ L'efficacité est la production de l'effet attendu, sans savoir comment le résultat a été obtenu : investissement énorme, difficultés, etc... L'efficience aboutit à un résultat, à une réalisation avec un rendement satisfaisant, imputable à une recherche volontaire, systématique : optimisation de ce que la personne sait faire, utilisation des répertoires cognitifs antérieurs, optimisation de ce qu'elle fait, effort réduit pour produire mieux. L'efficience est l'utilisation du minimum de ressources pour effectuer les opérations permettant d'atteindre la réalisation d'une tâche, en mettant en oeuvre les meilleures stratégies permettant gain de temps, bonne organisation et utilisation des acquis antérieurs.

Mais c'est aussi s'interroger sur les causes de non-efficience : est-ce dû à des facteurs environnementaux (le bruit), physiques (la fatigue), affectifs (difficultés personnelles), motivationnels (la tâche ne présente aucun attrait), est-ce à cause d'un manque de cristallisation, d'acquisitions trop récentes qui ne peuvent être ré-utilisées aisément.

Deuxième partie.

Le niveau d'efficiencé et d'efficacité est la source d'hésitation pour l'enseignant : doit-il féliciter l'apprenti qui exécute lentement et fort bien la tâche, mais ne peut l'achever dans le temps imparti, ou celui qui termine dans les temps sans avoir pleinement suivi les consignes en ayant mangé quelques dixièmes de la cote ?

Efficiencé, efficacité, deux analyses d'une même réalité, la production ou la réalisation d'une tâche.

Avec les sept paramètres de la carte cognitive, le médiateur est capable d'analyser la tâche qu'il propose au regard des possibilités de celui qui l'exécute. Cette réflexion doit permettre d'ajuster en permanence la difficulté à un degré légèrement supérieur aux possibilités actuelles de la personne -comportement de challenge- en ne prenant pas nécessairement en compte les réelles potentialités de celle-ci pour lui permettre de cristalliser des pré-requis qui faciliteront, par la suite, la pleine expression des potentialités identifiées.

Deuxième partie.

Les paramètres de la médiation.

Les paramètres de la médiation (voir Annexe N°5) sont une partie importante de l'expérience d'apprentissage médiatisé qui permet au médiateur de réfléchir sur ses relations avec celui vers qui est dirigée la médiation. Ils permettent de cerner les axes principaux qui autorisent la mise en place de conditions optimales pour que le médiatisé s'accapare et exploite la richesse diversifiée des stimuli dans le but de la réalisation d'une tâche. Reuven FEUERSTEIN ne se limite pas à ces douze paramètres de la médiation. Il nous donne toute une catégorisation des interactions médiatisées à utiliser conjointement aux paramètres de la médiation : imitation médiatisée, renforcement et récompense médiatisés, responsabilité partagée médiatisée, mémoire à court terme et à long terme médiatisée, etc... (voir annexe n° 5). La liste est fort longue de tout ce qui est défini comme interaction médiatisée. Les paramètres de la médiation, les interactions médiatisées sont autant d'aide que peut utiliser le médiateur dans sa relation à l'autre.

Si le médiateur fait défaut, si la médiation n'est que parcellaire, voire totalement absente, le sujet ne peut, ne sait utiliser pleinement les stimuli qui lui parvien-

Deuxième partie.

ment du monde environnant : il sera moins modifiable. Bien sûr, tous les stimuli ne sont pas objet de médiation, il est bon que le sujet soit confronté directement à des stimuli pour qu'il développe sa propre autonomie, qu'il valide des hypothèses élaborées antérieurement et des processus acquis auparavant pour parvenir à une cristallisation meilleure et à une auto-médiation.

Les paramètres de la médiation sont indispensables au médiateur dans sa relation à l'autre pour l'aider à adopter la meilleure stratégie possible face à des stimuli dans une situation particulière. Toute l'aide que peut apporter le médiateur se situe dans la triangulation tâche/enseignant/enseigné : si les paramètres de la médiation lui proposent une réflexion sur sa relation à l'autre, ils lui autorisent aussi un travail sur la relation que l'enseigné entretient avec la tâche à accomplir : parce que la relation enseignant/enseigné se fera d'une certaine façon, la relation enseigné/tâche sera modifiée et/ou améliorée par le travail sur les attitudes, les fonctions cognitives déficientes à développer chez l'apprenant.

Deuxième partie.

► L'intentionnalité-réciprocité est un seul paramètre, c'est aussi le premier que Reuven FEUERSTEIN ne manque jamais de présenter longuement.

"L'élève doit savoir ce qu'il peut attendre de l'éducateur, ce qu'il n'a pas à craindre et ce qui se retournera naturellement contre lui s'il ne joue pas le jeu. De même, l'éducateur doit montrer clairement comment et jusqu'où il entend répondre aux besoins de celui qui apprend" (6).

L'intentionnalité, la réciprocité, deux termes pour un seul paramètre, engagent la clarification d'une situation qui pourrait être confuse sans cela : le médiateur énonce son intention et perçoit que l'autre s'y engage fortement au risque de devoir se modifier lui-même pour continuer d'énoncer une intentionnalité vraie.

L'intentionnalité est organisatrice des stimuli dans la mesure où ce que le médiateur recherche en faisant réaliser une tâche n'est pas l'exécution pure et simple de celle-ci, mais la mise en place de processus de pensée. Le médiateur a clairement à l'esprit l'intention de la médiation : il énonce le but bien précis de ce qu'il propose en modifiant, par exemple, un enchaînement de stimuli pour en faire une présentation dans un ordre différent. L'intentionnalité modifie les trois partenaires de l'action : le médiateur est modifié dans

6. NOTL, L'enseignant répondant, P.U.F. 1989, p.55

Deuxième partie.

son projet, le stimulus l'est dans l'organisation de sa présentation, l'autre dans la façon dont il va être modifié par le stimulus.

L'intention est l'énonciation d'un projet virtuel que le médiateur a envers la personne car il croit en ses possibilités. Les parents croient, par anticipation, aux capacités de leur enfant, et ils lui proposent toujours des niveaux de sollicitation légèrement supérieurs à ce qu'il est capable de réaliser. Pour cela, ils fournissent une représentation correcte du but à atteindre avec, en plus, des démarches de réalisation : des outils spécifiques, des moyens à mettre en oeuvre, issus de leur culture ; ce sont autant de repères que l'enfant comprendra dans son répertoire cognitif, base de sa propre culture et source de nouveaux processus d'apprentissage pour la fois prochaine.

L'intention est, pour Reuven FEUERSTEIN, l'un des trois piliers de toute médiation, aussi, le médiateur y joue-t-il un rôle capital : "le pédagogue ne fait rien au hasard, il le dit, il le sait, il provoque des choses chez l'autre" (ENT. 38)

La réciprocité est la certitude qu'a le médiateur de par l'attitude ou le comportement de l'autre, de par sa disponibilité à accepter la médiation dans le sens proposé par le médiateur : il a compris l'intention du

Deuxième partie.

médiateur, il démontre qu'il veut s'impliquer, qu'il est prêt à accomplir la tâche volontairement et activement. Le médiateur, devant une telle attitude, manifeste aussi le souci de se montrer modifiable de par les réactions qu'il voit chez l'autre. Comment le stagiaire va-t-il manifester cette réciprocité ? La compétence, comme nous le disions plus haut, peut être un moyen pour fournir la réciprocité. La compétence est la capacité que le sujet se donne d'agir (action, réponse) en réponse à une sollicitation du formateur, le pédagogue peut alors, à son tour, reconnaître ce qui a été produit et le signifier en encourageant à continuer.

Par la sollicitation de la réciprocité, le pédagogue peut aider l'autre à construire son savoir, en le forçant à remplir "le vide de savoir" qui peut-être est en lui ; cette demande ne peut se faire que si la confiance est instaurée entre les deux parties, car le stagiaire va perdre un équilibre dans lequel il est bien, même si la situation est inconfortable, cette confiance est possible par l'intention énoncée, le stagiaire n'a plus peur, il le manifeste et se met en attitude d'anticipation, il accepte.

La réciprocité est encore l'immédiat retour d'une intention qui n'est plus seulement un monologue énonciateur,

Deuxième partie.

mais un dialogue au cours duquel l'intention est re-formulée : il a entendu, écouté, croisé ces informations avec celles de sa mémoire complexe et met en route un processus : il est prêt à... Il manifeste son désir de répondre pour trouver solution à un besoin qu'il vient de découvrir, il annonce son projet de mobiliser son énergie dans le sens proposé par le médiateur, l'intentionnalité-réciprocité a joué son rôle, mettre en phase pédagogue et apprenant.

"Il n'est pas déraisonnable de penser qu'un ensemble d'acteurs (individus en formation/enseignants) sachant ce qu'ils essaient de faire, aient plus de chances d'y parvenir que s'ils l'ignorent" (7).

► Reuven FEUERSTEIN emploie le mot transcendance, ce mot n'est pas familier actuellement. La transcendance est le souci permanent du médiateur de relier la situation immédiate à d'autres situations passées ou à venir dans le temps et l'espace mais il se peut que ces situations soient atteintes un jour. C'est, donc, aller au delà des buts immédiats, ne pas rester aux seuls besoins présents qui déclenchent une interaction, mais, profitant de celle-ci donner des interprétations au delà des apparences du fait pour accéder à des éléments de la culture qui facilitent l'organisation et la structuration. La transcendance est intéressante en formation, quand elle

7 BARBAT D. Rapport sur l'évaluation en formation individualisée. A.F.P.A. - C.P.T.A. Lille, 1978, Doc. interne p.37

Deuxième partie.

permet de transposer dans des aires d'applications s'élargissant toujours plus, ou de faire comprendre que le travail fourni n'est pas forcément ce qui est le plus important : la tâche facilite soit la compréhension de ce qui est arrivé hier, à ce titre, la transcendance permet de repositionner les acquis antérieurs en n'adoptant pas la politique de la tête vide en entrant en stage, soit la préparation de ce qui arrivera demain, le pédagogue anticipe la difficulté qu'il sait devoir arriver en la préparant par des exercices et une médiation appropriés. Un apprentissage sans transcendance risque de n'être qu'un savoir immédiat, que l'apprenant sera peut-être incapable de réutiliser ; l'effort de transcendance, par les points de vue variés qu'il permet, facilite l'abstraction et la projection dans un ailleurs professionnel ou autre.

► La signification, troisième paramètre de la médiation, paraît simple, c'est donner le sens ; combien d'élèves ont compris qu'en apprenant des Fables de La Fontaine, le but de l'instituteur était, au delà de la culture, de forger la mémoire par une méthode ? De plus, l'auraient-ils compris qu'il auraient eu quelques difficultés à intégrer cet apprentissage dans l'ensemble de ce qu'ils apprenaient. Il en va de même pour l'histoire ou la géographie. Dans ce cas, la signification permet de comprendre l'enchaînement des faits, la relativité des événements entre eux et l'importance des diverses évolutions. Avec des repères signifiés, l'apprenant comprend

Deuxième partie.

mieux les signifiants induits et, à partir de ceux-ci, il peut se construire une théorisation personnelle. Le médiateur ne se contente pas de choisir en laissant la signification se faire de façon implicite, il explicite son choix et ses non-choix. L'exigence d'une telle attitude est grande pour l'enseignant, mais c'est à ce prix qu'il rendra conscient du sens, de la valeur des stimuli : l'apprenant doit trouver par la signification un sens, des valeurs, des liens entre son monde environnant et lui-même.

Donner la signification n'est pas facile, car, maintenant la culture du stagiaire de l'A.F.P.A. et la culture du moniteur ne sont plus les mêmes, alors qu'avant il y avait concordance : depuis environ une dizaine d'années, le décalage s'est accentué, et les enseignants se retrouvent dans une situation délicate : "on ne peut pas toujours dire qu'ils sont sans culture, ils savent des choses, mais je ne sais pas quoi en faire" (ENT. 10), aussi le sens que peut donner le pédagogue reste sans suite. Mais la signification n'est pas toujours donnée oralement : les gestes, un simple regard peuvent exprimer beaucoup plus qu'une phrase, or, les attitudes sont quelques fois en contradictions avec les intentions ou les paroles.

Donner la signification est entré, parfois, dans un débat houleux : au nom de quoi donner une signification sur tel ou tel fait ? Le pédagogue peut-il donner du sens ? La construction d'un être se fait en s'opposant, et la neutralité ne favorise pas l'opposition puisque, juste-

Deuxième partie.

ment, il n'y a rien en face. De plus, donner du sens, c'est forcer l'autre à aller plus loin, à vérifier lui-même si les arguments sont suffisants et s'ils le satisfont, il lui faudra comparer pour se faire une idée. Le rôle du pédagogue semble bien être de donner du sens ; le fait que, dès les premières années de la Formation Professionnelle, les cours aient été assurés par des professionnels prouve l'importance accordée au sens donné : seul, a-t-on pensé à l'époque, un bon professionnel peut donner le sens, l'A.F.P.A. continue heureusement encore dans cette direction, mais les pédagogues ont de plus en plus de difficultés à faire passer ce sens, cette signification.

Intentionnalité/réciprocité, transcendance, signification sont d'une telle importance que Reuven FEUERSTEIN affirme toujours que la médiation n'existe pas si l'un des trois est absent. Le médiateur doit agir en les ayant toujours présents à l'esprit, lors de toutes ses interventions auprès des stagiaires. Ils sont constitutifs de la relation formé/formateur, c'est dans cette inter-relation, ce "milieu", que s'origine l'efficacité de la formation. La problématique de tout pédagogue pourrait se formuler à partir de ces trois paramètres : ai-je expliqué mon intention jusqu'à être compris ? Ont-ils perçu à quoi cela allait leur servir ? Quel sens ai-je donné pour

Deuxième partie.

emporter l'adhésion ? Mais, est-ce seulement réservé au pédagogue ? Il nous semble que ces trois paramètres soient déclinables pour quiconque indépendamment de son niveau culturel, social, etc... Reuven FEUERSTEIN disait au colloque d'Aix-les-Bains :

"ce sont les trois seuls totalement universels, ils n'ont pas de lien avec la nature de la culture, le niveau culturel, le langage" (8).

▲ Le renforcement du sentiment de compétence (quatrième paramètre) est souvent nécessaire, soit pour des jeunes en situation d'échec scolaire, soit pour des adultes en situation d'échec professionnel et/ou social. Ceci se fait par la valorisation du travail fourni.

Bien évidemment, d'aucune façon, l'erreur n'est encouragée ; l'erreur est dénoncée mais le réalisateur de l'erreur n'est pas rejeté : c'est là le point de départ pour rechercher ce qui est bon : le travail fourni, l'engagement réflexif, etc... C'est, aussi, valoriser celui qui n'a pas le sens de sa valeur ; pourtant, chacun a bien, en lui, un point de compétence, le point expert, à partir duquel, la confiance en soi peut s'installer, c'est reconnaître le passage du "apte à... ou capable de..."(9). C'est, encore, travailler la socialisation individuelle face aux autres par une valorisation de

8. FEUERSTEIN R. Les pédagogies de la médiation. Chronique Sociale. Lyon. 1990. p. 163

9. BARBAT D. Rapport sur l'évaluation en formation individualisée. A.R.P.A. - C.P.T.A. Lille, 1978, Doc. interne p. 14

Deuxième partie.

l'image de soi : une fois admise, la compétence peut servir de levier pour lever d'autres inhibitions cognitives, par exemple.

Le médiateur se doit, de temps à autre, de faire réaliser des tâches avec des stimuli bien maîtrisés pour préparer les conditions du succès. La fin recherchée est d'aider l'autre à bâtir une image personnelle positive : il est capable de faire ceci ou cela en partant de ses propres potentialités. Peu à peu stabilisé par le sentiment de compétence, il prendra l'habitude de fonctionner en trouvant du plaisir à exécuter des tâches demandées dans lesquelles le médiateur insérera des stimuli, les uns déjà acquis, les autres nouveaux devant s'intégrer dans une perspective de réussite.

Le renforcement du sentiment de compétence passe par la constatation faite des progrès au moment de la réalisation des pages de résumés des différents instruments : le chemin parcouru par la personne lui apparaît immédiatement ; un autre moyen plus radical est de supprimer une page d'exercices et de la redonner quelques semaines plus tard, elle apparaît vraiment simple.

▲ La régulation ou le contrôle du comportement (cinquième paramètre) peut être l'un des paramètres le plus rapidement opérationnel dans une relation avec n'importe quelle autre personne.

Deuxième partie.

Le contrôle de l'impulsivité est une tâche difficile pour des êtres en situation d'échec qui ont l'habitude de fuir la difficulté par des réactions vives et intempestives de fuite en avant dans la négation de l'obstacle ou de repli sur soi-même. Le médiateur doit proposer un investissement énergétique justement proportionnel à la tâche à exécuter en faisant comprendre que le fait de penser, de réfléchir n'est pas réservé aux autres mais que tous peuvent y parvenir s'ils acceptent d'oeuvrer avec une certaine rigueur et une certaine stratégie. Comme dans les autres paramètres, la verbalisation est importante : le médiateur renvoie une image valorisante de la réflexion et du travail que conduit la personne. Il l'encourage oralement et insère, ainsi, un temps entre la perception des stimuli et la réponse à donner : il n'y a plus télescopage chez le sujet mais différenciation des temps et, par là, apprentissage d'une maîtrise et d'une organisation possibles de la pensée, création d'un dialogue intérieur sur la façon dont s'organise la réflexion personnelle. Il est certain que la page de garde de chaque outil du P.E.I. avec cette phrase : "une minute, on réfléchit" est la manifestation de ce souci de maîtrise de l'impulsivité : il importe de s'accorder du temps avant de communiquer une réponse à quelque situation que ce soit. Ce temps permet d'analyser les effets, les conséquences des réponses qui seront données à une série de stimuli. Ainsi se mettra en place une stratégie d'anticipation sur les causes et les effets des réactions-réponses données.

La régulation et le contrôle du comportement facilitent l'élévation du niveau de décision : une réaction immédiate ne prend en compte qu'un seul élément, celui qui est perçu : avec un travail sur la régulation, la différenciation des temps, monter le niveau de décision oblige le sujet à décider en maîtrisant deux ou trois ou plus d'éléments avant de décider. De même, différer la décision est facilitée si des buts précis sont annoncés pour calmer les emballements : on ne devance pas ce qui va être dit, on ne se précipite pas pour juger, on ne passe pas son temps à préparer sa réponse, une minute... surtout qu'avec une telle attitude, ce que dit l'autre n'est plus écouté.

Avec la régulation du comportement, le sujet arrive à une bonne maîtrise de lui-même, il est capable de refréner ses emballements, mais il est aussi capable de passer à l'action, si par nature, il est anxieux avant de se décider (la régulation, ce n'est pas toujours freiner, mais parfois accélérer). Après un tel travail sur le comportement, le sujet doit être capable d'intérioriser et de planifier pour éviter ce manque de maîtrise.

La maîtrise et la régulation du comportement sont indispensables si un apprentissage est envisagé : comment un individu pourrait-il apprendre si, à cause d'un comportement inadapté, aucun contact n'est possible ? Nous retrouvons là une des causes distales du manque d'E.A.M. qui débouche sur la notion de déprivé culturel.

▲ Le paramètre du comportement de partage (sixième paramètre) est présenté par Reuven FEUERSTEIN comme la seule réponse possible à tout développement : tout se développe en interaction avec le milieu, que ce soit le monde végétal, animal, l'échange, le partage, sont la base du développement. Pour la croissance cognitive, émotionnelle, sociale, il en va de même et le fait de partager est source de satisfaction et d'enrichissement. Le médiateur et le sujet ont à échanger à propos d'un savoir, mais aussi de tout ce que le P.E.I. fait travailler. Le partage n'existe pas seulement entre éduqué et éduquant mais entre les éduqués eux-mêmes qui doivent adopter une attitude de collaboration, d'aide qui renforce et leurs propres connaissances et le fait de se reconnaître capables de communiquer ce qui est acquis, donc de le maîtriser en étant capable de le ré-utiliser. Avec ce paramètre du comportement de partage est posée la question de l'introduction des ordinateurs comme procédure d'apprentissage : s'est-on assuré de la validité de l'interactivité de l'ordinateur face à l'échange oral entre les personnes ?

Tous les instruments du P.E.I. exigent la communication entre les participants ; le partage des propositions, des idées, des réponses proposées est source d'échanges sur lesquels s'élaborent des phrases/synthèses appelées "principes" qui permettent de retenir une idée principale et de se la remémorer les jours suivants. Le comportement

Deuxième partie.

de partage, source de confrontation, facilite la cristallisation des pré-requis que le médiateur souhaite développer.

▲ L'individuation et la différenciation psychologique (septième paramètre) de l'être sont délicats à mettre en oeuvre dans la vie actuelle tant il est difficile de bâtir et de défendre une idée personnelle, d'affirmer un point de vue différent de celui des autres. Et pourtant,

"il ne fait aucun doute aujourd'hui que le mouvement de fond est depuis quelques années déjà un mouvement d'individualisation. L'émergence de l'individu, en tant que sujet, avec la valorisation des motivations, de la prise de responsabilités, de la créativité des droits de l'homme est ce qui donne sens à l'évolution sociale actuelle" (10).

Il apparaît comme une contradiction entre les deux points de vue, et si l'individualisation est de plus en plus manifeste, elle reste à bâtir et à conforter tant ceux qui font preuve d'idée sont mal à l'aise pour les affirmer.

L'individuation doit conforter l'image de soi, c'est-à-dire la représentation que la personne a d'elle-même, image d'existence, de valeur ; c'est aussi tout l'entourage qui doit la reconnaître comme capable de... Quant au pédagogue, son travail le pousse à tout faire pour que ce paramètre soit pris en compte... par lui-même en premier lieu : le stagiaire est un pair, qui le

10. DUVAL E. Espace intermédiaire. Doc. de travail. Direction Régionale du Travail Lyon. 1989. p. 32

Deuxième partie.

deviendra d'autant plus que le pédagogue aura une attitude le manifestant clairement.

L'individuation et la différenciation psychologiques ouvrent le champ de la tolérance : l'autre aussi peut avoir un point de vue qui ne soit pas le mien, que je ne suis pas obligé de partager : il est difficile de reconnaître la force de l'autre qui est mon égal.

Tout au long des exercices, ce paramètre est travaillé, avec toutes les implications personnelles non-réfléchies et inconscientes qui sont difficiles à assumer par l'individu. Pour faciliter ce travail, le médiateur fournit à exécuter des tâches où il n'y a pas qu'une mais plusieurs réponses possibles, la discussion jaillit automatiquement.

▲ Rechercher des buts, planifier et réaliser des objectifs (huitième paramètre) sont un bon moyen d'aider à la clarification, car ce n'est pas une démarche habituelle d'énoncer ses objectifs et de dire ainsi qu'ils vont être atteints. La médiation permet de mobiliser l'énergie nécessaire en fonction de ce qui est décidé, de se doter des moyens nécessaires et suffisants, pour éviter de se laisser vivre dans une attitude défaitiste du "je ne pourrai pas y arriver". Le but fixé ne suffit pas en lui-même, des objectifs intermédiaires, des évaluations annoncées dès le départ doivent permettre de recentrer, accentuer, ralentir la marche vers l'objectif à atteindre.

Deuxième partie.

La médiation des buts facilite ainsi le choix entre différentes propositions : quel est le but que je me fixe. Le but du médiateur peut être différent de celui énoncé car ce qui est recherché n'est pas forcément identifiable à la tâche à réaliser ; cependant, la signification doit être énoncée pour donner un sens à ce qui est réalisé.

▲ Proposer des tâches débouchant sur le nouveau est le souci permanent du médiateur dans les différents temps de la médiation en proposant des exercices plus complexes, en encourageant à aller toujours plus loin dans les travaux d'élaboration demandés. C'est le défi ou le challenge (neuvième paramètre). Il devra s'être assuré de bien connaître les capacités et les potentialités de chacun, avant de proposer un challenge qui soit réalisable sans être banal. Il sait choisir entre la témérité comportant des tâches trop nouvelles, trop complexes, conduisant à l'échec et une attitude trop prudente qui découragerait à cause de la facilité rencontrée dans l'exécution de tâches sans motivation, à cause du caractère répétitif sans apports nouveaux ou sans exigences nouvelles.

La confrontation au challenge est l'art du médiateur de se presser lentement, en sollicitant toujours juste au niveau supérieur à celui que maîtrise l'individu, en allant juste un peu plus vite que son rythme : le média-

Deuxième partie.

teur doit exiger le maximum sans aller jusqu'à l'échec sur quelque plan que ce soit.

▲ La prise de conscience de sa modifiabilité et des changements produits en soi (dixième paramètre) grâce à la médiation n'est pas toujours aisée. Accepter ses potentialités, ses capacités découvertes au cours des travaux accomplis n'est simple ni pour soi-même ni pour son environnement de vie, car il est tellement simple pour ce dernier de maintenir quelqu'un dans une condition, une "classe" qui lui a été antérieurement attribuée. La médiation de la conscience de la modifiabilité et du changement demande une attention particulière du médiateur pour que les situations d'évolution ne deviennent pas des situations de rupture telles que la personne ne puisse plus les assumer en se trouvant en porte-à-faux par rapport soit à elle-même, soit à son milieu de vie. Pourtant la médiation doit permettre la prise de conscience du changement en combattant la peur qui pourrait naître conjointement.

Faire prendre conscience à l'autre de sa modifiabilité, de son changement demande, de la part du médiateur, une bonne connaissance des capacités de changement de cette personne : il ne faut en aucun cas jouer les "apprentis sorciers" au risque de voir -et des praticiens l'ont dit- des personnes tomber de fort haut, après avoir pris conscience qu'elles s'étaient modifiées, mais que le "reste" n'avait pas bougé. C'est là, sans doute, que la

Deuxième partie.

notion de durée, d'étalement dans le temps, exprimés comme indispensables par Reuven FEUERSTEIN, prennent toute leur dimension ; par contre, faire du P.E.I. sur des temps brefs, en "intensif" posent de gros problèmes par rapport à ce paramètre. Il n'est pas certain qu'une réelle prise de conscience ait été faite sur ce sujet.

▲ L'alternative positive, l'optimisme permettent de présenter de façon positive ce qui arrive selon la présentation qu'une bouteille à moitié pleine est plus intéressante qu'une bouteille à moitié vide. Toujours voir en noir bloque la pensée : "je n'arriverai pas". Mais être optimiste n'est pas être béat : l'optimiste travaille lui aussi.

▲ Le sentiment d'appartenance à un groupe n'est aucunement opposé au paramètre de l'individuation et de la différenciation psychologique ; les deux sont parfaitement compatibles dans la mesure où chacun est différent au sein d'une plus grande unité

Les paramètres de la médiation, proposés par Reuven FEUERSTEIN facilitent la tâche du médiateur dans sa relation à l'autre. Ce sont un certain nombre d'indicateurs sur lesquels la réflexion doit être portée, sur lesquels une vigilance de chaque instant est demandée pour faciliter la médiation. Ainsi, le médiateur sera à même de participer au redéploiement cognitif en dotant l'autre

Deuxième partie.

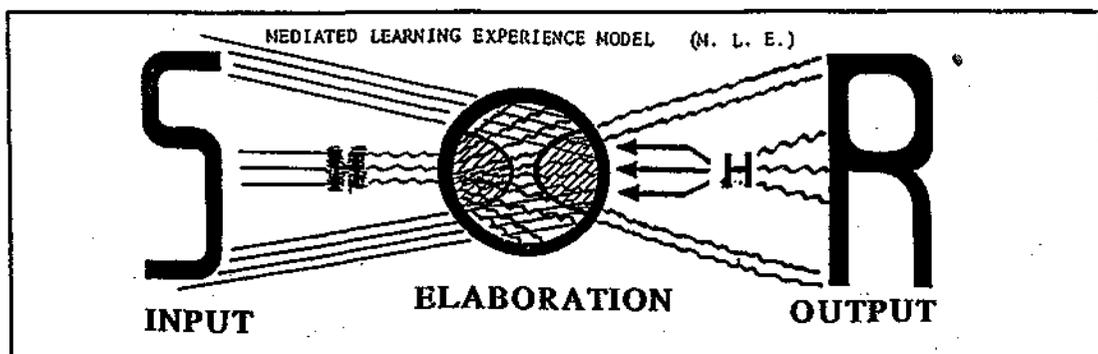
d'attitudes nouvelles, de processus nouveaux pour reconstruire, à partir de la réalité, en lui favorisant des contacts, des stimuli nouveaux, en lui facilitant la prise de conscience de ce qui se passe en lui.

La carte cognitive et les paramètres de la médiation sont deux grilles à la disposition du pédagogue, toutes les deux le concernent directement puisqu'il les met en oeuvre. Les fonctions cognitives et les opérations mentales sont du fait de l'autre, mais on ne peut dire, pour autant, que le pédagogue s'en désintéresse, son travail s'attachera justement à l'amélioration de ces fonctions cognitives déficientes et de ces opérations mentales.

Deuxième partie.

Les fonctions cognitives déficientes

Comme nous le mentionnons précédemment, Reuven FEUERSTEIN, dans son schéma d'apprentissage, situe les stimuli, l'organisme et la réponse. Pour lui, à ces trois temps, peuvent correspondre des fonctions cognitives déficientes à améliorer, au niveau de la réception de l'information (stimuli), de la phase d'élaboration (organisme) et de la phase de restitution (réponse), ce sont respectivement les phases d'input, d'élaboration et d'output. Les fonctions cognitives déficientes sont des possibilités de travail à chacun des temps de l'apprentissage pour améliorer les pré-requis en facilitant l'interrogation sur le comment (et non sur le pourquoi) la personne fonctionne : comment améliorer ce qui est observé, comment gérer, au mieux, décision, plan, projet, action, plaisir...



Deuxième partie.

Défaillantes ou déficientes, les fonctions cognitives (voir Annexe N°6) font parler. Le mot "déficient" est sujet de cette discussion, et parfois, il est même supprimé. Pourtant, la définition même de ce mot est déterminante : la déficiences est une insuffisance, qui ne suffit pas, incomplet ; la défaillance est une absence, absence de fonctionnement normal, défaillance du système de sécurité. La déficiences est donc quelque chose qui ne s'est pas développé, qui s'est bloqué, pour de multiples raisons, à causes des mauvaises conditions ; cela peut amener des difficultés de performance, de réponse, de structuration, qui font que la manifestation extérieure est réduite par manque d'entraînement ou de souplesse. Le niveau de déficiences ne sera pas trouvé tant que le médiateur n'aura pas conduit une observation qui lui aura permis de trouver la petite chose manifestant le niveau de déficiente. Par contre, il serait osé de dire que quelqu'un ne possède pas tel mode de fonctionnement ou qu'il est incapable de maîtriser deux sources d'information ; cataloguer de défaillant dans une seule de ses fonctions cognitives une personne nous semble particulièrement téméraire de la part du médiateur.

Observons les fonctions cognitives au trois temps proposés par Reuven FEUERSTEIN. (voir liste en Annexe N°6).

Deuxième partie.

▲ *Au niveau de l'input*, les fonctions cognitives déficientes à améliorer concernent le recueil des données, des informations diverses ; c'est la collecte des différents éléments qui est en jeu : si tous les aspects ne sont pas explorés, définis, compris, retenus, que ce soit quantitativement ou qualitativement, jamais les phases suivantes ne pourront être bonnes puisque des manques existeront dès le départ.

▲ *La deuxième phase*, appelée *élaboration*, est celle de l'exploitation interne, efficace des données externes ; c'est là ce qu'on appelle communément penser, en transformant et opérant sur des données qui viennent d'être recueillies. Plus les fonctions indispensables à la pensée sont maîtrisées et plus la réponse (output) a des chances d'être validée.

▲ *La phase de l'output* requiert une attention tout aussi particulière que les deux premières car le sujet peut avoir recueilli correctement l'information, élaboré un projet de réponse correcte, mais peut manquer de moyens de communication pour fournir la réponse : il aura du mal au moment de formuler sa pensée dans un langage compréhensible.

Deuxième partie.

A partir de ces trois phases analysées et en portant toute sa médiation sur les points à améliorer, le médiateur fait que le sujet se modifie et devient bien plus malléable et capable de gérer les diverses situations qu'il rencontre au quotidien.

Opérations mentales

Outre les fonctions cognitives, l'acte mental réalisé par le sujet en direction de la tâche est analysé en termes d'opérations mentales (voir annexe n° 2) : les informations recueillies doivent être analysées, ré-organisées, pour réaliser la tâche, pour conduire à la résolution à travers une série d'opérations simples (addition, comparaison) ou plus complexes (transitivité, réversibilité). C'est au travers et grâce à de telles opérations mentales (codage, induction, hypothèse, etc...) que le sujet maîtrisera la tâche et la réalisera en se dotant par là d'acquis nouveaux qui, une fois cristallisés, seront utilisés dans de nouvelles et différentes situations.

Deuxième partie.

Les fonctions cognitives déficientes, les opérations mentales mises en jeu dans la relation savoir/enseigné, sollicitent de la part du médiateur un regard attentif et pertinent pour déceler ce qu'il faut pour que l'acquisition et l'utilisation du savoir se réalisent au mieux. Les diverses grilles que Reuven FEUERSTEIN propose sont les moyens de lecture d'une réalité, de la réalisation d'une tâche dans la triangulation enseigné/enseignant/savoir ; mais se posent des questions sur le comment faire avec ce qui est découvert, comment apporter une aide à l'amélioration de fonctions cognitives de l'input, de l'élaboration et de l'output, comment proposer des tâches selon des modalités différentes et de contenu progressif quant à la difficulté, comment travailler avec les paramètres de la médiation ?

Le travail réflexif de Reuven FEUERSTEIN et de son équipe ne s'est pas arrêté à une analyse. Des outils sont nés de ces réflexions, ou bien la réflexion est née en même temps que la création des outils dans la pratique du terrain. Ce sont le Learning Potential Assessment Device (L.P.A.D.) et le Programme d'Enrichissement Instrumental (P.E.I.).

146 - *Les outils didactiques.*

Les outils didactique, proposés par Reuven FEUERSTEIN, ont été élaborés à partir de l'expérience acquise au cours des années. Il s'agit du Learning Potential Assessment Device et du Programme d'Enrichissement Instrumental.

Le Learning Potential Assessment Device.

Pour le Learning Potential Assessment Device (L.P.A.D.), deux traductions possibles sont proposées pour L.P.A.D. : évaluation dynamique du potentiel d'apprentissage ou bien évaluation dynamique des propensions à l'apprentissage.

Le L.P.A.D. a été élaboré par Reuven FEUERSTEIN à partir de ses travaux auprès de jeunes gens avec des tests classiques qui, non seulement ne lui ont pas fourni les résultats qu'il attendait mais l'ont conforté dans son idée que, présentés et passés en qualité de tests, ils ne fournissaient que des indications minimales sur la situation réelle des individus. En ne faisant appel qu'au mode habituel de fonctionnement d'un sujet comme base de décision, les tests éclairent sur ce qui est maîtrisé à un moment donné, dans une mesure figée, mais ils ne disent

Deuxième partie.

146 - Les outils didactiques.

Les outils didactique, proposés par Reuven FEUERSTEIN, ont été élaborés à partir de l'expérience acquise au cours des années. Il s'agit du Learning Potential Assessment Device et du Programme d'Enrichissement Instrumental.

Le Learning Potential Assessment Device.

Pour le Learning Potential Assessment Device (L.P.A.D.), deux traductions possibles sont proposées pour L.P.A.D. : évaluation dynamique du potentiel d'apprentissage ou bien évaluation dynamique des propensions à l'apprentissage.

Le L.P.A.D. a été élaboré par Reuven FEUERSTEIN à partir de ses travaux auprès de jeunes gens avec des tests classiques qui, non seulement ne lui ont pas fourni les résultats qu'il attendait mais l'ont conforté dans son idée que, présentés et passés en qualité de tests, ils ne fournissaient que des indications minimales sur la situation réelle des individus. En ne faisant appel qu'au mode habituel de fonctionnement d'un sujet comme base de décision, les tests éclairent sur ce qui est maîtrisé à un moment donné, dans une mesure figée, mais ils ne disent

Deuxième partie.

rien sur le "comment" ces résultats ont été obtenus et, surtout, ne transmettent aucune information sur les causes de non-réussite. Avec de tels résultats, rien ne peut être déduit pour les capacités d'apprentissage, pour le devenir de la personne à partir de ses potentialités, puisque n'ont été sollicitées que des énergies nécessaires à la réalisation d'une tâche, sans faire appel à toutes les ressources de l'individu.

Par les tâches du L.P.A.D., Reuven FEUERSTEIN renverse totalement l'attitude du testeur vers une autre démarche. Si celui-ci ne fournit durant l'épreuve aucune aide, aucune indication, aucune explication, si ce ne sont au début les consignes que le candidat est invité à relire en cas de difficultés, tout au contraire, Reuven FEUERSTEIN adopte une attitude de médiateur pour évaluer le processus de la réalisation de la tâche davantage que le résultat de la tâche. La médiation crée une dynamique qui autorise l'individu à modifier sa réponse même si elle est mauvaise une première fois, l'important durant le L.P.A.D. est *d'aller aussi loin que le sujet peut aller* : de cette façon il est possible de voir les modifications, les processus de changement que le sujet est capable de mettre en oeuvre ; le L.P.A.D. est un peu une évaluation "in vitro" qui ne donne pas un constat figé mais un constat dynamique élaboré grâce à l'intervention du médiateur qui s'appuie sur la manifestation ou l'émergence des acquis du sujet.

Deuxième partie.

Le L.P.A.D. est construit de telle sorte qu'il fasse émerger et vérifier les potentialités grâce à des modalités de présentation des tâches diverses : si le sujet est capable de résoudre la tâche de diverses façons, c'est qu'il maîtrise le processus que le médiateur veut inventorier. En partant de là, grâce à une médiation active, le médiateur peut vérifier, suite à un entraînement actif, jusqu'où la personne peut aller : c'est le maximum de ses potentialités qui est atteint, la tâche pourra, alors, être redonnée une autre fois et exécutée en manifestant la totalité des potentialités et des énergies mobilisables chez l'individu.

"Le praticien donne de l'extérieur une discipline, un plan de travail et c'est en observant comment le sujet s'y adapte et à quel degré de cette aide apportée il se déclenche que ses difficultés seront isolées. Cette découverte a, certes, beaucoup plus de valeur que la simple mise en évidence de l'échec au test"⁽¹¹⁾.

Ainsi utilisé, le L.P.A.D. permet de localiser les points forts, les pics, les aires susceptibles de changement pour les fortifier en trouvant des moyens dynamiques et les points faibles qu'avec l'aide du P.E.I. il va être possible d'améliorer. Car la difficulté qui apparaît avec un ensemble de tâches comme le L.P.A.D. est la question du "et après"... et justement c'est là, à ce moment précis, après avoir identifié forces et faiblesses des sujets que le P.E.I. peut être pratiqué en répondant

11. REY A. "Examen clinique en psychologie et technique psychométrique". E.A.P. in PASQUIER D. "L'éducabilité à F.A.F.P.A." *Education permanente*, N° 100/101. Suppl. A.F.P.A. p. 92

Deuxième partie.

"justement" aux besoins de chacun et non pas "sauvagement" sans être totalement efficace en ne répondant pas aux besoins des individus. La mise en oeuvre du P.E.I. demande un détour savant : le L.P.A.D. montre au médiateur ce sur quoi il peut "travailler". Ce détour évite bien des tergiversations et des temps perdus pour la modifiabilité cognitive structurelle de l'individu, voire pour ses processus d'apprentissage. Il est plus important de cerner un point ou deux très précisément que de travailler trop largement au risque de ne pas être totalement efficace.

Le Programme d'Enrichissement Instrumental

Le Programme d'Enrichissement Instrumental est la possibilité de mettre en oeuvre systématiquement les diverses grilles que nous avons évoquées précédemment.

Le P.E.I. est un ensemble de cahiers de tâches (instruments) qui permet, aux médiateurs, de mettre en jeu, en utilisant les diverses grilles proposées précédemment, tout un système de travail en direction du sujet : sur les trois plans : carte cognitive, fonctions cognitives/opérations mentales et paramètres de la médiation. Cet ensemble d'instruments n'est que le moyen mis à la disposition du médiateur. Cet outil est élaboré de telle façon que le médiateur puisse l'utiliser à des

Deuxième partie.

niveaux différents par rapport à des objectifs de fonctionnement. Chaque instrument traite un thème particulier.

Les INSTRUMENTS ou cahiers du P.E.I..

Sans entrer dans une présentation détaillée, (voir annexe N°3), l'ensemble des cahiers est organisé comme suit :

- organisation de points - orientation spatiale N° 1
- comparaison - perception analytique
- classification - consignes (ou instructions)
- relations temporelles - orientation spatiale N° 3
- progression numérique - relations familiales
- syllogismes - relations transitives
- représentation stencils design (pochoirs)
- illustrations

Chaque instrument, en lien avec son titre, a un objectif spécifique ; ainsi "organisation de points" permet à la personne de projeter des relations virtuelles, c'est-à-dire potentielles mais non réalisées entre les points pour créer des figures conformes à un modèle ; "relations

Deuxième partie.

transitives" est un instrument amenant le sujet à inférer de nouvelles relations à partir de celles qui existent au moyen de la déduction et de l'induction. "Comparaison" est un instrument qui peut faire retour sur le passé : ce que je vois, je le compare à ce que je sais. Cet instrument peut être délicat à cause de ceux qui n'ont pas de passé : comparer, oui, mais à quoi ? Prendre conscience que toutes les "consignes" ne sont pas identiques : consignes impératives, indicatives dans le code de la route, par exemple, consignes implicites, explicites dans un ordre donné... Chaque outil est finalisé et s'adresse, comme le laisse supposer le titre, à un certain nombre de fonctions cognitives déficientes dont la maîtrise est indispensable (sans pour autant exclure les autres).

L'ensemble des cahiers comprend environ cinq cents pages différentes, de difficultés progressives qui permettent, sans utiliser une répétition systématique, de cristalliser, d'automatiser un certain nombre de schémas en variant, selon les termes de la carte cognitive, le contenu, la modalité, la complexité, etc... sans changer l'idée du principe à travailler : celui-ci reste le même dans diverses tâches sous diverses modalités.

Deuxième partie.

Avec cet ensemble de tâches possibles, Reuven FEUERSTEIN propose d'atteindre les buts et sous-buts spécifiques du P.E.I.

Les buts du P.E.I.

"L'objet de l'enseignement doit être de former des hommes pour un monde dont nous ne savons rien, si ce n'est qu'il subira des modifications profondes et surprenantes" (12).

Le P.E.I. est un essai de modalité systématique de médiation. A partir des outils proposés, une remédiation tous azimuts est possible atteignant aussi bien les fonctions cognitives déficientes à développer que les phénomènes de cristallisation, par un travail à partir de la carte cognitive, des acquis récents grâce à la grande variété des stimuli proposés qui rendent le sujet de plus en plus apte à se confronter aux conditions de la vie, c'est un travail sur la modifiabilité cognitive structurelle, avant tout...

Le P.E.I. est dit, habituellement, outil sans contenu. Mais le deuxième aspect n'est pas de travailler à l'acquisition d'un contenu. Le public destinataire du P.E.I. est souvent dans une telle situation d'échec scolaire que ce n'est pas la peine de continuer à vouloir faire "apprendre". Le P.E.I. manipule des chiffres, des

12. BERGER G. "L'attitude prospective", in AVANZINI G. (en collaboration) La pédagogie au XX^{ème} siècle. Privat, Toulouse. Coll. Histol contemporaine des sciences humaines. p. 363

Deuxième partie.

mots, ce n'est pas pour un apprentissage scolaire, mais pour apprendre des mécanismes qui sont plutôt les pré-requis de pensée nécessaires à tout acte mental. Cela peut surprendre, pourtant, le non-contenu d'apprentissage, semble-t-il immédiat, est la force du P.E.I. : le travail se fait ailleurs. Reuven FEUERSTEIN parle pour ce temps de travail, de modification de structures de la personne, grâce à un travail sur les modalités d'apprentissage. L'important est que tout apprentissage ne reste pas simple apprentissage ; l'individu, à partir de celui-ci, doit être capable de comprendre d'autres éléments annexes et surtout, d'exploiter cette modification par la suite dans d'autres champs et d'autres événements.

Le P.E.I. essaie d'élargir le champ mental de l'individu, d'enrichir les schémas de pensée ; ils sont constamment transformés en utilisant les expériences de la vie pour se modifier de façon continue. Le système de besoins (précision, exactitude, réflexion) se trouve modifié de par la cristallisation permettant de s'ouvrir à des aires d'intérêts nouvelles grâce à l'émergence de motivations et de potentialités ignorées.

Le P.E.I. cherche, aussi, à augmenter la Modifiabilité Cognitive Structurale de l'individu en l'exposant à toutes sortes de stimuli organisés et finalisés par le médiateur pour parvenir à des changements structurants qui rendent un être autonome capable d'utiliser au maxi-

Deuxième partie.

mun chaque situation stimulante qu'il rencontre. Le sujet quittera une attitude passive acceptante pour adopter une attitude de créateur, pour lui-même et pour d'autres, usant d'informations qui lui permettent d'appréhender la réalité en projetant une structure organisatrice sur les objets, les événements quotidiens. Cette habitude ira en s'amplifiant, la personne fonctionnant de cette façon pour elle-même.

La M.C.S. augmentée grâce à l'expérience d'apprentissage médiatisé pratiquée à partir du P.E.I. favorise le développement de la pensée en général, source de la résolution des problèmes rencontrés.

Tels sont les buts principaux que l'outil P.E.I. propose : essai systématique de médiation, travail sur les structures et non sur les contenus, ouverture du champ mental du sujet, augmentation de la M.C.S..

Deuxième partie.

Les sous-butts du P.E.I.

Reuven FEUERSTEIN a aussi formalisé toute une série de sous-butts, nouvelle grille de lecture complémentaire que le médiateur doit garder présente à l'esprit : ce sont les six sous-butts du P.E.I..

▲ Le premier sous-but est de s'attaquer à l'amélioration des fonctions cognitives déficientes et des opérations mentales.

Le manque de médiation fait qu'elles ne sont pas d'un fonctionnement assez efficace et efficient : le P.E.I. peut y remédier en fournissant des opportunités nouvelles en favorisant l'utilisation et le développement des acquis, dans des situations où varient les contenus, les modalités, les langages de représentation de la tâche. Le sujet peut alors créer des liens entre choses et événements. Ainsi, dans l'outil organisation de points, le sujet est, par l'établissement et la constitution de relations virtuelles, capable de repérer ce qu'il ne voyait pas immédiatement de ses yeux. Avec un tel travail médiatisé, le sujet améliore ses fonctions cognitives au cours du temps.

▲ Le deuxième sous-but est d'atteindre un changement dans l'individu par l'enseignement de concepts, de mots, nécessaires à la réalisation d'une tâche ou du programme. Le P.E.I. n'apprend pas -comme dit précédemment- de

Deuxième partie.

contenus, mais s'attache à fournir les mots de la conceptualisation, pourquoi un adulte ne serait-il pas capable de comprendre "implicite", s'il sait exactement ce que recouvre ce mot et s'il sait l'utiliser à bon escient, à fournir encore des pré-requis pour la réalisation de tâches qu'il rencontrera plus tard, plus exigeantes que celles d'aujourd'hui.

De plus, une formation est acquisition de "langage", chaque discipline n'a-t-elle pas ses langages. Les divers exercices du P.E.I. en facilitent la maîtrise et l'exploitation dans des situations diversifiées ; plus le langage sera précis, concis, et plus la maîtrise d'un événement et donc de sa communication est facilitée. C'est ici le contenu du P.E.I.. Le sujet comprendra les outils verbaux, les concepts spatio-temporaires, les définitions de relation, les noms des objets, etc... dans la seule finalité d'accomplissement de tâches nouvelles.

▲ Le troisième sous-but est ambitieux : rendre le sujet intrinsèquement motivé pour faire ce qu'on lui demande en développant et le besoin de fonctionnement cognitif et le besoin d'utiliser ce qui est appris.

L'individu acquiert un fonctionnement indépendant des conditions externes, par la création d'HABITUDES, de modes de travail personnel qui différencient son action d'une répétition soumise à une loi, à un principe qu'il ne comprend pas. Il peut fonctionner à un niveau supérieur dans un environnement qui n'a pas forcément évolué

Deuxième partie.

ou n'a pas eu envie d'évoluer en ne lui fournissant pas les moyens d'acquérir des processus mentaux autres. Cette motivation intrinsèque l'aide à pratiquer spontanément ce qu'il a appris alors que, souvent, ce qui est appris n'est pas naturellement ré-utilisé en dehors de la séquence apprentissage, ce qui peut arriver dans un style d'apprentissage consistant en des empilements successifs de savoirs. L'habitude de travailler ainsi est acquise par la mise en oeuvre du P.E.I. où chaque exercice permet toujours de trouver une dimension ignorée jusque là, de cette façon, l'ennui est combattu. Les habitudes consolident les apprentissages : les approches, par des modalités diverses, rendent la tâche variée alors que principe et règle peuvent être constamment travaillés.

Ce sous-but vise donc à créer chez l'individu *le besoin intrinsèque d'utiliser des modalités élevées de pensées*, l'habitude de fonctionner sur des schémas produits par sa propre réflexion, le désir d'utiliser ces modes de pensée pour cerner la réalité, surtout si elle est nouvelle..

▲ Le quatrième sous-but vise la création d'un **INSIGHT**, d'une intériorisation, c'est-à-dire la capacité qu'a la personne de comprendre ses propres modes de pensée, responsables des succès comme des échecs pour en prendre conscience et les formaliser pour arriver à l'élaboration de stratégies (savoir ce que l'on a fait pour résoudre la tâche) puis au transfert, à la généralisation pour la réutilisation. La réflexion, ainsi portée, aide la

Deuxième partie.

personne à comprendre comment elle fonctionne, à cerner ce qu'elle peut encore améliorer. C'est là un aspect et une démarche très importants de métacognition.

L'insight est le moment où la personne comprend ses propres modes de pensée, confrontée à une tâche, elle se prend pour objet d'étude : quels modes de fonctionnement intellectuel, quelles procédures réactivées, quels processus utilisés pour résoudre cette tâche, c'est tout un travail sur le COMMENT et non plus sur le pourquoi : réussites, échecs, analyses des apprentissages, démarches mises en oeuvre...

L'insight est ce moment où la personne se comprend pour aller plus loin :

"la compréhension de soi... exploration dynamique d'un consultant qui cherche à comprendre et à expliquer ce qui lui arrive... une conscience de soi et une compréhension de soi spécifiques, dynamiques présentent des qualités d'appropriation et de proximité affectives conduisant aux désirs de changer et de passer à l'action"⁽¹³⁾.

L'insight peut être ce déclencheur qui lance la personne vers d'autres champs : savoir qu'elle peut, savoir qu'elle veut... Déclencheur, l'insight l'est aussi en ce sens que c'est le moment où la personne sait enfin qu'elle sait, il en est de même pour le pédagogue

13. LÉCONTE C. "L'orientation à la recherche de son identité", in L'entretien d'orientation, Bull. de l'ACOE, N° spécial E.A.P. p. 9

Deuxième partie.

d'ailleurs, car avant l'insight, le pédagogue peut juste espérer que ce qu'il a dit a été compris.

Aussi est-ce ambitieux que de vouloir faire arriver à l'insight, car, de plus, il ne se fait pas tout seul, il ne se déclenche pas spontanément ; le travail du pédagogue consiste à faire éviter à la personne les stratégies de fuite, d'évitement qui pourraient être mise en place pour ne pas avoir à parvenir à l'insight.

▲ Le cinquième sous-but cherche à produire une motivation intrinsèque au travail en proposant des tâches attrayantes, non répétitives, capables de déclencher l'intérêt, c'est le défi ou le challenge. Les nouvelles tâches demandent toujours un investissement plus important que les précédentes, *le sujet est tenu, ainsi, en état de vigilance dynamique* permettant la réalisation de tâches qui sont toujours plus complexes en fin d'instrument. Par une telle démarche, le sujet vit avec un sentiment de compétence qu'il obtient grâce au succès acquis à un niveau qui est souvent tout aussi difficile pour le médiateur que pour lui, le médiateur n'a pas les réponses aux tâches, et bien souvent, devant une difficulté rencontrée, il doit rechercher et appliquer les bonnes stratégies pour résoudre la tâche.

Une motivation intrinsèque est liée directement à la tâche, par contre une motivation extrinsèque pourrait être celle de gagner de l'argent en faisant telle tâche, motivation au demeurant respectable. La tâche intrinsèque

Deuxième partie.

est défi, réaliser une tâche complexe uniquement pour le plaisir qu'on trouve à l'exécuter.

▲ Le sixième sous-but vise à transformer le récepteur passif face à l'information en un générateur actif, sujet, créateur, source d'informations nouvelles : le sujet prend conscience de ses capacités à traiter des informations à partir des stimuli.

Le P.E.I. favorise l'emprise de l'individu sur la réalité en l'interprétant, en procédant à de nouvelles relations entre les éléments pour générer de nouvelles données qu'il transforme en informations nouvelles qu'il utilise ou communique. Le sujet se modifie lui-même par les informations dynamiques qu'il crée et qui agissent sur lui rétroactivement.

Le P.E.I., par ses buts et ses sous-buts, est l'outil à la disposition du médiateur pour s'engager systématiquement dans la médiation. En gardant en mémoire, la carte cognitive, les paramètres de la médiation, les fonctions cognitives et les opérations mentales, le médiateur peut mettre en oeuvre le P.E.I. comme un outil qui lui sera fort utile. Mais il importe de bien comprendre que l'outil n'est qu'un maillon de la chaîne théorique de la modifiabilité cognitive structurelle, sinon, l'outil risque d'être utilisé de façon bien mécaniste, en ne devenant qu'un outil de plus : là, réside

Deuxième partie.

un danger majeur pour les apports théoriques et pratiques, réflexifs et synthétiques de Reuven FEUERSTEIN : se laisser affadir dans une démarche restrictive centrée uniquement sur l'outil.

147 - La modification de l'environnement.

Troisième support de la théorie de la modifiabilité cognitive structurelle, la MODIFICATION DE L'ENVIRONNEMENT revêt un aspect important en dépassant le niveau individuel pour un niveau collectif. De plus, ce n'est pas un outil au sens habituel du terme, aussi, est-ce encore plus à mettre en pratique. Reuven FEUERSTEIN défend vigoureusement ce point en affirmant qu'il ne sert à rien de faire du P.E.I. avec quelqu'un si l'environnement ne devient pas lui-même modifiant. Que l'autre se modifie ne gêne guère l'environnement, mais que celui-ci soit obligé de se modifier parce que l'autre évolue est beaucoup plus gênant. Une telle démarche débouche sur une dimension sociale de la théorie de Reuven FEUERSTEIN, au delà de la dimension personnelle et individuelle. L'environnement doit se modifier pour prendre en compte les évolutions de l'autre, pour solliciter la mise en oeuvre des processus acquis par les personnes faisant du P.E.I., pour tolérer les éventuelles erreurs commises dans la mise en oeuvre des acquis, pour devenir stimulant en accompagnant, encourageant celui qui est engagé dans une démarche de modification.

Deuxième partie.

Le premier milieu modifiant est le pédagogue lui-même, c'est le premier milieu où se joue la possibilité de mise au jour de la M.C.S. de l'autre : les choses qu'il vient de comprendre, il veut les appliquer. Le pédagogue peut l'encourager : "tu peux essayer, on va t'aider", mais attention aux messages opposés, qui ne seront pas nécessairement dits, mais que l'autre percevra sous la forme d'un "encouragement" à rester dans le milieu où il se trouve.

Le milieu modifiant c'est la prise en compte des évolutions que l'on pouvait croire impossibles à cause de l'étiologie, et, soudain, la personne évolue plus vite que le milieu : "un enfant grandit, et l'on voudrait lui laisser son Babygro, arrivé à un certain moment, il craque" (ENT. 11).

Le milieu modifiant est le questionnement à propos des demandes qui lui ont été faites : comment une personne peut-elle vivre autonomie, responsabilité dans un milieu statique ? Les pédagogues sont confrontés à ce problème et les situations "énoncées" ne vont guère dans le sens souhaité pour l'épanouissement des individus.

Le milieu modifiant doit être porteur de modifiabilité, de sollicitation, de capacité à laisser s'exprimer, de possibilités d'exprimer ce que l'autre sait ; il doit aussi créer des situations les plus hétérogènes possible pour que chacun y trouve, dans des échanges avec les autres, les possibilités de confrontation.

Alors, le milieu est sans doute un milieu modifiant.

Deuxième partie.

Les trois temps de la modifiabilité cognitive structurelle apparaissent clairement :

► Le *L.P.A.D.* pour évaluer la potentialité des individus et manifester les points forts sur lesquels le médiateur peut s'appuyer et les points faibles qu'il serait bon d'améliorer.

► Le *P.E.I.*, outil élaboré pour travailler à la modification des structures des personnes pour les doter de processus de pensée et de raisonnement leur fournissant la possibilité de fonctionner au mieux dans toutes les situations nouvelles ou issues des anciennes.

► *L'environnement modifiant*, terrain de vie pour celui qui se modifie, zone de stimulation maximale qui encouragera les applications mettant en jeu les nouveaux acquis, terrain qui doit, lui-même, entrer "en modification" pour faciliter l'évolution positive de l'autre.

Deuxième partie.

Ces trois moments de travail constituent les outils didactiques de la théorie de Reuven FEUERSTEIN : ils ne sont pas tous également mis en oeuvre, pour diverses raisons, et c'est, en soit, bien regrettable, pour celui qui devrait pouvoir compter sur une application maximale.

Que ce soit voilà quelques années déjà, que ce soit plus récemment, des agents de l'A.F.P.A. ont eu recours à une instrumentation, ils ont essayé de s'approprier des outils finalisés pour travailler avec leurs stagiaires ; ceux qui se sont formés au P.E.I. sont bien dans cette même ligne dynamique, ils cherchent à acquérir un outil pour pouvoir former par la mise en oeuvre de cet outil. Les finalités qu'ils se fixent avec cet outil sont la manifestation de ces possibilités de travail qu'ils se donnent, c'est ce que nous allons voir dans le chapitre II.

Partie 2

Chapitre 1



Chapitre 2

Chapitre 3

Chapitre 4

*Chapitre II - Des finalités redéfinies par le praticien
grâce à la pratique de l'outil.*

Chapitre II -

Des finalités redéfinies par le praticien grâce à la pratique de l'outil.

"Latentes ou patentes, les finalités constituent le paramètre décisif de l'éducation. Le règlement des problèmes particuliers et l'orientation même de la recherche leur sont subordonnés. A la base de toute pratique agit nécessairement la double représentation d'un type d'homme et d'un type de société qui s'articulent réciproquement l'un l'autre et dont la mise en relation donne sens et fonction aux instances appropriées, auxquelles revient la responsabilité de multiplier le premier et d'établir la deuxième, c'est-à-dire, en définitive, d'assurer leur interdépendance".

Guy AVANZINI.

Pédagogie du 20ème siècle. Privat. Toulouse. 1975. p. 355.

21 - La formation du stagiaire dans le champ professionnel.

22 - La formation du stagiaire sur le plan personnel.

23 - Des finalités projectives et prospectives pour l'A.F.P.A.

24 - La formation du praticien au travers des finalités qu'il se donne.

Deuxième partie.

Ils sont allés se former car ils ne trouvaient pas de réponses à leurs préoccupations ; avec le P.E.I., ils se fixent des finalités en rapport avec les exigences nouvelles des entreprises et de la société.

Deuxième partie.

POUR L'ENTREPRISE, les formations professionnelles sont un temps intermédiaire à ne pas gâcher, car elle sait que l'on ne passe comme cela d'un état à un autre état : un actif a besoin d'une période transitoire. Si avant l'entreprise recherchait des salariés qu'elle validait sur le savoir, elle demande, maintenant, des personnels qu'elle puisse valider sur le savoir et sur l'être. La formation n'est pas forcément ce temps où l'on se précipite sur un savoir technique à qui l'évolution ne donne même pas la possibilité de s'exprimer, mais bien plus celui où l'apprentissage des modes de fonctionnement et de raisonnement facilitera l'adaptativité postérieure : connaissance des langages qui seront, demain, le moyen de comprendre de nouvelles données, d'anticiper les mutations technologiques à venir. Cette finalité les moniteurs la ressentent très bien, mais ne savent pas toujours comment y répondre : or, dans la théorie du P.E.I., la *transcendance, paramètre de la médiation, aide à réaliser cette délicate finalité.*

Comme le devenir de l'entreprise se joue sur les hommes, elle les veut forts, possédant cette culture industrielle (les mots, les relations, les lois, les contraintes, les devoirs), cet indispensable "plus" que les pédagogues espèrent bien développer pour réaliser ce compromis subtil entre le renforcement de la compétitivité par "une formation très pointue au service de la production et un

Deuxième partie.

travail auprès de ceux qui ne rentreront jamais dans le système sans un sérieux coup de main" (ENT. 15) ; les pédagogues sont sensibles au décalage entre les besoins exprimés et les possibilités des hommes, l'intérêt de l'entreprise passe vraisemblablement par tout un travail de type éducatif.

Sous un angle quelque peu différent, la *SOCIÉTÉ* retrouve le problème de l'entreprise : sortir de cette société à deux vitesses ; la formation des hommes, au premier niveau de qualification, peut être un moyen pour cela. Plusieurs pédagogues pensent pouvoir travailler sur ce sujet du fait qu'un "projet de société ne sera mis en oeuvre que par des artisans indépendants car ils ont une cohérence au niveau du tissu social que ne pourra jamais trouver une grande commande" (ENT. 12). Ce qui manque aux pédagogues est un projet d'homme : ils ne trouvent pas, dans ce qui leur est proposé, les éléments support d'un travail avec de futurs salariés : aussi, se sont-ils construits leur projet : projet d'honnête homme, capable de se déplacer dans cette société, de "fonctionner pleinement avec ce qu'ils sont, avec plus de résultats que ceux qui s'y déplacent avec des béquilles, on court toujours moins vite avec des béquilles" (ENT. 7), capable, enfin, de vivre dans une société où il aura compris qu'il n'a pas que des droits mais aussi des devoirs : "tu retrouves actif-passif : passif, j'ai des droits, actif, j'ai des devoirs" (ENT. 5). Si un tel type de travail était conduit par les moniteurs, la société y trouverait bien des avantages.

Deuxième partie.

A partir de ces exigences bien connues, ils établissent des projets pour remobiliser leurs énergies en direction des stagiaires dans les champs professionnels, personnels, des finalités pour l'A.F.P.A., pour eux-mêmes, également.

21 - La formation du stagiaire, dans le champ professionnel.

Quand les moniteurs et les psychologues du travail sont revenus de formation, ils avaient des finalités de travail avec cet outil P.E.I., tout d'abord pour les stagiaires, dans trois secteurs du champ professionnel : le technique, la qualification et l'insertion professionnelle.

211 - Des finalités pour le TECHNIQUE.

Les motivations, les finalités énoncées pour les stagiaires sont un peu faussées : "on est bien obligé d'énoncer des finalités techniques pour les stagiaires, sinon on ne nous laisserait pas partir nous former" (ENT.38). C'est là une ambiguïté bien connue : pour faire, il importe d'énoncer du crédible.

Pour transmettre le technique.

La toute première finalité est donc l'acquisition de techniques : elles sont la partie visible d'un iceberg, il est possible de travailler à maîtriser des dispositions à..., des capacités pour..., acquérir, par étapes, des compétences techniques.

Travailler sur l'invisible est un souci constant pour qu'au delà de ce technique, l'apprenant soit dynamique et auto-plastique, l'aide, ainsi apportée, facilite la maîtrise de la technicité pour l'acquisition d'un savoir, sinon celui-ci a de fortes chances d'être déversé d'une façon tout à fait exogène pour (sur ?) le stagiaire.

C'est, d'abord, la maîtrise des connaissances de base, mais, comme les stagiaires sont, sur ce sujet, en situation d'échec, il ne sert à rien de vouloir leur faire ré-apprendre ce qu'ils n'ont pas appris voilà quelques mois ou quelques années : pourquoi apprendraient-ils maintenant ? Les pédagogues souhaitent donc développer d'autres capacités, qui, elles, ne sont pas en échec puisque partiellement nouvelles : maniement des opérations formelles, communication écrite ou orale, maîtrise des relations inter-personnelles, résolution de problèmes, capacités à prévoir, à prendre des décisions ; ils espèrent bien, ainsi, préparer le terrain à des acquisitions postérieures plus aisées. Ce sont là les pré-requis indispensables à l'apprentissage.

Deuxième partie.

Les finalités des entreprises ne sont pas oubliées : savoir faire des relations entre des faits, des moments de travail, des temps de production. Ces capacités à tisser, à organiser des relations dans l'entreprise sont gage de la réussite de celle-ci dès demain. L'acquisition de savoir-faire passe aussi par la connaissance des méthodes : gérer son temps, décider de l'organisation de son travail, cela demande, entre autre chose, de savoir exécuter une consigne : "une consigne, tu la leur donnes, ils lisent le premier paragraphe et ils se lancent" (Entretien avec un professeur de niveau III, technicien en électronique).

Mais, attention, ces techniques à acquérir ne doivent pas être confondues avec des réductions mesquines d'apprentissage du dessin ou du français : ce ne sont pas là des finalités du P.E.I., mais des détournements... parfois politiques. Bien plus que cela, les enseignants souhaitent donner aux stagiaires des principes de cohérence pour qu'ils puissent se retrouver au milieu des diverses séquences de formation, celles-ci devenant de plus en plus courtes et de plus en plus denses.

Deuxième partie.

Le technique passe-t-il mieux ?

Les pédagogues se sont bien fixé cette finalité de faciliter l'apprentissage du technique, cette question est capitale :

"il nous paraît primordial qu'il existe un lien entre apprentissage des modes de raisonnement et application en vraie grandeur de ces modes de raisonnement aux situations quotidiennes de travail"⁽¹⁴⁾.

Ceci pose le problème de l'évaluation, du pourquoi de celle-ci : est-elle possible ? Qu'en sait-on déjà ? "Actuellement, on ne peut identifier les éléments de transferts faute de moyens d'évaluation précis" (ENT.29). Une étude, incluant des dimensions pédagogiques et individuelles, serait à conduire, souhaite-t-on vraiment la mettre en oeuvre, ou ne souhaite-t-on pas plutôt rester dans le flou? "on ne sait pas" (ENT. 33 et bien d'autres).

L'évaluation est encore rendue plus difficile par le retour prégnant du technique qui reprend moniteur et stagiaire : dès que l'examen final de stage se profile à l'horizon, plus rien ne compte et, vu le système de validation en cours, une autre réaction serait anormale de la part des stagiaires qui jouent leur devenir professionnel. Il arrive aussi de constater que les stagiaires travaillent moins bien et moins vite mais qu'en conclure ? "en fait, ils s'appliquent et, pendant un temps, ils produisent moins"

14. DELPIROU P. DUFA. Paris V. Juin 1989

Deuxième partie.

(ENT.3). Cette régression pourrait être un temps intermédiaire, mais ce n'est là qu'une hypothèse que le temps n'a pas permis de vérifier. Les enseignants se retrouvent aussi pour déclarer que l'absence de manifestations ne peut pas être prise comme signe négatif, car, si le technique semble ne pas passer, beaucoup d'autres choses se produisent, "des modifications au sens large, que le moniteur signale comme différent par rapport aux sections d'avant" (ENT.16). Tous croient et espèrent qu'un tel travail produit des effets par ricochet : "comment quelqu'un qui est mieux dans sa tête, dans sa vie, peut-il ne pas mieux apprendre s'il doit apprendre" (ENT.5). Ils s'inscrivent là dans les hypothèses qui sous-tendent les espoirs de beaucoup de pédagogues du terrain à défaut de convaincre les chercheurs et les décideurs.

La transmission du technique questionne en premier le moniteur : l'outil étant au service du pédagogue, les résultats obtenus passent bien par la mise en oeuvre qu'en fait l'enseignant : et nous revenons à l'évaluation : "avec le P.E.L, la seule question à poser, c'est dis-moi qui fait le P.E.L, après ça, je sais, mais c'est une question qu'aucune grosse association ou qu'aucun chercheur ne peut accepter de poser, des chercheurs devraient plancher là-dessus" (ENT.35). L'outil n'est pas mauvais, il n'est pas fondamentalement bon non plus, il est ce qu'il souhaite faire, à lui de savoir pour qui, etc..., et le pédagogue fait avec. Il est certain que plusieurs moniteurs font très bien passer le technique : "moi, j'anticipe, quand je sais, et je le sais, c'est toujours au même endroit,

Deuxième partie.

qu'une difficulté arrive, je la prépare avec des exercices que j'anime de façon à amener les mots, les raisonnements qui seront mis en jeu, et, encore la dernière fois, ça s'est bien passé" (ENT. 39). Le rôle du pédagogue pour le passage du technique est tellement important qu'il prime tout autre effet vraiment secondaire : "tu vois, même pour l'impulsivité, c'est pas vrai que ça régule, ça régule parce que moi pédagogue, je prends des dispositions dans mon animation pour que ça régule, c'est ça mon boulot" (ENT. 7).

Le technique passe-t-il finalement mieux ? Sans doute, il a de plus grandes chances de bien passer, à condition que le pédagogue fasse un travail de préparation d'animation à partir de pages de P.E.I., "mais nos détracteurs diront que c'est parce que le pédagogue a mieux préparé sa leçon" (ENT. 12). Jamais, au moins, ceci pourra être affirmé, "et puis, il faut peut-être mieux ne pas le savoir..." (ENT. 9).

212 - Des finalités pour atteindre la qualification.

Tout comme pour les finalités techniques, énoncer des finalités de qualification est un paravent pour un travail en amont de ces acquisitions : bien sûr, ils viennent chercher une qualification, mais pour l'acquérir, posséder des stratégies n'est pas une mauvaise chose, savoir changer de niveau dans ces modes de

Deuxième partie.

travail est nécessité par les évolutions du monde du travail, cela avant la qualification.

"Ils viennent chercher une performance dans leur métier" (ENT.42). Les pédagogues de l'A.F.P.A. sont attachés fortement à cette finalité, définition même du pourquoi de leur travail à l'A.F.P.A.. *Atteindre cette compétence*, demandée par les professions, exige de transformer quelques capacités en compétences en travaillant avec eux des points précis de leurs connaissances pour les actualiser, par exemple. Peut-être seront-ils aidés pour changer de niveau de qualification professionnelle. En plus des simples connaissances, transmettre des compétences demande d'aller au delà de l'habituelle transmission du savoir pour apporter des données méthodologiques et vérifier, par leurs exercices, leur bonne intégration, ce peut être l'élucidation d'une méthode travail personnel. Mais cette étape est une situation charnière : ils viennent chercher une qualification et la réponse parle méthode de travail, vieux débat entre une réponse immédiate ou différée, y-a-t-il réponse à ce genre de questions ?

Pourtant, ils doivent bien comprendre et "savoir faire le lien entre les savoirs de la formation et le raisonnement" (ENT.42). Il n'y pas de savoir possible sans attention soutenue de leur part, le sens de l'analyse, de l'observation, "c'est toute la méthodologie de l'apprentissage, alors que souvent -c'est comme cela que j'ai appris- on dit : apprends, tu n'as pas besoin de savoir comment ça marche..." (ENT.42). Avoir une stratégie de compréhension ne

Deuxième partie.

suffit pas, dans les évolutions actuelles, les qualifications sont en relation, rien n'est isolé dans une production, les postes de travail sont inter-dépendants, aussi savoir comment son propre travail est intégré est une nécessité personnelle mais aussi technique : la qualité du travail fourni se répercute sur tout le reste de la production. Les stratégies de compréhension aussi bien pour la production technique que pour la maîtrise des savoirs ne peuvent rester ignorées des personnes engagées en Formation Professionnelle.

Les nouvelles qualifications demandent un changement de niveau : *travailler la représentation mentale de la tâche à exécuter* existait déjà chez les bâtisseurs de cathédrales ils savaient passer de l'invisible au visible ou réciproquement et, après des années où cela semblait moins exigé, il y a un retour en force de cette nécessité, passer d'un niveau concret à un niveau abstrait ; si ce changement n'est pas aisé à faire réaliser, il permet d'acquérir cette souplesse mentale qui facilite les changements de repères : le salarié ne peut plus fonctionner sur un seul mode, outre le fait de travailler en abstraction, il doit être capable d'anticiper son travail en créant des ordres que sa machine exécutera. Si la pensée n'était "presque" pas requise pour le salarié à la chaîne, il n'en est plus de même maintenant : le niveau a bien changé : créer des processus nécessite de bien maîtriser les procédures acquises antérieurement et de

Deuxième partie.

les re-dynamiser au moment opportun, mettant en jeu la plasticité personnelle.

Alors peut-être, la personne acquerra une qualification professionnelle.

213 - Des finalités pour l'insertion professionnelle.

Trouver du travail demeure l'objectif de toute personne en formation, même si parfois, la peur est présente au dernier moment :

"ils parviennent à s'adapter aux nouveaux postes de travail. Nous devons seulement faire en sorte qu'ils n'aient pas peur de franchir le pas"⁽¹⁵⁾.

Pour éviter cet ultime écueil, les préparer à l'insertion est nécessaire.

La mobilité est une donnée que tout salarié se doit d'avoir en tête : la carrière entière dans le même établissement n'a plus beaucoup de chances de se réaliser ; aussi, se préparer au changement en sachant exploiter les informations disponibles immédiatement ou

15. ROSTANG M. "Le mode Campus", *Le Monde* du 17 X 1990

Deuxième partie.

les rechercher pour les exploiter peut aider à une meilleure évolution de carrière. S'appropriier une méthodologie pour comprendre les métiers plus exigeants, connaître ses potentiels pour les développer et les utiliser à bon escient sont des forces qui seront utiles tout au long de la vie professionnelle.

Les formateurs doivent préparer les futurs salariés à une certaine autonomie, les décisions ne se prennent-elles pas sur le lieu même du travail ? Bénéficiant d'une certaine liberté, le salarié doit savoir évaluer ce qu'il exécute : les pédagogues estiment que le P.E.I. est un excellent moyen de fournir les éléments de réponse à ces demandes diverses mais complémentaires. La finalité professionnelle se joue au moment de cette étape entre deux états au cours de laquelle la personne va acquérir une qualification professionnelle que le pédagogue se devra de transformer en compétence professionnelle (passage à un état autre).

Deuxième partie.

22 - *La formation du stagiaire sur le plan personnel.*

La formation "technique" ne suffit plus, travailler à la formation de la personne, de l'Être, demande des démarches appropriés pour oeuvrer dans le champ personnel.

221 - *Des finalités en direction du stagiaire.*

Tout un ensemble de finalités à la disposition du pédagogue sont destinées au stagiaire.

Le P.E.I. peut être *mis en oeuvre sous forme de provocation* : provoquer les "moins bons" pour qu'ils produisent de bons résultats, provoquer les autres pour qu'ils comprennent qu'il y a encore du travail à faire pour fonctionner à un niveau supérieur. Utilisé de cette façon, le P.E.I. peut aider à travailler sur les potentialités de la personne au travers d'objectifs intermédiaires que l'outil permet de créer en évitant au pédagogue un travail dans l'inconnu. Les potentialités sont à rechercher aussi bien dans le domaine professionnel que personnel, en une approche holistique, la finalité étant d'arriver, tout d'abord, au déblocage d'une situation. Si la personne prend conscience de ce qu'il lui est possible de faire, elle peut se responsabiliser plus facilement et contribuer activement à la levée des zones bloquantes en

Deuxième partie.

trouvant des règles, des lois qu'elle peut utiliser pour elle-même lors du travail réalisé.

La finalité première est de "débloquer des mécanismes et l'on n'a pas les moyens" (ENT. 12), pour leur donner, ensuite, l'envie d'aller plus loin. Pour reprendre l'image de la boule de neige, le premier temps est de trouver l'endroit où elle est arrêtée, puis le comment elle s'est arrêtée, avant de lui redonner "de la vitesse, et plus que cela, la possibilité de changer de direction, c'est extrêmement important avec des niveau de qualification basse" (ENT. 47). "Il faut sortir les gens de là où ils sont, de là où ils se tiennent bloqués" (ENT. 40).

"S'ils sont dans de telles situations, c'est qu'ils se sentent en échec" (ENT. 27). Or, s'ils sont en formation, ils ont bien quelque part l'envie de repousser les limites de leur échec, d'aller au-delà pour se battre et "repartir encore une fois avec un espoir" (ENT. 12). Le travail du pédagogue peut être d'attaquer "l'échec instauré" (ENT. 17), avec, tout autour, des aménagements personnels défensifs, caractériels ou cognitifs, en confrontant la personne à une tâche simple, mais peut-être complexe qui restaure l'image de soi, qui donne les mots pour penser ; ceci facilitera un décentrage qui déplacera la personne : elle n'est plus dans une situation d'échec potentiel puisque sur un terrain complètement différent, ainsi, vouloir travailler du technique avec des individus en situations de refus ne

Deuxième partie.

peut que les renforcer dans leur attitude, changer de champ permet de pouvoir élever le niveau, et "elles comprennent qu'elles peuvent le faire, qu'elles peuvent se dépasser à partir d'exercices simples" (ENT. 26).

Sans doute, ne faut-il pas refuser l'affectif, mais bien au contraire, "le reprendre en compte comme un élément de la formation" (ENT. 26). L'affectif peut aider :

"on ne peut d'ailleurs mépriser l'émotion comme instrument de connaissance... L'émotion est un instrument de transmission de la connaissance qui en vaut d'autres, mais il ne faut pas qu'il écrase les autres".⁽¹⁶⁾

De même, cet outil qui peut paraître enfantin, est un temps de travail qui permet de jouer "de rejouer pour ceux qui n'ont pas eu l'occasion de jouer quand ils étaient petits ; ça peut aussi faciliter la re-médiation, à un tout autre niveau, de jouer avec des choses qui sont faciles, et si ça facilitait le déblocage, faudrait-il refuser parce que c'est enfantin ?" (ENT. 36).

Toutes ces finalités sont intéressantes dans la mesure où elles facilitent un redémarrage que, d'habitude, n'est pas tellement négocié de façon satisfaisante, c'est là une chance à ne pas manquer.

16. BOISSONAT J. Les défis de la formation. E.S.F. Paris. 1990. p. 44

Deuxième partie.

222 - Des axes de travail à proposer au stagiaire.

Les représentations des stagiaires sont celles d'êtres qui ne semblent jamais assez structurés et de moins en moins bien structurés : les pédagogues de l'A.F.P.A. ont donc choisi de vouloir apporter une aide à la structuration des stagiaires.

Le Développement personnel.

Ainsi, l'individualisation qui tend à se développer rapidement actuellement demande, de la part des formés, une structuration personnelle forte : savoir trouver les informations, les gérer, les organiser à partir, par exemple, de banques de données, savoir s'ouvrir à un système relationnel alors que l'habitude de travailler seul amène plutôt le contraire, être capable de confronter son point de vue, ses convictions à ceux des autres, sans hargne et sans soumission, requièrent une structuration forte.

Face à cette demande, nous trouvons des individus dont les savoirs, acquis au cours de formation, ne sont que peu structurés : leurs connaissances sont en miettes, n'ont pas été exploitées et coordonnées en ensembles mobilisables efficacement, surtout que les sollicitations

Deuxième partie.

sont nombreuses, venant de multiples sources. Le P.E.I. apparaît aux pédagogues comme un moyen d'amorcer un travail : pour ces différentes exigences de structuration, un cahier comme "perception analytique" peut fort bien faciliter la prise de conscience des parties, du tout, des ensembles nouveaux que l'on peut reconstituer, en général tout cahier qui permet d'élaborer des relations sert à structurer les modes de pensée et renforce la maîtrise qu'exerce le sujet sur ses raisonnements.

Une finalité à atteindre, souvent nommée, est l'autonomie. Elle est réclamée, au risque de ne pouvoir être mise en oeuvre, comme indispensable pour le stagiaire. "Il pourra s'assumer et faire ses choix" (ENT.44). Il est espéré qu'il prendra l'habitude d'apprendre seul, par esprit de recherche, de curiosité, pour prendre en compte son propre apprentissage "son apprentissage doit cesser d'être, pour lui, totalement exogène, être autonome, c'est arriver à une situation endogène" (ENT.11). L'autonomie est bien, dans ce cas-là, source d'évolution personnelle. Parvenir à une autonomie facilite les prises de décision, les choix à faire, ce sont de "bonnes décisions" (ENT.2), amenées par une méthode de réflexion.

L'autonomie est à développer pour "que ces gens puissent sortir de l'assistanat dans lequel ils sont" (ENT.42) et les amener à une autre réflexion que "je produis, je consomme, je jouis" (ENT.36). Ce sera, pour eux, la possibilité de se poser des questions, de se prendre en charge, pour retrouver une dimension à

Deuxième partie.

leur esprit : "une certaine dimension spirituelle, dans sa qualité de racine de l'Être n'est pas interdite pour ces gens-là" (ENT. 22). L'autonomie est le chemin de l'adultité, capacité d'un être de se confronter à des situations qu'il n'assumait pas auparavant ou de façon non pertinente, d'acquérir un savoir-être en continuel développement pour s'affirmer de plus en plus.

L'image personnelle des stagiaires demande à être améliorée. Que ce soit l'enfant qui réussit pour la première fois, ou l'athlète qui vient de battre un record, le sourire et l'expression extériorisés manifestent l'intense émotion qui envahit l'être. Il en est, d'une certaine façon, un peu de même pour les adultes qui, à l'occasion de travail sur des pages de P.E.I., viennent de trouver la solution alors qu'ils se croyaient incapables. Certains parlent de revalorisation de l'image narcissique de soi-même à propos de résultat obtenu par le P.E.I. "c'est vrai et normal qu'un stagiaire qui vient de remonter un moteur diesel, au moment où il met le contact, et que ça tourne, il est fier, pourquoi cette revalorisation narcissique, comme ils disent, serait mauvaise ? Je crois que c'est un bon levier pour moi"(ENT. 42). Les pédagogues cherchent à créer chez leurs stagiaires une image d'eux-mêmes forte, pour qu'ils puissent jouer en sujet leur propre rôle : "ils ont besoin de pouvoir se positionner, même sans esprit de compétition au sein d'une société qui le demande plus, peut-être, qu'elle ne le souhaite" (ENT. 15). Cette "revalorisation narcissique" de l'image de soi modifie

Deuxième partie.

les comportements dans la mesure même où elle amène une distanciation dans le passage à l'acte par le dialogue rétabli avec soi-même, avec les parents, avec les autres sur un champ qui n'est plus purement affectif. L'estime de soi comme développement d'un juste narcissisme donne la possibilité à celui qui, jusque là, n'a rien appris, de se trouver un pouvoir sur..., d'avoir des moyens de maîtrise, de se sentir intelligent, compétent sur un domaine, lui qui n'avait à gérer que ce qui lui était dit de son échec.

Le vocabulaire transmis au cours des séquences de P.E.I. donne les mots pour le dire, et, en même temps, le pouvoir de savoir parler : celui qui sait parler possède un certain avantage sur celui qui ne sait pas. Martin HEIDEGGER aurait dit qu'aucune chose n'est là où le mot, c'est à dire le nom fait défaut. Or, l'importance de la parole grandit dans le monde professionnel où il faut sans cesse communiquer avec d'autres à propos de son travail. Ces échanges ouvrent des champs nouveaux de rencontre et de reconnaissance : l'autre, dans ce qu'il dit, oblige à écouter, à devenir réceptif en combattant la passivité de celui qui n'échange pas ; et, réciproquement, l'écoute, par un autre, de sa propre parole en démontre l'intérêt : ce qui est dit intéresse quelqu'un.

Deuxième partie.

La *socialisation* se fait par l'apprentissage d'un métier. S'il est, certes, à finalité personnelle, il génère une série de relations environnant celui qui l'exerce, ceci interpelle et la culture du praticien, et la possibilité de décentration à travers l'exercice du métier. Car au moment où la formation s'individualise, faire comprendre qu'un travail n'est plus que très rarement exécuté en solitaire permet de parler, non seulement de cette socialisation du travail, mais aussi de ce qui l'environne : ils sont des hommes de communication, de contact, de relation et, qu'ils le veulent ou non, ils sont amenés à écouter les points de vue des autres, à les confronter aux leurs, il leur faut se décentrer, s'ils veulent travailler dans des conditions satisfaisantes pour eux-mêmes, et pour les autres.

La socialisation comme finalité, c'est amener un ensemble de réflexions qui ne sont habituellement pas abordées de façon systématique et que les pédagogues de l'A.F.P.A. souhaitent traiter, en mettant en oeuvre le P.E.I..

La culture, que l'on dit tant manquer, est l'épine dorsale de toute formation. Aussi, importe-t-il de lutter contre cet état de faits en proposant justement au travers d'outils d'éducabilité des éléments constitutifs de cette culture. En évoquant précédemment le vocabulaire,

Deuxième partie.

"ce ne sont pas que les mots qui sont importants, mais leur articulation, la syntaxe, les constructions, et encore les petits mots : et, ou, alors, ils ont besoin de les savoir tout autant que l'accord du participe passé" (ENT. 38).

Deux autres points culturels à faire acquérir sont *le temps et l'espace* : les stagiaires ignorent des notions de distance, et donc d'espace, pour eux, la distance Paris-Lyon ne représente rien, l'importance de la cote, en mécanique générale, ne les soucie guère si un regard tout particulier n'est pas porté sur ce sujet. Quant au temps, c'est l'un des sujets type transformé en notion de retard : "réussir à les faire arriver à l'heure, pas pour moi, mais pour eux et pour les copains d'atelier, c'est un combat de plusieurs semaines, voire de tout le stage" (stage de 10 semaines) (ENT. 46). Il n'est pas simple de leur faire comprendre que le temps diffère selon les lieux : celui du stage où l'on peut se tromper, et celui de l'entreprise où, quand l'acte est posé, il est souvent irrémédiable. Cette finalité, bien travaillée avec des instruments P.E.I., leur ouvre de sérieuses possibilités d'adaptation pour plus tard. Ils ont moins de difficultés pour demeurer dans une entreprise, par exemple.

Le développement cognitif.

Les praticiens se fixent la métacognition comme finalité, sans être assurés qu'il s'agisse bien de celle-ci.

Les moniteurs tout comme les psychologues du travail ont des difficultés pour énoncer officiellement cette finalité : sur tout les interviewés, deux seulement énoncent cette intention, c'est bien peu si l'on songe que la métacognition est la base du célèbre "apprendre à apprendre". Pourtant, là encore, la prudence est de rigueur : "mais il faut que l'on soit crédible vis à vis de l'A.F.P.A., alors on biaise..." (ENT.11). Aussi, la métacognition est définie par une série d'approches, amorce d'une définition de la métacognition : les finalités qu'énoncent pour les stagiaires les pédagogues sont des déclinaisons camouflées de leurs projets d'atteindre la métacognition.

Développer le plan cognitif permet d'arriver à une souplesse de raisonnement qui doit être égal à la maîtrise de l'écriture ou de la lecture : le faire, sans trop y réfléchir, en augmentant la capacité à analyser rapidement, car "dans la société, il faut réagir de plus en plus vite" (ENT. 3), tant à cause des machines que des coûts de production. La souplesse acquise permet d'organiser "des modalités d'accueil avant de faire des apports techniques : le savoir ne passera que si les ponts sont prêts..." (ENT. 3). Confronter sa manière de raisonner, conforter sa manière de raisonner à celle des autres

Deuxième partie.

favorise décentration et socialisation, tout en faisant comprendre au stagiaire qu'il n'est pas sot, qu'il sait observer, parler de cela avec les autres, etc...

Prendre l'habitude de travailler sur l'abstrait et non plus uniquement sur le concret, comme dans beaucoup de formations techniques, entraîne la représentation : ainsi, le travail sur l'impulsivité, si souvent citée comme maîtrisée, ne l'est pas par miracle, mais uniquement si la personne est capable de s'organiser consciemment pour limiter son impulsivité : je freine, je planifie, j'organise ; alors, sachant comment elle est impulsive, s'en étant fait une représentation, elle peut la maîtriser.

La définition d'étroitesse du champ mental est anxiogène pour beaucoup. Le projet des pédagogues est d'arriver à créer le besoin d'un mode de fonctionnement où la stratégie du professeur n'est pas la seule retenue, chacun pouvant avoir la sienne en affirmant ses intentions, ses stratégies dans un champ et dans d'autres ; la confiance en ses responsabilités peut aussi éveiller des capacités latentes en provenance de domaines jusque là inconsciemment ignorés, ce qui peut amener un élargissement de la culture, un élargissement du champ.

Arriver à faire prendre conscience à la personne qu'elle est modifiable, et qu'elle se modifie est une finalité audacieuse. L'individu doit prendre conscience qu'il est

Deuxième partie.

modifiable : dans un état donné, à un moment donné, comment doit-il s'y prendre pour se rapprocher d'un autre état final par une série de modifications qu'il doit comprendre et réaliser : c'est un objectif d'auto-plasticité.

Une présentation de la finalité de métacognition intéressante semble être la suivante : "on fait le vide de ce que l'on sait et l'on questionne : comment ai-je appris? Le deuxième temps sera de voir comment je peux réutiliser cela ailleurs" (ENT. 28).

Les pédagogues énoncent des finalités de projet : pour que chaque homme trouve des repères dans une société d'opinions pour vivre en communication avec les autres, attaché à ses convictions, en respectant celles des autres, pour qu'un individu s'assume en gardant et renforçant la cohérence de sa personnalité et le sens de la responsabilité sociale par une participation active aux différentes dimensions de la culture, pour qu'ils acquièrent ce

"haut niveau de culture intellectuelle pour tous (qui) est indispensable... pour éviter l'évolution vers une société duale".¹⁷

Ceci ne remet absolument pas en cause la finalité technique qui fait les stagiaires présents, mais les pédagogues souhaitent compléter celle-ci par tous ces apports qu'ils ne mettaient pas en oeuvre auparavant. Les

17. LEBRAND L. Les politiques de l'éducation. Que sais-je ? PUF. 1988, p.120.

Deuxième partie.

pédagogues avaient, certes, des finalités pour les stagiaires, mais ceux-ci ne sont pas les seuls à bénéficier des retombées du P.E.I., les pédagogues poursuivent des finalités pour l'A.F.P.A., des finalités pédagogiques destinées au stagiaire, et enfin des finalités pour eux-mêmes pédagogues et psychologues du travail.

23 - Des finalités projectives et prospectives pour l'A.F.P.A..

Les moniteurs et les psychologues du travail voient aussi l'intérêt qu'aurait l'A.F.P.A. à travailler avec le P.E.I. : aussi se risquent-ils à émettre des finalités pour elle. "Trouver le moyen d'"élargir le champ mental de l'A.F.P.A., voilà un beau pari" (ENT. 19), c'est prendre en compte, au delà du technique, ces autres choses ignorées : sur ce sujet, l'A.F.P.A. doit bouger, tout comme les autres le font. Peut-elle longtemps rester dans ce noble isolement ? Nous avons vu combien les textes historiques ont proposé de réelles (r)évolutions ; des agents croient encore pouvoir faire bouger les choses de l'intérieur : avec de telles démarches, beaucoup essaient d'accueillir, par exemple, ces populations que l'on ne cesse de dire être accueillies, d'autres essaient de préparer les stagiaires à l'individualisation qui réclament une bonne structuration pour réussir correctement. D'autres finalités sont plus terre à terre : l'A.F.P.A. se doit d'annoncer, vis à vis de l'extérieur et des autres organismes de formation,

Deuxième partie.

la mise en oeuvre de ce type d'outils, quitte à les réduire à des finalités immédiates d'apprentissage, les pédagogues eux-mêmes rentrant dans ce jeu, comme nous l'avons vu, en proposant des finalités qui sont loin des buts du P.E.I. Mais ce qui apparaît n'est pas ce qui est attendu, les effets sont d'un niveau autre, difficile à comprendre car non intégré dans les habitudes d'évaluation, et l'A.F.P.A. se met en situation paradoxale : craindre ce qui apparaît en disant qu'elle met en oeuvre, cet outil. Il demeure que les pédagogues voient là le moyen de traiter le professionnel d'une façon plus efficace, d'aborder une formation, une éducation culturelle, allant jusqu'à aborder les problèmes spirituels, ces trois aspects étant abordés sous l'angle cognitif "ce qui devrait réjouir l'A.F.P.A., ce n'est pas dit dans un langage affectif" (ENT. 10).

Après les finalités pour l'A.F.P.A., pour le stagiaire, voyons les finalités que le pédagogue se propose pour lui-même.

Deuxième partie.

24 - La formation du praticien au travers des finalités qu'il se donne.

Les interviewés ont beaucoup parlé des finalités qu'ils se sont données pour eux-mêmes, ils les ont découvertes au fur et à mesure de la formation, en réfléchissant à leur propre démarche en pratiquant l'outil.

241 - Ils ont validé ce qu'ils faisaient avant.

Ils sont allés se former à la pratique d'un outil, ils ont découverts qu'ils se sont formés, en commençant par valider ce qu'ils essayaient de faire auparavant plus ou moins bien : "c'est bon de sentir se valider ce que l'on faisait au feeling" (ENT.38) et ils sont, alors, entrés dans le jeu : "c'est vrai que je me suis plus formé pour moi que pour les stagiaires" (ENT. 30). Cette formation les a marqués, ils vont jusqu'à se livrer à des comparaisons avec des formations antérieures qu'ils critiquent pour leur aspect "purement extérieur, je n'étais pas concerné, c'était le stagiaire" (ENT. 8). "Ici, par exemple, je me suis rendu compte combien j'étais bavard : je ne laisse pas de place à la parole de l'autre, ça, personne ne me l'avait jamais dit, là, je l'ai vite compris" (ENT. 7).

242 - Ils ont structuré savoir et expérience.

En réalisant les différents outils, ils ont travaillé à l'organisation de leurs structures, "condition sine qua non pour enseigner, comment est-ce que je pouvais enseigner l'auto-formation quand je vois le peu de structuration qui était le mien : ils devaient avoir du mal à suivre" (ENT. 7). Pour eux c'est l'occasion de devenir plus performants, pour, finalement, augmenter la qualité de leurs interventions : "je crois qu'il faut assez bien dominer ce qui se passe chez soi pour envisager de travailler avec un autre" (ENT. 9). Le besoin de se structurer a été la réponse au besoin de comprendre ce qui arrive avec ces populations dont il faut s'occuper.

243 - Ils se sont découverts par une remise en cause.

La finalité institutionnelle du pédagogue est bien de transmettre de la connaissance et voilà que certains ont trouvé qu'il y avait autre chose, même si cela se dit beaucoup depuis quelque temps. Ce qui est encore plus intéressant est leur analyse sur eux-mêmes : "je me suis découvert me regardant enseigner, et c'est laminant si on n'a rien de théorique pour le faire" (ENT. 38).

Deuxième partie.

Beaucoup de pédagogues disent avoir pu conduire une remise en ordre d'un tas de choses qu'ils avaient en vrac, en eux, des références, des repères "en moi, il y avait même des "repaires" où il ne fallait pas entrer à cause des dangers possibles et inconnus" (ENT.38), et ils ont compris la finalité de l'outil : il sert à organiser ce que le pédagogue amène : "un outil, tu fais avec ce que tu veux faire avec, lui, il ne fait rien" (ENT.16). En se formant, ils ont compris comment ils travaillent et, surtout, comment ils peuvent travailler mieux : beaucoup ont pris ce défi comme finalité, dans la nouvelle pratique qu'ils ont dû se définir au quotidien.

244 - ils se retrouvent dans un rôle nouveau.

C'est bien d'un rôle nouveau dont il faut parler à propos de leur pratique. Ils se sont rendus compte qu'ils ne sont plus exclus, "je suis dedans, je n'ai plus à avoir cette fausse humilité du c'est pas ma faute, j'ai pas eu le temps..." (ENT. 18). Le pédagogue a une nouvelle vision, sans doute plus humaniste, qui lui fait fournir le maximum après analyse du besoin du stagiaire, pour que celui-ci, placé au centre du dispositif formatif, travaille le mieux possible : le pédagogue trouve sa place à la périphérie avec une attitude active, il enseigne l'apprentissage de l'autre : "j'ai changé, je suis passé de l'apprentissage à l'enseignement" (ENT.38). Cette démarche modifie quelque peu le système

Deuxième partie.

de formation qui est, traditionnellement, et avec les bons résultats que l'on sait, centré sur la production du savoir. Les pédagogues mettent en oeuvre une logique d'exploitation : la production, qui n'est pas supprimée, prend une dimension de modification à long terme, tout ce qui est exécuté est analysé dans une finalité de ré-utilisation future dans de nouveaux contextes.

Tous ont découvert combien ce nouveau rôle est renversant : la formation n'est plus un entonnoir, dans le sens que nous proposaient LORENZ et POPPER :

"Le reste de la théorie c'est ce que j'appelle la théorie du seau. Notre tête est un seau. Le seau est percé de trous et par ces trous s'infiltré l'information qui vient du monde extérieur. C'est aussi la théorie fondamentale de la pédagogie. Et la théorie de l'entonnoir est ensuite celle de la méthode d'enseignement. Le récipient est équipé en outre d'un entonnoir à gaver les oies dans lequel on verse le savoir. C'est la règle de la théorie. Le fait que notre pédagogie consiste à submerger les enfants de réponses à des questions qu'ils n'ont pas posées alors qu'on n'écoute pas les questions qu'ils posent". (18)

Les praticiens de P.E.I. maintiennent que la formation est toujours un entonnoir, mais il est renversé, le pavillon est vers le bas et tout le travail du pédagogue

18 LORENZ K. et POPPER K. L'avenir est ouvert, Flammarion, Paris 1990, p. 63

Deuxième partie.

consiste à travailler les données fournies pour que le stagiaire les exploite sur une base la plus étendue possible, dans l'espace mais aussi dans le temps. Renversant aussi que d'enseigner à des adultes qui peuvent très bien avoir compris et qui ne produisent rien immédiatement pour des raisons qui leur sont personnelles et ignorées du pédagogue.

Toutes ces réflexions sur leurs finalités, les moniteurs et les psychologues du travail ont pu les mener car ils disent "avoir trouvé un outil d'analyse méthodologique de situation pour s'adapter, se modifier, plutôt qu'un outil d'enseignement d'apprentissage" : finalement, après s'être formé et avoir compris un certain nombre de choses, ils ont découvert le changement de point de vue qu'ils devaient adopter pour enseigner : la décentration du pédagogue n'est pas plus aisée à conduire que celle que l'on voudrait voir le stagiaire pratiquer.

Partie 2

Chapitre 1

Chapitre 2



Chapitre 3

Chapitre 4

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

Chapitre III -

La mise en oeuvre de l'outil au quotidien.

"Mais, on ne peut pas déduire a priori du simple fait qu'une technique donnée ne s'insère pas dans le cadre conceptuel d'une autre théorie qu'elle est fautive ou dépourvue d'utilité. Au début de ce livre, j'ai dit que je voulais exposer une théorie simple, mais d'application difficile. L'application pratique reste bien le problème crucial, qu'il faut aborder autrement que dans cette vieille plaisanterie : "jouer du piano, ça n'existe pas. J'ai essayé à plusieurs reprises et je n'y suis pas arrivé".

Paul WATZLAWICK.

Le langage du changement. Seuil coll.Points. Paris. 1980. p. 166

- 31 - La séquence de P.E.I.
- 32 - La mise en oeuvre questionne l'A.F.P.A.
- 33 - La mise en oeuvre questionne le pédagogue.
- 34 - La qualité de la formation suivie : les répercussions sur la mise en oeuvre.
- 35 - La mise en oeuvre questionne le pédagogue et le stagiaire.

Avoir de bonnes finalités, avoir le projet de travailler en les atteignant passe par la mise en oeuvre : la pratique n'est pas donnée aisément, il faut la réaliser, la créer. Comment la mise en oeuvre modifie-t-elle la pratique issue du paradigme éducatif classique, comment de nouvelles approches attirent-elles les praticiens au point de les amener à se former et à pratiquer ? Un certain nombre de questions se pose à l'A.F.P.A. : la politique de formation, de mise en oeuvre, les garanties fournies à ceux qui consacrent du temps de préparation et d'animation, le soutien apporté à ceux qui pratiquent le P.E.I., la réflexion portée sur la présentation même du P.E.I. ? Sur toutes ces questions les interviewés ont commencé leur réflexion.

Deuxième partie.

31 - La séquence de P.E.I. : la mise en oeuvre.

La mise en oeuvre est le plus simple moyen de s'approprier cet outil que les pédagogues recherchent et cherchent à maîtriser pour travailler à la formation des autres. Un regard s'impose donc sur le moment même de cette mise en oeuvre : la leçon, espace-temps de confrontation entre un animateur et un groupe de stagiaires, d'une durée de soixante minutes environ qui, si l'académisme est respecté, se déroule en cinq phases : préparation, résolution, réflexion, exploitation, suivies d'une phase d'évaluation.

311 - La préparation.

L'introduction de la séance de P.E.I. demande une attention particulière en sa qualité de moment-clef pour la participation active et spontanée des stagiaires. Deux temps particuliers sont à prévoir : la découverte même de la tâche puis l'analyse des objectifs qui seront à travailler au cours de la réalisation.

La découverte de la tâche permet d'arriver à une appropriation personnelle de ce qui est attendu : quel est le produit attendu. En définissant des buts, pour éveiller l'intérêt, en faisant appel aux acquis antérieurs qu'il s'agit de coordonner avec la tâche, le pédagogue a l'intention de favoriser une représentation mentale des

Deuxième partie.

buts ; ainsi, le stagiaire, en se posant les questions avant de se lancer dans la réalisation, maîtrise-t-il son impulsivité tout à fait naturellement. Chacun doit avoir une vue, une présentation claire, précise, simple de la tâche, il prendra, d'ailleurs, le temps de l'expliquer, preuve de la compréhension qu'il en a.

L'analyse de la tâche s'attache à expliciter les objectifs intermédiaires que le pédagogue peut être amené à introduire dans la tâche elle-même en plus de la difficulté supplémentaire qui s'y trouve naturellement du fait de la progressivité de l'outil. Vocabulaire, construction de nouveaux processus de résolution à partir de la sollicitation des procédures, croisées avec les éléments inconnus de la tâche faciliteront la mise en oeuvre par un comportement d'anticipation et de planification.

312 - *La résolution de la tâche.*

Le travail même de résolution de la tâche, étape papier/crayon bien connue de ceux qui font du P.E.I., peut se découper en trois temps :

Le début de l'exercice met en route le travail qui permet à l'enseignant de pouvoir suivre chacun individuellement, renforçant ce qui est "bien fait", recherchant les processus de résolution, essayant d'identifier avec eux les difficultés ou même les erreurs qui peuvent se produire. Un regard tout particulier est à porter sur les erreurs,

Deuxième partie.

si celle-ci ne doit, en aucun cas, être acceptée, rejeter en même temps celui qui a commis l'erreur serait... une erreur. Rechercher le comment de celle-ci, comprendre à quel moment de son hypothèse il y eut dérive pour arriver à ce résultat, permettront à son auteur d'identifier la cause : est-ce dans la démarche analytique, dans le mode de représentation, ou à cause de son impulsivité ou d'une attitude de travail inadaptée ?

Un arrêt du travail va créer un moment d'échange, de verbalisation, de réflexion collective sur ce que chacun a réalisé et, surtout, sur le comment : quelles stratégies ont été employées, quelles fonctions cognitives déficientes ont été travaillées et utilisées, quels sont les réussites et les échecs ? Ces échanges enrichissent la perception de chacun, trouvant, dans les explications de l'autre, matière à approfondir son propre mode de travail : stratégies différentes, repères pertinents, mode de raisonnement utilisé, cette phase permet d'expliquer et, pour reprendre Descartes, permet de prouver que celui qui parle sait, puisque capable d'expliquer, correctement, à l'autre.

Après cette phase intermédiaire, le travail peut se poursuivre et le pédagogue soutient ceux qui rencontrent

Deuxième partie.

encore des difficultés, il se soucie, aussi, de ceux qui terminent plus rapidement en leur conseillant de comprendre pourquoi un de leurs voisins rencontre des difficultés : identifier comment l'autre fonctionne permet de se voir soi-même dans une situation identique.

313 - Le temps de la réflexion pour la recherche des processus.

Quand la majorité des stagiaires a terminé la tâche, une discussion en commun permet la recherche des processus entrant en jeu dans la résolution ; la comparaison des réponses suscite, au début de la mise en oeuvre du programme, des débats acharnés : comment quelqu'un peut-il trouver autre chose que moi, chacun étant assuré d'avoir trouvé la réponse ; c'est le moment d'aborder la relativité du point de vue, plusieurs réponses peuvent être possibles à partir d'une même donnée.

314 - Le temps d'exploitation.

C'est le moment de travail où le pédagogue joue, sans doute, un rôle très important. Généraliser le travail qui vient d'être fait à d'autres situations à venir est réalisable à partir de la prise de conscience du

Deuxième partie.

"*comment j'ai fait*", ce que Reuven FEUERSTEIN nomme "*INSIGHT*" : la description des processus mis en oeuvre permet la prise de conscience des fonctions cognitives déficientes, des opérations mentales et des stratégies utilisées ou travaillées ; il importe que chacun comprenne bien que tout cela est transférable à d'autres situations, et pour résumer et mémoriser ce travail un "*PRINCIPE*" est élaboré : par induction, à partir de la page, une règle est recherchée. Celui-ci doit être d'un usage aisé et efficient, ni sur-généralisé, ni sous-généralisé. Le principe va être utilisé immédiatement pour trouver des exemples d'application : le "*BRIDGING*" de Reuven FEUERSTEIN est cette phase de travail, de création où chacun est sollicité pour apporter des exemples pris dans des domaines différents, à des niveaux différents, démontrant bien qu'il est capable de mettre en oeuvre ce qu'il vient de comprendre.

315 - *L'évaluation finale.*

Comme dans toute séquence de travail, une évaluation vérifie s'il existe encore des écarts entre ce qui était prévu et les résultats, d'une part dans les objectifs qui avaient été fixés (vocabulaire, concept à acquérir), d'autre part à un niveau plus personnel (habitude de travailler de telle façon, motivation, activité déployée).

Deuxième partie.

Tout au long de la séance de P.E.I., le praticien gère le déroulement de l'activité, en sa qualité d'intermédiaire, mettant en jeu la créativité de chacun, faisant appel aux expériences antérieures. Il est attentif aux défis que chaque tâche contient pour qu'ils ne déstabilisent pas trop les exécutants, ce qui impose qu'il connaisse bien chacun et il sait, pour cela, utiliser la richesse de son groupe où la diversité, l'hétérogénéité lui offrent de nombreuses possibilités de réponses s'il sait les identifier et les utiliser.

La leçon, la séquence de mise en oeuvre du P.E.I. sont les moments où le pédagogue peut se situer comme médiateur auprès des personnes présentes, cette organisation n'est pas révolutionnaire, elle met, simplement, l'accent sur des points de passage à ne pas oublier en fournissant des éléments théoriques intéressants pour optimiser le travail de l'animateur.

32 - La mise en oeuvre questionne l'A.F.P.A..

La mise en oeuvre questionne l'A.F.P.A. sur la politique qu'elle entend avoir sur le plan pédagogique : selon les réactions qu'elle adopte face à ceux qui pratiquent l'outil, il est possible de savoir si elle accepte ce mode de travail et le modèle qui l'origine, ou si elle laisse les formés au P.E.I. mettre en oeuvre sans se poser et sans leur poser de questions.

321 - Le problème de la formation à l'outil.

Pour mettre en oeuvre, une formation à cet outil, faite antérieurement, est nécessaire : or, la formation au P.E.I. est une formation longue pour l'A.F.P.A., quatre semaines. Les moniteurs et les psychologues du travail partant se former ont eu droit à quelques remarques sur cette longue formation, alors que tant d'autres se déroulent en une semaine type A.F.P.A.. Une fois connue, la modalité de formation a aussi beaucoup fait parler d'elle : des agents de l'A.F.P.A. s'étaient appliqués à exécuter avec gomme et crayon les pages d'un outil destiné aux stagiaires! L'affirmation la plus humoristique vient d'un responsable hiérarchique d'un centre de F.P.A. qui affirma "nous savons tous lire, alors qu'on nous envoie les 500 pages et une circulaire" (ENT. 17). Il est vrai que cette formation surprit beaucoup, mais enthousiasma tout autant les

Deuxième partie.

agents, même s'il y eut des problèmes, nous le verrons prochainement.

322 - *La mise en oeuvre dans les centres de F.P.A. n'est pas aisée.*

Une fois formés, les futurs praticiens durent mettre en oeuvre selon le bon-vouloir des hiérarchies. Le P.E.I. fut, parfois, imposé par certains directeurs, ce fut une application dirigée, sans se poser la question de savoir ce que voulait dire "faire du P.E.I." tant pour celui qui avait donné l'ordre que pour celui qui allait devoir l'exécuter, sans s'être, auparavant, préoccupé des résultats à atteindre, si ce ne sont des résultats d'entrée en stage ou d'apprentissage de savoirs. Les praticiens du P.E.I. se sont trouvés dans la situation de devoir trouver des finalités pour justifier le P.E.I. : "on va faire du P.E.I., trouvez des finalités, c'est la même chose avec les banques de données ou les nouvelles technologies éducatives : il faut faire... oui, mais quoi ?" (ENT.1). Les pédagogues souhaitent largement un renversement de situation : si vous avez des finalités, faites donc du P.E.I., si nécessaire. Pour cela, et avant la mise en oeuvre, l'écoute, l'attention, l'analyse doivent faciliter l'élaboration d'un programme : ce peut être du P.E.I. ou autre chose.

Deuxième partie.

Une nouveauté, surtout quand elle arrive par un circuit non-officiel, rencontre quelques difficultés pour entrer dans une association, il y a toujours antagonisme entre développement et institution. Les pédagogues ont été mis dans cette situation, de bons arguments furent avancés pour ne pas mettre en oeuvre : du plus cocasse : "nous ne pouvons acheter l'outil, nous n'avons pas de budget pour cela" (ENT. 4), au plus ambigu, le pédagogue devant décider, suite à une recommandation de son directeur, si les stagiaires allaient en stage en entreprise dans le cadre de l'alternance ou bien faisaient du P.E.I.. D'autres empêchements montrent ce qu'un agent de l'A.F.P.A. appelle le "massacre institutionnel" : des agents furent envoyés en formation sur une période de trois ans, des psychologues du travail n'ont pu, pour de réelles raisons de charge de travail, se libérer pour plus d'une semaine de formation, rompant, de facto, l'accord passé avec le pédagogue. Tel autre moniteur n'a vu le psychologue du travail que durant les deux premières heures de mise en oeuvre du P.E.I.. Et bien d'autres petites difficultés de ce genre qui font qu'avec de bonnes et irréfutables raisons, la mise en oeuvre reste lettre morte, la formation est perdue du moins apparemment. Massacre, gâchis sont les mots qui reviennent dans les dires de certains.

Une autre difficulté, dans le Centre, vient de l'apparition du P.E.I. face aux autres équipes et face aux personnels. Toutes les équipes se rendent compte que

Deuxième partie.

la mise en oeuvre du P.E.I. pose le problème de l'évolution des autres, même si le P.E.I. ne se fait qu'à l'atelier, les stagiaires continuent de vivre hors atelier, et les modes de questionnement qu'ils développent ne restent pas derrière la porte : c'est l'amorce du milieu modifiant qui est ainsi posé : "le terrain environnant doit être favorable, sinon ça ne peut pas marcher" (ENT. 6). Un binôme met en oeuvre, les stagiaires bougent, le milieu doit bouger, ce sont là les conditions minimales de mise en oeuvre, sinon une mise en oeuvre en solitaire, bien localisée dans un atelier à la porte hermétiquement close, a bien des chances, tout en reconnaissant un travail certain réalisé par le pédagogue, d'être tout à fait autre chose qu'une mise en oeuvre du P.E.I..

323 - Le temps, question principale dans un système où il est compté.

Les stages s'enchaînent sans libérer suffisamment de temps pour les préparations des pédagogues. Pour une bonne mise en oeuvre, des conditions minimales sont requises, alors que le mode de fonctionnement institutionnel ne le permet pas toujours, les chantiers se succédant, les animateurs n'ont pas toujours le temps d'en terminer un avant de commencer l'autre : "la psychologue du travail avec qui je devais mettre en oeuvre a changé de mission avant de terminer sa formation, j'ai dû me débrouiller" (ENT. 43), et la psychologue du travail concernée pensait que c'était là, la

Deuxième partie.

preuve de sa "grande malléabilité personnelle, découverte pendant un (son) petit bout de formation" (ENT. 10).

Cette arme redoutable contre la mise en oeuvre qu'est le temps gêne beaucoup les enseignants qui affirmer en manquer. Leur grande difficulté est que le temps vient d'en haut, entendons par là de la direction et même plus, du siège, et si le haut ne donne pas de temps, bien peu d'agents osent se mettre en rupture de ban et faire quand même. La mise en oeuvre est confrontée à cette difficulté : il faut négocier, et selon le mode de fonctionnement pyramidalisé de l'appareil, il est aisé à qui-conque de se couvrir, sans rien donner ; car règne une grande peur : que les pédagogues, comme ils veulent mettre en oeuvre du P.E.I., demandent des semaines supplémentaires de formation, cette formalité, pratiquée dans des cas spécifiques d'expérimentation, n'a jamais été sollicitée par les praticiens interviewés, mais les mythes vivent fortement.

Le P.E.I. est un outil qui demande du temps : et pour que les praticiens se forment et maîtrisent le mieux possible, et pour que les stagiaires profitent de ce travail. L'A.F.P.A. a pris l'option de développer cet outil sur les stages courts (de 10 à 14 semaines) sans vraiment argumenter officiellement ce choix, si ce n'est par une hypothèse très répandue que "les publics de bas niveau sont toujours considérés comme capables de faire en trois mois ce qu'ils n'ont pu faire en dix ans, mais c'est vrai, on est bien meilleurs!" (ENT. 46). Dix semaines

Deuxième partie.

de stage ne donnent jamais aux pédagogues le temps de mise en oeuvre permettant la maturation chez le stagiaire, même si le mode d'intervention à deux sur un groupe, l'un étant le pédagogue de ce groupe, permet d'étaler tout au long du stage, les "effets du P.E.I.". La durée de mise en oeuvre est à prévoir au moment de la décision : on ne fait n'importe quoi, pour faire du P.E.I..

Les pédagogues et psychologues du travail ont découvert la *nécessaire préparation des leçons, cours, séquences, interventions*, les mots employés signifient bien le malaise de positionnement du P.E.I. : "comment appeler les heures P.E.I.? On a des cours de dessin, de maths, moi, je préfère heure de P.E.I., c'est plus neutre" (ENT. 19). Au delà du nom, il faut préparer ; cette préparation conditionne l'exploitation. Or, les agents de l'A.F.P.A. n'ont pas l'habitude de préparer à un tel niveau, les progressions pédagogiques comportant déjà les séquences et découpages indispensables à un apprentissage du contenu technique. La préparation doit être finalisée, ce n'est pas une présentation de quelques feuilles, mais c'est le résultat du choix d'un pédagogue et, si possible, d'un psychologue du travail travaillant de concert. Leur responsabilité est engagée dans la création qu'ils réalisent : "choisir, et, en plus, essayer de ne pas me tromper, car je n'aurai pas de recours, prendre un pari, c'est très dur pour moi" (ENT. 1). Ils découvrent la nécessité de connaître l'ensemble du programme pour être à l'aise dans les choix de travail, le recul qu'ils doivent

Deuxième partie.

prendre par rapport à cet outil, les connaissances et évaluations des stagiaires à emmagasiner avant toute décision, ils sont obligés de créer à chaque fois : "tout est fusion, et pour éviter la confusion, il y a intérêt à préparer, rien n'est figé... il y a quelque chose que j'ai découvert : si tu fais deux fois la même intervention, devant deux groupes, avec les mêmes pages, tu es à côté, moi, j'ai réglé le problème, je jette mes préparations" (ENT. 33). Sans aller jusqu'à une attitude aussi radicale, tous les praticiens insistent sur l'inadéquation des préparations-types qu'ils ont soigneusement photocopiées durant leurs stages de formation, espérant bien les réutiliser pour eux-mêmes. La préparation est la manifestation de l'adaptativité des pédagogues et psychologues du travail face à chaque groupe de stagiaires qu'ils accueilleront ; mais l'A.F.P.A. doit bien comprendre que préparation signifie temps de travail, et que celui-ci ne peut être transféré d'ailleurs : la préparation de l'heure de P.E.I. se fait in situ, ce n'est pas nécessairement présent dans les modes institutionnels de pensée.

324 - Un binôme pour une mise en oeuvre.

La mise en oeuvre, selon le schéma vigoureusement souhaité par les initiateurs du P.E.I. à l'A.F.P.A., devait se faire sous la responsabilité d'un pédagogue et d'un psychologue du travail, fonctionnant en binôme ; or, sauf de rares exceptions éphémères comme la séquentielle gros oeuvre, le modèle A.F.P.A. demeure "un groupe, un homme",

Deuxième partie.

heureusement les évolutions actuelles modifient quelque peu ce schéma. Mais, l'appareil a aussi ses contraintes et travailler à deux sur un groupe coûte plus cher, aussi, rapidement, les praticiens ont rencontré des difficultés à ce niveau. La qualité s'en ressent : "quand on est seul, on se noie, comment veux-tu que je voie tout, je laisse passer des choses dont les stagiaires ne profiteront pas, c'est dommage" (ENT. 2), et cette formulation : "je suis obligé d'être deux" (ENT. 2), résume bien la difficulté du pédagogue face à une économie institutionnelle.

325 - La garantie de la maintenance.

Une équipe, un binôme, débute une mise en oeuvre d'un outil nouveau : *qui assure la maintenance ? qui se porte garant de la qualité du travail, de la véracité des modes d'intervention, des finalités retenues ?* Un fol espoir était né dès les premiers pas du P.E.I. à l'A.F.P.A. : *un travail en réseau pourrait assurer ce travail de suivi.* Il semble que ce mot suscite des réactions institutionnelles d'une belle force et ces réseaux régionaux, animés par des personnes compétentes de l'association, n'ont jamais pu voir le jour. Sans doute le système devrait-il se poser quelques questions sur un tel sujet : *sont-ce des risques techniques, des risques de pouvoir ?*

Deuxième partie.

Les praticiens du P.E.I. ne savent entrer dans de telles arcanes de raisonnement : ils sont sur le terrain, au contact de stagiaires et "c'est en permanence question sans réponse qui est joué là-haut" (ENT. 7). Le suivi n'est pas un questionnement des seuls agents praticiens de P.E.I. : les autres pédagogues et psychologues du travail se posent aussi ces mêmes questions. "C'est bizarre, j'ai fait un stage de conseil en entreprise animé par des gens du siège, il a été dit qu'une entreprise valait ce que valait son service après vente" (ENT. 33). Une simple visite, quelque fois même un simple coup de téléphone suffisent pour remettre en route quelqu'un qui traverse un mauvais moment. Mettre en oeuvre selon les propositions souhaitées, assurer un suivi localisé, deux questions que l'A.F.P.A., au nom de raisons propres au système n'a pas su assurer pleinement, et des agents ont cessé de pratiquer, du moins extérieurement, le P.E.I.. Et ne pas mettre en oeuvre est toujours mal vécu.

La mise en oeuvre n'est pas une simple formalité, de nombreuses difficultés viennent contre-carrer le désir qu'ont les pédagogues de pouvoir travailler : l'A.F.P.A., de par ses modes de fonctionnement, ne peut voir se développer quelque chose qu'elle ne maîtrise pas, même si les raisons données ou non apparaissent avec une étonnante clarté apparente, masquant, en fait, des questionnements importants.

Deuxième partie.

La mise en oeuvre soulève bien des problèmes au sein de l'A.F.P.A., et leur solution ne semble pas être immédiate, trop de réticences demeurent encore par insuffisance d'explication suffisamment pertinentes de la part des praticiens. Ceux-ci et l'association devraient s'employer à optimiser la qualité de la mise en oeuvre, non pas pour eux-mêmes, mais pour le stagiaire.

Deux questions demeurent, fondamentales : comment enseigner cette auto-plasticité aux stagiaires, dans un système prouvant une certaine rigidité structurelle, et pourquoi ne pas appliquer au système A.F.P.A. lui-même, cette souplesse que demandent les entreprises ?

Deuxième partie.

33 - La mise en oeuvre questionne le pédagogue.

Si la mise en oeuvre pose des problèmes à l'association, il ne faut pas oublier qu'elle est faite, cependant, à destination des stagiaires, ce sont eux qui vont se confronter à ce qui leur est proposé, et nous avons pu constater que cette mise en oeuvre ne peut être correcte qu'avec une connaissance parfaite des publics destinataires : à partir de ce qu'ils sont un projet pourra être élaboré, sans oublier que la finalité reste, de toute façon, la Modifiabilité Cognitive Structurelle.

331 - La présentation - mise en oeuvre de l'outil est une démarche capitale.

Toutes ces difficultés de mise en oeuvre, mineures pour certaines, importantes pour d'autres, ne masquent pas, pour autant, la difficulté qu'est la présentation du P.E.I. au moment de la mise en oeuvre.

La présentation de l'outil.

Tous les praticiens parlent de leurs difficultés à présenter ce qu'est le P.E.I, même si la première application est déjà en cours, même si un choix a été fait sur le mode d'entrée dans le P.E.I., cette simple décision forçant les praticiens à se positionner par rapport à l'académisme de l'outil.

Deuxième partie.

"Avant la mise en oeuvre, que dites-vous ?" (ENT. 1), "une minute, on présente" (ENT. 23). Boutades ? Non, tous s'accordent à dire que tout est joué en deux minutes, il n'y a pas de retour après ce délai. Présenter, c'est réussir à démontrer aux stagiaires, ou à quiconque, l'intérêt qu'ils peuvent trouver en pratiquant le P.E.I., leur démontrant qu'il ne s'agit aucunement d'un test déguisé ; si l'adhésion se fait sur ce dernier point, les chances de réussite augmentent très favorablement. Dès cette première minute, il importe aussi de régler le problème de la participation obligatoire ou non, si les stagiaires ressentent une obligation, le P.E.I. devient un cours, tout comme le dessin ou l'anglais. La plupart des praticiens s'accordent à présenter le P.E.I. comme un nécessaire travail différent, facilitant le développement de ce que chacun a en lui ne fonctionnant pas "au top-niveau", permettant un autre regard sur la façon d'apprendre et surtout d'organiser tout ce qui pourra être ré-utilisé par la suite, à partir de ce qui sera appris au cours de la formation. Existe-t-il une bonne méthode de présentation ? Aucune conclusion n'apparaît, chacun s'ajustant au public qu'il découvre, d'ailleurs souvent, en même temps qu'il présente l'outil et la théorie.

Cette présentation se fait aussi tout au long de cette première application du P.E.I. par laquelle il faut bien passer un jour ; ce n'est pas simple, car la tentation est de demeurer dans un académisme pur et dur : "on a cassé

Deuxième partie.

la baraque, on n'avait pas assez d'outil, c'était la première semaine de formation, ils se sont royalement embêtés, on n'allait pas assez vite, assez loin, ils ont perdus leur temps et nous aussi" (ENT.39). Pourtant, cette application permet de se faire la main et de produire, au sens où le stagiaire doit, quand même, en retirer quelque chose, "il faut qu'il s'approprie des éléments pour lui, sinon, il rejette" (ENT.41). Le découragement devant les difficultés ne doit pas faire stopper la mise en oeuvre, le suivi prend là de l'importance, car les préparations seront longues et complexes (elles le sont même par la suite). La façon dont les animateurs conjuguent présentation et première application les fera poursuivre avec enthousiasme ou les laissera dans une lente dérive qui aboutira à l'arrêt.

La mise en oeuvre elle-même.

Pour la présentation, puis pour l'application, l'entrée choisie pour la mise en oeuvre est motivante ou non pour le stagiaire : selon ses choix, là encore, le pédagogue réussit ou non la présentation du P.E.I.. Plusieurs entrées sont possibles : une entrée toute académique, comme indiquée dans les textes de Reuven FEUERSTEIN, par une succession des différents instruments dans l'ordre proposé ; le handicap majeur est que les stages sont courts, même s'ils durent six mois, au regard du temps souhaitable pour réaliser tout le programme. Une autre entrée est possible à partir d'une évaluation des modes opératoires, évaluation faite à partir d'épreuves pré-

Deuxième partie.

sentes sur le marché. Le travail est centré sur les pages qui correspondent aux différentes remarques observées. Un tel travail, réalisé sur les opérations identifiées à partir des tâches professionnelles, peut servir à bâtir un programme. Un type de travail peut être centré sur le *rapport sujet/tâche* après une analyse de la situation de travail : sont prises en compte pour la détermination du programme, les opérations que l'on pense utile de faire travailler.

D'autres facteurs, car aucune précaution n'est à négliger, jouent, aussi, dans la mise en oeuvre : le moment de la journée, et le lieu. Pour le moment de la journée, le problème n'est pas réservé au P.E.I., par contre le lieu est important : "nous faisons le P.E.I. au premier étage dans une salle où nous ne faisons que cela... quand nous redescendons, ils nous disent clairement : fichez-nous la paix, maintenant on bosse, on est à l'atelier" (ENT. 3). L'unité de lieu est à considérer, pour qu'ils se rendent compte qu'il n'y a pas d'un côté le P.E.I. et à côté l'atelier, et si l'on veut parler de transfert, d'utilisation du P.E.I. en formation, il faut rapprocher les instruments du travail : à l'atelier, les outils et pendant le P.E.I., la feuille de papier pour qu'ils puissent voir les deux dans un même coup d'oeil. C'est peut-être nécessaire qu'en un même lieu les deux soient rassemblés.

332 - *L'indispensable connaissance du public.*

Le pédagogue se doit de connaître son public plutôt passif que volontairement actif : "il attend dans une position attentiste due à l'assistantat quasi permanent auprès de certaines populations" (ENT. 3). C'est pourtant ce public qui va déterminer les propositions du pédagogue : viser juste entre son projet et le public, pour conserver un esprit de défi entre lui et le groupe. Le pédagogue se doit de bien faire attention de ne pas se régler sur le stagiaire qui est le plus performant, car quelque soit le niveau "chaque stagiaire doit avoir l'impression d'apprendre quelque chose" (ENT. 20).

Partir des besoins demande donc de bien connaître qui est face à soi, pour s'adapter au public, mais ce n'est pas un mode habituel de penser, il faut toujours faire un effort pour réussir, car

"l'étudiant ne contribue en rien à orienter la production ou la transmission du savoir, le professeur ne consulte pas ou très peu l'étudiant. L'étudiant attend du professeur qu'il indique les urgences et choisisse lui-même de satisfaire les besoins qu'il a créés en décidant de les satisfaire".⁽¹⁹⁾

"Pour moi, le public est roi, à ce titre, je taille, saute, reprends : mon analyse critique se juge le jour de l'Examen de Fin de Stage" (ENT. 8). En outre, les besoins, issus des connaissances plus ou moins maî-

19. BOURDIEU P. et PASSERON J.C. *Les Héritiers*. Editions de Mianit Paris. 1968. p. 64

Deuxième partie.

triséés en amont du stage, servent de support à de nouvelles acquisitions. A ce moment, le pédagogue peut construire quelque chose en parfaite contradiction avec les habitudes du système : le programme, P.E.I. ou autre, est bâti à partir du public et non plus pour le public. La mise en oeuvre du P.E.I. a, sur ce mode de travail, fait réfléchir plusieurs moniteurs et psychologues du travail, avant de construire définitivement le projet qu'ils souhaitaient proposer aux stagiaires.

333 - La mise en oeuvre et l'ambition du projet.

Une saine mise en oeuvre demande un projet qui prend en compte, le temps, le lieu, la finalité énoncée, tout cela par rapport au public, avec une ambition en lien avec la taille et le savoir du groupe. Dans les premières applications, les projets proposés ont manifesté des ambitions démesurées, par trop générales, qui espéraient refaire le monde et réussir là où d'autres avaient échoué auparavant : "c'était un projet de mise en oeuvre chasse-neige, mais on s'était trompé et on avait mis la lame dans l'autre sens" (ENT. 5). Du projet de mise en oeuvre, il ne faut pas attendre n'importe quoi : "la connaissance du public facilite l'élaboration de l'attente, on devient modeste" (ENT. 32), à condition que le projet soit bien celui du pédagogue et non de l'association.

334 - La rentabilité immédiate ou à long terme.

Le souci d'efficacité qui règne à l'A.F.P.A. fait que la mise en oeuvre doit être immédiatement rentable : "il a fallu plus de sept mois et donc, soixante heures de P.E.I., pour que l'on voie où l'on est" (ENT. 3), surtout qu'au début la tentation est de faire du P.E.I. comme on fait un cours de maths, et l'on croit que ça marche, "mais attention, quelquefois le P.E.I., c'est du surfacage, on ne le voit pas de suite, mais si tu es honnête et que tu bosses, tu le vois vite" (ENT. 3). Cette remarque conduit les praticiens du P.E.I. à refréner ceux qui veulent sauter des étapes en prétextant la facilité, ou ceux qui veulent remplacer des exercices par d'autres issus des progressions pédagogiques de quelque discipline que ce soit. Le projet demande beaucoup de prudence dans la mise en oeuvre, les moniteurs et les psychologues du travail sont devenus très prudents : "une minute, on réfléchit" s'applique aussi pour eux, confrontés à la définition de leur projet.

335 - La réaction des publics est fonction de leur niveau.

Le projet ne vit pas tout seul : il n'a d'existence et de réalité que face à un public, et la pratique a démontré la variété des réactions du public face à la mise en oeuvre. Ceux qui ne maîtrisent pas le savoir entrent bien

Deuxième partie.

dans le jeu, même si pour eux, la réalisation devient rapidement difficile : ils n'ont rien à perdre, ils ont un système de besoin, peut-être inconscient, très important. Les niveaux III découvrent, également, bien vite, que des progrès sont possibles et rapidement souhaitables, ils sont prêts à rentrer dans la logique pour peu que le temps n'ampute pas trop leur travail. Ils savent ouvrir leur système de besoin, comprendre les avantages de ce style de travail. Par contre, ceux qui savent des choses s'accrochent à leur savoir, les niveaux V ou équivalents maîtrisent un savoir, il devient délicat de les faire travailler sur ce savoir pour l'améliorer, ont-ils peur ou de le voir remis en cause ou de le perdre ? Leur système de besoin est temporairement restreint pour diverses raisons : une qualification, un travail, la crise économique les rendent prudents, ils veulent voir.

336 - Une vigilance de tous les instants.

La vigilance est de rigueur pour éviter les dérives. La mise en oeuvre pourrait être néfaste pour des publics fragilisés qui pratiqueraient le P.E.I. avec des équipes psycho-pédagogiques qui ne laisseraient pas les temps nécessaires pour s'approprier ce qui est découvert ou qui n'assureraient pas la restructuration après une certaine dé-structuration qui se produit si l'attention aux réactions des stagiaires n'est pas assez soutenue. Car, en 10

Deuxième partie.

ou 14 semaines, les stagiaires ne peuvent profiter de tout :

"la pédagogie oublie souvent dans son obsession du contenu et sa poursuite de l'efficacité de ménager ces moments de pause, les seuls capables de respecter l'alternance et de permettre aux fluctuations de la pensée de faire leur oeuvre". (20)

La finalité du P.E.I. demeure toujours la M.C.S. et non les mathématiques la mise en oeuvre pour une réduction à un simple apprentissage n'est pas une appropriation efficace pour une personne, même si, apparemment, il y a efficacité, "la finalité, c'est bien la M.C.S. avant la règle de trois.. O.K., mais parfois, tu es K.-O.. tant c'est pas facile" (ENT.46). La mise en oeuvre du P.E.I., si l'on dit vouloir pratiquer le P.E.I., exige que le stagiaire bénéficie de ce qu'ont pensé Reuven FEUERSTEIN et ses collaborateurs, sans subir les déviations d'un pédagogue ou d'une association, lesquels ont bien d'autres possibilités s'ils veulent travailler avec des outils de réentrainement ou de formation.

Les praticiens ont trouvé que la mise en oeuvre faisait jaillir une foule de questions fort intéressantes à creuser pour eux-mêmes, particulièrement cette préparation qui exige d'eux choix et décision pour, à un moment

20. TROCME-FABRE H. L'apprendis, donc je suis Ed. Organisation, Paris. 1987 p. 109

Deuxième partie.

donné, arrêter la fusion et bâtir ce projet issu des besoins compris chez les stagiaires : les désirs du concepteur doivent se référer aux besoins des stagiaires, par "un investissement personnel fort et une connaissance de l'outil la meilleure possible" (ENT. 15). "La mise en oeuvre, c'est comme la connaissance de l'outil, tu n'as jamais fini de comprendre ; en fait, Reuven FEUERSTEIN nous a bien eu" (ENT. 11).

34 - La qualité de la formation suivie : les répercussions sur la mise en oeuvre.

Si la mise en oeuvre est délicate, du moins pour la première application, beaucoup originent ces difficultés dans la formation suivie. Les critiques sont aussi dures qu'elles sont louangeuses, chacun y trouvant ce qu'il était venu chercher : ils sont tout à fait contre, tout à fait pour, en passant par le plaisir qu'ils ont eu à suivre ce style de formation.

341 - La formation est critiquée.

Beaucoup se plaignent des conditions dans lesquelles ils ont été formés : le trop grand nombre rendait toute participation active impossible (l'un des groupes de formation comprenait plus de cinquante personnes) ; et, sans doute, pour ceux qui n'étaient pas tout à fait moti-

Deuxième partie.

vés, ce fut une excellente occasion de fuir, d'abandonner et de ne pas entrer dans le jeu de la formation. La durée de la formation, éclatée pour certains sur trois années, n'a fait que démobiliser les moins convaincus : "oui, je me suis démobilisée, le temps, les remarques sur cette formation de quatre semaines, le fait que je n'ai pu pratiquer" (ENT. 43).

Le style de la formation n'a pas emporté l'enthousiasme. "Cette rigidité dans laquelle on voulait à tout prix nous enfermer, la mise en oeuvre complètement décalée par rapport à ce que je peux faire devant mes gens, non, ce n'est pas possible" (ENT. 15). Le courant n'est pas forcément passé au cours de ces moments de formation. C'est une mauvaise période où les contenus n'ont pas satisfaits non plus : "on a fait de l'outil, de l'outil, encore de l'outil, mais où est la théorie, on n'a pas eu un fondement théorique" (ENT. 23). Après un peu de pratique, "je me suis rendu compte que des pans entiers de réflexion théorique me manquent, on a eu une formation "petite", doublée d'un sentiment d'espionnite redoutable" (ENT. 45).

Beaucoup de pédagogues, plus que les psychologues du travail, soulignent que *la formation est passée à côté de leurs besoins*, "je ne suis pas satisfait de quelqu'un qui ne répond pas aux questions, ou l'on se moque de nous, ou il n'y a pas de réponse dans le système proposé" (ENT. 13). De plus, certains ont bien compris l'importance que prenait l'élaboration d'un programme : "on nous l'a dit, redit, et on ne nous a pas donné les moyens d'évaluation" (ENT. 13). L'impression est que la formation a donné un extrait d'outil, et pour certains, le taux de satis-

Deuxième partie.

faction est très bas, la mise en oeuvre postérieure s'en est ressentie et la poursuite de la pratique aussi, force est de constater que ceux qui critiquent le plus, pratiquent le moins, institutionnellement parlant, il y a là questionnement en ne regardant qu'un simple souci de rentabilité.

342 - *La formation a aussi été appréciée.*

Tous ne sont pas aussi négatifs dans leurs critiques, certains ont découvert un outil passionnant, d'autres ont pris beaucoup de plaisir à se former.

"Nous avons été formés à un outil fort, à un outil libre : il n'y a pas de demi-mesure : tu es pour ou contre" (ENT. 30). C'est vrai que, sans être négatifs dans leurs critiques et en épousant les thèses habituelles de l'A.F.P.A., certains ne sont pas opposés à un engagement du bout des doigts : "je vois, je vais donner cela aux stagiaires" (ENT. 18). Cette position n'est pas tenue par ceux qui ont découvert une formation de qualité, exigeante pour éviter les dérives "la théorisation a amené des éclaircissements indispensables, pour mieux comprendre ce qui peut être fait avec cet outil" (ENT. 32).

L'intérêt qu'ils ont trouvé à cette formation fait que "pour une fois, en formation, j'ai travaillé, et des formations, j'en ai fait..." (ENT. 30). Les difficultés rencontrées dans leurs pratiques quotidiennes les ont motivés, et ils ont accepté

Deuxième partie.

de travailler : "c'est le "must" de tout ce que j'ai pu faire : on a en un contenu énorme, des apports théoriques où j'ai, parfois, décroché complètement" (ENT.30). Ils se sont surpris à travailler avec plaisir ou alors "on est tous devenus maso de dire qu'on a travaillé avec plaisir" (ENT. 30).

Ce plaisir est l'extraordinaire travail fourni pour soi-même. "On n'a pas l'habitude de se voir en formation, et encore moins en pédagogie, là, ce fut seul contre soi" (ENT. 24). La découverte de la situation stagiaire-apprenant n'est jamais aisée, de plus peu usuelle dans l'A.F.P.A., elle permet, par contre, de beaucoup apprendre sur soi, à condition de jouer le jeu. Cette formation est une appropriation pour soi avant tout : "je me suis rendu compte de mon immobilisme, c'est si facile de penser que c'est l'autre qui doit..." (ENT. 39), mais, dans cette formation, face à ses pairs, se trouver en situation de difficulté est une démarche formative personnelle forte. "Me trouver en difficulté a été bénéfique pour moi, c'est une formation où j'ai dû dépasser mes limites (même quelquefois le soir pour faire les outils), j'ai vu que mes raisonnements ne sont pas trop au top..." (ENT. 24). La mise en oeuvre pour soi-même est le moyen le plus fort pour comprendre ce qu'est le P.E.I., sans une mise en oeuvre personnelle, il ne peut sans doute pas y avoir transfert efficace pour d'autres. Ce style de nécessaire pratique permet assimilation/accommodation, alors qu'habituellement, dans l'A.F.P.A., l'assimilation seule est recherchée au cours de la formation d'un moniteur ou d'un psychologue du travail, l'accommodation concernant

Deuxième partie.

le stagiaire qui mettra en oeuvre l'objet de la formation.

Pour ceux qui sont rentrés dans l'outil, se sont mis en jeu spontanément, puis volontairement, *la formation fut autre chose : ce fut un changement de niveau* : "j'ai suivi une formation, mais en même temps, c'était une éducation extraordinaire pour moi. Il y en a qui me disent que j'aurais pu y penser avant, oui, mais où et quand ?" (ENT. 19).

La formation à l'outil est diversement appréciée, c'est le lot de toute formation, surtout avec un groupe de cette dimension qui a poussé certains dans des positions extrêmes, ceux-ci n'ont pu entrer dans l'outil : faut-il le regretter ? Peu importe ; le questionnement demeure pour ceux qui souhaitent généraliser de cette façon cet outil ou d'autres choses : quelque soit l'intérêt, l'attrait, l'ordre, l'adhésion est une affaire personnelle sur laquelle aucune circulaire n'aura prise. D'autres sont rentrés dans la formation, ce n'est guère plus facile pour eux, car ils ne s'attendaient pas à cela, et ils se sont rendu compte combien la mise en oeuvre de cet outil n'est pas aisée, tellement de paramètres entrent en jeu au moment de la confrontation avec les stagiaires. Ce temps est une période de découverte pour eux-mêmes car l'outil est exigeant pour tous ceux qui le côtoient.

Deuxième partie.

35 - La mise en oeuvre questionne aussi bien le pédagogue que le stagiaire.

L'outil est exigeant pour le stagiaire, le pédagogue. La mise en oeuvre, la pratique de l'outil sont exigeantes en investissement personnel tant pour le pédagogue que pour le stagiaire, car les résultats ne sont pas immédiatement apparents et travailler dans le noir est fréquent, pourtant la maturation se poursuit chez le stagiaire en lien direct avec les choix du pédagogue.

351 - Le P.E.I. n'est pas un jeu.

Ce n'est pas facile à faire, même si la mise en oeuvre peut paraître ludique ; aussi, pour répondre à ces exigences, le stagiaire doit faire effort d'attention et de concentration ; cela ne doit pas le rebuter trop fortement puisque beaucoup d'interviewés signalent que les stagiaires continuent de travailler même après la fin de l'intervention officielle P.E.I.. La fatigue, pourtant, apparaît fréquemment, et, si elle n'en est pas la démonstration officielle, elle prouve, au moins, que le stagiaire fournit un réel effort : "quand on fait du P.E.I. trop longtemps, eux comme moi, on est lessivé" (ENT. 9).

Deuxième partie.

352 - *Le pédagogue, tout comme le stagiaire, doit faire des efforts.*

L'investissement personnel est aussi le fait du pédagogue. Nous avons déjà évoqué la difficulté de la préparation, le temps qu'il faut y consacrer, et l'investissement que cela demande. "Ce que j'obtiens correspond à ce que je mets, et heureusement que je ne suis pas obligé de préparer en fonction de ce qu'il faudrait obtenir, là, je meurs" (ENT. 16). Ce psychologue du travail énonce là son principe de survie pour ne pas tomber dans une sorte de désespérance devant l'ampleur de la tâche à réaliser : l'outil est exigeant, il a compris qu'il doit investir, mais il préfère le faire sciemment pour s'assurer de réussir sur des points choisis.

L'investissement du pédagogue demande beaucoup car *il est peut-être libre* mais, en même temps, *il devient responsable des choix qu'il fait* : c'est bien lui qui va décider de ce qu'il va mettre en oeuvre pour travailler avec ces personnes : "or, je n'ai pas l'habitude de devoir choisir, même si on dit que le pédagogue est chargé de mettre en oeuvre sa progression, tout est, en fait, préparé à l'avance, ici, rien, j'ai à créer" (ENT. 32). Ce choix est, en amont, précédé d'une évaluation conduite par un psychologue du travail, lui aussi doit modifier son mode de travail : il ne s'agit plus de sélectionner, mais d'évaluer, et, dans ce domaine, l'expérience n'est pas très étendue.

Deuxième partie.

"On travaille dans le noir, sans savoir quand un stagiaire comprendra vraiment ce que l'on attend de lui" (ENT. 7). Attendre, n'est pas prévu dans l'organisation du système, il est pensé pour que les étapes tombent à des moments précis, en oubliant tout rythme d'évolution des personnes. Le résultat attendu se manifestera-t-il ? Un stagiaire peut fort bien avoir acquis un point et ne pas le manifester, il y a, sans doute, un problème si cela se produit, mais il n'est plus directement du ressort cognitif. "Le stagiaire n'évolue pas comme je veux, ce n'est pas souvent -sauf fascisme- que la personne évolue comme je veux" (ENT. 20). Une indispensable foi, une indéfectible croyance sont à la base de la pratique du pédagogue : croire en la M.C.S. de l'autre sans jamais attendre une validation tonitruante.

L'investissement personnel concerne aussi bien le stagiaire que le pédagogue : tous deux sont appelés à entrer dans une pratique questionnante dans laquelle ni l'un, ni l'autre n'avaient l'habitude de fonctionner, et, pour compliquer un peu plus, il arrive, bien souvent que les résultats attendus n'apparaissent pas aussi vite que l'on souhaiterait.

Deuxième partie.

En commençant la mise en oeuvre, dès après la formation au P.E.I., les enseignants et les psychologues ne pensaient sans doute pas devoir affronter de telles difficultés, par contre, si la mise en oeuvre n'a pas toujours été aisée, si la formation n'a pas été "à la hauteur", ils ont trouvé dans l'une et l'autre d'excellentes raisons de continuer leur travail, d'approfondir leur action, en s'investissant personnellement très fortement dans les préparations et les animations en direction de leur public ; ils n'ont pas trouvé la facilité, mais ils ont vu apparaître des modifications : celles-ci sont déjà des résultats.

Partie 2

Chapitre 1

Chapitre 2

Chapitre 3



Chapitre 4

*Chapitre IV - Des résultats, premiers éléments de
réponse.*

Deuxième partie.

Chapitre IV -

Des résultats, premiers éléments de réponse.

" Mais ici, il ne s'agit plus de la lutte finale, il s'agit d'une nouvelle lutte initiale. Il s'agit d'envisager une nouvelle naissance, qui serait liée à la naissance de l'encore inexistante et potentielle humanité. Il ne s'agit plus d'accomplir les promesses de l'évolution, il s'agit de révolutionner cette évolution même. C'est le changement qui doit changer".

Edgar MORIN.

Pour sortir du XXème siècle. Seuil Coll. Point. Paris. 1984.
p. 354.

- 41 - L'adhésion des stagiaires.
- 42 - De récepteur passif à auteur actif.
- 43 - L'évaluation.

Les outils mis en oeuvre, même si les pédagogues rencontrent des difficultés pour le faire font apparaître de premiers résultats encourageants. Ils ne sont pas sans effets sur les personnes qui les pratiquent, les moniteurs et les psychologues du travail se disent modifiés par la formation à l'outil, et par tout le travail qu'ils doivent fournir pour préparer, présenter, etc... Au delà de tout cela, ces outils apportent ces "choses" que l'on ne sait comment définir, mais que l'on dit apparaître chez les stagiaires. La nouveauté de l'outil pose la question de son acceptation par les stagiaires, ce n'est pas habituel de travailler avec un tel outil. Les pédagogues et d'autres adultes qui fréquentent ceux qui pratiquent le P.E.I. rapportent un certain nombre de modifications. Les stagiaires deviennent actifs, délaissant cette attitude passive bien connue des formateurs. Ils modifient leurs comportements, dans le travail, dans la façon dont ils verbalisent, dans leurs modes de raisonnement. Ces modifications demandent à être validées : les interrogations ne manquent pas sur ce besoin de valider à tous prix, surtout si l'on compare à d'autres innovations pédagogiques, ou plutôt didactiques. Une validation peut être proposée, mais des critères nouveaux sont à trouver, ou à accepter comme tels.

Deuxième partie.

41 - L'adhésion des stagiaires au P.E.I..

Les stagiaires n'ont pas tous la même analyse à propos de leurs adhésions au P.E.I., si certains refusent catégoriquement, d'autres adhèrent avec plus de prudence, en attendant de voir, avec plus d'enthousiasme, se rendant compte qu'il y a pour eux des possibilités intéressantes, d'autres, enfin, se fient aux dires des pédagogues.

411 - Certains refusent ce mode de travail.

Au moment des interviews, le mot P.E.I. lui-même est déjà connu et le simple fait de le prononcer fait adopter une attitude de refus catégorique à certains : "*nous ne sommes pas des débiles, c'est bon pour ceux qui sont pas bien dans leur tête*" (ENT. 3), l'hypothèse sous-jacente étant, évidemment, qu'ils ne sont pas dans cette catégorie. Pour d'autres, le P.E.I apparaît comme trop éloigné de ce qu'ils sont venus faire : apprendre un métier, et l'on retrouve le mythe du "métier dans les mains" en opposition à un apprentissage théorique. Ils s'ennuient à pratiquer et ont l'impression de perdre un temps précieux.

L'aspect *enfantin*, que l'on retrouve souvent dans les commentaires, pose la question de la présentation qui a été faite de cet outil : "*c'est pour les gamins, moi, mon fils fait ça très bien le soir*" (ENT. 6). Aussi, le

Deuxième partie.

P.E.I. est rejeté, repoussé. Cet aspect enfantin n'est pas réservé aux stagiaires, c'est une critique courante, entendue dans des milieux professionnels ou non.

La lassitude est source de refus dans la mesure où, même des praticiens le disent, "nous retrouvons toujours les mêmes exemples, les mêmes bridgings, ils ne suivent plus" (ENT. 14). Les animateurs de séance doivent se questionner à ce niveau-là quant à leur préparation, à ce qu'ils ont souhaité faire avec cette séquence P.E.I., etc...

Des arguments plus subtils sont, parfois, avancés par ceux qui reprennent l'ambiguë problématique du technique et de l'impossibilité où ils se trouvent d'adhérer à cause de la préparation de cet E.F.S. qui les préoccupe tant (il est bien sûr hors de question de remettre en cause la nécessité vitale que constitue pour eux cet E.F.S.). Il faudrait s'interroger sur ce que seront les réactions des stagiaires si, un jour, le P.E.I. est intégré comme faisant partie de progression pédagogique, car ils posent les questions qu'ils sentent devoir poser en relation avec la situation de cet outil dans l'A.F.P.A.. Si quelques uns refusent le P.E.I., la plus grande partie adhèrent et participent activement.

Deuxième partie.

412 - *D'autres ont une attitude mitigée.*

La qualité de la présentation peut entraîner l'adhésion : les variations dans l'adhésion, peuvent venir de la présentation faite par le moniteur : "les stagiaires adhèrent mieux maintenant qu'au début : je crois que c'est moi qui ai acquis plus d'expérience, et puis un peu plus de croyance" (ENT.2). Au delà de celle-ci se pose la question de l'adhésion "dirigée" : faut-il positivement influencer ou non ? La participation doit être clairement énoncée, obligatoire ou non. Mais, parfois, il arrive que des stagiaires s'arrêtent au cours du stage, puis reprennent : le pédagogue se doit d'être très clair pour éviter d'angoisser la personne qui prend une telle décision.

Un autre mode d'adhésion variable est celle qui peut se définir par cette affirmation : "on fait du P.E.I. en salle de cours, mais pas à l'atelier" (ENT.47), devant une telle situation, le pédagogue a beaucoup de difficultés à faire réaliser des transferts. Les réactions des stagiaires peuvent provenir, également, de leur niveau de qualification, comme nous l'avons déjà indiqué.

413 - *D'autres enfin suivent l'avis du pédagogue.*

Parce qu'un pédagogue a énoncé un projet cohérent qui donne envie de..., certains adhèrent : "l'intention du pédagogue et un bon investissement personnel de sa part peuvent amener

Deuxième partie.

l'adhésion des stagiaires. Ils comprennent qu'ils ont des chances de tirer profit pour eux, qu'éventuellement cela peut les aider à faire grandir le cerveau" (ENT. 11), pour mieux comprendre ce qu'ils font. Certains ne vont pas encore assez loin : s'ils voient bien ce qu'ils peuvent faire du P.E.I., "ils ne se rendent pas compte que ce n'est pas acquis et qu'il leur faut consolider en travaillant encore plus" (ENT. 42).

Parce qu'ils croient en la parole d'un enseignant, ils adhèrent. Se posent-ils des questions ou non ? Ils adhèrent parce qu'ils croient fondamentalement que si le pédagogue le dit, il ne peut les tromper : "les stagiaires font confiance à la confiance" (ENT. 11), d'ailleurs que ce soit pour le P.E.I. ou autre chose, le problème de confiance reste le même pour le stagiaire. Il semblerait que les problèmes d'adhésion se posent en termes complètement différents selon le propre engagement et la croyance du pédagogue ou du psychologue du travail, si les praticiens croient, il y aurait de fortes chances pour que les stagiaires adhèrent.

L'adhésion et la pratique du P.E.I., largement majoritaires parmi les publics dont se sont occupés les interviewés, est un résultat intéressant, même s'il renvoie au comment le pédagogue et le psychologue du travail s'y sont pris pour lancer l'action : la plus grande partie adhère alors que beaucoup de binômes ont laissé la possibilité ou non de participer et, pour continuer de mieux cerner les résultats, nous allons regarder comment de passifs, ils seraient devenus actifs.

Deuxième partie.

42 - De récepteur passif à auteur actif.

L'un des sous-buts du P.E.I. est la transformation de la personne d'un état de récepteur passif d'information en un créateur d'informations pour lui-même et pour les autres.

421 - Les changements sont remarqués par des personnes extérieures.

Si des évolutions se sont produites chez les stagiaires, elles doivent être visibles. Au cours des interviews, plusieurs moniteurs ou psychologues du travail rapportent les étonnements de personnes étrangères au dispositif de formation ayant remarqué des changements chez les stagiaires. Ainsi, au cours d'un examen de fin de stage, les avis des jurés sont-ils intéressants : ceux de deux centres de F.P.A. ont demandé aux enseignants d'expliquer ce qu'ils avaient fait aux stagiaires, surpris par le dynamisme des uns et les argumentations des autres (les sections étaient l'une de maçonnerie l'autre de secrétariat). Les gardiens d'un centre de détention et le directeur de ce même établissement rapportent les nombreuses modifications comportementales observées chez les détenus, moins de passages à l'acte, discussions beaucoup plus sérieuses... Les personnels des centres de F.P.A..

Deuxième partie.

témoignent des nouvelles relations instaurées entre eux et les stagiaires faisant du P.E.I. surtout quand la nourriture est en jeu et que les critiques sont aisées en ce domaine. Autre catégorie intéressante pour ce qu'elle dit, les enseignants qui accueillent en section de qualification, des stagiaires venant de groupes où le P.E.I. a été mis en oeuvre, nous aurons l'occasion d'y revenir à la fin de ce chapitre.

422 - Ils se découvrent actifs pour eux-mêmes.

Ils deviennent, en plus, actifs, pour eux-mêmes. Ils prennent conscience des moyens qu'ils ont en eux, pour agir et non plus être agis : davantage d'énergie pour aller chercher les informations là où elles se trouvent, dans les livres, les documentations ou les banques de données. La modification de l'enseignement les amène à écrire, à se corriger, à s'écouter et même, parfois, leurs recherches amènent des digressions que le pédagogue doit gérer avec tact pour ne pas froisser l'effort de celui qui pense avoir trouvé quelque chose d'extraordinaire. Ils sont actifs pour prendre en main leurs formations et, ainsi, se démarquer de l'assistantat, cela se voit dans le dynamisme mis à la recherche d'emploi à l'issue de la formation.

En devenant actifs, ils posent la seule vraie question, ainsi formulée par une demandeuse d'emploi : "pourquoi mes enfants n'apprennent pas comme cela à l'école" (ENT. 10), elle n'osait

Deuxième partie.

poser la question pour elle-même, et pourtant... Ils deviennent actifs, mais le danger est de confondre actif avec une dérive actuelle : auto-formation ; ce n'est pas parce que le stagiaire est actif que le pédagogue a moins de travail. Par analogie avec ce que Philippe MEIRIEU à propos de l'autonomie (21) il est certain que plus le stagiaire devient actif, et donc auteur de sa formation, plus l'enseignant est sollicité pour satisfaire les exigences des stagiaires : tous les praticiens et particulièrement l'un d'entre eux "regrette le bon vieux temps du cours magistral, tu arrives, tu prends tes notes, tu fais ton cours, après, ils font" (ENT.2). Rendre l'autre actif, c'est pour un temps augmenter sa charge de travail, en ne sachant pas à quel moment, le dynamisme des stagiaires la fera diminuer.

423 - Le fait de devenir actif est redoutable.

Ils deviennent actifs, mais ce n'est pas évident à faire passer dans les faits ; comme nous l'avons vu, le P.E.I. est bien pratiqué en salle de cours, quant à le faire passer à l'atelier, c'est une autre démarche. Devenir actif, quand toute sa vie on a suivi avec passivité ce qui arrive, ne se fait pas en plusieurs semaines, pourtant, les publics accueillis dans les centres de F.P.A. n'ont souvent d'autres issues que de devenir actifs, ils sont obligés de bouger, condamnés à une évolution de survie, et ils bougent.

21. MEIRIEU P. Enseigner, scénario pour un métier nouveau. E.S.F. 1987. p. 22

Deuxième partie.

Ils sont actifs, durant tous ces temps de dépassement d'une situation qui, auparavant, aurait été bloquante. "Actif, c'est aller au delà de la première question qui n'est qu'une ébauche, une amorce" (ENT.11), pour dépasser le stade de l'immédiateté, et ils apprennent à différer en travaillant des séquences P.E.I. avec ces objectifs, différer tout en allant jusqu'au bout du travail. "Les gens ont envie d'aller au delà de l'échec" (ENT.20), et quand il s'agit de handicapés physiques, redevenir actifs est, pour eux, ce moment où ils ne parlent plus d'eux au passé mais au futur ; pour ces personnes, tout particulièrement, demeurer en formation, parce que les séances de P.E.I. ont permis d'acquérir calme et persévérance, est la manifestation d'une première victoire : la réussite. Actifs, encore, ces stagiaires qui, parce qu'ils auront des contacts avec le public de par leur métier et qu'il savent que cela se prépare, animent eux-mêmes des séances de P.E.I. pour s'entraîner à parler en public. Actifs, enfin, ces détenus sollicitant de l'administration, l'autorisation de se réunir, seuls -on a dû leur remettre les clefs! - pour continuer de pratiquer le P.E.I. sans la présence des animateurs. Cette série de simples faits présente quelques unes des modifications retenues parmi celles citées par les interviewés.

Deuxième partie.

424 - Des qualités nouvelles sont acquises.

Le fait de devenir actif apporte aux stagiaires de nouvelles dimensions personnelles : valorisation de soi, esprit de décision, autonomie, capacité de verbalisation et de raisonnement, toutes ces "qualités les aident après et surtout me questionnent parce qu'avant, je n'avais pas conscience de pouvoir travailler ça avec eux" (ENT. 29).

L'image de soi, la restauration de l'image de soi sont la manifestation de la réussite de la personne -même si, dans certaines présentations du P.E.I., ceci apparaît un peu sur-fait- dès les premières pages, il y a réussite et la personne prend plaisir à poursuivre. Elle se bâtit une représentation d'elle-même qui est changée : "Ils ne sont plus en situation d'échec sur toute la ligne, ils voient qu'ils ont des manques, mais qu'il y a peut-être moyen de travailler dessus" (ENT. 31). En prenant conscience de leur état, ils se découvrent, avec des carences, avec des lacunes, mais se perçoivent comme des personnes capables de réflexion et de décision.

425 - Ils deviennent capables de négocier.

Capables d'analyse, ils sont bien plus disposés à négocier un parcours de formation, en écoutant les avis, en donnant le leur, acceptant la décision ; ils peuvent aussi dépasser un comportement de peur qui les limite inconsciemment : "ils ont cette peur presque enfantine

Deuxième partie.

qui interdit de... et qui fait qu'ils ont peur d'être punis" (ENT. 25). Devenant actifs, ils savent communiquer leur réponse sans risque trop important car ils ont pris, auparavant, tous les éléments pour que celle-ci soit bonne. Actifs, ils deviennent *auteurs* de leurs vies, ils ne jouent plus un scénario écrit par un autre, mais ils essaient d'écrire le leur, tout en le jouant.

426 - Ils maîtrisent les processus d'apprentissage.

Grâce à leurs dispositions actives, créatrices d'informations nouvelles, ils se retrouvent beaucoup plus à l'aise pour réfléchir sur les processus d'apprentissage, et les transposer dans leur travail. Devenus autonomes, ils n'en sont que plus exigeants dans les demandes d'éléments complémentaires d'informations auprès des pédagogues, dans l'exécution des consignes et dans leurs positionnements personnels dans une tâche collective. Cette autonomie ne peut avoir de survie qu'à la condition qu'ils se trouvent toujours en situation dynamique pour eux-mêmes, qu'ils créent des données pertinentes en permanence pour éviter d'être repris dans un système passif.

427 - *Ils questionnent différemment.*

La plus grande surprise d'un pédagogue praticien du P.E.I. fut la nature des questions posées par les stagiaires dans leurs contenus et dans leurs formes : "ils ont pris l'habitude de chercher avant de poser une question, et quand ils en posent une, elle est drôlement bien énoncée" (ENT.39), la maîtrise acquise amène une verbalisation plus structurée et ils prennent la parole, "même en tremblant pour certains" (ENT.3), alors que ce sont des personnes qui ne s'exprimaient pas ou peu en début de stage : "la communication, la verbalisation, ce sont deux choses que l'on travaille beaucoup pendant les séances et là dessus ils bossent bien" (ENT.18). Des individus, considérés comme rigides et s'exprimant avec difficulté se sont modifiés et s'activent pour parler : "je sais que, sur la parole, ils sont devenus actifs, ce que je ne sais pas, c'est d'où ça vient" (ENT.41). Le fait de parler plus facilement les rend plus dynamiques dans leur vie de tous les jours : "eux-mêmes disent qu'ils se rendent compte qu'ils parlent peut-être moins, mais assurément mieux, chez eux, avec les enfants, ah! les enfants comme miroir du P.E.I. quand on est un vieux papa illettré!" (ENT.2). Ils arrivent à mieux verbaliser les choses grâce au travail fourni et aux modes de raisonnement acquis et structurés pendant les temps de P.E.I..

428 - *Ils ordonnent pour apprendre.*

Ordonner les raisonnements, base indispensable de leur activité, semble acquis dans plusieurs domaines, l'habitude de fonctionner avec un ordre logique, de planifier avant d'agir, d'avoir un esprit de curiosité et de concentration. Pour parvenir à planifier, la saisie des informations, en amont, demande l'activité des sens de façon ordonnée pour structurer des objectifs, se définir des priorités en prenant des repères facilitant l'élaboration.

Devenus curieux de comprendre et de maîtriser, ils peuvent aller jusqu'au doute au moment où ils trouvent, instant délicat que le pédagogue doit saisir pour ne pas laisser la personne s'enfermer dans des réflexions inutiles qui bloquent son activité de recherche ; ils peuvent pareillement s'étonner "je suis encore capable d'apprendre le corbeau et le renard" (ENT. 33), de leur capacité à retenir en ne voyant pas le dynamisme qu'ils déploient pour y parvenir.

En prenant l'habitude de réfléchir, de rechercher, d'analyser, ils se dotent d'une concentration qui facilite le travail à venir, en augmentant, par exemple, leurs capacités à transmettre des informations précises et concises à une autre personne. Cela devient une espèce d'entraînement que de comparer, démontrer les arguments

Deuxième partie.

des autres, d'élaborer les siens avant de les contrôler une dernière fois ; pour cela la concentration, le "pouvoir travailler sérieusement tout seul dans sa tête" (ENT. 28) semble fondamental, et "tout cela, on le voit bien, dans la manière dont ils font pour travailler, même que, par moment, c'est énervant de ne pas savoir si un stagiaire est en train de penser ou de faire la sieste" (ENT. 2).

Tout ce travail se manifeste dans l'activité, la créativité qu'ils mettent en oeuvre au cours de leurs travaux, jouant parfois sur l'humour pour bien montrer qu'ils dominent la situation. Ces raisonnements facilitent l'élaboration des diverses relations qu'ils tissent et projettent dans l'avenir, en établissant des ponts jusque là impossibles entre vie professionnelle et personnelle au sein de la culture qui est la leur mais dans laquelle ils ne vivaient pas : parler à ce stade de découverte et d'exploitation de champs nouveaux pour eux serait trivial.

Avec tout ce travail sur les raisonnements, ils deviennent bien plus actifs, les questionnements des membres de jury en sont une preuve manifeste, "ils ont appris à poser leurs béquilles pour voir s'ils pouvaient marcher sans elles et ils ont découvert qu'ils pouvaient courir sans elles, plus vite... (ENT. 7), alors, pourquoi s'en priver même si c'est beaucoup plus difficile pour un adulte que pour un adolescent celui-ci ayant beaucoup moins de béquilles.

Deuxième partie.

43 - L'EVALUATION.

L'une des questions les plus controversées est l'évaluation du P.E.I. : traditionnellement, l'A.F.P.A. évaluent les faits alors qu'avec le P.E.I. il serait beaucoup plus opportun d'évaluer *l'effet*. Sans aucun doute importerait-il de se pencher sur quoi évaluer, comment évaluer, dans quelles conditions évalue-t-on, en énonçant les intentions réelles de ces évaluations, et les hypothèses sous-jacentes... Car :

"nous construisons des théories, nous allons vers le monde avec nos théories... mais le monde ne nous livre aucune information si nous allons vers lui en interrogeant : nous demandons au monde si telle théorie est juste ou fausse. Ensuite nous soumettons ces questions à l'examen le plus approfondi possible sans jamais parvenir à aucune certitude" (22).

A partir des évaluations, il peut d'y avoir de mauvaises interprétations : les résultats risquent de décevoir s'ils ne sont pas ceux que l'on attendait.

431 - Deux systèmes d'évolution à évaluer.

Dans le cas du P.E.I., ce sont donc les faits qui sont attendus, c'est-à-dire un accroissement, une augmentation en qualité, en quantité de ce qui est déjà connu : D. Barbat appelle cette forme de changement l'"homothétie".

22. LORENZ K. POPPER K. L'avenir est ouvert Flammarion, Paris, 1990, p. 61

Deuxième partie.

Avec le P.E.I., en reprenant l'exemple simple de la boule de neige, l'effet ne peut être attendu car nul ne sait ce qui va se produire, il y a là un changement de forme : "morphogénèse".⁽²³⁾ Ainsi, pourraient arriver des résultats, des effets étranges, inconnus, singuliers, étonnants... même si ces effets soudains sont explicables par un besoin de la personne chez qui ils apparaissent. Nous comprenons que l'A.F.P.A. soit devant une grande difficulté d'évaluation.

432 - Deux signes valident les effets du P.E.I.

Pour nous, deux signes manifestent l'efficacité du P.E.I. : l'attitude des praticiens du P.E.I. face aux résultats eux-mêmes, et l'attitude générale de l'A.F.P.A., aussi bien dans les sphères hiérarchiques que chez les autres enseignants.

Le pédagogue doit se situer face aux résultats en étant praticien du P.E.I., il est "coincé" dans le questionnement suivant : alors qu'il se rend bien compte que le résultat de son intervention dépend de son investissement, il ne peut plus se réfugier derrière cette fausse et pratique pudeur : "il est bon, il a réussi, mais il aurait tout aussi bien réussi sans moi" (ENT. 27). Le progrès n'est pas reconnu comme sien, non pas pour le nier, mais pour éviter de devoir se

23. BARBAT D. Rapport sur l'évaluation en formation individualisée. AFPA - CPTA Lille, 1978.
Doc interne. p. 15

Deuxième partie.

dire, si par mésaventure le stagiaire échouait, qu'il a échoué à cause du pédagogue. Or, cette attitude ne tient plus avec les résultats du P.E.I. : manifestement il y a des résultats qui sont obtenus par le travail du pédagogue, et s'il n'y a pas de résultat, des questions se poseront. Les pédagogues et les psychologues du travail se posent là une question qu'ils n'auraient pas à se poser, s'il n'y avait pas de résultats.

Si le P.E.I. ne sert à rien, pourquoi le craindre ? Un autre signe manifestant l'efficiencia et l'efficacité du P.E.I. est la grande peur qui secoue l'appareil de l'A.F.P.A. à ce propos : ou le P.E.I. ne fait rien et ce n'est pas la peine d'être au bord de la névrose, ou il y a des résultats et ce n'est pas la peine de tout faire pour ne pas les voir... Car la peur existe bien : chez les moniteurs qui accueillent les stagiaires issus de séquences où a été mis en oeuvre le P.E.I., les remarques qui leur sont faites sont suffisamment éloquents, depuis le "qu'est-ce que tu leur as fait pour qu'ils soient si critiques" jusqu'à des formulations que la verdeur de l'expression ne permet pas de rapporter ici, pour affirmer qu'effectivement il s'est passé quelque chose chez les stagiaires. La peur secoue aussi l'appareil : avant le P.E.I., d'autres outils -les A.R.L. par exemple- n'ont pas suscité une telle levée de boucliers, alors, pourquoi ? Si l'appareil a peur, ce ne sont pas les nécessaires études qui justifient cette attitude, c'est bien qu'il sent que la mise en oeuvre du P.E.I. questionne

Deuxième partie.

l'appareil entier dans le domaine spécifique de la pédagogie et qu'à partir de celle-ci, la didactique des formations est à repenser, la peur est largement justifiée, par contre les résultats, les modifications le sont tout autant.

Il est toujours osé et difficile de justifier des résultats ; pourtant, l'adhésion des stagiaires à la pratique du P.E.I., bien qu'il y ait des réticences, est largement majoritaire ; le fait que les stagiaires deviennent actifs et le manifestent dans leur travail, justifie les investissements que font les pédagogues ; les modifications des modes de raisonnement, acquises par les stagiaires, les aident à se structurer pour mieux affronter leur devenir. L'évolution des points de vue des pédagogues quant à leur responsabilité dans les résultats, et le sentiment de peur exprimé tant par d'autres enseignants que par des structures de l'appareil montrent bien, également, qu'il se passe quelque chose quand on fait du P.E.I. : si, réellement, le P.E.I., dans ses

Deuxième partie.

effets, était inodore et sans saveur, pourquoi susciterait-il des réactions si affectives ? Sans doute suffirait-il changer son regard comme le dit si bien BRECHT :

"Ainsi se termine l'histoire d'un voyage

"Vous avez vu et entendu.

"Vous avez vu un événement ordinaire,

"Un événement comme il s'en produit chaque jour

"Et cependant, nous vous en prions,

"Sous le familier, découvrez l'insolite,

"Sous le quotidien, décelez l'inexplicable,

"Puisse toute chose dite habituelle vous inquiéter.

"Dans la règle découvrez l'abus,

"Et partout où l'abus s'est montré

"Trouvez le remède".²⁴

Cela paraît tellement simple que les résultats sont là, mais sont-ils perceptibles ? Ils ne correspondent pas à ceux qui sont délibérément attendus...!

24. BRECHT B. L'exception et la règle. L'Arche. Paris. 1969.

Deuxième partie.

Conclusion.

L'outil a toujours existé à l'A.F.P.A. avec des durées de vie plus ou moins longue et des finalités liées à l'apprentissage ou au ré-apprentissage de contenu à finalité technique. Le P.E.I., de par son mode d'apparition, sa finalité et son contenu, tranche assez nettement. Il a permis aux praticiens de définir des finalités autres que celles uniquement techniques, des objectifs plus larges ouvrant des champs d'intervention auprès des stagiaires ou renforçant les projets classiques de qualification ou d'insertion professionnelles.

Le champ personnel devient champ de travail tout autant que le champ professionnel : l'approche holistique détermine les grands thèmes que sont la culture, l'image de soi, la structuration des apprentissages antérieurs qui viennent s'ajouter à des approches plus habituelles, mais revalorisées, comme la recherche de l'autonomie ou de la socialisation.

Surtout, la finalité spécifique du P.E.I. est recherchée : la modifiabilité cognitive structurelle qui a donné toute l'approche du "apprendre à apprendre". Cette finalité, difficile à atteindre, n'est qu'assez peu citée par les praticiens du P.E.I., pourtant l'originalité est bien dans cette M.C.S. : non seulement apprendre, mais aller au delà et chercher à savoir comment la personne apprend, pour qu'elle en prenne conscience elle-même.

Deuxième partie.

Surtout, les praticiens se sont donnés des finalités pour eux-mêmes : ils ont découvert un moyen de structurer leurs savoirs et expériences antérieurs, tout en se découvrant un rôle enseignant.

Cet outil auquel ils se sont formés et qu'ils ont mis en oeuvre avec quelques difficultés, leur a fourni la possibilité de re-définir, de re-travailler, sous un angle différent, toutes ces finalités qu'ils avaient quelque peu oubliées.

La finalité, comme projet, demande la réalisation, la mise en oeuvre auprès des stagiaires, ce moment là laisse des questions sans réponse. L'A.F.P.A. n'a pas défini avec assez de précision et assez rapidement sa position quant à cet outil et à son application dans les différents stages. Le pédagogue a compris la nécessité de connaître son public d'une façon autre que la sélection indispensable mais insuffisante quand il s'agit de construire un programme de remédiation cognitive, sauf à proposer des séquences où les dérives vont modifier totalement les finalités du P.E.I.. La réalisation d'une leçon, moment apparemment banal, n'a d'efficacité, que si l'insight et le bridging sont réalisés avec pertinence pour atteindre la M.C.S., but premier du P.E.I. C'est, pour le praticien, l'appropriation de cet outil dont ils ont besoin.

Deuxième partie.

Cette découverte, cet investissement produisent des résultats qui ne sont pas encore bien évalués, car ils ne sont pas encore identifiés, mais ils sont déjà manifestes par l'adhésion des stagiaires au programme. De plus, les personnes qui ne sont pas informées ou qui accueillent des stagiaires ayant suivi des séquences de remédiation avec le P.E.I., s'étonnent et expriment leur questionnement sur les modifications qu'ils remarquent sur les êtres eux-mêmes ou sur la structuration de leurs savoirs. Les stagiaires sont perçus comme actifs, comme dynamiques, comme partie prenante dans leur formation et dans leur vie : ils se font remarquer à juste titre dans les sections où ils entrent en développant des modes de raisonnement, de fonctionnement que leur niveau ne pouvait laisser espérer.

Cet outil a vivement sollicité les praticiens : ils ont commencé de découvrir, par la pratique, ce qu'ils pouvaient faire avec le P.E.I., ils ont commencé d'obtenir la manifestation de réponses à leur interrogations, mais, surtout, ils ont commencé de comprendre tout ce qui pouvait être fait avec l'outil pour eux-mêmes.

Dans cette seconde partie, nous sommes resté à l'étude des aspects extérieurs. Dans la troisième partie, nous étudierons comment les praticiens parviennent à une théorisation de ce qu'ils pratiquent et comment tout cela peut devenir éléments d'un paradigme éducatif.